

**„Wir, die Anderen und die
Anderen...“
Interkulturelles Lernen und
Multikulturalität**

**Marie-Nelly Carpentier
Cristina Castelli
Jacques Demorgon
Burkhard Müller
Johanna Müller-Ebert
Annamaria de Rosa**

Nummer

24

**Deutsch-Französisches Jugendwerk
Office franco-allemand pour la Jeunesse**

Die Autoren

Marie-Nelly Carpentier, Hochschullehrerin für Soziale und Interkulturelle Psychologie an der Universität Paris V

Cristina Castelli, Professorin der Psychologie an der Università Cattolica del Sacro Cuore, Mailand

Jacques Demorgon, Professor der Philosophie, Hochschullehrer für Sozialpsychologie an den Universitäten Bordeaux und Reims

Burkhard Müller, Professor für Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim

Johanna Müller-Ebert, Dr. phil., Lehrtherapeutin am Institut für Gestalttherapie, Düsseldorf

Annamaria de Rosa, Professorin der Psychologie an der Universität „La Sapienza“, Rom

Arbeitstext Nr. 24

OFAJ/DFJW, Paris/Berlin 2007

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	6
----------------------	---

Einführung

1	Kulturelle Konfrontation und vermittelnde Dritte.	7
	<i>Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller</i>	
2	Warum der Dritte?	12
	<i>Cristina Castelli, Annamaria de Rosa</i>	
3	Übersicht der Beiträge	18
	<i>Jacques Demorgon</i>	

Erster Teil: Zugänge zum Verstehen interkultureller Beziehungen

1.1	Das Projekt als Spiegel interkultureller Phänomene	21
	<i>Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller</i>	
1.2	Vermittlung von Trennung und Annäherung	33
	<i>Jacques Demorgon</i>	

Zweiter Teil: Experimentelle Lernprozesse

2.1	Gemeinschaftserlebnis oder Konflikt.....	37
	<i>Marie-Nelly Carpentier</i>	

2.2	Missverständnisse sind Lerngelegenheiten	44
	<i>Burkhard Müller</i>	
2.3	Lernen im Alltag der Begegnung. Metakommunikation: Ja – aber wann und wie?	51
	<i>Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon</i>	
2.4	Auflösung von Blockaden und Erfindung flexibler Regeln	63
	<i>Burkhard Müller</i>	
2.5	Polaritäten und Dritte in den Begegnungen	72
	<i>Jacques Demorgon</i>	

Dritter Teil: Biographie und interkulturelle Begegnung

3.1	Das Fremde in der Biographie: Entwicklungspotential für interkulturelle Sensibilisierung	80
	<i>Johanna Müller-Ebert</i>	
3.2	Verbindungen zwischen Projekterfahrungen und Biographie: Interviews	98
	<i>Burkhard Müller</i>	

Vierter Teil Bilder: Sprache zwischen den Sprachen 115

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

4.1	„Fotosprache“ als Vermittlerin	116
4.2	Eine Methode und ihre Regeln	118
4.3	Blicke, Worte, Bilder	123
4.4	Bilderwahl der nationalen Untergruppen	129

4.5	Evaluationsmethoden.....	133
-----	--------------------------	-----

Fünfter Teil: Horizonte und Grenzen

5.1	Risiken der Konfrontation – Chancen der Vermittlung	138
	<i>Jacques Demorgon</i>	
5.2	Von der interkulturellen Begegnung zum Handeln.....	156
	<i>Cristina Castelli</i>	

Vorwort

Ergebnisse von Forschung über die Prozesse interkultureller Begegnung sind nie nur Produkt einer Forschergruppe, die den Bericht unterzeichnet oder ein Buch darüber herausgibt. Forschung in diesem Bereich und jedenfalls in der vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) geförderten Form findet immer im Kontext gelebter internationaler Begegnungsprozesse statt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an solchen Projekten sind deshalb keine Forschungsobjekte, sondern diejenigen, deren Kompetenz, Neugier, Experimentierfreude und Engagement die Ergebnisse vor allem zu danken sind. Dazu kommen in diesem Projekt, wie in der Einführung dargestellt, junge Wissenschaftler, die Teil des Projektteams waren. Sie alle waren nicht an der Abfassung dieses Endberichtes beteiligt und können deshalb nicht dafür verantwortlich zeichnen. Ihnen allen ist aber herzlich für ihre Mitarbeit zu danken.

Zu danken ist weiter denen, die an der Übersetzung der ursprünglich auf französisch verfassten Teile mitgewirkt haben, insbesondere Ursula Liebing. Die Übersetzungen wurden allerdings nicht an allen Stellen übernommen, sondern der leichteren Lesbarkeit halber zuweilen auch in freierem Stil überarbeitet. Besonders zu danken ist Frau Ursula Stummeyer, die das Projekt von Anfang an bis zu diesem Bericht begleitet hat und auch bei der Redaktion der Endfassung mitgeholfen hat. Nicht zu vergessen ist schließlich Bernhard Faust, der den Text in ein druckfähiges Format gebracht und das Layout gestaltet hat.

im Juli 2007: Das Projektteam

Einführung

1. Kulturelle Konfrontation und vermittelnde Dritte

Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller

Der folgende Bericht handelt von einem Aktionsforschungsprojekt, das in Zusammenarbeit mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk in den Jahren 1998–2001 durchgeführt wurde. Drei Nationen, Italiener, Franzosen und Deutsche, waren daran beteiligt: Insgesamt sechs Forscherinnen und Forscher, ergänzt durch „Jungforscher“, ein Team, das zugleich die pädagogische Verantwortung für das Projekt hatte. Dazu kamen Teilnehmer aus den drei Nationen, darunter Lehrerinnen und Lehrer mit interkultureller Erfahrung, in der internationalen Jugendarbeit erfahrene Animateure und andere „Multiplikatoren“. Die Aufgabe war, die Erforschung eines für den internationalen Jugendaustausch wichtigen Themas als „Aktionsforschung“, also zugleich als praktisches Experiment zu organisieren. Das Forschungsfeld prägten nicht nur die von Forschern und Teilnehmern eingebrachten Fragestellungen und Methoden, sondern auch die gemeinsamen Erfahrungen innerhalb eines internationalen Teams, das zum ersten Mal zusammenarbeitete und eine Teilnehmergruppe, die vielfältige Kompetenzen, aber auch unterschiedliche Vorstellungen zum Thema mitbrachte. Die experimentelle Erkundung von Dimensionen interkultureller Arbeit einerseits und die selbstreflexive Überprüfung der gewonnenen Erfahrungen hinsichtlich ihrer Verallgemeinerbarkeit andererseits bilden bei diesem Typ von Projekten einen unlösbaren Zusammenhang. (Colin/Müller 1998, Demorgon u.a. 2001)

Das besondere Interesse des Deutsch-Französischen Jugendwerks am Thema dieses Projektes kann man aus seiner fast 45-jährigen Geschichte ableiten. Angefangen hatte diese als Werk einer „Versöhnung“ zweier ehemals verfeindeter Nationen, die im Bewusstsein insbesondere der Jugend verankert werden sollte.

Heute ist diese „Versöhnung“ geschichtliches Faktum und die Pädagogik des internationalen Austausches steht in einem sehr viel weiteren Kontext. Sie ist konfrontiert mit dem Wachstum und den Problemen der Europäischen

Union, aber auch mit der wachsenden ethnischen Vielfalt innerhalb der einzelnen Länder, sowie der Verdichtung globaler Bezüge auf allen Ebenen. So wichtig der *bi*-kulturelle Austausch auch gewesen sein mag, man muss sich fragen, ob inzwischen nicht längst ein multikultureller Austausch relevanter geworden ist. Erste Studien zu dieser Frage liegen inzwischen vor.¹

Diese neuen Konstellationen von interkultureller Arbeit produzieren Zielkonflikte auf der pädagogischen, wie der politischen und auch der individuellen Ebene: Die vertiefende Aneignung einer anderen Kultur, das Eindringen in ihre Denk- und Lebensweise, die Fähigkeiten, die eigene Kultur zu relativieren, stehen in Spannung zur Aufgabe, die Vielfalt von multikulturellen Bezügen zu bewältigen und dem Leben in der „einen Welt“ gerecht zu werden. Es geht dabei um ein allgemeines Strukturproblem des interkulturellen Austausches, das Klaus Eder wie folgt beschreibt:

„Multikulturalität ist ein normatives Ziel, das sich aus dem universalistischen Selbstverständnis einer modernen Kultur zwanglos ergibt. Man kann aus prinzipiellen Gründen nicht dagegen sein. Doch die Kosten von Multikulturalität sind hoch. Die Folgen von Multikulturalität haben mit der menschlichen Natur zu rechnen, mit dem Habitus sozialer Gruppen, mit dem Phänomen, dass soziale Gruppen symbolische Grenzen ziehen, um mit sich „identisch“ zu sein, also eine kollektive Identität suchen. All dies macht Multikulturalität zu einem Experiment, das die soziale Welt, wie sie ist, auf den Kopf stellt. Und die besorgten Beobachter fragen sich: Können sich moderne Gesellschaften überhaupt Multikulturalität leisten?“²

Die Antwort auf diese Frage kann selbstverständlich nur lauten: Sie *müssen* sie sich leisten können, sie haben keine andere Wahl, außer die der Barbarei bis hin zu ethnischen Säuberungen und Bürgerkrieg. Die Frage ist vielmehr, *unter welchen Bedingungen, mit Hilfe welcher Lernprozesse und mit welchen Einschränkungen* unsere Gesellschaften dies leisten können. Und hier scheint es bei den vielen Bemühungen, Bedingungen und Lernmöglichkeiten zu

¹ Demorgon, J.; Wulf, Ch. (Hrsg.): Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen. DFJW, Arbeitstext Nr. 19, Berlin, Paris 2002. Müller, B., Hellbrunn, R., Möll, J., Storrie, T.: Gefühle denken. Frankfurt am Main, Campus 2005

² Eder, K: Multikulturalität als Dilemma. In: Hess, R., Wulf, Ch. (Hrsg.): Grenzgänge, Frankfurt am Main, Campus, 1999, S. 38-47

verbessern, einen unklaren Richtungsstreit zu geben, der für die Fragestellung unseres Projektes sehr wichtig ist.

In den vielfältigen Förderprogrammen, mit denen die Europäische Union oder auch zahllose multinationale Organisationen sich auf die wachsende internationale Verflechtung vorbereiten, scheint es vor allem um das Ziel zu gehen, die kulturellen Differenzen möglichst zu minimieren und als Störfaktoren auszuschalten. Hilfsmittel sind dafür die Standardisierung der Verfahren und Rechtssysteme, die Angleichung der Ausbildungen (zum Beispiel durch den so genannten Bologna Prozess), die sprachliche Homogenisierung durch eine gemeinsame Lingua Franca (heute in der Regel das Englische). Ziel bei alledem: Optimierung der Annäherung und Reduzierung nationaler Differenzen auf angenehme folkloristische Differenzen der Mentalitäten und Lebensgewohnheiten.

In Spannung dazu steht das Anliegen, dem sich das DFJW schon früh verschrieben hat: die Differenzen der französischen, deutschen und insgesamt der europäischen Kulturen nicht primär als Hindernis zu verstehen, sondern als einen zu bewahrenden Reichtum und die Auseinandersetzung über die Unterschiede als Basis eines verlässlichen friedlichen Zusammenlebens der Kulturen zu begreifen. Niemand wird die Wichtigkeit beider Ziele bestreiten. Es ist aber wichtig, auf das Spannungsverhältnis zwischen beiden Forderungen aufmerksam zu machen, weil sonst unbemerkt das eine dem anderen Ziel entgegenwirkt.

In einem Projekt wie dem unseren reproduzierte und spiegelte sich dieses Spannungsverhältnis, zum Teil auch gegen den Willen der Beteiligten. Es war kein Zufall, dass es mehrere Jahre dauerte und verschiedener Anläufe bedurfte, bis es gelungen war, überhaupt ein tri-nationales Team für dieses Projekt zu gewinnen. Als es schließlich zustande gekommen war, gab es in diesem Team keine eindeutige gemeinsame Fragestellung, sondern sehr unterschiedliche Vorstellungen, was Gegenstand der gemeinsamen Arbeit sein könnte. Es gab auch keine gemeinsame lingua franca, die alle beherrscht hätten. Beides galt noch mehr für die dazu eingeladenen Teilnehmer. Solche Rahmenbedingungen haben Konsequenzen. Eine solche Arbeitsgruppe muss sich ihr strukturiertes Projektvorhaben erst erarbeiten. Dennoch hat eine solche Projektkonstellation besondere Ressourcen und Möglichkeiten:

- Die Beteiligten verfügen über vielfältige und reiche interkulturelle Erfahrungen in persönlicher Biografie, beruflicher Praxis und Forschung.
- Zweitens haben alle Beteiligten auch vielfältige praktische Erfahrungen bei der Gestaltung von interkulturellem Austausch. Trotz Sprachbarrieren und

Problemen der Übersetzung entstand so ein reiches Feld von Aktivitäten, die einen intensiven Austausch und gemeinsames Erleben ermöglichen.

- Schließlich ist es aber unvermeidlich, dass auch innerhalb der Projektgruppe interkulturelle Konflikte in Erscheinung treten und gelöst werden müssen, in diesem Kontext aber in ihrer exemplarischen Bedeutung reflektiert und auf diese Weise Erkenntnisse produziert werden können.

Diese drei Bedingungen können einen privilegierten Reflexionsraum schaffen, in dem über interkulturelle Phänomene nachgedacht und zugleich chancenreich experimentiert werden kann. Dieser Bericht zeigt nach unserer Meinung die praktische und wissenschaftliche Fruchtbarkeit dieses Vorgehens. Er liefert zwar keine unmittelbar übertragbaren Rezepte für interkulturelle Arbeit, wohl aber eine Fülle von Beobachtungen und Beschreibungen von Phänomenen, die sich überall finden, wo Kulturen aufeinander treffen.

Das besondere Interesse dieses Projektes galt den Unterschieden zwischen bi-kulturellen Begegnungen einerseits und tri- bis multikulturellen Begegnungen andererseits. Es handelt sich dabei keineswegs nur um eine quantitative Komplexitätssteigerung nach dem Motto: „Wenn drei Kulturen (und Sprachen) oder mehr beteiligt sind, ist das Übersetzen noch schwieriger“. Vielmehr zeigt der Bericht eine sehr grundlegende Struktur interkulturellen Lernens: Es steht immer in der Spannung zwischen einer binären Struktur (Ich und der/die Andere) und einer triangulären Struktur (Beobachtung der Differenzen zwischen Anderen und Anderen): Konfrontation mit dem Anderen (Fremden, Befremdlichen), oder die Möglichkeit, sich kulturelle Vielfalt von einem Außenstandpunkt beobachtend zu erschließen³. Beides bestimmt im Wechselspiel nicht nur die Begegnungen zwischen den Angehörigen unterschiedlicher Nationen oder Ethnien. Beides ist auch in einem sehr viel weiteren Sinn für Beziehungen zwischen Verschiedenen relevant: Zum Beispiel zwischen Männern und Frauen, zwischen Animatoren und Teilnehmern, zwischen Eltern und Kindern, Gastgebern und Gästen etc. Bei solchen binären Konstellationen gibt es immer auch die Chance, sie von einem dritten Standort aus zu beobachten und zu vermitteln.

³ vgl. Müller 2002, In: Demorgon, J.; Wulf, Ch. (Hrsg.): Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen. DFJW, Arbeitstexte Nr. 19, Berlin, Paris 2002, S. 120–148

Fähigkeiten, sich zwischen beiden Möglichkeiten zu bewegen, scheinen uns elementar bedeutsam für alle Prozesse interkulturellen Lernens zu sein. Dies gilt insbesondere für ein interkulturelles Lernen, das weder auf eine Einebnung und Angleichung des kulturell Verschiedenen zielt, noch in der bloßen Bestätigung oder gar Vertiefung der Differenz stecken bleiben will, oder auf der Ebene stehen bleibt, wo interkulturelle Konflikte und Differenzen immer nur Sache Anderer sind, aber die eigene Person nicht tangieren.

2. Warum der Dritte?

Cristina Castelli, Annamaria de Rosa

Die heutige Gesellschaft sieht sich zwei einander ergänzenden – und manchmal paradoxen – Einwirkungen ausgesetzt, die in einem Umfeld, das mehr und mehr von der Vielfalt der Kulturen geprägt ist, einerseits zur Globalisierung, andererseits zur Partikularisierung der kulturellen Erscheinungen und Prozesse tendieren. Unterschiedliche Kleidung, unterschiedliche Fahnen, klare und eindeutige Symbole: es wäre eigentlich viel einfacher, wenn man die Multikulturalität so einfach erkennen könnte!

Aber die Erscheinungsformen der Globalisierung, die zusammen mit den Formen des Wirtschaftslebens auch die Welt der Gebräuche (die Art zu essen, sich zu kleiden usw.) erobert haben, lassen die Identifikationssignale der auf einfachen Indikatoren beruhenden Unterschiede (um nicht von Stereotypen zu sprechen) immer mehr in den Hintergrund treten. Sie machen es erforderlich, die Unterschiede in anderen Bereichen der Person oder der Gesellschaft zu suchen. Solche Unterschiede können im Geschlecht, in der nationalen Identität, in beruflichen Rollen, in kulturellen Modellen des Makrosystems, dem man angehört, usw. liegen.

Das Verhältnis zwischen Kommunikationsdarstellungen und –systemen (in den verschiedenen interaktiven Zusammenhängen: face to face, innerhalb der Gruppe oder in der Masse) bietet sicherlich die Möglichkeit, solche Unterschiede festzustellen und zu deuten. Multikulturalität artikuliert sich auf unterschiedlichen Ebenen, des Individuums, der Gruppe und der Gesellschaft. Die gesellschaftliche Stellung der Individuen wird dann durch die Rollen, die sie in den verschiedenen Interaktionszusammenhängen einnehmen, zu einem der vereinfachenden Schlüssel. Sie erlauben es, ihre Verhaltenscodes für das Interagieren in einer bestimmten Situation, zu entschlüsseln und zu interpretieren. Angesichts der zunehmenden Komplexität der soziokulturellen Systeme hat sich die binäre Gegenüberstellung von Kulturen immer mehr als unergiebig erwiesen, sofern es dabei um eine statische und rein beschreibende Darstellung der Unterschiede geht. Dieser Ansatz war in der Vergangenheit charakteristisch für die transkulturelle Psychologie, die die Untersuchung der in den kulturellen Umgebungen vorherrschenden Modelle zum Ziel hatte, die man losgelöst von einem normativen Bezugsrahmen betrachtete, der selbst auf den Modellen der dominierenden Kultur basierte. Dieser Ansatz machte meist die Modelle der westlichen Welt, der entwickelten Industriegesellschaft, der groß-

städtischen Kultur zum Maßstab der Zivilisation gegenüber anderen kulturellen Systemen, die als unterentwickelt betrachtet wurden.

Bei der Überwindung dieser asymmetrischen Konzeption, der es ausschließlich darum ging, den Abstand zur Norm zu messen und Unterschiede aufzuzeigen, geht die Kulturpsychologie – die seit Vygotskij (1978) von Autoren wie Cole (1996), Bruner (1990), D’Andrade (1992), Valsiner (1987), Werstch (1991) entwickelt worden ist – von einem Ansatz aus, der die Kultur als Mittlerin zwischen Mensch und Umwelt versteht, das heißt als eine Menge von Artefakten, durch die die Individuen kommunizieren und sich in der materiellen und sozialen Welt orientieren.

Betrachtet man die kulturellen Prozesse dynamisch und in ihrem Zusammenhang, braucht man zur Überwindung der Perspektive des binären Vergleichs oder der binären Gegenüberstellung kultureller Einheiten, zum Beispiel zweier nationaler Gruppen, einen „Dritten“, der mit unterschiedlichen Funktionen, entsprechend den jeweiligen Zusammenhängen, den Umständen und den Besonderheiten der vorhandenen dynamischen Kräfte, eingefügt wird. Dabei geht es um unterschiedliche Funktionen:

- um eine Öffnung im Bereich der Beziehungen und des Erkennens durch den Dritten;
- um die Vermittlung zwischen Angehörigen zweier Gruppen mit einem Konflikt;
- um das Trennen oder das Koalieren zwischen den Angehörigen zweier Gruppen.

Indem ein Dritter eingefügt wird, wird es möglich, ein lineares Modell von Ursache und Wirkung, dessen Funktionsweise rein mechanisch auf dem einen oder anderen Pol des Zweiersystems basiert, dadurch zu überwinden, dass nun ein zirkuläres multipolares System eingeführt wird. Das Spektrum der Bedeutungen erweitert sich so exponentiell zu einem Spiel von Wahrnehmungen, Metawahrnehmungen und Vorstellungen über den Anderen, die dadurch vermittelt werden, dass nun auf ein weiteres kulturelles System Bezug genommen wird.

Die vom DFJW organisierten trinationalen Begegnungen

Bei den vom DFJW veranstalteten interkulturellen Begegnungen beschränkt sich die Bedeutung des Dreiecks nicht darauf, dass nun eine Einheit hinzukommt, dass es also beispielsweise statt zweier nationaler Gruppen nun drei gibt; es ändert sich vielmehr auch die Methode der Beobachtung und die Form

der Beteiligung. Es gibt nun mehr Arbeits- und Reflexionsformen, die es erlauben, weitere Möglichkeiten der Beobachtung, der Kommunikation und der Reflexion zu nutzen, wodurch sich zusätzliche Ausdruckskanäle und -systeme (Gestik, bildliche und verbale Darstellung usw.) eröffnen.

Im Übrigen ergibt sich die soziale Position der beteiligten Personen (die nichts mit der üblichen Arbeitsumgebung der Betroffenen zu tun hat) in erster Linie aus der gegebenen Situation, in der die betreffenden Personen entweder als beteiligtes „Mitglied“ oder als „Mitglied der Forschergruppe“ auftreten. Diese Position wird dann durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten nationalen Gruppe (im vorliegenden Falle der französischen, deutschen oder italienischen), einem Geschlecht, einer Generation sowie durch den Grad der Berufserfahrung (ältere oder jüngere Forscher) weiter spezifiziert. Seit der ersten Begegnung im Projekt ging es in starkem Maße darum, die Dynamik der Interaktion, die sich aufgrund dieser unterschiedlichen Rollen zwischen den teilnehmenden Personen und den Mitgliedern der verschiedenen Forscherteams ergab, zu berücksichtigen.

Dabei geht es um Wechselbeziehungen zwischen:

- den verschiedenen theoretischen Bezugs- und Erfahrungsrahmen, über die die Forscher aufgrund ihrer Ausbildung verfügen;
- den verschiedenen von den Forschern verwendeten Methoden und Techniken;
- den verschiedenen Zugehörigkeiten der Teilnehmer und der Forscherteams (zu einer Nation, einem Geschlecht, einer Generation usw.);
- den räumlich-zeitlichen Ebenen (Orte der Begegnungen, Phasen der Erfahrung im Verlauf der Begegnungen usw.).

Die Rolle des Dritten: die Italiener als Mittler

Wenn man die Rolle des „Dritten“ im Rahmen unserer konkreten Untersuchung betrachtet, muss man zwei Aspekte besonders berücksichtigen:

- die besondere Aufgabenstellung, die das DFJW, das per definitionem eine für Frankreich und Deutschland arbeitende Institution ist, Forscher- und Teilnehmergruppen aus anderen Ländern zuweist und
- die spezielle Nationalität des von Fall zu Fall beteiligten „Dritten“.

Betrachtet man rückblickend die Funktion, welche die Italiener bei den verschiedenen trinationalen Begegnungen gespielt haben, so ergibt sich, dass sie ihre Mittlerrolle, die dem Dritten per definitionem zukommt, im Laufe der Zeit aufgrund der gesammelten Erfahrungen immer mehr in der Weise wahrge-

nommen haben, dass sie die Kommunikation zwischen der französischen und der deutschen Teilnehmer- bzw. Forschergruppe erleichtert und das Verständnis der Beteiligten für die zwischen ihnen bestehenden Unterschiede gefördert haben. Diese Rolle kam immer wieder in grundlegenden Erfahrungen zum Ausdruck, die sich an Gegensatzpaaren der folgenden Art veranschaulichen lassen: Spontaneität – Normativität; Toleranz – Intoleranz; Offenheit – Verschlossenheit; Annahme – Ablehnung; Kreativität – Destruktivität, Strukturiertheit – Anomie usw.

Am Anfang nahmen diese Mittler und „Erleichterer“ ihre Rolle als diskrete Zuhörer und Beobachter wahr, um anschließend expliziter und aktiver in Aktion zu treten und auf diese Weise dazu beizutragen, ein Klima der Offenheit zu schaffen und starre und konfliktrichtige Positionen zu entkrampfen. Bezeichnend waren in diesem Zusammenhang:

auf der Ebene des Teams:

- die Reaktion beim ersten Treffen in Cap d’Ail, bei der die Deutschen in entschiedener Form forderten, dass gedolmetscht wird;
- die Mittlerrolle zwischen der Forderung nach einer deutlich strukturierten Aufgabe mit einem klar definierten Ziel einerseits und der sich aus der Wahl der Methoden ergebenden Freiheit des Ausdrucks (freie Gruppenbildung aufgrund von Präferenzen, die durch den jeweiligen persönlichen, nationalen und supranationalen Hintergrund oder durch den biographischen oder kollektiven Hintergrund geprägt sind);
- die von Cristina in Italien entwickelte Akzeptanzformel, die den Unterschied zwischen Öffentlichem und Privatem, Arbeit und Erholung, Individuum und Gruppe, Selbstbestimmtheit und Fremdbestimmtheit unterstreicht (...);

auf der Ebene der Teilnehmer:

- die Erleichterung der Kommunikation mit Hilfe der Gestik und des Körperkontakts und die Tatsache, dass ein Italiener (M.) dafür mehr und mehr eine Leitungsrolle übernommen hat;
- die Schaffung von Interesse für bildliche Sprachen (G. und Ga. in Berlin).

Die Vorschläge, die das Team bei der Organisation der Treffen gemacht hat, haben sich im Laufe der Zeit nicht so sehr aus einer strategischen und überlegten Entscheidung heraus entwickelt. Entscheidender war vielmehr, dass man einander immer besser kannte und immer mehr Sicherheit hinsichtlich der eigenen Position im Rahmen der Begegnung gewonnen hatte. Wenn man des-

halb die Geschichte der Begegnungen betrachtet, so zeigt sich, dass die Strukturierung der Veranstaltung im ersten Jahr als viel wichtiger empfunden wurde als im zweiten Jahr: die Planung des Tagesablaufs, der Aktivitäten und ihrer Inhalte, die organisatorischen Einzelheiten der Begegnungen (erweiterte Arbeitsgruppen, Arbeit in Kleingruppen, gemeinsame Treffen von Forschern und Teilnehmern usw.) haben dem Forscherteam bei der Begegnung von Cap d'Ail (der ersten in der Veranstaltungsreihe) ein hohes Maß an Energie abverlangt – auch als man darüber diskutierte, wie es sich vermeiden lasse, dass die Teilnehmer auch nur im geringsten den Eindruck haben könnten, die Begegnung sei durchgeplant.

Im Gegensatz dazu waren sich die Forscher bereits bei ihrer ersten Sitzung in Berlin darüber einig, das Team solle nicht alles planen, vielmehr sollten die Teilnehmer selbst eine Aufteilung nach Themen und Interaktionsformen vornehmen. Die einzige vorgeschlagene Strukturierung betraf die Zeiteinteilung und eine Gliederung nach Begegnungstypen (Ateliers und Plenarsitzungen), wobei dem Team eine Funktion der „teilnehmenden Beobachtung“ zukam. Diese Entscheidung hatte zwei Auswirkungen, die die Beziehungsebene und die Durchführung der trinationalen Begegnung betreffen:

- Auf der einen Seite sind die Kontakte zwischen den Mitgliedern des Teams häufiger, intensiver und inhaltsreicher geworden, was auch die Gelegenheit zur Entwicklung eines emotionalen Raumes für eine tiefere und informellere Kommunikation zwischen den Personen bot, so dass eine gewisse Intoleranz und Ablehnung, die durch die Konfrontation zwischen unterschiedlichen Persönlichkeits- und Arbeitsstilen in Cap d'Ail entstanden war, abgebaut werden konnte.
- Auf der anderen Seite hatten die Teilnehmer angesichts der Herausforderung, ihr Handeln selbst planen zu müssen, Gelegenheit, sich einerseits mit dem Problem einer fehlenden Autorität auseinanderzusetzen – sie beklagten, ein Teil des Teams habe seine Verantwortung abgegeben, es fehle an Ideen und Programmen, an einer klaren Führung usw. –, und andererseits selbst unterschiedliche soziale und emotionale Rollen einzunehmen. Diese Rollen, die in erster Linie mit der Dominanz eines Geschlechts (männlich, weiblich) verbunden waren, führten dadurch, dass einige männliche Teilnehmer als „Stammeshäuptlinge“ die Führung übernahmen, zur Bildung von Gruppen und Subgruppen, so dass sich die undifferenzierte Masse auflöste und sich in kleine Arbeitseinheiten verwandelte, die sich bestimmte Arbeitsziele setzten, zum Beispiel einen Besuch von Berliner Museen, die Besichtigung von Sehenswürdigkeiten der Stadt (Reichstag, Ghetto), meditative Spaziergänge usw.

Bei den Treffen der Teilnehmer mit dem Team wurden einerseits die Kommunikationsregeln (Übersetzung, Gruppensprecher, Dauer der Redebeiträge) vereinbart, andererseits wurden zu Beginn der Treffen die Gruppenprojekte und am Ende der Treffen die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen vorgestellt; dabei blieb auch Raum für die schriftliche Ausarbeitung des Erlebten, wie die verschiedenen Kapitel dieses Berichts, deutlich belegen.

Literatur

- Bruner, J. (1990): *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge
- Cole, M. (1996): *Cultural psychology. A voice and future discipline*. Harvard University Press, Cambridge
- D'Andrade, R.G. (1992): *Human motives and cultural models*. Cambridge University Press, Cambridge
- Semprini, A. (2000): *Il multi-culturalismo*, Milano
- Valsiner, J. (1987): *Culture and the development of children's actions*. Wiley Chichester
- Valsiner, J. (2002): *The cultural mind*. Cambridge University Press, Cambridge
- Vygotskij, L.S. (1978): *Mind in society: the development of higher social processes*. Harvard University Press, Cambridge
- Werstch, J.V. (1991): *Voices of mind: a sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press, Cambridge

3. Übersicht der Beiträge

Jacques Demorgon

Die beiden ersten Teile der Einleitung haben das Forschungsthema und seine Bedeutung für die Arbeit des DFJW gezeigt, die vor allem in der vermittelnden Funktion des „Dritten“ liegt. Der folgende Abschnitt gibt eine Übersicht über die einzelnen Beiträge.

Im ersten Teil geben Johanna Müller-Ebert und Burkhard Müller zunächst (1.1) eine methodische Einführung. Sie lehnen sich dabei an das Vorgehen der „Grounded Theory“ nach Strauss und Corbin an, um herauszuarbeiten, dass Beziehungen, die kulturelle Grenzen überschreiten in einem doppelten Spannungsverhältnis zu sehen sind: Als Bewegungen des sich Öffnens und des Sich Abgrenzens und als Bewegung zwischen betroffen bzw. beteiligt sein und beobachtender Distanznahme.

Jacques Demorgon (1.2) stellt die Funktion des „Dritten“ in seinen drei wichtigsten Vermittlungsleistungen vor: Als „trennende Vermittlung“, die allzu harmonische Verständigung durch Unterscheidungen in Frage stellt, als „verbindende Vermittlung“, die sich feindlich gegenüberstehende Gruppen auf Gemeinsamkeiten hin beobachtet und als Vervielfältigung der Unterschiede, die zugleich die Suche nach Gemeinsamkeiten stärkt.

Im zweiten Teil zeigt zunächst Marie-Nelly Carpentier (2.1) wie sich im Versuch, Beziehungen des kulturellen Austausches gleichzeitig am eigenen Leib zu erfahren und sie zu reflektieren zwei Strategien herauskristallisieren: Die eine Gruppe setzt auf Erfahrungen des Gemeinschaftserlebens, die andere betrachtet die Konflikte als interessanter. Die Autorin verweist dabei auf geschlechterspezifische Unterschiede, wie auch darauf, dass Konflikte Gruppen dezimieren können.

Burkhard Müller (2.2) interpretiert solche Konflikte als Missverständnisse und Pannen, die gleichzeitig die Chance bieten, Lerngelegenheiten zu sein. Er verweist darauf, dass das, was in internationalen Begegnungen als „negativ“ oder störend erlebt wird, zwar destruktiv sein kann, aber nicht sein muss. Wenn es verarbeitet werden kann, entstehen gerade daraus neue Fähigkeiten für interkulturelles Zusammenleben und Verstehen.

Marie-Nelly Carpentier und Jacques Demorgon (2.3) unterscheiden drei oft erfahrbare Ebenen eines Nichtverstehens zwischen Kulturen anhand von praktischen Beispielen aus dem Projekt: die persönliche, die kulturelle und die allgemein menschliche Dimension.

Burkhard Müller beschreibt im Umgang mit Krisen und Blockaden drei Strategien. Die Teilnehmer, die streng zielstrebig an Aufgaben und Themen arbeiten wollen, suchen das Heil im Versuch, gemeinsame Regeln („Geschäftsordnung“) durchzusetzen. Andere halten sich an die heimlichen Regeln einer „pfiﬃgen Resignation“ (wenn es schon nichts bringt, soll es wenigstens angenehm sein). Diejenigen, denen es gelingt, mit „emotionaler Intelligenz“ zu operieren, schaffen es aber, die Erfordernisse gemeinsamer Arbeit und die Sensibilität für eigene Bedürfnisse zu vermitteln. Dabei erfinden sie im Prozess neue, flexiblere Regeln.

Jacques Demorgon schließlich (2.5) zeigt, wie sich im Verlauf eines solchen Projektes unterschiedliche Arten gegensätzlicher Positionen aus verschiedenen Konzepten oder auch Aktionen konstituieren. Dies kann einerseits Vielfalt in die Animation bringen, andererseits dazu führen, dass sich Gegensätze verhärten, die durch Parteinahme nicht besser bearbeitbar werden. Die Vertreter „dritter“ Positionen können dabei hilfreich sein.

Der dritte Teil „Interkulturalität und Biographie“ sowie der vierte Teil „Bilder als Sprache zwischen den Sprachen“ stellen jeweils besondere methodische Zugänge zur interkulturellen Arbeit vor, die im Lauf des Projektes eine wichtige Rolle spielten.

Johanna Müller-Ebert (3.1) stellt ein Teilprojekt vor, das sie zusammen mit fünf Teilnehmerinnen und zwei Teilnehmern zur Frage entwickelt hat, wie sich aktuelle Begegnungserfahrungen und interkulturelle Elemente in der eigenen Biographie zueinander verhalten und welche Rolle diese für die persönliche Identität spielen. Methodisch spielte bei dieser Arbeit die Gestaltpädagogik eine Schlüsselrolle. Dagegen stellt der Beitrag von Burkhard Müller (3.2) zum selben Thema fokussierte Interviews vor: Darin bilanzieren fünf Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf unterschiedliche Weise die biographische, wie auch persönlich- professionelle Bedeutung ihres Projekterlebens. Sie machen anschaulich, wie sich die Ausnahmesituation eines solchen Projektes im individuellen Alltag zuhause auswirkt.

Im vierten Teil stellen Marie-Nelly Carpentier und Jacques Demorgon die Methode „Fotosprache“ vor und zeigen zunächst, wie diese im Projekt beim dritten und vierten Treffen in schwierigen Situationen wertvolle Vermittlungsdienste geleistet hat (4.1). Danach liefern sie eine allgemeine Anleitung zum Gebrauch dieser Methode (4.2), stellen die hoch symbolischen Bilder vor, die am meisten von den Teilnehmern des Projektes und von einzelnen nationalen Gruppen gewählt wurden (4.3. und 4.4) und geben schließlich Hinweise zur Evaluation von Arbeitsergebnissen (4.5).

Im fünften und abschließenden Teil über Horizonte und Grenzen interkulturellen Lernens fasst zunächst Jacques Demorgon (5.1) noch einmal die allgemeine Thematik des Verhältnisses von Konfrontation und Vermittlung zwischen Menschen und Kulturen zusammen. Dass sie unterschiedlich sind ist gut. Das Problem beginnt, wenn die Unterschiede negativ bewertet werden und Verachtung, wenn nicht gar Sklaverei oder Todfeindschaft entsteht. Der Autor plädiert für eine „Kultur des Dazwischen“, ohne die weder die Identitäten noch das Recht auf Anderssein Bestand haben. Sie schafft vermittelnde Dritte, welche ermöglichen, dass die Gegensätze nicht destruktiv werden, sondern sich für einander öffnen.

Im abschließenden Beitrag blickt Cristina Castelli (5.2) noch einmal auf die Zeit der Zusammenarbeit im Projekt zurück und beschreibt die individuellen und kollektiven Reifungsprozesse, die stattfanden. Sie beschreibt den Austausch-Zyklus als eine Wegstrecke zugleich allgemeiner und politischer Bildung vor dem Horizont der sich globalisierenden Welt, in der nationale Identitäten in Frage gestellt, Bürgerschaft der Vielfalt gefordert sind.

Erster Teil: Zugänge zum Verstehen interkultureller Beziehungen

1.1 Das Projekt als Spiegel interkultureller Phänomene

Johanna Müller-Ebert, Burkhard Müller

Einladung zu einer Fiktion

In Zeiten der Globalisierung sind Phänomene des Interkulturellen allgegenwärtig: in den Regalen der Supermärkte, in den Medien, in Schulen und auf öffentlichen Plätzen der „Einwanderungsgesellschaften“, in Politik und Kultur. Deshalb aber sind diese Phänomene oft nur schwer zu beschreiben. Man sieht immer nur Bruchstücke, Facetten eines größeren Bildes, egal ob man auf ethnische Konflikte in der Schule oder auf globale Verwerfungen blickt, auf kulturelle Differenzen und Gemeinsamkeiten im europäischen Raum, oder auf die ethnische und kulturelle Vielfalt in den einzelnen Ländern.

Interkulturelle Erfahrungen wie sie in Programmen des europäischen Jugendaustausches gemacht werden können, sind Facetten sehr viel größerer Zusammenhänge, die sich in ihnen brechen und spiegeln. Dies gilt besonders für das hier zu beschreibende Projekt: Ein unter besonders günstigen Bedingungen stattfindendes experimentelles Programm der „Begegnung“ von Forscherinnen und Forschern als Feld von *empirischer* Beobachtung interkultureller Phänomene zu wählen, erscheint auf den ersten Blick verwegen, da es so spezielle Bedingungen hat, dass es zunächst unsinnig erscheint, ihnen mehr als individuelle Bedeutung beizumessen.

Wenn man sich allerdings mit Fragestellungen der qualitativen Sozialforschung diesen Erfahrungen zuwendet, zeigt sich, dass sich damit fruchtbare Perspektiven zur Erforschung interkultureller Phänomene eröffnen können. Das Bild der Bruchstücke, in denen Erfahrung mit kulturell Fremdem allein erlebbar und beschreibbar ist, muss dafür ernst genommen werden. Unterstellt man nämlich, dass sich in den Ereignissen dieses Projektes interkulturelle Phänomene in irgendeiner Weise spiegeln, so kann man *beschreiben*, was in diesem Spiegel zu sehen ist. Man kann von der *Fiktion* ausgehen und „so tun als ob“ die Ereignisse und Konflikte in diesem Projekt tatsächlich Bilder liefern (wie immer sie auch unscharf oder verzerrt sein mögen), die allgemeine Strukturen des Interkulturellen besser sichtbar machen. Anders gesagt: Es ist aus dieser Perspektive zwar, wie Clifford Geertz sagt, nicht möglich „abstrakte Regelmäßigkeiten festzuschreiben“, wohl aber „Generalisierungen im Rahmen

eines Einzelfalls“ als „dichte Beschreibung“ (vgl. Geertz 1996, S.37) zu entwickeln.

Ob dies neue Erkenntnisse bringt, muss sich natürlich an den Ergebnissen, an der empirischen „Dichte“ der daraus resultierenden Beschreibungen bewähren. Es ist dies aber kein willkürlicher Trick, oder kein Versuch, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen, sondern entspricht den spezifischen Ausgangsbedingungen und Chancen eines solchen Projektes der Aktionsforschung, wo die Beteiligten zugleich als Objekte und Subjekte eines experimentellen Forschungsprozesses agieren können.

Zur Forschungsmethode

Nimmt man ein solches Projekt, seine Entstehungs- und Arbeitsprozesse selbst zum Forschungsfeld für interkulturelle Phänomene, so ist es kaum sinnvoll, mit vorausgesetzten und zu testenden Forschungshypothesen zu operieren. Es bietet sich vielmehr an, sich an Ansätzen der ethnografischen Forschung und der sogenannten „Grounded Theory“ (nach Anselm Strauss u.a.) zu orientieren. Ziele sind hier, „eher eine Theorie zu entwickeln, als sie nur zu überprüfen“ und „für Gegenstandsverankerung (grounding) zu sorgen; Dichte, Sensibilität und Integration zu entwickeln, die benötigt werden, um eine dichte, eng geflochtene erklärungsreiche Theorie zu generieren, die sich der Realität, die sie repräsentiert, so weit wie möglich annähert.“ (Strauss/Corbin, 1996, S. 39)

Versucht man dies auf interkulturelles Lernen im bi- und multikulturellen Kontext anzuwenden, so hat man zunächst die Schwierigkeit zu bewältigen, dass es sich um extrem vielschichtige Phänomene handelt. Strauss/Corbin verwenden als Modellfall für die Beschreibung ihres Vorgehens ein konkretes Einzelphänomen aus dem Gesundheitswesen, das des Schmerzes, den ein gebrochenes Bein verursacht. Bei interkulturellen Phänomenen haben wir es eher mit etwas zu tun, was von dem Ethnologen Marcel Mauss „totale soziale Tatsache“ genannt wurde, die alle Bereiche gesellschaftlichen und individuellen Lebens durchdringt. Mauss schreibt über sein Verfahren zum Studium fremder Gesellschaften:

„Nur indem wir sie als Ganzheiten untersuchten, konnten wir ihr Wesen aufspüren, ihren Prozess und ihren lebendigen Aspekt, *den flüchtigen Augenblick erfassen, da die Gesellschaft und ihre Mitglieder ein gefühlsmäßiges Bewusstsein ihrer selbst und ihrer Situation gegenüber anderen erlangen*“ (Mauss, Die Gabe Frankfurt 1989 S. 139; Hervorhebung J.M-E/B.M.).

Auch wenn wir nicht beanspruchen können, die Phänomene des Interkulturellen in der von Mauss beschriebenen Ganzheitlichkeit zu erschließen, so hoffen

wir doch einige jener „flüchtigen Augenblicke“ einer interkulturellen Begegnung angemessen fassen zu können, mit Beschreibungen, denen es gelingt, jenes „gefühlsmäßige Bewusstsein ihrer selbst und ihrer Situation gegenüber andern“ zu erlangen. Das „Interkulturelle“ kann als Ganzes nie vollständig beschrieben werden, taucht aber wie in einem Hologramm in vielen Einzelerfahrungen auf.

Als Material dafür dienen uns Dokumente, die im Lauf des Projektes entstanden sind:

- Beschreibungen von Workshops und kleinen Forschungsdesigns, die in Arbeitsgruppen von Teammitgliedern und Teilnehmern von Anfang an angeboten wurden;
- Forschungsberichte und Tagebücher der Teammitglieder zu den einzelnen Sitzungswochen mit vielfältigen Prozessbeobachtungen;
- Protokolle mit Interviews zu Projekterfahrungen und biografischem Hintergrund der Teilnehmer;
- Theoretische Reflexionen und Arbeitspapiere, die im Kontext des Projekts entstanden sind.

All dieses Material lässt sich nicht auf einen gemeinsamen theoretischen Nenner bringen. Auch ist in einem solchen Projekt die Rolle der beobachtenden Forscher unvermeidlich vermischt mit der Rolle derer, die selbst mit einer interkulturellen Situation befasst und als Betroffene beteiligt sind und sich so gut wie möglich darin zurechtzufinden suchen. Forschungsergebnisse in einem solchen Projekt können und wollen keine „objektiven Wahrheiten“ sein. Sie bleiben standortgebundene Aussagen, Lesarten, „points of view“. Sie können aber insoweit fruchtbare Erkenntnisse liefern, als sie Standpunkte transparent machen und zur Bildung eigener Urteile auffordern und anleiten. Wir wollen also nicht behaupten, wir hätten unser Verständnis des Interkulturellen ausschließlich aus unserem empirischen Material selbst gewonnen, wie dies das Ideal der „Grounded Theory“ ist. Wir haben auch versucht, unser jeweiliges Vorverständnis in unsere gemeinsamen Erfahrungen hineinzulesen und daran zu überprüfen. Dies Vorgehen lässt sich am Leitfaden der Methode des „axialen Codierens“, wie sie die „Grounded Theory“ anwendet, recht gut beschreiben.

Sechs Arbeitsschritte

Strauss/Corbin fassen axiales Codieren in sechs Begriffen oder Schritten zusammen (vgl. ebd. S. 75). Es geht um:

1. die Klärung der ursächlichen Bedingungen (Ereignisse, Vorfälle, Geschehnisse), die zum Auftreten eines Phänomens führen;
2. die Beschreibung des Phänomens selber, die zentrale Idee, das Ereignis/Geschehnis, auf welche/welches sich die Vielfalt der zu beschreibenden Interaktionen und Handlungen richtet;
3. den Kontext dieser Handlungen, wozu „die spezifische Reihe von Eigenschaften“, die zu jenem Phänomen gehören und die Bedingungen, denen die zu beschreibenden Handlungen und Interaktionen unterliegen;
4. die intervenierenden Bedingungen im Sinne „struktureller“ Faktoren, „die auf die handlungs- und interaktionalen Strategien einwirken“, als erleichternde oder auch hemmende Faktoren;
5. die Handlung/Interaktion im Sinne von „Strategien, die gedacht sind, um ein Phänomen unter einem spezifischen Satz wahrgenommener Bedingungen zu bewältigen“;
6. die Konsequenzen im Sinne von „Ergebnissen oder Resultaten von Handlung und Interaktion“.

Wir versuchen, nach diesem Schema einige Facetten unseres Zuganges zu interkulturellen Erfahrungen zu beschreiben, ehe wir im Hauptteil des Berichts jenes Material selbst vorstellen und interpretieren.

Zu 1. Ursächliche Bedingungen interkultureller Erfahrung: Eigenes und Fremdes

Auf zwei Dimensionen von ursächlichen Bedingungen beziehen sich die Interaktionen und Erkenntnisbemühungen im Projekt im weitesten Sinn: zum einen die unendliche Vielfalt interkultureller Phänomene, die moderne Gesellschaften, insbesondere alle europäischen Industriegesellschaften, durchziehen. Damit ist sowohl der Reichtum des kulturellen und wirtschaftlichen Austausches gemeint, als auch die damit verbundenen Probleme. Die andere allgemeine ursächliche Bedingung ist ein fundamentales Datum menschlicher Existenz: Bewältigung von Fremdheit ist eine Grundbedingung menschlicher Entwicklung. Der Ethno-Psychoanalytiker Mario Erdheim schreibt in diesem Sinne:

„Das Bild dessen, was fremd ist, entsteht im Subjekt schon sehr früh, fast gleichzeitig mit dem Bild dessen, was am vertrautesten ist, der Mutter. In seiner primitivsten Form ist das Fremde die Nicht-Mutter, die bedrohliche Abwesenheit der Mutter, läßt Angst aufkommen. Angst wird immer, mehr oder weniger, mit dem Fremden assoziiert bleiben“ (1992, S. 21).

Die modernen Sozialisationstheorien, sowohl die „Objektbeziehungstheorie“ der Psychoanalyse, als auch die genetische Psychologie Piagets, der Interaktionismus oder die Gestaltpsychologie, gehen davon aus: Ein neugeborenes Kind kann die überwältigende Fremdheit der Welt um es her nur dadurch ohne Schaden verkraften, dass es zunächst in seiner Phantasie diese Fremdheit negiert und sich verhält, als sei die Welt zu seiner omnipotenten Verfügung. In diesem Sinn muss jedes Kleinkind zunächst ganz auf „Das Eigene“ fixiert sein, was auch die emotionale Wurzel jeder „ethnozentrischen“ Einstellung bleibt. Das Kind nimmt das Fremde der Welt, in die es hineingeboren wurde, in sich hinein, verwandelt sie in einen „generalisierten Anderen“ (G.H. Mead), welches zur Erfahrungsgrundlage alles Eigenen, des sozialen Ichs („me“ von Mead genannt) wird. Lässt eine „Umwelt die gut genug ist“ (Winnicott) dies zu, so wächst beim Kind die Fähigkeit, fremde Realität nicht mehr mit dem eigenen Selbst zu verwechseln, sondern sie als „das Andere“ neugierig, aber auch mit „Angstlust“, immer mehr zu entdecken.

Allgemeine ursächliche Bedingung für alle Phänomene des Interkulturellen ist also das Paradox, dass Menschen nicht menschlich leben können, ohne sich die Welt nach ihren Vorstellungen und Wünschen zu formen und andererseits keine menschlichen Entwicklungsmöglichkeiten haben, ohne die irritierende und widerständige Fremdheit der Realität immer mehr akzeptieren zu lernen und auch zu akzeptieren lernen, dass sich die Vielfalt der Realität nur dem erschließt, der auch aushalten kann, ausgeschlossen zu sein; und der wahrnehmen kann, wie Andere mit Anderen/m befasst sind. Wir gehen davon aus, dass dieses doppelte Spannungsverhältnis, wie immer kulturell oder auch pädagogisch bewältigt, gestaltet und überlagert, die interkulturelle Kernerfahrung ist.

Zu 2. Zugänge zu interkulturellen Phänomenen: befasst sein und beobachten

Auf Grund jener Bedingungen gibt es grundsätzlich zwei miteinander verbundene Modi, sich Fremdes zugänglich zu machen: Das kleine Kind bewältigt die „Angstlust“, es „traut sich“, geht auf das Fremde zu und es zögert, aber beobachtet, es „guckt“ (oder von beidem das Gegenteil, es ängstigt sich, versteckt sich und nimmt nichts wahr).

- a) Befasst sein: Das Fremde definiert Waldenfels (1997) als das, was paradoxer Weise in „abwesender Anwesenheit“ (ebd., S. 30) existiert, sich in seiner Unzugänglichkeit auf penetrante Weise aufdrängt. Es zwingt dazu, sich damit zu befassen, darauf zu reagieren, auch wenn diese Antwort in der Verdrängung, Eliminierung des Fremden besteht.⁴ Wäre es anders, so wäre es nicht (mehr) das Fremde. Wie man nach der systemischen Kommunikationstheorie „nicht nicht kommunizieren kann“, so kann man sich mit der irritierenden Erfahrung des Fremden „nicht nicht befassen“ – obwohl die Arten des Befassens unendlich variabel sind: von der völligen Verleugnung bis zur Bekämpfung auf Tod und Leben, von der banalisierenden Einordnung in den Randbereich des eigenen Alltags bis zur vollen Integration in den eigenen Lebenszusammenhang.
- b) Beobachten: Wie das kleine Kind zögert, „gucken muss“, ehe es sich annähern mag, so beobachten wir ständig Vielfältiges, was uns fremd ist, ohne uns damit weiter zu befassen. Die moderne Gesellschaft, die globalisierten Warenmärkte etc. konfrontieren uns ständig mit Menschen und Dingen, die uns fremd sind, ohne dass dies zu jener Fremdheitserfahrung führt. Wir beobachten sie von außen, um zu entscheiden, ob wir uns wieder abwenden, oder uns näher damit befassen. Die beiden Möglichkeiten des Zugangs zum Fremden sind komplementär. Sie folgen einer jeweils anderen Logik, sind aber praktisch aufeinander angewiesen. Auch im Rahmen unseres Projekts schien es uns wichtig, beide Modi des Zuganges zu beachten: den Umgang mit Interkulturellem aus der Beobachterperspektive als auch aus der Perspektive irritierter Befassung.

Festzuhalten ist, dass das Oszillieren zwischen *befasst sein mit* und *beobachten von* Fremdem zugleich die Grundfigur für die besondere interkulturelle Thematik unseres Projektes ist. Wie beim kleinen Kind die Aneignung der Welt „triangulierend“ vor sich geht – nämlich einmal durch verinnerlichende Befassung *mit* dem Anderen (mit Mutter *oder* Vater *oder* Anderen) und zweitens durch Beobachtung *von* Anderen untereinander (Mutter *und* Vater *und* Andere), die in ihrer Beziehung untereinander das beobachtende Kind immer auch

⁴ Es wird in dieser Antwort erfahrbar, aber „es lässt sich niemals vollständig und eindeutig bestimmen. Das, worauf wir antworten, übersteigt stets das, was wir zur Antwort geben.“ (Waldenfels 1997, S. 30).

ausschließen, so scheint auch interkulturelles Lernen auf Möglichkeiten der „Triangulierung“ angewiesen zu sein. Es folgt dem Muster „*Wir (Ich), die Anderen und die Anderen.*“ In Begegnungen mit mehr als einem kulturell anders geprägten Partner ist es unvermeidlich, sowohl mit Fremdheit des einen oder anderen dieser Partner konfrontiert zu werden, als auch zu beobachten, wie sich jener Eine mit jenem Anderen befasst, *ohne* selbst beteiligt zu sein.

Zu 3. und 4. Kontext der Erscheinungsweisen interkultureller Phänomene im Projekt und intervenierende Bedingungen der Bearbeitung

Versucht man die Kontexte und intervenierenden Bedingungen zu beschreiben, in denen interkulturelle Phänomene im Relevanzbereich unseres Projektes sichtbar wurden, so kann man drei Ebenen unterscheiden:

- die Ebene der biographischen und beruflichen Erfahrungen mit interkulturellen Phänomenen, die von den am Projekt Teilnehmenden eingebracht werden;
- die Beschreibung der Aktivitäten, die im Projekt unternommen wurden und dabei die Betrachtung der Interaktionen im Projekt als eine Art von „Inszenierung“ interkultureller Realität, die Lektüre der Aktivitäten, Irritationen, Differenzen im Projekt als metaphorische Abbildungen für interkulturelle Konflikte, die außerhalb stattfinden;
- schließlich die Beschreibung von (pädagogischen) Strategien der Intervention zur Erweiterung von interkultureller Kompetenz, einerseits im Sinne von Fähigkeit zur erweiterten Wahrnehmung von Differenzen und Verbindendem, andererseits im Sinne erweiterter Selbstkompetenz zur Bewältigung von Irritationen, also dem, was Jakubeit/Schattenhofer (1996) „Fremdheitskompetenz“ genannt haben oder was in einem Teilprojekt von uns (siehe unten) „Grenzkompetenz“ genannt worden ist.

Man kann diese Ebenen unter zwei Aspekten betrachten. Zum einen als vorgegebene Beobachtungs- und Erfahrungsmöglichkeiten, zum anderen als beeinflussbare Bedingungen:

- die Biographien und kulturellen Zugehörigkeiten der Projektteilnehmer sind sowohl Vorbedingung als auch Stoff der Auseinandersetzung im Projekt;
- die unterschiedlichen Rollen und Aktivitäten von „Forschern“ und „Teilnehmern“ bestimmten einerseits das Programm, wurden aber auch in Frage gestellt und führten zu ganz anderen Rollen;
- die Rahmenbedingungen (zum Beispiel drei Sprachen bei selbst organisierter Übersetzung, die Organisation mit Orten und Terminen etc.) produzier-

ten Strategien der Bewältigung, aber auch Irritationen und beides war Voraussetzung und Gegenstand der Arbeit zugleich.

Alle diese Bedingungen wurden so gut wie möglich geplant. Aber die Grenzen der Planbarkeit sorgten auch für Konflikte, die ihrerseits die Voraussetzung dafür waren, das Projekt als Studienfeld interkultureller Differenzen und ihrer Bewältigung zu lesen.

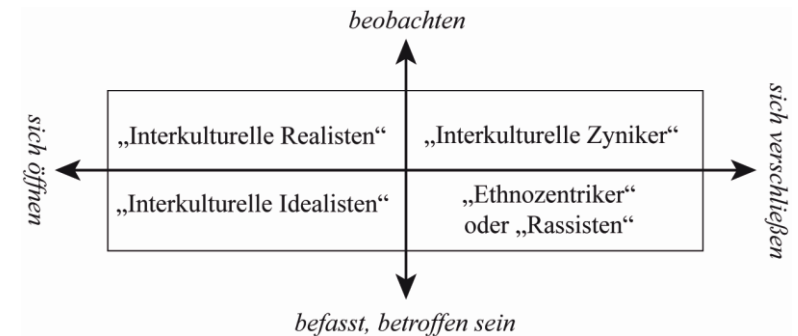
Zu 5. Strategien der Bewältigung interkultureller Phänomene

Projekte diese Typs liefern keine allgemeinen Regeln, wie interkulturelle Konflikte zu lösen wären, wohl aber Beobachtungsfelder dafür, wie Menschen mit solchen Konflikten umgehen. Strategien der Bewältigung von Fremdheitserfahrung haben immer einerseits mit Chancen des Beobachtens zu tun und andererseits mit den Möglichkeiten, sich dem Fremden, Irritierenden auszusetzen. Beides kann entweder eher mit Tendenzen des Ausgrenzens, sich Verschließens, Verdrängens etc. oder eher mit Tendenzen des sich Öffnens, sich Einlassens, mit Erweiterung der Wahrnehmung etc. verbunden sein. Graphisch kann man dies entweder als Vier-Felder-Schema oder als Koordinatensystem darstellen.

Das Vier-Felder-Schema verweist auf unterschiedliche Kombinationsmöglichkeiten der Formen von Bewältigung: Ich kann sowohl von einer interkulturellen Erfahrung persönlich betroffen sein, als auch mich selbst und andere dabei beobachten; oder auch so sehr betroffen und impliziert sein, dass ich nicht mehr beobachten kann; oder ich kann beobachten und distanziert bleiben, oder mich beiden Möglichkeiten verschließen. Im Koordinatensystem, in dem die vier Modi als polare Enden eines Kontinuums erscheinen, lassen sich dagegen unterschiedliche Grade und Arten des Umgangs mit interkulturellen Erfahrungen abbilden: Idealtypisch wären

- im linken oberen Quadranten die „Interkulturellen Realisten“ einzuordnen, die sich der interkulturellen Erfahrung gegenüber öffnen, aber eher ihre ästhetische Empfindsamkeit für das Fremde kultivieren, als sich in ihrer Lebensführung damit zu konfrontieren,
- im rechten oberen Quadranten wären die „Interkulturellen Zyniker“ einzuordnen, die genau beobachten, aber sich zugleich interkulturellen Erfahrungen gegenüber immunisieren,
- im linken unteren Quadranten wären die „Interkulturellen Idealisten“ einzuordnen, für die ein sich dem Fremden öffnen zugleich zur existentiellen Entscheidungsfrage, oder zur ethischen Herausforderung wird,

- im rechten unteren Quadranten wären schließlich die „Problemgruppen“ der Ethnozentriker, Rassisten etc. einzuordnen, die sich interkultureller Erfahrung gegenüber verschließen, aber zugleich intensiv damit befasst sind.



Zu 6. Konsequenzen für den Begriff des Interkulturellen Lernens: Verallgemeinerbare Regeln und vermittelnde Instrumente

Wie kann man beobachten, ob sich die Art der Bewältigung auf eine Weise ändert, die man als „interkulturelles Lernen“ bezeichnen kann? Mit Hilfe der bisherigen Unterscheidungen heißt die Antwort: Solches Lernen kann entweder an einer *Erweiterung der Beobachtungsfähigkeit* abgelesen werden oder an vergrößerten Fähigkeiten des *Befasstseins*, anstelle von Verleugnung oder unfruchtbarem Ärger.

Vielfältige Beispiele für Zusammenspiel und Spannung von beidem zeigen die Gruppenaktivitäten und Selbstorganisationsprozesse in unserem Projekt. Es sind Beispiele dafür, wie einerseits „Befremdung“ verringert werden kann und dadurch bessere Verständigung und erweiterte Beobachtungsfähigkeit möglich werden; wie aber andererseits damit auch Konflikte entschärft, ausgeklammert und als sachliche irrelevante Störungen behandelt werden. Deshalb scheint es uns wichtig, nicht nur die gelingenden, befriedigenden, sondern auch die schwierigen, „negativen“ Erfahrungen auf ihr Potential als Gelegenheiten für interkulturelles Lernen hin zu befragen, allerdings ohne sich der Illusion hinzugeben, Irritation und Betroffenheit könnten für sich genommen schon interkulturelles Lernen ermöglichen.

Lassen sich daraus *verallgemeinerbare* Regeln für die erfolgreiche Bewältigung interkultureller Lernsituationen ableiten? Zunächst ist wichtig, dass die Lernchancen durch Beobachtung multikultureller Vielfalt und durch Konfrontation, die zur Befassung mit Irritationen zwingt, nicht gegeneinander ausge-

spielt werden. Beobachten und Befassen in diesem Sinne sollte als *lebendige Pendelbewegung* ermöglicht werden. (vgl. Demorgon 2000) Dazu können verschiedene Elemente beitragen, die im Lauf unseres Projektes beobachtbar waren oder entwickelt und entdeckt wurden:

- Wichtig ist sicher ein Rahmen relativ offener und flexibler Strukturen, in dem zwar gemeinsame Vorgaben gemacht werden, die aber von den Beteiligten gestaltbar und veränderbar sind.
- Die Beteiligten müssen hinreichend selbstsicher und erfahren sein, um durch die damit verbundenen Irritationen nicht zu sehr verunsichert zu werden.
- Ebenso ist es notwendig, dass räumliche, zeitliche und klimatische Bedingungen existieren, die Konflikte und Brüche verarbeitbar machen, sie als Reflexionsmaterial zugänglich halten und die Notwendigkeit ihrer Verdrängung reduzieren.
- Wichtig ist schließlich, dass Aktivitäten nebeneinander auf verschiedenen Ebenen laufen können, die sich gegenseitig befruchten und ergänzen: zum Beispiel Verständigung über Konzepte auf theoretischer Ebene mit Verständigung in spielerisch inszenierten Arrangements; Verständigung auf der emotionalen Ebene ist etwas anderes als Einigkeit in der Sache, aber beides ist wichtig etc.

Als *vermittelnde Instrumente* für die Gestaltung interkultureller Lernprozesse mit flexiblen Strukturen scheinen uns vor allem drei Arten der Intervention hilfreich.

Intervention mit Hilfe von Medien oder Spielen. Sie ermöglichen es, zu große Irritationen gleichsam zu suspendieren und die Möglichkeiten des Beobachtens zu stärken. Die Verwendung von solchen Medien oder Interaktionsspielen setzt voraus, dass eine entsprechende Programmstruktur gesetzt und Konsens über die Beteiligung erzielt werden kann.

Ist diese Voraussetzung nicht gegeben, wie wir dies zum Beispiel in chaotischen Momenten der Selbstorganisation unseres Gruppenlebens erfahren haben, so ist eine andere Interventionsform möglich, die wir „Mini-Irritation“ nennen. Wir verstehen darunter: ad hoc Erfindung und Wahl einer individuellen Aktivität, die ähnlich wirkt wie Medien oder Interaktionsspiele, aber durch Einmischung eingebracht wird und keine vorherige Zustimmung anderer erfordern.

Davon zu unterscheiden sind Selbstautorisierungen eines abweichenden Verhaltens („nicht mehr mitspielen“), aber ohne abgrenzend-aggressiven Cha-

rakter. Dies kann auch für Andere Alternativen und Auswege aus Blockaden anbieten.

Praktische Probleme und Grenzen

Eine spezielle Fragestellung unseres Projektes ist, welche Konsequenzen sich methodisch aus tri- im Vergleich zu bi-nationalen „Begegnungs“-Programmen ergeben.

- Eine praktisch zu bewältigende Konsequenz ist sicher, dass sich das Sprachproblem mit der Beteiligung eines dritten Partners in verschärfter Form stellt. Im Projektalltag war die „lingua franca“ zumeist französisch, manchmal auch englisch, da so gut wie alle Beteiligten wenigstens ein wenig in diesen beiden Sprachen kommunizieren konnten, während die deutsche oder die italienische Sprache für mehrere nicht verständlich war. Die Durchsetzung einer lingua franca hat immer eine doppelte Bedeutung: sie ist einerseits technisches Kommunikationsmittel, andererseits die Vermittlung einer dominanten Kultur und Lebensweise an andere davon abhängige und nach geordnete Kulturen.⁵
- Schließlich ist auf die zusätzlichen Organisationsschwierigkeiten (Finanzierung etc.) zu verweisen, die sich mit der Zahl und Heterogenität der beteiligten Parteien steigern. Der Rahmen bilateraler Institutionen, wie zum Beispiel das DFJW zwischen Deutschland und Frankreich, lässt sich, wie wir in diesem Projekt sehr handfest materiell erfahren haben, nur mit großen Schwierigkeiten auf zusätzliche Länder ausweiten. Die Förderpro-

⁵ Im Kontext der EU und der europäischen Einigung produziert das notwendig Widersprüche. Auf der einen Seite wird, je größer die Zahl der Partner, desto wichtiger die Beseitigung von Verständigungshindernissen und desto wichtiger die gemeinsame Verkehrssprache. Auf der anderen Seite ist für das europäische Einigungsprojekt konstitutiv, dass keine Kultur die andere dominiert und die kulturelle Gleichberechtigung und Beachtung auch der kleineren Nationen gewährleistet wird, was eben auch ein Sprachproblem ist. Besonders schwierig scheint dieser Widerspruch allerdings für die großen europäischen Nationen zu bewältigen, wie Frankreich, Deutschland oder auch Italien und Spanien, deren Sprachen zur Zeit in den meisten Bereichen des sozialen und wirtschaftlichen Verkehrs kaum Chancen haben, zur lingua franca zu werden, die aber andererseits ihrer Größe wegen weniger gewohnt sind, im ständigen Austausch mit anderen Nationen zu leben, wie das zum Beispiel für die Niederländer oder Skandinavier selbstverständlich ist.

gramme im EU Rahmen sind auf Regeln der Gleichbehandlung aller beteiligten Länder verpflichtet, die es schwer machen, mit wechselnden erweiterten Partnerschaften zu experimentieren. Wir meinen, dass sich hier, abgesehen von bilateralen Partnerschaften, eine gefährliche Lücke in der Förderpraxis zeigt, die dazu führen kann, dass in Europa interkulturelles Zusammenleben immer nur unter dem Gesichtspunkt der Angleichung und Homogenisierung gefördert wird, während das gelingende Zusammenspiel der tri- und multilateralen Differenzen ohne Beachtung bleibt. In dieser Hinsicht ist das vorliegende Projekt nur ein sehr bescheidener Anfang.

Literatur:

- Geertz, C. (1987): *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Jakubeit, J., Schattenhofer, K. (1996): Fremdheitskompetenz. In: *Neue Praxis* 26. Jg., S. 389–408
- Mauss, M. (1989): Die Gabe. In: Mauss, M., *Soziologie und Anthropologie 2*. Fischer, Frankfurt/M.
- Strauss, A., Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union, Weinheim
- Waldenfels, B. (1997): *Topographie des Fremden*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

1.2 Vermittlung von Trennung und Annäherung

Jacques Demorgon

Bi- und trinationale Begegnungen im Vergleich

Die binationale Begegnung hat den Vorteil, leichter zu einer gemeinsam sich entwickelnden Vertrautheit zu gelangen. Diese ist notwendig für die Entdeckung von Gemeinsamkeiten, für das Akzeptieren der Unterschiede und für den Umgang mit ihnen. Doch der Verlauf der Begegnung über eine längere Dauer hinweg zeigt auch, dass die beiden nationalen Gruppen aufeinander fixiert sein können. Sie können einen gemeinsamen geteilten Kontext mit Geselligkeit, Spiele, Austausch und Aktivitäten schaffen. Sie können sich auch mit dieser relativen und wertvollen Harmonie zufrieden geben und diese unterstützen, statt sich auf die Probleme einzulassen, die gelegentlich auch weiterhin zwischen ihnen auftreten.

Die Anwesenheit einer dritten nationalen Gruppe kann selbstverständlich zu einem ähnlichen Modus führen. Allerdings scheint die Chance größer zu sein, dass sie gegenüber einer zu reibungslosen binationalen Dynamik *eine gewisse „trennende Vermittlung“* in die Gruppe hineinträgt. Manche interkulturelle Schwierigkeiten, die von den Mitgliedern der beiden Gruppen ausgeklammert oder vermieden werden, können von der dritten Gruppe als unzulässige Vereinfachung wahrgenommen werden, zumal wenn genau diese Schwierigkeiten interkultureller Begegnungen behandelt werden sollen.

Die binationale Begegnung kann aber auch ganz anders verlaufen. Statt gemeinsamer Vertrautheit entwickeln die Mitglieder jeder Gruppe eine kritische Sicht von den Teilnehmern der anderen Gruppe, die Beziehungen sind unharmonisch, die Missverständnisse häufen sich. Jede Gruppe sucht danach, sich von der anderen zu trennen, sich zu isolieren, ihre eigenen Aktivitäten zu entwickeln. Dieses Extrem ist selbstverständlich selten, denn auf Dauer gäbe es so kein gemeinsames Projekt mehr. Häufig allerdings steigt ein Teil der einen Gruppe nach dem ersten oder dem zweiten Treffen aus dem Projekt aus. Aber auch ohne dass es so weit kommt, gibt es oft schwierige Augenblicke in binationalen Begegnungen. Mangelndes Verständnis, Interessenunterschiede, unzureichende oder schlecht verteilte Übersetzungen, ideologische Meinungsverschiedenheiten, all dies kann Feindseligkeit hervorrufen.

Die Anwesenheit einer dritten nationalen Gruppe als solche ändert noch nichts an dieser Lage. Diese Gruppe könnte sich auch an dem Spiel der Voreingenommenheiten und der Feindseligkeit beteiligen. Sie hat aber auch die

Chance, dass sie weniger an den Streitigkeiten der beiden anderen Gruppen teilhat, eine gewisse Distanz in der Beobachtung hält, um so *eine gewisse „verbindende Vermittlung“* zwischen den sich feindlich gegenüberstehenden Gruppen auszuüben.

Auf der Grundlage von Erfahrungen in vorheriger Forschung zu trinationalen Begegnungen haben wir festgestellt, dass hier sowohl die *Vermittlung* zwischen zwei verfeindet gewordene Lager aber auch, umgekehrt, die *trennende Funktion* bei einer übermäßig freundlichen Stimmung leichter wirksam wird. Dies geschieht auch in einer binationalen Konstellation, aber nicht so auffällig. Wie entstehen diese Funktionen? Auch die nationalen Gruppen in einer binationalen Begegnung sind nicht monolithisch. Sie bestehen aus Untergruppen mit unterschiedlichen Zugehörigkeiten, zum Beispiel ethnisch, sozial, je nach Alter und Geschlecht. Die unterschiedlichen Sprachkenntnisse spielen auch eine wichtige Rolle. Personen, die übersetzen, können als Vermittler wirken. Dies gilt auch zum Beispiel für eine weiblich dominierte Gruppe im Verhältnis zu zwei männlich dominierten nationalen Gruppen. Nicht-europäische Minderheiten können gemeinsam versuchen, die Grenzen der zwischen zwei europäischen Nationen entwickelten Vertrautheit aufzuzeigen.

Die multinationale Begegnung

Ist die Vermehrung der Gruppen über drei Nationalitäten hinaus ein fördernder Faktor für die Entwicklung von Vermittlung „*trennender*“ oder „*verbindender*“ Art? Auch dies ist möglich. Allerdings dürfen die Wirkungen wachsender Vielfalt nicht vernachlässigt werden. Sie bringt notwendig den Einsatz vereinigender Kräfte mit sich, um diese Vielfalt abzumildern. Das bekannteste Beispiel dafür taucht oft sehr schnell im Bereich der Sprache auf. Aus der Unmöglichkeit heraus, in alle Sprachen der anwesenden Teilnehmer zu übersetzen, entsteht die Tendenz, auf die Sprache zurückzugreifen, die mehrheitlich gesprochen wird, um das Verständnis der meisten Teilnehmer zu erleichtern. So wird ständig Englisch als Lösung vorgeschlagen oder gar akzeptiert, auch wenn es keine anglophone nationale Gruppe in der Begegnung gibt.

Was für den Bereich der Sprache gilt, trifft genau so für die Essgewohnheiten zu. Die Vielfalt nationaler und regionaler Küchen kann vielleicht teilweise in bi- oder trinationalen Programmen noch berücksichtigt werden. In multinationalen Begegnungen ist dies nicht möglich, was bei manchen Teilnehmern zu echtem Unwohlsein führen kann. Dasselbe gilt für andere Bereiche: Religion, Ideologien, Bildung usw. Nationale oder regionale Merkmale jeglicher Art können nur berücksichtigt werden, wenn die Animation dieser

Begegnungen darauf achtet, ihnen allen einen spezifischen Platz einzuräumen, indem zum Beispiel aufeinanderfolgende Abende „nationaler Repräsentation“ vorgesehen sind: zum Beispiel durch Theatervorstellungen.

Unabhängig von diesen abmildernden Mitteln bleibt es ein Fakt, dass eine multinationale Begegnung sich notwendig auf stark vereinheitlichende Kräfte stützt, die manchmal auch symbiotische Züge annehmen und durch symbolische Macht versuchen, Einhelligkeit zu erzwingen, zum Beispiel durch Kreise oder Rundtänze, bei denen sich alle an den Händen halten. Dieselbe Funktion kann auch eine gemeinsame Hymne haben, das Tragen von Abzeichen, gleichen Kleidungsstücken, die Teilnahme an gemeinsamen Zeremonien, morgendliche und abendliche Rituale usw.

Begegnungstypen und Arten der Vermittlung

Die für die drei Begegnungstypen – bi-, tri- und multinational – angestellten Analysen lassen uns etwas sehr Wichtiges erkennen. Jede Begegnung ist in ihrem spezifischen Kontext mit der gleichen Frage konfrontiert: „Wie kann es gelingen, eine Balance zwischen zwei gegensätzlichen und komplementären Kräften herzustellen: zwischen Einheit und Vielfalt, die beide für ihren Erhalt und ihre Weiterentwicklung notwendig sind?“

Eine Richtung zeichnet sich ab: In jeglicher Art von Begegnung gibt es starke Tendenzen, die unterschiedlichen nationalen Gruppen – wenn sie sich nicht nur oberflächlich treffen – in Konflikte zu ziehen oder dazu, dass sie Vermeidungsstrategien entwickeln. Die große Schwierigkeit interkulturellen Lernens besteht nun darin, beide Neigungen, die das interkulturelle Lernen geradezu unmöglich machen, zu verhindern. Die Frage, die sich stellt, ist klar: Mit welcher Methodik kann man ihnen entgegenwirken, um die doppelte, nicht trennbare Suche nach Einheit und zugleich Vielfalt wieder herzustellen, ohne die es keine interkulturelle Begegnung geben kann?

Die Reflexion über einige, in der trinationalen Begegnung stärker sichtbare, Merkmale hat uns eine realistische Richtung für Antworten auf diese Frage erkennen lassen. Allerdings darf man einen Fehler nicht begehen. Die trinationale Begegnung bewirkt nicht als solche die für interkulturelles Lernen notwendigen *trennenden oder verbindenden Vermittlungen*. Solche Vermittlungen sind auch in den bi- und multinationalen Begegnungen möglich. Sie sind aber immer ein Ergebnis der Funktion des „Dritten“, die je nach den beteiligten Personen in den dazu geeigneten Situationen auf unterschiedliche Weise wirksam werden kann. Man kann sich allerdings fragen, ob das Wirksamwerden dieses „Dritten“ nicht in dem spezifischen Kontext trinationaler Begegnungen

erleichtert wird. Dies zu erkunden war das wichtigste Anliegen in diesem fortbildungsorientierten Forschungsprogramm.

Zweiter Teil: Experimentelle Lernprozesse

2.1 Gemeinschaftserlebnis oder Konflikt?

Marie-Nelly Carpentier

Zahlreiche Teilnehmer, dominierende weibliche Gruppe

Für eine Forscherin, die sich mit dem Maskulinen und Femininen als einem interkulturellen Verhältnis beschäftigt, war die Überraschung groß, an einem Zyklus interkultureller Bildung und Forschung teilzunehmen, in dem Männer rar und Frauen zahlreich waren. Dies galt bereits für das gemischte Hochschulteam, das zunächst auf der Leitungsebene aus einem einzigen (deutschen) Mann und vier Frauen gebildet wurde. Es hatte also bereits auf dieser Ebene ein starkes Ungleichgewicht gegeben, das jedoch zu keinerlei Analyse oder Reflexion Anlass gegeben hatte. Leichte Korrektur auf der Ebene der jüngeren Forscher: zwei Männer und eine Frau. Leitungsebene und die Ebene der eingeladenen jungen Forscher zusammengenommen, hatten wir nach wie vor doppelt so viele Frauen (sechs) wie Männer (drei).

Zu Beginn hatte es auch einen französischen Mann gegeben, der deutlich seine Vorbehalte, ja sogar Überdruß über Männerduelle zwischen Forschern unterschiedlicher Nationalitäten und Disziplinen ausdrückte. Er hatte aus verschiedenen weiteren Gründen schließlich die Zusammenarbeit aufgekündigt, nicht ohne zur Feminisierung der Treffen beigetragen zu haben, indem er Frauen als Teilnehmerinnen rekrutierte. Wir für unseren Teil hatten zwei Männer und zwei Frauen eingeladen. Die Untergruppe der französischen Teilnehmer bestand also aus nur zwei Männern und sieben Frauen.

In der „italienischen“ Untergruppe war die Situation noch extremer. Es gab einen einzigen Mann, der noch dazu vom jungen deutschen Forscher eingeladen worden war. Die italienische Gruppe setzte sich aus einem Mann und dreizehn Frauen zusammen: Forscherinnen (drei) bis hin zu Teilnehmerinnen (zehn). Ich musste unwillkürlich an den Roman „Le amice“ von Cesare Pavese denken und an den Film, der daraus gemacht worden war, „Frauen unter sich“. Die „deutsche“ Untergruppe war etwas weniger ungleichgewichtig verteilt. Aber auch hier gab es noch neun Frauen und sechs Männer. Mit der Teilnahme der institutionellen Verantwortlichen für die Forschung beim DFJW gab es insgesamt also neunundzwanzig Frauen und zehn Männer. Das heißt also dreimal mehr Frauen als Männer.

Sicher, diese numerische Ausgangslage besagt noch nichts über das Verhalten, den Ablauf der Ereignisse und ihre Bedeutung. Dennoch kann man eine

solche anfängliche Strukturierung der Gruppe nicht völlig unbeachtet lassen. Und doch wird diese etwas ungewohnte Situation der weiblichen numerischen Überzahl nicht verhindern, dass die Frage nach der männlichen Dominanz gestellt wird.

Eine Forschung zur Alterität und vielerlei Aktivitäten

Das für diesen Forschungszyklus gewählte Thema „Wir, die anderen und die anderen“ war zweifellos originell. Es hatte einen scheinbar einfachen Sinn: Man kann andere von anderen aus vielerlei Gründen und mit verschiedenen Interessen unterscheiden. Allerdings konkretisierte sich die Bedeutung in diesem Zyklus sofort durch die Tatsache, dass sich Personen begegneten, die zu drei Nationalitäten gehören: deutsch, französisch und italienisch.

Eine italienische Forscherin engagierte sich in einer Kleingruppenarbeit zu den Repräsentationen ihrer eigenen Nationalität und der anderen Nationalitäten. Ein deutscher Forscher hatte einen ziemlich kurzen und offenen Fragebogen ausgearbeitet, den er mit einer französischen Forscherin in Einzelgesprächssituationen verwendete. Eine andere Forscherin, eine Deutsche, engagierte sich in einer Untergruppe, die zum Thema Autobiographie als Grundlage der Begegnung mit dem Anderen arbeitete. Ein Teilnehmer italienischer Herkunft hatte die Initiative ergriffen, gemeinsam mit mehreren anderen Teilnehmer(innen) einen Austausch zu beginnen, der auf Körperarbeit und Spielen beruhte. Diese zielten darauf ab, die psychologischen Blockaden der Kommunikation zu überwinden. Sie verwendeten Methoden der Atmungskontrolle und der Bewegungskontrolle durch Körperübungen. Die jungen Forscher hatten sich in einer Gruppe zur Hinterfragung „interkultureller Kompetenzen“ engagiert.

Somit existierten die einen, die anderen *und* die anderen in der Tat quer durch diese verschiedenen Arbeitsformen. Jeder suchte mit bestimmten anderen danach, seine Interessensgebiete zu verwirklichen. Man befand sich in einer eher geselligen und gemeinschaftlichen Phase der Neugierde und des Aufbruchs. Kein Konflikt tauchte auf, da alle in getrennten Untergruppen ihren Beschäftigungen nachgingen. Ist dieser Augenblick nicht repräsentativ für das, was für gewöhnlich außerhalb des gemeinsamen Treffens stattfindet? Dies ist für die Analyse von großer Bedeutung. Es gibt nämlich streng genommen keine offene Feindseligkeit gegenüber den anderen. Man kann sich vielmehr fragen, ob es bereits Andere gibt oder ob es eher ganz einfach eine Suche nach Gleichen ist oder noch die bloße Aufrechterhaltung einer Gruppe von Gleichen, die schon vor dem Treffen bestand. Die Dichte der Gruppe der italienischen

Frauen war in dieser Hinsicht beispielhaft: Man muss bedenken, dass das Treffen ungefähr vierzig Personen zusammenbrachte.

Unter diesen Bedingungen wurde das Thema, selbst wenn es in den individuellen oder gemeinsamen Gesprächen vertieft werden konnte, nicht zu einem spezifischen Gegenstand dieser Begegnungsgruppe. Es blieb in gewisser Weise ein weit entfernter Bezugspunkt. Jeder war er selbst, war ein Anderer und noch ein Anderer: So ist das Leben, und es ging eben weiter. Das Thema erzeugte vielleicht Angst, und es war zweifellos besser, es dabei zu belassen. Aber war dies möglich?

Forschung des Teams und Forschung der Teilnehmer

Eine Gegebenheit ist in der Pädagogik wohlbekannt: Wer durch Erwachsene, Eltern oder Lehrer, unterstützt wird, wünscht unweigerlich zu einem früheren oder späteren Zeitpunkt, „auf eigenen Füßen zu stehen“. „Der Andere“ ist zugleich der, der unterstützen kann, wie auch der, der etwas verhindern kann. Bei uns handelte es sich um einige erwachsene Fachleute, die das Verhalten der leitenden Forscher durch die Brille ihrer eigenen Interessen und professionellen Projekte beurteilten, und ihnen vor allem vorwarfen, nicht direktiv genug zu sein. Hier die Bemerkungen von einem (männlich) unter ihnen: *„Wir möchten uns Regeln geben können. Jemand muss die Rolle des ‚Leiters‘ spielen, der die Teilnehmergruppe dazu bringt, die Regeln zu respektieren: auch die Regeln für die Übersetzung, also ob man Satz für Satz übersetzt.“* Oder auch die Regel, dass *„jeder sich äußern können müsste, ohne kritisiert zu werden.“* Allerdings sollten manche Teilnehmer auch verdeutlichen, dass sie selbst jedenfalls *„nie diesen Kollegen gebeten haben, ihr Moderator zu sein, und noch weniger ihr Leiter.“*

Trotz oder wegen dieser Schwierigkeiten verhält sich ein Teil der Gruppe, als seien sie allein als solche schon hinreichend Vertreter der einen, der anderen und der anderen. „Die anderen sind hier bei uns. Und wir haben sogar auch – innerhalb der Gruppe – die anderen der anderen. Zum Beispiel die Studenten im Verhältnis zu den Lehrern, oder die Männer im Verhältnis zu den Frauen oder die Jüngeren im Verhältnis zu den Älteren oder noch diesen Vertreter oder diese Vertreterin einer Minderheitenkultur im eigenen Land. Dies könnte eine mit Einwanderung verbundene Kultur sein. Oder eine Kultur einer geschlechtlichen Minderheit.“

So gibt sich diese Kerngruppe stillschweigend eine dreifache Legitimität. Einerseits setze sie sich aus „seriösen“ Leuten zusammen, das heißt deren Interessen und Motivation in Hinblick auf das Thema nicht in Frage stehen. An-

dererseits seien all diese Leute intellektuell kompetent. Und im Übrigen gedenken sie im Fall von Meinungsverschiedenheiten untereinander, zumindest diese im Sinne einer Öffnung auszutragen. Gerade weil sie sich aus Leuten zusammensetzt, die sich nicht einig sind, fühlt sich diese Kern-Gruppe als Träger von Anderssein, was sie in ihren eigenen Augen für das Thema der Begegnung legitimiert. Dies führt allerdings eher dazu, das Etikett Forschung und des Themas hoch zu halten statt zu dessen Bearbeitung bei sich selbst oder in der gesamten Gruppe. Die Forscher nehmen ihrerseits ziemlich offensichtlich Bezug auf festere Strukturierungen, sowohl was die Forschung betrifft, als auch deren Methoden und Inhalte. Aber sie engagieren sich eher auf der Basis ihrer persönlichen Autorität, als explizit direktiv. So teilt sich die Gruppe der Teilnehmer entsprechend dreier Tendenzen auf. Die einen gehen ihren Forschungen nach, so wie sie diese verstehen, in verschiedenen Untergruppen, die von anderen Forschern oder von ihnen selbst geleitet werden. Eine zweite Gruppe von Teilnehmern stellt die reine Geselligkeit und das Gemeinschaftserleben des Treffens in den Vordergrund, ohne sich um das Thema der Forschung zu kümmern. Eine dritte, eher weibliche Untergruppe positioniert sich eher in Opposition zu dem deutschen Forscher. Die Teilnehmerinnen fordern dabei stark einen offeneren Dialog ein, damit jeder (und vor allem jede) seine/ihre Sorgen und seine/ihre Perspektiven besser einbringen kann.

Weibliches Gemeinschaftserlebnis und männliche Macht

Am Ende des ersten Treffens erklären einige Studentinnen, in der Mehrzahl Deutsche, sie seien schockiert zu sehen, wie der deutsche Forscher seinen Diskurs weiter verfolge, ohne sich darum zu kümmern, mehr auf ihre eigenen Entgegnungen zu hören. Sie meinen, es sei unmöglich, sich Gehör zu verschaffen. Sie erregen sich besonders heftig darüber, dass der Forscher, während er vor dem Plenum spricht, sich nicht unterbricht, um sich die Zeit dafür zu nehmen, einen freundlichen Abschiedsgruß – ein Winken zumindest – an jene zu richten, die aufbrechen mussten. Eine Studentin unterbricht den Dozenten und ruft aus: *„Zwei Leute sind weggegangen, und wir machen einfach so weiter! Ich fühle mich schlecht dabei, sie nicht verabschieden zu können, umso mehr als sie gesagt haben, sie würden zur nächsten Begegnung nicht wiederkommen.“*

Wie man sieht, erleben diese Studentinnen ihre Lage als Enttäuschung und mit großen Ohnmachtgefühlen. Mehrere Deutsche sollten zum nächsten Treffen nicht wiederkommen. Wobei der klassische Gegensatz zwischen Leitern und Teilnehmern nicht nur quer durch diese Gruppe von Studentinnen geht. So

haben auch drei der älteren Teilnehmer, italienisch, deutsch und französisch, zu dem Mittel gegriffen, dem deutschen Moderator ins Wort zu fallen. Zwei Frauen tun dasselbe. Selbst wenn sie sich zurückhält, zeigt sich die Gruppe der Frauen durch verschiedene Zeichen der Komplizenschaft. Mehrere tauschen häufig bedeutungsvolle Blicke mit einander aus, oder sechs Frauen behalten ihre schwarzen Brillen auf, obwohl das Plenum im Schatten stattfindet.

Innerhalb des Moderatoren- und Forscherteams ist die Spaltung der Männer ganz genauso offenkundig. Ein junger deutscher Forscher tut seine gegenteilige Meinung kund und äußert seine Einschätzung, es gäbe „eine Lähmung im Team“. Er hat dort das Gefühl, ihm sei „verboten“, das zu sein, was er ist. Und er ist überzeugt, dass andere ähnlich fühlen. Eine italienische Moderatorin und Forscherin würde sich wünschen, dass man aufdeckt, wie dies zustande kommt. Die französische Forscherin ist der Überzeugung, dass die Ursachen immer eine Mischung sind: „Man hat das Gefühl, etwas verboten zu bekommen von jemandem, der einen dominiert, aber dabei geht es nur um eine Tatsache, in deren Folge man sich oft selbst etwas verbietet.“ Der deutsche Leiter seinerseits meint, die eigentliche Frage sei die, zu wissen, „wie jeder sich in das Projekt einbringt.“

Die Gegensätzlichkeiten, die während der ersten Begegnung gelebt wurden, tauchen beim Folgetreffen in Berlin wieder auf. Das Forschungsteam war gleichsam im Konsens dazu übergegangen, sich täglich am Nachmittag zu treffen. Durch diese Entscheidung koppelte sich das Leitungsteam vom Mittagessen bis gegen 18.00 Uhr von jeglicher Arbeit mit den Teilnehmern ab. Zum Zeitpunkt des Mittagessens machten mehrere Teilnehmer, alle männlich, darunter drei Deutsche und ein junger Italiener, ein Spiel daraus, es sich an dem Tisch bequem zu machen, den die deutschen Verantwortlichen für das vollzählige Team reserviert hatten, das sich so zum Zeitpunkt der Mahlzeit isolierte. Indem sie sich so widersetzten, wollten die Teilnehmer ihr Missfallen an den internen Teamsitzungen ausdrücken, die den ganzen Nachmittag unter Ausschluss der Teilnehmer dauerten.

Alle diese Zwischenfälle zeigen auf, wie die männlichen Teilnehmer sehr aktiv sind und sich effizient in die Spiele der Anfechtung der etablierten Macht hineinbegeben. Im *Gegensatz* hierzu haben die zahlreichen weiblichen Teilnehmerinnen sich nie sichtlich bei solchen Verhaltensweisen engagiert. Gleiches gilt für die Fähigkeit, kritische Urteile über das Team zu äußern. So schlägt in Berlin ein Mitglied der deutschen Moderation den Teilnehmern vor, in einem Satz zu sagen, wie sie sich wünschen würden, die Arbeit der ersten Begegnung fortzusetzen oder zu verändern. Der älteste französische Teilnehmer kritisiert dieses Verfahren sehr. Er sagt: „Wir sind dabei, eine verrückte

Situation herbeizuführen; sie wird nicht vom Himmel fallen. Das Team ist nicht in der Lage, Antworten zu geben, das wird zur Zersplitterung führen, zum Chaos, und es gibt Dinge zu erledigen in Berlin.“ Sofort bezieht ein deutscher Teilnehmer eine Gegenposition und äußert den Wunsch, die Meinungen von allen zu hören.

Zwei andere Beispiele stammen aus dem dritten Treffen. Ein italienischer Teilnehmer betreibt mit anderen Teilnehmerinnen körperliche Aktivitäten; sogleich sieht ihn ein deutscher Teilnehmer „*von seinem Harem umgeben*“. Kurz danach erklärt ein deutscher Student, der ständig zurückhaltend geblieben war, dass er nicht erkennen kann, wohin der Prozess führt; er steht unter dem Eindruck der Tatsache, dass man in Frankreich in Cap d’Ail mit vierzig Personen begonnen hat und in Italien in Pula mit sechzehn Personen zum Abschluss kommt. Er folgert daraus, dass die Begegnung nicht gut ausgehandelt worden ist und glaubt nicht, dass er zurückkommen wird.

Der Triumph der Polaritäten und das Scheitern der Vermittlungen

Der rote Faden des Männlichen und des Weiblichen ist für uns hier sehr wertvoll, um zu verstehen, wie interkulturelles Lernen misslingt. Die Anwesenheit von dreimal mehr Frauen als Männern hat die Dinge nicht in Bewegung gebracht. Man kann dies begreifen, wenn man bemerkt, dass die Männer unaufhörlich in der *Kultur* der Rivalität spielen, und so das Feld mit Beschlag belegen, das ihnen im übrigen überlassen wird.

Manchmal versuchen die Frauen, ihnen dorthin zu folgen. So erhoben zwei Teilnehmerinnen, eine italienische und eine französische, aufgrund ihrer beruflichen Tätigkeitsbereiche den Anspruch, zum Forschungsteam zu gehören. Später kamen auch sie nicht zurück. Manchmal schließen sich die Frauen zusammen und wenden sich gegen diese konstante Stimmung männlicher Vorherrschaft. So müssen sich beim zweiten Treffen in Berlin die drei Forscherinnen aus Deutschland, Frankreich und Italien verbünden, um die Auflösung einer Plenumsitzung durchzusetzen, die viele Männer noch weiterführen wollen.

Häufiger sind die Frauen zutiefst auf eine *Kultur* der Komplementarität ausgerichtet, deren unentbehrlichen Wert für den Alltag und für das Leben im Allgemeinen sie kennen. Aber meistens bestehen sie nicht darauf, getreu eben diesem Wert. Sie sehen, dass dieser Wert nicht berücksichtigt wird, sie fügen sich und gehen sogar. Es stimmt, dass zu Beginn die Frauen zahlreich waren, doch sind, wie ein deutscher Teilnehmer bemerkte – teils nach der ersten Zu-

sammenkunft, teils nach der zweiten – insgesamt fünfzehn von ihnen nicht zurückgekommen.

Die Erfahrungen, die wir soeben beschrieben und analysiert haben, lassen uns direkt ins Zentrum unseres Forschungsthemas eintauchen. Wie können wir uns vorstellen, „uns, die anderen und die anderen“ zu behandeln, wenn wir unaufhörlich bei „wir und die anderen“ bleiben, indem wir eine wahre Kettenreaktion von Polaritäten herbeiführen? So wird der Gegensatz maskulin und feminin verlängert in den Gegensätzen auf der Ebene der Generationen, der Funktionen (Professoren und Studenten), der Berufskulturen (Hochschullehrer, Ausbilder, Sozialarbeiter). Die Kette der Polaritäten könnte durch den Bezug auf das Tri-Nationale unterbrochen werden, aber dieses bleibt rein formal, wird auf der Ebene der kulturellen Inhalte nicht berücksichtigt. Die nationalen kulturellen Ausprägungen werden entweder nicht wahrgenommen oder sie werden vernachlässigt, zurückgewiesen zugunsten der Berücksichtigung der individuellen Identitäten und Wünsche, die sich im unmittelbaren Kontext der Begegnung verkörpern.

Wie kann es unter diesen Bedingungen gelingen, andere *und* andere mit Interesse zu behandeln, wo man sich doch nur in der einen oder in mehreren Polaritäten befindet? Jeder oder fast jeder platziert sich bei oder widersetzt sich dem Pol, der ihm gefällt; er versucht, dort seine Dominanz aufrechtzuerhalten oder zu erlangen. In der Folge gibt es diejenigen, die Konflikte für ein ungewollenes Gemeinschaftserlebnis vermeiden wollen; es gibt die, die im Gegenteil die Konflikte auftauchen sehen wollen, weil sie sich gewiss sind, Recht zu haben. Wiewohl angenehm im ersten und unangenehm im zweiten Fall, ist das Ergebnis fast das gleiche: Wir sehen den Anderen nicht. Im ersten Fall ist er uns „gleich“ und begleitet uns auf angenehme Weise, im zweiten Fall ist er „anderer“ und unangenehm, und wir machen uns darüber lustig und versuchen, ihn zu unterdrücken. Der Andere wird nie als einmalig, als einzigartig anerkannt.

In der ersten Begegnung ist die maskuline und feminine Diversität nicht behandelt worden. Eine Reihe von offenen oder versteckten Gegensätzlichkeiten haben dazu geführt, Polaritäten zu verfestigen, was sich in der Zahl der Abbrüche deutlich macht. In der Folge der weiteren Begegnungen stellt sich eine bessere Komplementarität zwischen Einheit und Vielfalt, Vermeidung und Annahme von Konflikten ein. Die Anzahl der Teilnehmer wird dann allerdings um die Hälfte gesunken sein.

2.2 Missverständnisse sind Lerngelegenheiten

Burkhard Müller

Beobachten was geschieht

Was können „Ergebnisse“ eines solchen Projektes sein, wenn sich in seinem Spiegel interkulturelle Phänomene gerade auch in negativer Form, in Missverständnissen und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit zeigen? Es können nicht Ergebnisse eines direkt umsetzbaren pädagogischen Modells sein. Wir machten experimentelle Forschung und keine Workshops zur Produktion didaktischer Materialien für Austauschprogramme mit jugendlichen Adressaten. Unser Projekt erfüllte diesen Zweck in der Zusammenarbeit von Praktikern und Forschern in begrenztem Umfang zwar auch. Zum Forschungsprojekt wurde es aber erst dadurch, dass es seine „Spiegelfunktion“ (siehe Kapitel 1.1) ernst nahm, also nicht nur bei „Erfolgen“ sondern auch bei Krisen und Schwierigkeiten der Zusammenarbeit die Frage stellte: Was wird in all dem zur Dynamik und Struktur interkultureller Phänomene erkennbar? Was kommt dabei heraus, wenn wir fiktiv annehmen, gerade auch das, was „schief geht“, könnte uns etwas darüber lehren, worum es sich bei interkultureller Arbeit eigentlich handelt?

Gerade auch die „Pannen“ und das Nicht-Geplante in Forschungsfragen zu transformieren entspricht auf allgemeiner Ebene dem Wesen interkultureller Phänomene, insofern diese, wie eingangs gesagt, immer mit etwas Fremdem, Nicht Einordnenbarem, „Abwesend-Anwesendem“ (Waldenfels) zu tun haben. Die forschende Einstellung erfordert, den Aktivitäten und Geschehnissen im Projekt mit einer Haltung gegenüberzutreten, die in der Tradition des DFJW „aufmerksamer Umgang mit Nichtwissen“ („ignorances attentives“: Brass 1996) genannt worden ist. Sie suspendiert die „natürliche Einstellung“ der Alltagsvernunft ein Stück weit, welche die Wahrnehmungen kanalisiert und sie entweder an Erwartetes assimiliert, oder ausblendet. Eine solche Haltung schiebt das Störende weder weg, noch ordnet sie es ins schon Bekannte ein, sondern lässt offen, nimmt eher „gleichschwebend“ (Sigmund Freud) wahr. Sie unterstellt als besondere Betrachtungsweise: „Es gibt keine Zufälle“, alles was geschieht, wird von den Beteiligten „gemacht“ – ob sie es bemerken oder nicht. Sie unterstellt auch: „Es gibt keine „Bösen“ und keine „Guten“, keine Leute, die „etwas falsch“ und andere, die es „richtig“ machen. Wohl aber gibt es solche, die das gemeinsame „Machen“ wahrnehmen wollen und können – und

nicht sagen: „Es“ oder „die Andern“ sind verantwortlich. Und es gibt andere, die dies nicht können oder nicht wollen.

Diese Art der Einstellung „fiktionalisiert“ die Unmittelbarkeit des Erfahrenen (Körner/Müller 2004). Sie macht daraus Metaphern, die auf andere Bereiche übertragbar sind (vgl. Müller u.a. 2005, S. 92 ff.). Sie ändern damit die Chancen des Umgangs mit den nicht-einordnenbaren Irritationen. Sie ermöglichen die Frage: „Kenne ich das nicht von irgendwo her“? Das „Nicht-Wissen“ verbleibt nicht im Dunkel des „Anwesend Abwesenden“, sondern nimmt die Gestalt konkreter Szenen an: Szenen des Hochgefühls ebenso wie des frustrierenden Chaos, der Blockade, der Fluchtbewegungen, wie der Erlebnisse von Nähe und gemeinsamen Entdeckungen, in deren Spiegel allgemeine Aspekte des Projektthemas klarer erkennbar werden. Im Folgenden wird in diesem Sinn eine erste Projektkrise analysiert.

Bilder für Erfolge und Sackgassen des interkulturellen Arbeitens

Quellen für die folgenden Beispiele sind Forschungstagebuch und Zwischenbericht⁶ zur ersten Projektwoche in Cap d'Ail. Die „gleichschwebende“ Aufmerksamkeit war (wie zumeist) nicht ganz ohne Ausrichtung. Ich achtete besonders auf das Zusammenspiel, den Wechsel und die Bruchlinien zwischen Einzel- und Kleingruppenaktivitäten einerseits und den Prozessen des sich Einigens (oder daran Scheiterns) im Projektplenum andererseits. Diese Aufmerksamkeitsrichtung hatte mehrere Gründe:

- Zum einen hatte ich schon in früheren Projekten (Desprairies/Müller 1997; Müller u.a. 2005) die Erfahrung gemacht, dass sich das Wechselspiel von Kleingruppen und Plenum als eine beobachtbare Dynamik des kollektiven wie individuellen „Oszillierens“ (Demorgon) zwischen der Orientierung am Vertrauten, Definierten, Geschlossenen und der Orientierung am Ungewissen und Offenen lesen lässt.
- Zum zweiten waren die Orientierungen im tri-nationalen Forschungsteam so unterschiedlich, dass in den Vorbereitungstreffen nur ein sehr offener gemeinsamer Rahmen vereinbart werden konnte: Alle Mitglieder des Teams sollten Workshops („Ateliers“) zu einer interkulturellen Thematik

⁶ Autor B.M.

selbst anbieten oder sich an Aktivitäten anderer beteiligen; wie aber sich daraus ein gemeinsames Projekt kristallisieren konnte, blieb offen.

- Zum dritten war offenkundig, dass solche Schwierigkeiten „nicht zufällig“ mit dem Projektthema zu tun hatten: Die Integration einer dritten mit den Rahmenbedingungen nicht vertrauten Partnergruppe, die durch drei Sprachen gesteigerten Schwierigkeiten der Verständigung, im Plenum durch schwerfällige Übersetzungsprozesse – all das ließ erwarten, dass sich die Thematik „Wir, die Andern und die Andern...“ auf vielfältige Weise in der Dynamik des Zusammenwirkens und sich Trennens der am Projekt Beteiligten abbilden würde.

Zur Illustration eine Szene unmittelbar vor der Eröffnungssitzung:

Abends um 18.00 sollte das Projekt eröffnet werden. Einige Teilnehmer waren schon am Vorabend angereist, und im Laufe des Tages kamen immer mehr, die etwas verloren im Gelände herumirrten, aber offenkundig fähig waren, sich allein zurechtzufinden. Das Team dagegen zeigte interkulturelles und sonstiges Chaos in schönster Blüte. Es dauerte, bis man sich zusammenfand. Die Vorabsprachen waren nicht sehr präzise gewesen. Auch die Tatsache, dass man sich faktisch auf Französisch als Konferenzsprache (nicht von allen gut beherrschte) einpendelte, schränkte die Verständigungsmöglichkeiten ein. Vor allem aber wurde schnell deutlich, dass es sehr unterschiedliche Vorstellungen über das gemeinsame Vorhaben gab. Für die einen war quasi selbstverständlich, dass es „gemeinsame Hypothesen“ geben müsse, auf die man sich einigen könne, weil nur von da aus überhaupt sinnvolle Forschungsdesigns entwickelt werden könnten. Die anderen argumentierten, dass es relevante Hypothesen, die in diesem Kontext bearbeitet werden können, eigentlich noch nicht geben könne, sondern sie erst aus der Zusammenarbeit heraus entwickelt werden müssten.

Es war von diesen Voraussetzungen her fast erstaunlich, dass der anschließende Projektstart scheinbar problemlos von statten ging. Schon nach zwei Stunden waren am folgenden Tag fünf „Ateliers“ unter Teilnahme aller zustande gekommen, sowohl von Teammitgliedern, als auch von Teilnehmern vorgeschlagen und geleitet. Einige der Teilnehmer verfügten über so viel gruppenpädagogische Erfahrung und methodisches Repertoire, dass sie dafür kein moderierendes Leitungsteam brauchten. Die Themen der Ateliers waren:

1. Biographische Wurzeln und Einflüsse für die Wahl interkultureller Arbeit und deren Folgen (in kleineren Gruppen das Eigene und das Andere entdecken),
2. Interkulturelle Kompetenzen. Sind interkulturelle Kompetenzen lehr- lernbar und wie?
3. Das Interkulturelle bei Jüngeren und Älteren (Entwicklung eines dreisprachigen Fragebogens),
4. Nationale Identität und das Übernationale,
5. Spielerische Methoden des Umgangs mit Interkulturellem.

Die international gemischten Gruppen arbeiteten zwei Tage lang selbstständig und mit offenbar großem Erfolg (und Erfolgsgefühl), wie sich in den stolzen Präsentationen der Ergebnisse am Vormittag des dritten Tages zeigte.

Als Beispiel referiere ich im Folgenden das Ergebnis der Projektgruppe 2 „Interkulturelle Kompetenz“, die ein theoretisches Modell zum Prozess interkulturellen Lernens erarbeiten wollte. Die Gruppe stellte ihr Ergebnis in einem kleinen Theaterstück vor, welches das Kernproblem der Arbeit in interkulturellen Gruppen visualisierte: Nämlich, wie schafft es eine Gruppe, inhaltlich zusammenzuarbeiten und sich gleichzeitig selbst dabei zu beobachten, um sich bei Störungen und Schwierigkeiten im Gruppenprozess selbst steuern zu können? Die Gruppe unterschied dafür drei Ebenen der Zusammenarbeit:

- Arbeit an der Sache,
- Arbeit am interkulturellen Prozess,
- Arbeit an der Vermittlung zwischen inhaltlicher Sachaufgabe und Prozess.

Um die dafür nötige Kompetenz zu bestimmen, unterschied die Gruppe drei Arten von interkultureller Kompetenz: 1. Interkulturell *sein* –können (savoir être); 2. über interkulturelles Wissen verfügen (unterschieden in „abstraktes“ und „konkretes“ Wissen); 3. Interkulturell handeln können (savoir faire). Zu den drei Kompetenzebenen präsentierte die Gruppe jeweils eine Wandzeitung mit erläuternden Stichworten, die im Folgenden auszugsweise wiedergegeben werden:

- „*Interkulturell sein*“ (savoir être): Neugier, Wollen, die Situation akzeptieren, Beunruhigung akzeptieren, Panik akzeptieren, nicht Verstehen, Unsicherheit, das eigene Gefühl akzeptieren, (...) akzeptieren, dass das Interkulturelle, das auf mich zukommt, härter ist, Geduld und Ausdauer, Respekt, der Andere als Ressource.
- *Abstraktes Wissen und konkretes Wissen*: Zum abstrakten Wissen gehört Wissen um Andersartigkeit, Wertunterschiede, Normalitäten, universelle

Bedürfnisse, kulturelle Antworten, heterogene Gesellschaft, Kategorien zur Kulturbeschreibung. Konkretes Wissen bezieht sich auf den konkreten Anderen, außerdem auf das eigene Ich (moi), die eigenen Grenzen kennen, Ziele und Mittel kennen.

- *Das Handlungswissen (savoir faire)* wird unterteilt in: a) Situationen aufmerksam beobachten, sich in einem Kontext situieren, die Erfahrungen beachten, einen günstigen Kontext schaffen. b) Beziehung: sich in Beziehung setzen, interagieren können, den Anderen fragen, seine Gefühle ausdrücken können, versuchen auf die Bedürfnisse des Anderen zu antworten, die Sprache des Anderen lernen, ein Vertrauensklima schaffen. c) Projekt: eine Problematik formulieren können, sich für die Unterschiede sensibilisieren, Informationen aus unterschiedlichen Quellen sammeln, mit dem Wechsel zwischen der Erfüllung der Aufgaben und dem Prozess der Zusammenarbeit umgehen können.

Interpretation einer Projektkrise⁷

Die Krise blieb nicht aus, denn nach dieser ersten Runde der „Ateliers“ sollte über die Inhalte und die Struktur des Projektes gemeinsam entschieden werden. Die Gruppen hatten freilich schon ihre Eigendynamik entwickelt. Manches aus diesen ersten Ateliers wurde im Projektverlauf weiter entwickelt und ist in diesen Abschlussbericht eingeflossen.

Das Problem war nur, dass die Gruppen in dieser ersten Phase ohne Bezug zu einem inhaltlich konturierten Gesamtprojekt agierten. Die Frage, ob die Gruppen ihre inhaltliche und zeitliche Planung autonom gestalten sollten, oder dafür einen gemeinsamen Rahmen hatten, war in der Schwebe. Das Team konnte entsprechende Vorgaben nicht machen, es war in dieser Phase zu sehr mit sich selbst beschäftigt. Es versuchte gleichwohl, als Moderator einer „gemeinsamen“ Planung aufzutreten. Aber die Frage, ob es „das Plenum“ als entscheidungsfähiges Kollektiv überhaupt gab – oder nur als unstrukturierte Vielheit der Untergruppen – war ebenfalls offen. Jedenfalls strickten alle, das Team, wie die Teilnehmer an der Fiktion mit, *es gebe* so etwas wie ein gemein-

⁷ Es handelt sich um dieselbe Phase des Projektes, die im vorigen Kapitel als „Triumph der Polaritäten“ beschrieben wurde; sie wird hier unter andern Aspekten betrachtet.

sames Koordinations- und Entscheidungsorgan genannt Plenum. Die Folge war ein zäher und sich über längere Zeit hinschleppender Entscheidungsprozess in diesem Plenum, der für manche frustrierend war und unangenehme Erinnerungen an ähnliche Erfahrungen weckte.

Daraus ergibt sich die Frage: Ist das, was in den Kleingruppen erarbeitet wurde der eigentliche Gegenstand des Projekts? Oder könnte diese negative Erfahrung, zu keiner gemeinsamen Planung zu finden, das ebenso bedeutsame Ereignis für den Ertrag des Projektes gewesen sein, weil sie Mechanismen des Scheiterns sichtbar machte? Im Projekt gab es, jedenfalls zu diesem Zeitpunkt, darauf keine einhellige Antwort. Klar war nur: Ohne das positive Gegenstück der Gruppenarbeit am Morgen wäre das Plenum am Nachmittag nur als destruktives Erlebnis erfahrbar gewesen und hätte keine Lerneffekte ermöglicht.

Zur Frage der Übertragbarkeit

Was aber sind daraus „übertragbare Ergebnisse“? Man kann die Berichte unter dem Gesichtspunkt lesen: Was zeigt sich, wenn man das beschriebene Verhältnis von Team und Gesamtgruppe als Bild einer noch nicht existierenden, aber mühsam sich suchenden, interkulturellen Zusammenarbeit betrachtet? Als Rahmen des Ganzen, als Institution betrachtet, sind Team und Plenum, gerade auch dann, wenn sie an den sich selbst gestellten Aufgaben scheitern, eng miteinander verknüpft, ein wenig wie kommunizierende Röhren. Eben deshalb nützt es wenig, vom einen ins andere zu flüchten.

Wir unterstellen damit: Wir definieren das Projekt (darin Modell für andere „Begegnungsprogramme“) als eine *fiktionale* Institution. Das Motto ist: „Wir tun so, als ob wir eine deutsch-französisch-italienische Institution wären und schauen, was passiert.“ Als *institutionelle* Wirklichkeit betrachtet handelte es sich bei den Projekterfahrungen um eine fiktive Wirklichkeit, so wie Theater eine Wirklichkeit ist, oder wie das pädagogische Projekt einer „Stadt für Kinder“, Planspiele und Ähnliches, zwar besondere Arten von Wirklichkeiten und doch gleichzeitig nur Fiktion sind. All diese sind keine „wirklichen“ Institutionen, sondern gewissermaßen solche, die „zum alsbaldigen Verbrauch bestimmt“ sind, nur „als Spiel“ existieren. Gerade so aber sind sie nützlich, um etwas dabei zu lernen. Sie können auch ein fruchtbares Instrument der qualitativen Forschung sein.

Der Gewinn dieser Betrachtungsweise für unser Projekt war, zu ermöglichen, bei den realen gemeinsamen Erlebnissen im Projekt, den „kleinen“ Ereignissen, (wie einzelne Teilnehmer es später ausdrückten) zu bleiben, ihnen näher zu kommen, sie nicht als unbedeutende Nebensache sondern als die ei-

gentliche Sache zu betrachten; *gleichzeitig* aber diese Ereignisse als Bilder und Modelle für etwas Allgemeines zu verstehen, sie eben wie ein Theaterstück zu erleben, das auch immer mehr sagt, als bloße Worte oder theoretische Gedanken.

Literatur:

- Brass, Ewald: Les échanges internationaux de jeunes sont ceux de leurs adultes: De la formation aux ignorances attentives. In: Colin, L., Müller, B. (1996): *La pédagogie des rencontres interculturelles*. Anthropos, Paris, S. 229–292 (deutsch: Von der „Ausbildung“ zum „aufmerksamen Umgang mit Nicht-Wissen“ in Sonderheft Oktober 1984 in der Reihe der Arbeitstexte des DFJW: *Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen* S. 279–305)
- Desprairies, Florence, Müller, Burkhard (1997): *Im Spiegel der Anderen*. Leske+Budrich, Opladen
- Körner, J., Müller, B. : Chancen der Virtualisierung – Entwurf einer Typologie psychoanalytisch- pädagogischer Arbeit. In: Datler, W. u.a. (Hrsg) (2004): *Sie sind wie Novellen zu lesen...* Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 14 Psychosozial Verlag Gießen, S. 132–151
- Müller, Burkhard, Hellbrunn, Richard, Moll, Jeanne, Storrie, Tom (2005): *Gefühle denken. Macht und Emotion in der pädagogischen Praxis*. Campus, Frankfurt/M.

2.3 Lernen im Alltag der Begegnung: Metakommunikation ja – aber wann und wie?

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

Das Thema, auf das wir hier zu sprechen kommen, ist komplex und schwierig einzuordnen. Es geht um die Frage, ob die alltäglichen Situationen der interkulturellen Kommunikation wirklich eine Gelegenheit darstellen können, die Anerkennung der Kultur der anderen und unserer eigenen Kultur zu erlernen. Eine bestimmte Methode, die „*Metakommunikation*“, sollte dies möglich machen. In der Tat setzt sie sich selbst – unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt – das Ziel, Situationen schwieriger Verständigung zu analysieren. Sie ist also eine analytisch-reflexive Methode. Es gilt, sich über ihre Perspektiven, ihre Mittel und ihre effektive Verwendung in Austauschprogrammen Gedanken zu machen.

Die Metakommunikation: leichter gesagt als getan

Zwischen Personen, die auf unterschiedliche Sprachen und auf unterschiedliche kulturelle Orientierungen zurückgreifen, sind Kommunikationsschwierigkeiten häufig. Normalerweise werden sie auf die fehlende Kenntnis von Sprache und Kultur zurückgeführt. Die verwendeten Wörter, Ausdrücke, Sätze haben nicht die Bedeutung, die man ausgehend von einer wörtlichen Übersetzung annehmen könnte. Tatsächlich gibt es in der anderen Sprache nicht notwendigerweise Bedeutungen, die kulturellen Codes entsprechen. Um nur einige wohlbekannt Beispiele zu zitieren: Wie soll man *Heimat* ins Französische übersetzen? Oder die typisch französische *citoyenneté nationale* ins Deutsche oder ins Italienische?

Um dieses Problem zu lösen, bezieht man sich hier im Allgemeinen auf die *metasprachliche Funktion* nach Jakobson (1963, 1973). Diese Funktion unterstützt bei Bedarf den Übersetzungsdiskurs, um zu zeigen, dass er der Ausgangspunkt einer zweifelhaften Annäherung, eines Missverständnisses oder gar einer echten Verwirrung ist. Man *meta-kommuniziert*, um die Schwierigkeit wieder aufzugreifen und sie durch geeignete Bemühungen aufzuklären, indem man Definitionen und Beispiele verwendet. Zum Glück funktioniert diese Methode gelegentlich, auch wenn sie immer Zeit, Geduld, Aufmerksamkeit und Einsicht verlangt (Demorgon, Müller, 2001, Demorgon, 2002),

Unbeschadet dessen stößt sie oft auf zwei Arten von größeren Schwierigkeiten, die ihre Anwendung unterbrechen. Einerseits ist es möglich, dass Gesprächspartner aus strategischen oder methodologischen Gründen den Rückgriff auf die Metakommunikation ablehnen. Und zweitens verfügt die Metakommunikation möglicherweise nicht über *das nötige Wissen*. Sie wird auf die Metakognition zurückgreifen müssen.

Ein Rekurs auf die Metakognition: die menschliche Anpassungsfähigkeit und die Geschichte

Unterschiedliche kulturelle Orientierungen können, wenngleich nicht gemeinsam lebbar, so doch gemeinsam vorstellbar sein – jedoch nur, wenn wir *sowohl ihre Ähnlichkeiten als auch ihre Unterschiedlichkeiten begreifen können*. Dies bedeutet, dass die Metakommunikation auf die Metakognition zurückgreifen muss.

Die kulturellen Unterschiede, die sich zum Beispiel in den Austauschprogrammen zeigen, stellen emotional, aber auch kognitiv ein Problem dar. Sie machen die Konstitution eines neuen Wissens erforderlich – durch Metakognition. Für ein umfassendes und erklärendes Verständnis zwischen Kulturen verfügt die Metakognition über zwei grundlegende Bezugspunkte: die Anpassungsfähigkeit des Menschen und die Geschichte. Die erstere nötigt uns, den Ursprung der Ähnlichkeiten zu finden, letztere nötigt uns zum Auffinden des Ursprungs der Unterschiede.

1. *Wo lassen sich die Ähnlichkeiten finden?* In den immer gleichen *gemeinsamen menschlichen Problematiken*, die gelöst werden müssen. Tatsächlich bestehen diese Problematiken immer dann, wenn sie Ausdruck einer grundlegenden Schwierigkeit sind, die Teil menschlicher Erfahrung bleibt.

Zum Beispiel kann man sich klar, vollständig und präzise ausdrücken, aber nicht zugleich sparsam mit Wort und Zeit sein. Kommuniziert man explizit, so kann man nicht gleichzeitig auf die Vorteile einer impliziten, kraftvollen, subtilen und schnellen Mitteilung zurückgreifen.

Ein anderes Beispiel: Es ist schwierig, für ein genaues und vollständiges Verständnis zu sorgen, wenn man völlige Ausdrucksfreiheit aller Gesprächspartner wünscht. Diese würden sich vermutlich bis hin zur Kakophonie gegenseitig beeinträchtigen.

Oder die Schwierigkeit, Innovation und Tradition in Einklang zu bringen; oder Zentralisierung und Dezentralisierung und so fort. Jedes Mal geht es um eine grundlegende Problematik der Anpassung des Menschen.

Zu begreifen, dass es eine gemeinsame Basis unterschiedlicher kultureller Orientierungen gibt, bedeutet also, die *generelle* Problematik der menschlichen Anpassung aufzudecken, die ihnen gemeinsam ist.

2. Um unterschiedliche kulturelle Orientierungen im Vergleich verstehen zu können, haben wir auf die Notwendigkeit hingewiesen, deren Ähnlichkeiten zu verstehen. *Wo aber lassen sich ihre Unterschiede finden?* In der Tatsache, dass gleiche Anpassungsproblematiken in ungleichen geo-historischen und strategischen Zusammenhängen aufgetreten sind. Auf diese unterschiedlichen historischen Entstehungsbedingungen müssen wir uns also beziehen.

In Frankreich zum Beispiel führten vermutlich immer neue Vereinheitlichungen im Laufe von Jahrhunderten zur Schaffung eines gemeinsamen nationalen Kontextes und einer kulturellen Orientierung in Richtung eher impliziter Kommunikationsmodalitäten. Die entgegengesetzte historische Entwicklung konnte in Deutschland zu einer kulturellen Orientierung führen in Richtung auf eher und häufiger explizite Kommunikationsmodalitäten.

Somit könnte man auch sagen, dies sei ein Beispiel dafür, weshalb ähnliche menschliche Wesen – die sich beide an ihre Gesprächspartner anpassen müssen – dennoch eine *eher implizite oder eher explizite kulturelle Tendenz* haben.

Beide hatten und haben die Freiheit, sich so oder so zu entwickeln; haben diese Freiheit aber in unterschiedlichen geo-historischen Zusammenhängen realisiert, und tun dies immer noch. Dadurch vermeiden sie, zur Karikatur der Menschen von früher wie auch der Menschen von heute zu werden. Sie behalten die Freiheit, sich eher explizit oder eher implizit auszudrücken, je nach den Umständen. Das heißt aber nicht, dass sie nicht neuen Einflusskontexten unterliegen, zum Beispiel durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien des *Internet*, die zu einer Veränderung früherer kultureller Tendenzen führen können.

Strategische oder methodologische Ablehnungen von Metakommunikation

Selbst wenn Gesprächspartner gemeinsam der Überzeugung sind, ein Problem sei real, haben sie möglicherweise strategische Gründe dafür, eine Beschäftigung damit abzulehnen, oder methodologische Gründe, sich der Metakommunikation zu widersetzen. Sie scheint mühselig zu sein. Sie ist nichts Geselliges. Sie führt zwangsläufig zum Aufdecken von Lücken oder Fehlern im Wissen der einen wie der anderen. Und birgt daher auch die Möglichkeit *symbolischer*

Verletzungen. Außerdem kann sie Interpretationen durchkreuzen oder Strategien, auf die Personen Wert legen, weil sie in diesen ihre derzeitigen Interessen, aber auch ihre Identität und ihre Kultur ausdrücken. Oft kumulieren diese verschiedenen Schwierigkeiten. Sie machen somit die Metakommunikation oft sehr schwierig, ja sogar unmöglich.

Interkulturalität im Alltag und die Unmöglichkeit der Analyse

Die drei Situationen des Nicht-Verstehens, die wir aus dem italo-deutsch-französischen Bildungs- und Forschungszyklus ausgewählt haben und im Folgenden beschreiben wollen, sind nur einige wenige unter vielen anderen. Wichtig ist, dass wir es hier mit real erlebten Kontexten zu tun haben, so dass die verschiedenen, überwiegend affektiven Gründe, weshalb der Rekurs auf Metakommunikation ignoriert, unterlassen oder sogar bekämpft wird, deutlich, *in concreto*, sichtbar werden.

1. Die *erste Situation* (der große Salat) vermittelt am ehesten den Eindruck, sie könne ohne allzu große Schwierigkeiten zum Gegenstand von Metakommunikation werden – nicht unmittelbar, aber doch zu einem späteren Zeitpunkt. Notwendig wäre, dass die Beteiligten wahrlich davon überzeugt sind, dass alle daraus zumindest einen intellektuellen, vielleicht auch einen affektiven Nutzen ziehen könnten. Die meisten dürften darin jedoch nur das Waschen schmutziger Wäsche sehen. Unserer Meinung nach basiert eine Ursache der Widerstände gegen die Metakommunikation darauf, dass man nicht ausreichend versteht, sie *über das erste polemische Niveau hinaus* zu bringen. Es trifft zu, dass man dies nicht erreicht, *ohne tieferes Wissen zu mobilisieren als das gewohnte*. Glaubt man, Metakommunikation zu betreiben, indem man Polemiken verfolgt, so ist es ziemlich offensichtlich, dass man es auch gleich bleiben lassen kann.
2. In der *zweiten Situation* (ein kleines Auto zum Flughafen) sieht man deutlich, dass es neben den affektiven Hindernissen ein praktisches Hindernis gibt. Man ist in einer Notlage. Man muss handeln und das Auto finden, das man für die Fahrt zum Flughafen braucht. Die Handlung bringt dies mit sich, und auch dort kann Metakommunikation nur *a posteriori* Einfluss nehmen. Dies war jedoch nicht der Fall, und später blieb gerade im Team der Forscher die Metakommunikation über diese Situation sehr mühsam.
3. Schließlich umfassen in der *dritten Situation* (das Mittagessen) die Ereignisse eine große Anzahl von Dimensionen. Die Interpretationen sind ebenfalls vielfältig und subjektiv. Relativ verdeckte Strategien sind am Werk. Es dürfte also gänzlich undenkbar sein, darüber „mit offenen Karten“ zu dis-

kutieren. Diese Schwierigkeiten eines zeitnahen, „heißen“ Gebrauches der Metakommunikation werfen das Problem der *Lernbedingungen* (Demorgon 2001, 2003) auf. Eine Bildungsmaßnahme und insbesondere das erfahrungsbezogene Lernen und Forschen (Nicklas, Müller, Kordes, 2006), wie es im Prinzip in diesem Zyklus praktiziert wurde, müsste die durchlebten Erfahrungen mit deren Reflexion und Aufarbeitung zusammenbringen können, etwa durch andernorts erprobte Methoden wie Fall-Studien. Dieses müsste im weiteren Verlauf zu der Fähigkeit führen können, die Situationen schließlich *unmittelbar und sofort* zu behandeln. Wird dies nicht erreicht, bleiben die Bildungsmaßnahmen ziemlich theoretisch. In der Handlungssituation selbst können sie nichts bewirken: Davon sind wir weit entfernt. Bevor wir aber zu den grundsätzlichen Problemen zurückzukommen, wollen wir uns zuerst mit den drei konkreten interkulturellen Situationen beschäftigen, die wir unter jenen zahlreichen ausgewählt haben, die im Laufe unserer Begegnungen nicht ausgeblieben sind.

Ein „großer“ Salat

Anfänglich erfährt eine französische Forscherin zwei verschiedene Gruppen von Meinungen in Bezug auf ein und dasselbe Vorkommnis. Zunächst erklärt ihr eine Deutsche, dass zwei Französinnen einen großen Salat für genau acht Personen zubereitet haben. Drei deutsche Männer, zwei deutsche Frauen und eine weitere Französin kommen zum Essen. Die zwei Französinnen fordern sie auf, sich zu bedienen. Dies geschieht in der folgenden Reihenfolge: zunächst die deutschen Frauen, dann die deutschen Männer, schließlich die französischen Frauen. Die deutschen Frauen bedienen sich maßvoll. Dagegen nehmen sich die deutschen Männer reichlich und leeren fast die Salatschüssel, obgleich sich die Französinnen noch nicht bedient haben.

Diese sind verwundert, sagen jedoch nichts, und beschränken sich lediglich darauf, einander zuzulächeln (implizites Französisch). Die deutsche Teilnehmerin sagt zu diesem Zeitpunkt ebenfalls nichts. Später spricht sie die Französinnen an: „Warum habt Ihr Euch derartig untergeordnet?“ Diese fangen an zu lachen und sagen: „Es geht nicht um Unterordnung. Wir freuen uns, dass unser Salat so geschätzt wird ... nächstes Mal machen wir mehr.“

Dennoch bleiben die deutschen Frauen untereinander weiterhin dabei, dass die deutschen Männer das kollektive Leben ausnützen und sich nicht beteiligen: „Sie kommen zum Essen... sie helfen nicht mit. Einer lässt sogar sein Gedeck nach dem Essen einfach stehen...!“ Eine hinzugezogene deutsche

Forscherin bestätigt das. Später präsentiert also die deutsche Teilnehmerin der französischen Forscherin die Situation. Diese hört aufmerksam und nachdenklich zu. Später kann sie, allerdings sehr indirekt, feststellen, dass die Französischen dieselbe Version der Ereignisse präsentieren. Das nachfolgende Echo der deutschen männlichen Seite stellt sich eher als eine Kritik an der deutschen Teilnehmerin dar, die sich als erste durch die Situation betroffen fühlte. Hier endet die Geschichte. Keinerlei Gesprächs- oder Erklärungsversuch wird unternommen. Man kann diese Vorsicht begreifen. Eine solche Situation umfasst eine große Anzahl von Bezugsdimensionen. Wie lassen sie sich klar voneinander unterscheiden und zugleich in ihrer Interdependenz behandeln?

1. Zunächst kann man sich fragen, welcher Teil auf die kulturspezifischen männlichen und weiblichen Verhaltensweisen, und welcher auf die nationalen Orientierungen zurückgeht. Sie überlagern sich gegenseitig, aber auch die spezifischen Kulturen der Personen und deren Strategien. Zum Beispiel sind es *Französischen*, die den Salat zubereitet haben. Wenn sie gegenüber den *deutschen Männern* nicht feindselig sind, ist das dann deshalb, weil sie Französischen sind? Oder weil sie an diesem Tag entspannt waren? Oder weil sie geschmeichelt sein können, dass ihr Salat so geschätzt wurde? Oder etwa, weil sie mit der deutschen Gruppe auf gutem Fuß bleiben möchten? Wenn auf der anderen Seite *deutsche Frauen* kritisch erscheinen: Geschieht dies, weil sie deutsch sind? Oder deshalb, weil es sich um deutsche Männer handelt, auf die sie vielleicht ein ähnliches Verhalten anderer deutscher Männer projizieren? Oder weil sie finden, dass die Französischen zu sehr auf Verführung setzen und fordernder auftreten sollten? In der Tat kann dieser Mangel an Forderung seitens der Französischen eine gewisse Beeinträchtigung der deutschen Frauen darstellen, im „Kampf“ um die Parität bei den Alltagspflichten, den einige von ihnen führen.
2. Man wird sich bewusst, dass eine scheinbar so simple Situation tatsächlich sehr komplex ist. Eine rigorose Metakommunikation müsste sowohl in der Theorie als auch darüber hinaus all diese verwickelten Dimensionen entflechten können. Aber ist dies praktisch möglich? Selbst bei nur zwei nationalen Partnergruppen zweifellos nicht und bei mehreren erst recht nicht! Man würde nur unangemessene, ermüdende und humorlose Erklärungen riskieren.
3. In der Tat empfiehlt sich ein Wechsel zum Register der ausführlichen Analyse nicht. Dazu würden möglicherweise quasi-psychoanalytische Dimensionen gehören, über die zu reden immer extrem delikater ist. Es geht eher darum, sich bewusst zu sein, dass man mit diesen Unterschieden im Mo-

ment leben können muss, mit der Bereitschaft, das grundsätzliche Problem dann anderswo und auf andere Art zu behandeln. Eine aufmerksame Gruppe könnte sicher zahlreiche Hinweise finden, dass die Situation nicht auf eine einfache Gegenüberstellung von französischen Frauen, die sich unterordnen, und deutschen Frauen, die Gleichheit fordern, reduziert werden kann (Stummeyer U., 2006). Sicherlich lässt sich in der konkreten Realität ein Austausch von Polemiken nicht abschaffen. Was bleibt, ist, dass Dritte als *trennende Vermittler* (vgl. 5.1) intervenieren können, um die Positionen zu relativieren. Und manche tun dies im Übrigen oft auf sehr humorvolle Weise.

4. Jenseits der konkreten Erfahrung müsste das Forschen wieder zu seinem Recht kommen und zum Beispiel den Bezug zu den unterschiedlichen historischen Kontexten der Nationen herstellen. Möglicherweise haben in einer längerfristigen Perspektive diese Kontexte eine weibliche deutsche Orientierung hervorgebracht, die die Gleichheit hochschätzt. Man denke an die Entwicklung des Protestantismus. Oder auch an die Tatsache, dass in einer Familienstruktur, in der der Erstgeborene erbt, unter bestimmten Umständen eine erstgeborene Tochter als Erbin des väterlichen Bauernhofes angesehen werden konnte. Man könnte noch weiter gehen und an das egalitärere Leben in den Stammes-Gesellschaften denken.
5. Die Einstellung der französischen Frauen wird sicherlich manchmal als unterwürfig betrachtet (insbesondere aus der Sicht der deutschen Frauen), aber sie wird auch anders gesehen, als bezogen auf die Besonderheiten beider Geschlechter beispielsweise. Auch hier kann man die historischen Quellen in Erinnerung rufen. So unterlag die französische Gesellschaft stärker dem Einfluss des römischen Imperiums und des römischen Rechts, wie auch dem der katholischen Kirche. Diese Einflüsse haben eher die Entwicklung einer nicht egalitären Einstellung begünstigt. Wenngleich die französischen Frauen verschiedene kompensatorische Dimensionen entwickeln konnten: die Komplizenschaft, die Verführung, die List, Gesetzgebung usw. Dennoch ist es unmöglich, die deutschen Frauen auf den Egalitarismus zu reduzieren und französische Frauen zu Unterworfenen zu machen. In den Gruppen herrscht wohl kein Mangel an dritten Positionen, die sich mit diesen Vereinfachungen nicht zufrieden geben, und die miteinander Metakommunikation betreiben, um der Komplexität der Wirklichkeit gerecht zu werden und dabei die elementaren Polemiken zu vermeiden.

Ein „kleines“ Auto für den Flughafen

Zwei Französischen fragen eine Italienerin, ob sie ihnen ihr Auto leihen kann, um zwei Deutsche abzuholen, die am Nachmittag am Flughafen ankommen. Die Italienerin sagt sehr freundlich: „Ja, kommt mit mir zum Auto“ ... Die Französischen begleiten sie in der Erwartung, genauere Informationen und einige Ratschläge zu erhalten. Die Italienerin öffnet jedoch zunächst den Kofferraum des Autos und erklärt, dass dieser sehr klein sei und fast kein Gepäck aufnehmen könne. Sie erklärt weiter, dass man gezwungen wäre, sich auf das Gepäck zu setzen, das man auf die hinteren Sitzbänke stellen würde, und dass in diesem Fall „die Mitfahrenden nicht größer als 1,40 m sein dürften“. Die Französischen schließen daraus, dass sie das Auto nicht haben können. Zu jenem Zeitpunkt drücken sie ihr Missvergnügen über die durch den Weg und die Erklärungen verlorene Zeit nonverbal aus. Später sagt eine der Französischen: „Wenn sie ihr Auto nicht verleihen wollte, hätte es genügt, das zu sagen!“

Man ist in einem Typus von Situation, wo es eine gewisse Dringlichkeit gibt. In diesem Kontext geht es nicht darum, über die Bedeutung dessen nachzudenken, was sich ereignet. Die Gefühle zeigen sich unmittelbar, und die Interpretationen transportieren unweigerlich alle möglichen Projektionen. Auch hier könnte man zu einem späteren Moment ein wenig genauer und tiefer über das Problem nachdenken. Es sei denn, ein Wissen, eine interkulturelle Praxis, würde uns sofort erlauben, die Dinge mit mehr Nuancen aufzufassen. Schauen wir sie uns etwas genauer an.

Zunächst sagt die Italienerin „Ja“. Für die Französischen ist dies bereits die erhoffte Zustimmung. Die Tatsache, zum Auto zu gehen, bestätigt das; dies geschieht, um zu sehen, wie es funktioniert. Die Italienerin mit expliziterer Kommunikation meint: „Ja, ich habe Euer Anliegen begriffen, aber ich nehme Euch mit, damit Ihr seht, wie es darum bestellt ist.“ Die Italienerin möchte, dass ihre französischen Gesprächspartnerinnen selbst feststellen können, wie es ist. Italien ist ein Land, in dem viele Autos nur sehr klein dimensioniert sind. Fremden ist dies nicht wirklich bewusst. Hinzu kommt die Frage der psychologischen oder rechtlichen, durchaus legitimen Befürchtungen, die der Eigentümer eines Autos haben mag, wenn er sein Auto Ausländern leihen soll, die damit nie gefahren sind, in einer Gegend, die sie nicht kennen.

Für jeden, der die Situation mit einer gewissen Distanz betrachtet, ist es offensichtlich, dass ein ganzes Bündel von Tatsachen, Ideen und Gefühlen ins Spiel kommen, die sich unmöglich mit Sicherheit interpretieren lassen. Genauso groß ist das Risiko, einer Person unrecht zu tun, die ganz einfach nicht

das passende Auto besaß und möglicherweise dachte, dass eine solche Menge von Personen und Gepäck in ihrem kleinen Wagen eine gefährliche Unsicherheit darstellte.

Das Mittagessen: jeder für sich oder „Gott für alle“?

Eine Dozentin einer katholischen italienischen Universität empfängt eine deutsch-französische Gruppe in einer Ferienhaussiedlung. Von Anfang an macht sie eine oberste Regel deutlich: „Für das Mittagessen geht jeder selbst einkaufen und isst bei sich.“ In jeder Wohneinheit gibt es eine eingerichtete Küche. Sicher, dies ist die allgemeine Regel, aber man wird wohl Ausnahmen nicht ausschließen. Jemand konnte vielleicht nicht einkaufen gehen. Oder man hatte keine Zeit, sich etwas zuzubereiten. Oder man hat keine Lust, alleine zu bleiben, wenn die anderen fort sind. Wie man weiß, stehen für solche Fälle immer einige Lebensmittel zur Verfügung. Vom zweiten Tag an wächst die Gruppe der Personen in Ausnahmesituationen. Sehr schnell finden sich drei-viertel der Gruppe an einem gemeinsamen Tisch wieder, den die Italienerin schließlich mit immer größeren Mengen an Lebensmitteln versorgen muss. Paradoxerweise tauchen Klagen auf. Die Deutschen fragen, was genau die Regel ist. Die Französinen sagen: „Wir haben nicht verstanden ... wenn wir gewusst hätten ...“ Die Italienerinnen beenden das Ganze schließlich mit einem „va bene!“

Auch hier ist es verständlich, dass man sich den Appetit nicht durch Metakommunikation verderben lassen wird. Wie soll man all das Ungesagte aufdecken, das verbunden ist mit dem Vergnügen daran, sich in der Gruppe wohl zu fühlen, sich bemuttern zu lassen, alles schon fertig vorzufinden, ohne zusätzliche Ausgaben? Man könnte möglicherweise später darüber sprechen, nach einer Verdauungspause. Aber jedenfalls wird es immer recht schwierig und delikats sein, die verschiedenen Stränge von Wahrheiten und von Täuschungen zu entwirren.

Die Dritten und die Metakommunikation in den trinationalen Begegnungen

Die vorangegangenen Beobachtungen können uns bereits zu einigen Schlussfolgerungen führen. Zunächst einmal wird sich nicht jede nationale Gruppe in der Position eines Dritten verorten, nur weil die Begegnung tri-national ist. Zwei nationale Gruppen können sich verbünden und so die dritte nationale Gruppe an den Rand drängen oder sich ihr sogar widersetzen (Caplow 1972). In einer

früheren deutsch-französisch-italienischen Gruppe kam es auf Anhieb zu einer Polarität. Die Deutschen und die Franzosen interessierten sich für Geschichte. Die Italiener lehnten dieses Interesse an der Vergangenheit ab und interessierten sich für die Zukunft, indem sie über Ökologie diskutierten.

Im gegenwärtigen Begegnungszyklus haben sich, wie wir gesehen haben, Polarisierungen schnell vollzogen. Am Anfang haben sich zahlreiche Teilnehmerinnen sofort, durch die Lokalität begünstigt, als Gemeinschaft gefunden (zum Beispiel italienische Frauen untereinander), oder im Gegenteil sofort in Konflikte verwickelt, zum Beispiel mit einem der Verantwortlichen für Gruppenleitung und Forschung (mehrheitlich die deutschen Studenten).

Die potentiellen Dritten blieben eher in der Versenkung. Einige haben sich möglicherweise zu wenig zahlreich gefühlt, zu schwach, um gegen den Strom der zweifachen Opposition zu schwimmen. Sie gehörten möglicherweise zu jenen, die auf eine weitere Teilnahme an den Begegnungen verzichtet haben. Sie haben sich somit selbst ausgeschlossen. Im Verlauf der Begegnungen, nachdem die Gruppe fast halbiert war, waren „potentielle Dritte“ eher in der Lage, diese Rolle zu übernehmen oder wieder aufzunehmen. In diesem günstigeren Kontext gab es sogar eine allgemeine Orientierung in Richtung einer Weiterverbreitung der Rolle der Dritten. Dies zeigt uns unmissverständlich, dass die Anwesenheit von Dritten in den Gruppen eine für das Auftauchen von Metakommunikation fast unverzichtbare Bedingung ist.

Was dieses spontane Auftauchen von Dritten betrifft, so hängt es eng mit der Vielfältigkeit der Aktivitäten zusammen, die umgesetzt wurden. Oder jedenfalls mit der Vielfältigkeit, die in der einen oder anderen Aktivität enthalten ist. Das Beispiel der Fotosprache ist besonders einleuchtend (vgl. 4.2; Carpentier 2006). Diese war schon in einem anderen, ebenfalls deutsch-französisch-italienischen, Begegnungszyklus verwendet worden, um die Vorstellung der Personen selbst anhand der Bilder durchzuführen. Das Ziel war vor allem, auf diese Weise den zu Beginn der dreisprachigen Situation immer besonders akuten Schwierigkeiten abzuweichen. Jeder hatte eine Auswahl von Bildern zu seiner Verfügung, die in jeder nationalen Gruppe ausgewählt wurden. Interessante differentielle Beobachtungen drängten sich von selbst auf. Nur in zwei der drei nationalen Untergruppen gab es religiöse Überlegungen: in denen der Deutschen und der Italiener. Oder es wurden nur in der französischen Untergruppe nicht-weiße Personen gewählt. Dieses Beispiel zeigt, dass es das Verfahren der Fotosprache selbst ist, das jede Gruppe in eine dritte Position hinsichtlich der anderen bringen kann.

In unserem eigenen empirischen Zyklus hat die Fotosprache, als sie während eines Aufenthaltes auf Sardinien zustande kam, unausweichlich eine Plu-

ralität von Gegenständen und von symbolischen Interpretationen eingebracht. Diese nicht polemische Öffnung zwang zu keinerlei Verzicht auf frühere Investitionen. Indem sie diesen einfach neue Horizonte hinzufügte, verminderte sie die möglichen an die opponierenden Positionen gebundenen Verhärtungen.

Die Präsentation der Photos auf etwa zwanzig Tischen in einem großen Saal begünstigte eine Vielzahl von persönlichen Ausdrucksformen. Ergebnis war, dass die Bewertung in einem Klima durchgeführt werden konnte, das auch anderweitig für Metakommunikation günstig war, zumindest in ihren ersten Stadien, das heißt der Möglichkeit, entgegengesetzte Gesichtspunkte zu benennen und diese wechselseitig anzuhören, was über ein reines Tolerieren hinausgeht.

Die Dritten als trennende Vermittler

Die Beziehung zwischen der Möglichkeit der Metakommunikation und dem Auftauchen von Dritten muss noch klarer formuliert werden. Die Dritten können zumindest drei fundamentale Funktionen erfüllen: a) In einer völlig einheitlichen Gruppe führen die Dritten positive Unterschiede und somit Polaritäten wieder ein. Sie spielen so eine trennende Rolle. b) In einer Gruppe, die in eine Vielzahl von Clans zersplittert ist, die einander gleichgültig sind oder einander opponieren, können die Dritten in den Hintergrund gedrängte oder verdrängte Verbindungen wieder sichtbar machen. Sie spielen dann eine vermittelnde Rolle. c) In einer zutiefst, in zwei Lager unauflösbar gespaltenen Gruppe, spielen die Dritten beide Rollen. Im Inneren jeder der beiden Untergruppen wirken sie trennend. Dagegen sind sie Vermittler, indem sie andere Perspektiven einführen, von denen einige auch wieder zusammenführend wirken können.

Der theoretische Dritte und das Auftauchen der Metakognition

Wir haben vorher gesehen, dass eine Methode wie die Fotosprache in sich selbst trennende und vermittelnde Möglichkeiten enthielt. Mit anderen Worten konnte sie, geschickt verwendet, als „Drittes“ fungieren. Dies war nur ein Beispiel, das es zu verallgemeinern gilt. Tatsächlich sind die Dritten sicherlich Personen, sie können jedoch nur effizient handeln, wenn sie über Mittel verfügen, die selbst die Rolle von Dritten spielen. Man findet sie in den zahlreichen menschlichen Kulturdisziplinen: in den Wissenschaften und in der Geschichte, in den Künsten und den Techniken. Man muss in dieser Hinsicht von einem theoretischen kulturellen Dritten sprechen können. Daraus folgt, dass die Me-

takommunikation, wenn sie sich in der Aktualität des menschlichen Austausches in einer Sackgasse befindet, auf Wissen und auf Praktiken zurückgreifen können muss, um aus ihr herauszufinden. Allerdings können diese möglicherweise nicht vorhanden sein. Oder falls sie es sind, weiß man nicht, wo sie zu finden sind.

Die Metakommunikation, die Hinterfragung des kommunikativen Verständnisses, führt somit zur Metakognition, zur Hinterfragung des Erklärungswissens. Angesicht einer kulturellen Vielfalt, die Probleme aufwirft, muss die Metakognition anerkennen können, dass diese unterschiedlichen Kulturen, die einen wie die anderen, aus dem menschlichen Streben nach einer angemessenen Antwort entstanden sind. Sie muss gleichzeitig aufdecken, wie dies im jeweiligen Fall in einer singulären Geschichte von Personen, Gruppen und Gesellschaften geschehen ist. Die Metakommunikation deckt unaufhörlich Probleme auf, die oft über sie hinausgehen, und die sie nur durch Metakognition lösen kann. In diesem Sinn sind beide zutiefst verbunden. Weiterentwickeln können sie sich nur gemeinsam, damit ein neues Verständnis der menschlichen Geschichte und der menschlichen Kulturen gelingt.

Literatur

- Caplow, Theodore (1971–1972): *Deux contre un – Les coalitions dans les triades*. E.S.F.
- Carpentier, Marie-Nelly: „Fotosprache, Collage und symbolische Aufstellungen“, in Nicklas, Müller, Kordes, *op. cit.* pp. 345–351.
- Demorgon, Jacques (2003): *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Anthropos, Paris
- Demorgon, Jacques (2002): *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos, Paris
- Demorgon, Jacques, Lipiansky E.-M., Müller Burkhard, Nicklas Hans, (2001): *Europakompetenz lernen*, Campus, Frankfurt/M.
- Jakobson, Roman, (1963, 1973): *Essai de linguistique générale*, I, II, Éd. de Minuit. 2003, Le Livre de Poche, Paris.
- Müller, Burkhard (1999): „L'évaluation, partie intégrante de la formation“ in Demorgon & Lipiansky, *Guide de l'interculturel en formation*, Retz.
- Nicklas, Hans, Müller, Burkhard, Kordes, Hagen (Hg.) (2006): *Interkulturell denken und handeln*, Campus, Frankfurt/M.
- Stummeyer, Ursula (2006): „Mann-Frau-Beziehungen als Feld des Umgangs mit Fremdem“, in Nicklas, Müller, Kordes, *op. cit.* pp. 155–159.

2.4 Auflösung von Blockaden und Erfindung flexibler Regeln

Burkhard Müller

Der Begriff „emotionale Intelligenz“⁸ wurde von einer italienischen Teilnehmerin in der zweiten Projektphase ins Spiel gebracht. Das Projektteam war zu dem Zeitpunkt als Einheit kaum handlungsfähig und hatte immer noch sehr unterschiedliche Vorstellungen über Arbeitsweisen und Ziele. Die Teilnehmer waren entsprechend auf sich selbst gestellt. Sie hatten zwar dank der pädagogischen Erfahrung vieler Mitglieder ein reiches Repertoire an Methoden der Gruppenarbeit zur Verfügung. Immer gab es Mitglieder, die die Leitung übernahmen und Verfahrensvorschläge oder Ideen für spielerische Aktivitäten einbrachten, was ihnen aber keineswegs Blockaden und Sackgassen, das „sich im Kreise drehen“ ersparte – wie es alle Projekte, die etwas Neues versuchen und jedenfalls alle interkulturellen Projekte immer wieder erleben. Unser Projekt hatte die Chance, sich aus solchen Sackgassen nicht nur wieder heraus zu manövrieren, sondern *gleichzeitig* zu beobachten und zu reflektieren, wie so etwas gehen kann.

Eine Gruppenblockade und die Suche nach „Emotionaler Intelligenz“

Im Folgenden eine Szene aus meinem Forschungstagebuch, in der die Ausgangslage sichtbar wird, aus der sich „vor Ort“ („sur place“) erfundene Arbeitsmethoden entwickelten, die als Beispiele für jene „emotionale Intelligenz“ gelten können.

Das Plenum am Morgen fängt eher zäh an. Zwei Teammitglieder präsentieren ein „Programm“ in Form einer Wandzeitung. Es enthält nur die Information, dass das Team an den Nachmittagen für sich arbeiten möchte, ansonsten sind Ateliers vorgeschlagen, die aber noch ohne Inhalt sind. Die Zeit, in der darüber verhandelt werden könnte, läuft davon. Kein Protest. Die umständliche Übersetzung in drei Sprachen wird jetzt vom Team wieder offiziell als Form

⁸ Es geht hier nicht um die psychologische Literatur zu diesem Begriff, die in unserem Projekt keine Rolle spielte, sondern nur um die Bedeutung, die das Konzept im Rahmen dieses Projektes bekam.

eingeführt. Dann löst sich die feste Sitzrunde auf Vorschlag des Teams auf. Die anschließenden informellen Verhandlungen „Wer will was mit wem weitermachen oder auch neu anfangen?“ laufen entspannter, aber führen auch nicht weiter.

Ein Teammitglied schlägt nach informellen Absprachen in der Pause vor, jeder solle mit einem Satz seine Interessen formulieren, was auch – jeweils mit umständlicher Übersetzung in drei Sprachen – gemacht wird. Hier einige der Vorschläge:

- Die „Tabellen zu interkulturellen Kompetenzen“ (vgl. oben 2.1.2) sollen auf die Frage hin diskutiert werden, wie sie als Werkzeug der interkulturellen Arbeit eingesetzt werden können.
- Ein (sehr aktives und „methodenreiches“) Gruppenmitglied möchte täglich wechselnde Projekte, auch mit wechselnden Animatoren, egal ob die Projekte abgeschlossen werden, weil er eher Stile beobachten und bearbeiten will.
- Ein anderes Gruppenmitglied möchte nicht Gruppen öfters wechseln, sondern eher in einer Gruppe bleiben und über Methoden der Vermittlung interkultureller Kompetenz arbeiten.
- Ein Mitglied greift den Begriff „Grenzkompetenz“ auf und möchte eine offene tri-nationale Gruppe, die daran „kreativ“ weiterarbeitet.
- Einer will arbeiten zu kommunizieren bis zum Wochenende über was auch immer, thematisch so offen, wie sein freundliches Lächeln.

Am Nachmittag geht es eher mühsam weiter. Vorsichtige Versuche, aus der Situation eines solchen Plenums auszubrechen, werden mit der Erinnerung an die Regel des Vormittags gestoppt, es müssten alle erst noch ihren „Satz“ sagen dürfen. Welche Sackgassen das Einhalten dieser scheinbar so vernünftigen Regel produzieren kann, zeigte sich am stärksten bei den ganz Gutwilligen. Auch ihnen war es objektiv unmöglich, einen brauchbaren Vorschlag für eine Arbeitsgruppe zu machen. Aber was konnte die produktive Alternative dazu praktisch sein? Und für die Forschung stellt sich die Frage: Wie kann man den „Selbstversuch“, mit der Sackgasse einer solchen Situation irgendwie konstruktiv umzugehen, im Sinne unserer Fragestellung „lesbar“ machen und theoretisch verallgemeinerbar machen?

Es war dies die Situation, in der die Frage nach „emotionaler“ (statt nur rational planender) Intelligenz auftauchte. „Emotionale Intelligenz“ musste hier etwas sein, was Einzelne ohne Hilfe eines Moderators oder Gurus einsetzen können, um zu verhindern, Opfer des beschriebenen Chaos der „konstruktiven“ Vorschläge zu werden, die sich trotz bestem Willen aller Beteiligten gegensei-

tig blockierten. Man kann diese Situation insofern metaphorisch verallgemeinern, als es in „multikulturellen“ Problemsituationen immer um die Frage geht: *Wie kann die einzelne Einheit (Individuum, Gruppe, Nation) von ihrem jeweiligen Standpunkt aus agieren, ohne Chaos im Ganzen zu produzieren, wenn gleichzeitig die Gemeinsamkeit im Ganzen noch nicht existiert, aber werden soll?*

Was wäre dafür emotionale Intelligenz? Zunächst ging es im Plenum mit den Versuchen weiter, das Problem der Zusammenarbeit *rational* in den Griff zu bekommen.

Ein Franzose und erfahrener Gruppenpädagoge übernimmt die Moderation. Er begrüßt die „forschenden Teilnehmer“ und teilt mit, dass die Kollegen, die als Moderatoren benannt wurden, jetzt die Ergebnisse der Arbeit von gestern vorstellen wollen. Auf Wandzeitungen sind Vorschläge skizziert, die erläutert werden sollen. Zunächst werden „Arbeitsregeln“ vorgestellt:

1. Satz für Satz-Übersetzung.
2. Moderation.
3. Die Beiträge sollten zunächst ohne Bewertung erfolgen.
4. Es sollte immer klar sein, worüber wir reden, das Thema sollte bestimmt sein.
5. Es sollten Übersetzer für bestimmte Zeiten vorgesehen sein.

Ich werfe ein, dass ich dazu auch Forschungsfragen hätte, was als Vorschlag für eine weitere Arbeitsgruppe behandelt wird. Die Stimmung ist leicht gereizt. Die erste Gruppe, die sich vorstellen soll, hat „non-verbal-kreativ“ gearbeitet. Ein Mitglied der Gruppe verweigert die Präsentation mit der Begründung, weil sie non-verbal gearbeitet hätten, wäre es ein Selbstwiderspruch, jetzt vorzutragen.

Ad hoc erfundene Methoden

Der Ausweg aus der Sackgasse beginnt, als ein Gruppenmitglied aufsteht und anfängt, Masken zu verteilen und zu bemalen. Mit dieser unscheinbaren Aktion: *Jemand macht einfach etwas anderes, ohne dabei aber die Aktivitäten der Anderen zu stören oder deren Abbruch zu fordern*, initiierte er einen neuen Arbeitsstil. Es war der erste Versuch, jene „ad hoc“ (sur place) erfundenen Methoden zur Auflösung von Blockaden zu benutzen, die im Folgenden noch näher beschrieben werden. Allmählich fingen immer mehr Teilnehmer an, neue, eigene „Methoden“ zu erfinden, experimentierend aktiv zu werden, um mit der Situation umzugehen und nicht mehr auf die gemeinsame Erstellung

von Arbeitsplänen zu warten, ähnlich wie Schüler in einer misslungenen Stunde anfangen, sich selbst zu beschäftigen, aber eben nicht destruktiv und gelangweilt, sondern kreativ und konstruktiv.

Ein weiterer Versuch dieser Art war die Einladung zu „kommunikativen Spaziergängen“, um die Form und den Ort der Zusammenarbeit zu wechseln. Auch das im Raum verfügbare „pädagogische Material“ – Farben, bunte Papiere, Schnüre, Masken, Tierfiguren etc. – wurde immer mehr frei benutzt, statt nur als didaktisches Material zu pädagogischen Zwecken. Gesprächsgruppen kamen nicht mehr nur durch Planung zustande, die Teilnehmer und Teilnehmerinnen fingen einfach an, miteinander zu reden, ohne aber die gemeinsame Sitzung zu boykottieren. Es handelte sich dabei um tastende Versuche, ein Paradox aufzulösen: Wie kommt man aus „verfahrenen“ Situationen heraus, ohne diejenigen, die sich um Lösungen mühen, zu diskreditieren oder selbst auf andere Weise destruktiv zu wirken?

Am Nachmittag nach den oben beschriebenen Ereignissen war der Plenumsraum reich dekoriert. Ein großes, von vielen ohne gemeinsamen Plan erstelltes „Kunstwerk“ war auf der Mitte des Bodens befestigt. Im Plenum entwickelt sich allmählich ein Stil des informellen und entspannten Anfangens mit allerlei Nebenaktivitäten. Die Vorschläge für gemeinsame Projekte tauchten wie beiläufig auf, fanden aber so viel schneller Akzeptanz. Ohne formellen Beschluss funktioniert jetzt auch das regelmäßige Treffen im Plenum. Auch das Team stellte jetzt seine Differenzen beiseite und regte eine eher gefühlsbezogene als rationale „Zwischenauswertung“ an: *„Welche Idee, welches Bild, welches Gefühlssymbol passt am besten zu deinem/eurem Bezug zum Thema „Wir, die ändern und ändern“ seit unserer Ankunft in Berlin?“* Einige der Produktionen, die daraus entstanden sind:

- Es werden „Gegensätze“ in den unterschiedlichen Projektsprachen auf Plakaten formuliert, die mit verwirrten „Kommunikationsfäden“ sichtbar verknüpft sind: Einheit und Verschiedenheit, fließend und stabil, jung und erfahren, weiblich / männlich, Regel und Abweichung usw.
- Eine Gruppe stellt Berlin (den Tagungsort) als Symbol und Idee ihrer Gruppenarbeit vor: als Insel mit Geschichte, als Gebilde, das sich verändert, mit Baukränen, aber auch Denkmälern, sehr unterschiedlichen Stadtteilen usw. Die Gruppe schlägt vor, die Stadt Berlin als Katalysator für unsere Prozesse zu nutzen, also symbolische Entsprechungen zwischen „Berlin“ und „unserem Projekt“ zu entwickeln.
- Eine Gruppe inszeniert einen „Mistkäfer“, der theatralisch vorführt, wie er sich in das hineinwühlt, was unmittelbar auf der Hand liegt, die Fremdheit,

die wir „hier und jetzt jeden Tag und jede Minute spüren“, statt sich mit alten Geschichten und abstrakten Situationen zu beschäftigen.

- Nur der Spezialist für kreative Methoden hält eine kleine Rede, dass sinnliche Erfahrungen in einem multikulturellen Kontext zu einem tiefer greifenden Niveau der Kommunikation führe, während das Verbale dem gegenüber eher schwach sei. Er formuliert das Konzept, dass Emotion oder körperliche Erfahrung die kulturellen Grenzen sozusagen vergessen lasse, auch die Sprachgrenzen, und dass man dann „vereint in der Emotion sei“. Er formulierte hier ein in der Interkulturellen Pädagogik sehr verbreitetes „humanistisches“ Konzept.

Die „erfundenen Methoden“, die hier skizziert wurden, bedeuten allerdings etwas anderes: Gerade nicht emotionales „Vergessen“ der Differenzen, sondern Entwicklung von Fähigkeiten eines spielerischen Umganges mit ihnen.⁹ Richtig ist, dass man interkulturelle Erfahrungen nicht als Ganze *denkend* erfassen kann, genauso wenig wie man die eigene Kultur, oder auch „Lieben“ oder „Hassen“, „Leben“ etc. umfassend „denken“ kann. Es handelt sich um Erfahrungen, in die man involviert sein muss, um sie denken zu können. Sie sind prinzipiell anders und größer als Denkfiguren, die sie zu erfassen suchen. Andererseits kann man sich über solche Erfahrungen nicht verständigen, ohne auf irgendeine Weise (reflektiert oder unreflektiert) Denkfiguren, Konzepte zu benutzen.¹⁰ Bei der Verdichtung solcher Erfahrungen zum Konzept handelt es sich auch nur um Bilder: Bilder für Erfahrungen des Scheiterns trotz guter Absichten, oder Bilder, wie Vorannahmen und gewohnte Standorte in Bewegung geraten. Dies lässt sich auf andere interkulturelle Situationen verallgemeinern. Sie vermitteln immer ein Stück weit die Erfahrung, dass

⁹ Die meisten „kreativen“ Methodenkonzepte (oder die eben referierte Rede) meinen, das reale interkulturelle Erlebnis bestehe darin, dass durch gemeinsames Gefühls- und Körpererleben die kulturellen Differenzen, sich als bloße Oberfläche erweisen, das gemeinsam „Menschliche“ hervortritt. Wäre es so, dann wäre interkulturelle Begegnung als Unterlaufen der kulturellen Differenzen beschreibbar; so als ob man auf der Gefühlsebene gewissermaßen unter den kulturellen Differenzen hindurchschlüpfen könnte (wie Kinder unter Zäunen durchschlüpfen), um so zueinander zu finden.

¹⁰ Die Arbeit daran, solche Konzepte heranzuziehen und auf Brauchbarkeit zu prüfen ist dann der Vorgang, der häufig von den humanistischen Erlebnisfreunden als „zutextet werden“ oder als „aufgesetzte Theorie“ bezeichnet wird.

gerade das Selbstverständliche – der feste Boden – in Bewegung gerät. *Emotionale Intelligenz ist dann die Fähigkeit, die eigene Stabilität und Handlungsfähigkeit trotz sich bewegendem Fundament aufrecht zu erhalten.*

Selbstorganisation und flexible Regeln

Exemplarisch kann unsere Gruppenerfahrung auch als Beispiel für die Probleme gelingender Selbstorganisation (Autogestion) interkultureller Gruppen gelesen werden. Diese ist ein zentrales Thema der Pädagogik internationaler Begegnungen, weil sie *immer* davon ausgehen müssen: Das Gemeinsame muss erst ein Stück weit gemeinsam „erfunden“ werden, es ist nur begrenzt planbar. Deshalb haben gruppenspezifische Techniken und Trainingsformen auch in der interkulturellen Pädagogik große Bedeutung: Sie beruhen auf dem Prinzip, Gruppen in die Situation zu bringen, ihre Gemeinsamkeiten und Rollendifferenzierungen neu erfinden zu müssen, um dadurch besser zu verstehen, wie Gruppen funktionieren. In der interkulturellen Begegnung geschieht dies allerdings immer wieder ganz von selbst. Unvermeidlich ist hier der „Rahmen der Situation“ (Goffman 1974) immer wieder offen und uneindeutig. Fragen der Art: „Was ist hier eigentlich los? worum geht es? wer bestimmt was?, in welchem Film sind wir hier?“ stehen – gewollt oder nicht – auf der Tagesordnung.

Solche Fragen sind nicht nur als Symptome von Störung, sondern als wesentliche Elemente interkultureller Arbeit zu betrachten. Klarheit, die in technischen Prozessen (zum Beispiel bei der Steuerung eines Flugzeuges) eine Überlebensfrage sein kann, kann in pädagogischen Prozessen zur Sterilität führen. Hier muss immer Spielraum sein für *unterschiedliche* Antworten auf jene Fragen. Aber die Unterschiede dürfen nicht zu unvereinbar sein, müssen sich für Kompromisse oder ein „damit leben können“ eignen. Selbstorganisation stößt also auf Grenzen. Kein Pädagoge, der mit Jugendlichen internationale Begegnungen organisiert, kann es sich leisten, die Frage „was ist hier eigentlich los?“ den Beteiligten allein zu überlassen.¹¹ Ein zentraler Punkt für den gelingenden Umgang mit offenen Situationen ist das Verständnis und die

¹¹ Selbst die klassische Gruppendynamik geht, wenn sie mit Großgruppen arbeitet (beispielsweise Rice 1972), davon aus, dass hier reine Selbstorganisation, nur auf der Basis einer wechselseitigen Anerkennung der individuellen Unterschiede, nicht funktionieren könne.

Art der Regeln, welche die Zusammenarbeit der Beteiligten regulieren. Wie oben beschrieben wurden in dieser Projektkrise Regeln für die Zusammenarbeit aufgestellt (zum Beispiel Übersetzung nach jedem Satz, Moderation etc.), an die immer wieder erinnert wurde und die doch nicht funktionierten. Und auch daran wurde immer wieder erinnert. Offenbar gab es einen doppelten Konsens:

- dass Regeln für die Zusammenarbeit nötig seien und,
- dass es Aufgabe der Gruppe selbst sei, diese Regeln zu setzen und zu überwachen.

Es schien aber zugleich unausgesprochen und heimlich andere „Regeln“ zu geben, die dazu führten, dass die ersten beiden Regeln *nicht* eingehalten werden konnten. Vermutlich ist dies vor allem auch bei multikulturell zusammengesetzten Gruppen *immer* der Fall. Solche „heimlichen“ Regeln könnten in der beschriebenen Phase (und ähnlich in vielen anderen Gruppen) folgendermaßen gelautet haben:

- *„Ich warte ab, schließlich sind die Leute nett hier und ich habe Zeit...“*
- *„Wenn andere sagen, was ich tun soll, ist das besser, als wenn nichts geschieht...“*
- *„Als Frau bin ich es ja gewohnt, Geduld zu haben...“*
- *„Berlin für sich genommen ist schließlich auch nicht schlecht...“*
- *„Als nächstes gehe ich in eine Kleingruppe, da ist es gemütlicher...“*
- *etc. etc.*

Man könnte an der Art, in der sich Gruppen an solchen heimlichen Regeln orientieren, ihren Grad an „emotionaler Intelligenz“ ablesen: Emotionale Intelligenz scheint umgekehrt proportional zur Wirksamkeit solcher heimlichen Regeln zu sein.

Die allmählich einsetzende Änderung und wachsende Fähigkeit der Selbstregulation des Plenums lief ebenfalls auf der Ebene der „heimlichen Regeln“, aber solchen mit anderen Inhalten. Die offiziellen Regeln (Moderation, Übersetzung etc.) änderten sich eigentlich nicht und die „heimlichen“ Regeln lauteten immer noch anders. Aber jetzt waren die Widersprüche eher vermittelbar. Sie wirkten nicht mehr destruktiv, sondern eher „dekonstruktiv“, wenn man darunter die Möglichkeit versteht, Widersprüche in der Kommunikation konstruktiv zu nutzen. Die neuen „heimlichen“ Regeln, die zunächst von einigen und dann von immer mehr Mitgliedern benutzt wurden, könnte man, in je einen Satz gefasst, so formulieren:

- *„Ich gehe davon aus, dass ich selbst verantwortlich bin für das, was ich hier tue oder lasse und für den Sinn, den es für mich hat, hier zu sein.“*

Diese Regel, jeder sei „sein eigener Chairman“ ist in der neueren Gruppenpädagogik als offizielle Regel bei Pädagogen sehr populär. Sie funktioniert aber nach meiner Beobachtung nur selten. Sie funktioniert jedenfalls nicht als *technische* Regel, die man einfach setzen oder lehren kann, sondern meist nur dann, wenn eine souveräne und von allen anerkannte Leitung eine Einheit auf der Gefühlsebene schafft, die alle zusammenschließt. Eine solche Leitung ist aber gerade in der interkulturellen Pädagogik sehr unwahrscheinlich. Bemerkenswert scheint mir auch, dass diese Regel „eigener Chairman sein“ in unserem Fall von niemandem *offiziell* vorgeschlagen wurde. Vielleicht war gerade dies die Bedingung dafür, dass sie als „heimliche“ Regel funktionieren konnte.

Wenn damit die „Hauptregel“ formuliert ist, so entwickelte sich ihre Tragfähigkeit gewissermaßen aus einer Reihe von Hilfsregeln, die sich allmählich einspielten. Dazu gehörte:

- *„Es ist nicht nötig, dass sich alle von Anfang an auf ein gemeinsames Programm konzentrieren. Gerade wenn alle das tun, was sie mögen, entstehen Gelegenheiten, herauszufinden, was man gemeinsam tun kann.“*
- *„Es ist nicht nötig, dass die Aktivitäten durch gemeinsam beschlossene Pläne koordiniert werden; mit informeller Verständigung geht es oft besser.“*
- *„Es ist nicht nötig, dass alle sich an der vereinbarten Kommunikationsweise (verbal mit Übersetzungen) beteiligen. Nonverbale, spielerische, mit dem Spielmaterial experimentierende Kommunikationsweisen und Seitengespräche können ebenso zur Verständigung beitragen und sind nicht als „Störung“ zu betrachten.“*
- *„Es ist auch nicht immer nötig, feste Zeiten zu vereinbaren, weil sich ein Zeitrhythmus, der fließend und doch klar erkennbar ist, von selbst herausbildet.“*

Als formale Vereinbarungen machen solche „Regeln“ keinen Sinn. Aber unsere Erfahrung zeigt, dass Gruppen sich solche oder ähnliche Regeln einer kollektiven „emotionalen Intelligenz“ schaffen können und dass die Zusammenarbeit umso besser funktionierte, je mehr die meisten der Verlässlichkeit dieser „Regeln“ trauten. Dies setzt aber die „offiziellen“ Regeln (Moderation, Übersetzung etc.) nicht einfach außer Kraft. Paradoxe Weise funktionierten sie unter der Voraussetzung jener geänderten „heimlichen Regeln“ vielmehr besser. Die Leichtigkeit etwa, mit der eine selbsternannte Moderatorin das Schlussplenum am Donnerstag moderieren konnte, war eine Evidenz für diese Hypothese. Es

wäre also wenig damit gewonnen, diese „heimlichen“ Regeln zu den „offiziellen“ Regeln interkultureller Kommunikation zu machen. Damit würde „emotionale Intelligenz“ kognitiver Steuerung unterworfen und vermutlich nicht oder anders funktionieren, als es die pädagogische Planung vorsieht.

Literatur:

Goffman, E. (1974): *Rahmenanalyse*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Rice, A. K. (1970): *Führung und Gruppe*. Klett, Stuttgart

2.5 Polaritäten und Dritte in den Begegnungen

Jacques Demorgon

Was ist eine verfestigte Polarität?

Bei der Beobachtung spontaner Austauschprozesse in einer internationalen Gruppe stellt man häufig fest, dass sich *unterschiedliche Gruppen mit unterschiedlichen Standpunkten* bilden. Dabei handelt es sich häufig um zwei verschiedene Ansichten entgegen gesetzter Lager. Darin besteht eine der *Polaritäten*. Sie hat Auswirkungen auf die Wahl von Themen oder von Aktivitäten, oder auch auf ideologische Positionen oder die Wahl von Methoden. Wenn es sich um einen offen gehaltenen Gegensatz handelt, steht man vor einer *thematisierbaren* Polarität. Bei einer Verhärtung der Positionen kann es in der Kommunikation zu Manipulationen, zu Allianzen, zu Machtkämpfen kommen. Dann führen diese nicht thematisierten, verfestigten Polaritäten dazu, den Zugang zum interkulturellen Austausch zu blockieren. Leider ist eine solche nicht thematisierte Polarität am häufigsten. Die Wirkung dieser Polarität liegt in der Einfachheit ihres Strickmusters. Man richtet sich im Rahmen der großen klassischen Gegensätze ein: gut/böse, wahr/falsch, schön/hässlich, sublim, grotesk usw. Damit ist sowohl eine kognitive als auch eine affektive Polarität verbunden. Beide zusammen wirken sich aus auf die Art und Weise Einzelner oder aller Beteiligten, sich zu engagieren. Dies drückt sich in vielen Redewendungen aus: „Wer mich liebt, der folge mir! – Entscheidet Euch! – Wer nicht für mich ist, ist gegen mich!“

Was ist ein „Dritter“?

Die Thematik des Begegnungszyklus: „*Wir, die anderen und die anderen*“, weist deutlich darauf hin, dass es verschiedene Arten von „anderen“ gibt. Man kann die Hypothese aufstellen, dass es den Alliierten gibt, den Gegner, und denjenigen, der draußen bleibt, den man *als den Anderen des Anderen* bezeichnen könnte, oder, wenn man so will, *als den Dritten*.

Auf dieser Grundlage ließ sich ein Teil unserer Forschungsfragen besser formulieren. In den Fällen, in denen *Polaritäten* entstehen, kommt es zu Verhärtungen. Werden sie immer mehr bedrückend, geschlossen, anhaltend? Oder bleiben sie im Gegenteil beweglich, leicht, offen, provisorisch? In diesem zweiten Fall: Ist die Anwesenheit und das Wirken von Dritten feststellbar? Von dritten Personen und Gruppen oder von dritten Optionen? Wobei deren grund-

legendes Merkmal darin bestünde, in der jeweiligen Polarität keine Stellung zu beziehen, sich anders zu positionieren: schräg dazu, quer, am Rande usw. zu stehen. Über die bereits behandelte Polarität zwischen feminin und maskulin hinaus, lässt sich auf diesen Grundlagen sehr schnell eine *erste*, sehr allgemeine *Polarität* entdecken.

Eine erste Polarität: spontaner oder konstruierter Austausch?

Diese *erste*, allgemeine *Polarität* besteht zwischen denjenigen, die gemeinsam davon ausgehen, sie seien versammelt, um am Thema zu arbeiten (auch wenn sie sich im Hinblick auf Konzeption oder Methoden unterscheiden), und denjenigen, die die Begegnung als solche für vorrangig halten, ohne besondere Zielsetzung, Vorschriften oder Einschränkungen. Nach der zweiten Ansicht wird man sich nur dann wirklich begegnen können, wenn die Begegnung zunächst Spaß und Freude bereitet. Die Begegnung findet also vorrangig auf der Basis von Gemeinsamkeiten statt, wobei es sicherlich einfacher ist, sich anlässlich gemeinsam gestalteter Aktivitäten zu begegnen, die alle interessieren.

In der Gegenposition, bei denjenigen, die thematische Arbeit und interkulturelles Lernen betonen, verfolgt man andere Absichten. Man ist skeptisch in Hinblick auf eine Geselligkeit, die den Schwierigkeiten des Austausches den Rücken kehrt. Daher ist man sich zu Beginn einig, sich mit den Missverständnissen, den Gegensätzlichkeiten auseinander zu setzen, um diese zu klären und mit zunehmendem Verständnis verändern zu können.

Zwischen diesen beiden Lagern – für oder gegen den Vorrang der Geselligkeit – gestaltet sich die Kommunikation immer schwieriger, denn alles bringt ihre Anhänger in Gegenpositionen, bei der Auswahl der Aktivitäten ebenso wie bei den Modalitäten des Austauschs. Eine solche Polarisierung teilt, wenn sie sich praktisch und ideologisch verhärtet, die Teilnehmer in zwei Lager, die unaufhörlich ihre gegensätzlichen Ziele verfolgen. Derartiges gab es in unserem Projekt in der ersten Begegnung in Südfrankreich. Paradoxaerweise verließen die meisten, die extreme Positionen vertraten, zwischen dem Vorrang der Geselligkeit und der Bearbeitung von Konflikten, den Forschungszyklus nach dem ersten oder dem zweiten Treffen. Diejenigen, die auch für die Folgetreffen dabeiblieben, waren somit eher Vertreter von offeneren und flexibleren Positionen. Für sie stand diese *erste Polarität* nicht mehr so deutlich an vorderster Stelle.

Eine zweite Polarität: nationale Kulturen oder intergenerative Unterschiede

Obwohl bei unseren deutsch-französisch-italienischen Treffen die tri-nationale Dimension institutionell sehr wohl konstitutiv war, hat sich merkwürdiger Weise der Wunsch oder ganz einfach die Praxis, sie zu minimieren, mehr oder weniger selbstverständlich installiert. Folgende Argumente wurden angeführt: „Sicher sind wir Deutsche, Franzosen oder Italiener, aber das bedeutet wenig. Vielleicht sind wir alle schon Europäer. Oder wir sind vor allem ganz einfach Personen mit dem Gefühl ihrer je eigenen, unvergleichlichen Identität.“

Möglicherweise wollten jedoch die Vertreter einer solchen Position eine andere Dimension von Interkulturalität finden, um die tri-nationale Dimension zu verbergen, die jederzeit, von einem Moment zum anderen, wieder zum Vorschein kommen könnte. Diese Dimension von Interkulturalität wurde auch gefunden und betont, nämlich das *Interkulturelle zwischen den Generationen, das Inter-Generative*. Tatsächlich waren die Teilnehmer in der zweiten Hälfte des Zyklus vorwiegend junge Erwachsene. Es war also normal, dass manche zu der Ansicht kamen, der Aspekt der Interkulturalität zwischen den Generationen sei am bedeutsamsten.

Aber reicht es denn schon aus, verschiedene Dimensionen von Interkulturalität zu unterscheiden, um dann nach eigenem Belieben eine auszuwählen? Aus einer subjektiven Sicht heraus ist das durchaus machbar. Man muss sich aber dabei auch fragen, ob es nicht möglicherweise eine objektive Hierarchie unter den Dimensionen von Interkulturalität gibt. Kann man im vorliegenden Fall vernünftigerweise behaupten, dass generationsbezogene unterschiedliche Kulturen, die sich im Lauf von Jahrzehnten herausbilden, in ihrer interkulturellen Wirkung mit nationalen Kulturen konkurrieren können, die sich im Verlauf viel längerer Zeiträume aufbauen?

Unterschiede zwischen den Generationen oder gesellschaftliche Veränderungen

Wenn manche den Unterschieden zwischen den Generationen eine größere Bedeutung beimessen, haben sie ihre Gründe dafür. Sie stellen zu Recht fest, dass es große Unterschiede gibt, aber sie schreiben diese irrtümlicher Weise den Generationen als solchen zu. Sie sind jedoch nur sekundäre Träger der Unterschiede, aber nicht ihre Ursache. Deren eigentlicher Ursprung liegt in einer grundlegenden Veränderung unserer Gesellschaften, eine Veränderung, die sich in nur wenigen Jahrzehnten vollzogen hat und notwendig eine Trennung der Generationen voneinander verursacht. In diesen Jahrzehnten wurde

eine Schwelle überschritten: von nationalen Handelsgesellschaften zu globalisierten Informationsgesellschaften (Demorgon 2005). Auch wenn dies das Ergebnis einer längerfristigen Entwicklung ist, so hat man doch das Gefühl, dass man von einer Form der Gesellschaft, die sich in der Nation ausdrückt, zu einer Gesellschaftsform übergegangen ist, die sich von nun an vorrangig auf das Globale bezieht. Unter der Diskontinuität zwischen zwei Generationen gilt es also, die Diskontinuität zwischen zwei Gesellschaftsformationen aufzudecken.

Mit dieser Voraussetzung wird es möglich, die eigentliche Hierarchie zwischen den interkulturellen Dimensionen wieder herzustellen. Die entscheidende interkulturelle Dimension ist die Entwicklung der großen Gesellschaftsformationen. Im Verlaufe der Geschichte der Menschheit kennt man nur diese vier: gemeinschaftsorientierte Kulturen, königlich-imperiale Kulturen, nationale Handelskulturen, globalisierte Informationskulturen (Demorgon 2002). An zweiter Stelle steht das Interkulturelle zwischen den Ländern und Völkern. An dritter Stelle steht das Interkulturelle zwischen den Personen und ihren gesellschaftlichen Zugehörigkeitsgruppen. Hier siedelt sich auch das Intergenerative an.

Es geht aber nicht darum, eine dieser interkulturellen Dimensionen den anderen entgegenzusetzen. Man sollte sie insgesamt betrachten und mit einander verbinden: in einer Perspektive, die weder bedeutende globale Zusammenhänge ausklammert noch die Freiräume von Personen, darauf einzuwirken und zu verändern. Zugegeben: Dies ist nicht leicht zu verstehen. Und da die Teilnehmer sich zunächst einmal ganz natürlich auf der Ebene bewegen, die sie selbst betrifft, entscheiden sie sich vorrangig für die Bearbeitung des Intergenerativen. Dies ist gleichzeitig die Ebene der Interkulturalität zwischen den Personen. Allerdings wählen sie – insbesondere Männer – nur selten die problematischere Ebene zwischen den Geschlechtern. Sie ziehen die intergenerative Ebene vor, umso mehr, weil sie selbst als Jugendliche eher an ihrer eigenen Identitätsbildung interessiert sind, die sich im Widerstreit mit anderen Generationen gestaltet.

Margaret Mead hat versucht, diese *Verflechtung* in *Der Konflikt der Generationen* (1972) zu klären. Ihrer Ansicht nach gab es in früheren Gesellschaften eine *post-figurative* Form der kulturellen Übermittlung. Die Figuren von Großeltern und Eltern dominierten gemeinsam die Übermittlung der Kultur an Kinder und Kindeskinde. Drei Generationen lebten zusammen. Mit dem „Siegeszug des Westens“ blieben die Großeltern „im Osten“, und die Übermittlung wurde *ko-figurativ*. Vater und Sohn erfanden gemeinsam das, was später zum Gegenstand der kulturellen Übermittlung werden sollte. Schließlich wurde die kulturelle Übermittlung mit der kontinuierlichen Erneuerung der Prozesse und

der Produkte – dank der Erneuerung von Wissenschaft und Technik – *prä-figurativ*. Jetzt sind es die Jungen, die den Erwachsenen die Kultur vermitteln, an die diese sich noch nicht gewöhnt haben.

Einen weiteren Beitrag liefert die *analyse médiologique* von Régis Debray (1995). Er vergleicht anhand von siebzehn gesellschaftlichen Konstanten die grundlegenden kulturellen Charakteristika der Graphosphäre (Primat des Gedruckten und der Nationen) mit jenen der Videosphäre (Primat von Multimedia und Globalem). Es ist beeindruckend, zu sehen, wie die derzeitige Generation der jungen Erwachsenen sich selbst in den Charakteristika der Videosphäre, ihre Eltern dagegen in den Charakteristika der Graphosphäre wiedererkennt.

In unserem Begegnungszyklus wurden solche Bezüge und Analysen nicht herangezogen, um diese zweite Polarität aufzulösen. Sie blieb also offen, ohne Anlass für Konflikte oder für eine Bearbeitung zu geben. Dies hätte nämlich dazu geführt, eine andere Polarität pädagogischer Art aufzuwerfen. Nur zu leicht hätte dies zum Gegensatz zwischen zwei Gruppen geführt: auf der einen Seite die Gegner jeglicher didaktischen Pädagogik, im Namen einer unterstellten „Freiheit“ des Lernenden, auf der anderen Seite die Verfechter einer Hierarchie des Wissens und infolgedessen einer zwangsläufigen Direktivität in der pädagogischen Vermittlung. Zahlreiche deutsche Forscher, die durch die anti-autoritäre Pädagogik und den amerikanischen Non-Direktivismus beeinflusst wurden (von Dewey bis hin zu Rogers und Porter [1962]), gehören zur ersten Gruppe. Viele Franzosen ordnen sich eher der anderen Gruppe zu, was die Zahl der Werke zeigt, die der Über- und Vermittlung gewidmet sind, darunter auch die Arbeiten von Régis Debray.

Eine dritte Polarität: das *Lokale* der Begegnung und das *Globale* der Welt

Auch die dritte Polarität, mag sie auch völlig implizit geblieben sein, war strukturell im Begegnungszyklus sehr wirksam. Sie stellte, sogar ohne es benennen zu müssen, zwei ziemlich verschiedene Orte der Interkulturalität einander gegenüber: das *Lokale* der Begegnung und das *Globale* der Welt. Für eine erste Gruppe von Verantwortlichen und von Teilnehmern sollte sich die gemeinsam geteilte Thematik auf die Begegnung selbst beschränken und auf den interkulturellen Austausch, der zwischen den Teilnehmern gelebt wird.

Für eine zweite Gruppe – überwiegend italienisch und französisch – war es unmöglich, so zu tun, als bestünde die Welt um sie herum während des Treffens nicht mehr. Insbesondere auch in Hinblick darauf, dass der betreffende interkulturelle Austausch mit der Unterstützung einer binationalen europäischen Institution (hier: das Deutsch-Französische Jugendwerk) erfolgte, schien

es kaum gerechtfertigt, von der europäischen und globalen Interkulturalität zu abstrahieren. So hatte zwischen dem zweiten und dritten Treffen ein italienischer Teilnehmer – als einziger so schien es – auf die Bitte des Moderatorenteams reagiert, einen persönlichen Text zu schreiben. Darin hatte er die Rolle der Intellektuellen angesichts der globalen Situation aufgeworfen. Das Paradoxon besteht darin, dass dieser einmalige Beitrag überhaupt nicht berücksichtigt werden sollte. Es gab lediglich eine einfache Bemerkung, ein Dankeschön dafür, der Bitte des Teams nachgekommen zu sein.

Wie war so etwas möglich? Ganz einfach wegen dieser nicht thematisierten Polarität, der zufolge eine solche Überlegung globaler Art den Kontext der Arbeit überschritt. Man konnte den Text ignorieren, weil er ganz einfach außerhalb des Programms der Begegnung lag, das auf die Teilnehmer selbst in ihrer alltäglichen interkulturellen Situation ausgerichtet blieb. Ein so gelagerter Gegensatz ist nicht neu. Die Blütezeit lag insbesondere in der Epoche der amerikanischen non-direktiven Therapien und Pädagogiken. Häufig trat er in den 60er Jahren und auch noch später in den vom DFJW unterstützten Austauschprogrammen auf und ging einher mit einer etwas simplifizierten Theorie der Implikation, die besagte, das Interesse für das anderswo sei automatisch eine Flucht, um sich selbst auf nichts einzulassen. Es galt also, diese Flucht ins anderswo zu versperren, um den Teilnehmer zu sich selbst und zu seiner unmittelbaren interpersonellen Situation zurückzubringen.

Im neuen Kontext der Globalisierung ist es zunehmend schwieriger, noch so zu denken. Tatsächlich kann es ganz genauso als Flucht vor dem globalen, künftig allgegenwärtigen Kontext erscheinen, wenn man die Forschung nur auf die Personen und deren unmittelbaren Kontext konzentriert. Zweifellos kann dieser Bezug nicht eingebracht werden, wenn die Gruppe der Teilnehmer zu jung ist. Bei einer Gruppe junger Erwachsener aber kann das Ausklammern dieser Dimension durchaus kritisiert werden. Heutzutage bezieht sich die grundsätzliche Differenzierung nicht mehr auf das „hier und jetzt“ und das „anderswo“, sondern im Gegenteil auf das Lokale und das Globale. Es geht nicht so sehr darum, sie einander gegenüberzustellen, sondern eher sie zu vereinen. Daher das schwierige doch bedeutungsvolle Wortspiel „global“ (Demorgon 2000; 2004).

Warum sollte eine effiziente Bearbeitung der Interkulturalität der Begegnung es erfordern, die Wirkungen externer interkultureller Ereignisse auszuklammern, die täglich in allen journalistischen Medien, in Radio und Fernsehen vorkommen? Oft kehrt man ihnen den Rücken wegen der Befürchtung, die Beziehungen zwischen den Teilnehmern zu beeinträchtigen, die unterschiedlichen Religionen angehören und konträre Gesichtspunkte vertreten können. Ist

dies eine gerechtfertigte Vorsichtsmaßnahme oder eine Vogel-Strauß-Politik? Die Antwort ist glücklicherweise von Situation zu Situation verschieden.

Im hier behandelten Zyklus hat die Ablehnung der Dimension des Globalen zugunsten eines unmittelbareren und interpersonellen Interkulturellen es leider nicht immer erlaubt, das Globale anzugehen. Und leider ist es trotz allem nicht gelungen, die Interkulturalität der Personen im Alltag angemessen zu behandeln. Der Text zur Metakommunikation (vgl. Teil 2.3) versucht, dazu einen Einblick vermitteln.

Zwei weitere Polaritäten und die Vermittlungsfunktion der Methode „Fotosprache“

Eine vierte Polarität schließt sich an die erste an als Gegensatz zwischen einer Gruppe, die sich nur für die Begegnung zwischen den Einzelnen interessiert und einer andern Gruppe, die das offiziell vorgegebene Thema bearbeiten möchte. Ein italienischer Teilnehmer wirkte als animateur der ersten Gruppe, die sich vor allem auf Körperübungen, Übungen des emotionalen Ausdrucks und der Entspannung stützte. Die Teilnahme ermöglichte eher das Erleben eines transkulturellen Milieus als die Analyse interkultureller Beziehungen, die wiederum im Gegenzug von der zweiten Gruppe eingefordert wurde.

Immer bedeutsamer für den Projektverlauf wurde schließlich ein fünfter Gegensatz: Nämlich zwischen der Tendenz, das Projekt (wie ursprünglich vorgesehen) mit dem dritten Treffen abzuschließen und dem Wunsch nach einer Fortsetzung. Der Vorschlag, die aufgebrochenen Gegensätze mit einer gemeinsamen Aktivität und zugleich Evaluation zu bearbeiten, setzte sich schließlich durch, wobei die von den französischen Mitgliedern des Team eingebrachte Methode der „Fotosprache“ eine Schlüsselrolle spielte. Dies wird im vierten Teil genauer dargestellt.

Zusammenfassung: „Dritte“ Beziehungen und Begründungen der Unterschiede

Im Gegensatz zu einer weit verbreiteten Ideologie, nach der es gilt, Platz zu schaffen für alle Unterschiede, weil alle gleichwertig sind und ihre Existenzberechtigung haben, stellt man fest, dass Personen und Gruppen unaufhörlich Hierarchien herausbilden, um ihren eigenen Gesichtspunkt über jenen der anderen zu stellen. Die Ideologie, die vorgibt, frei von Bewertungen offen für alle Unterschiede sein zu können, ist trügerisch. Sie verkündet ein Programm generalisierter Öffnung, während es in Wirklichkeit immer eine Hierarchisierung

von Gesichtspunkten und Handlungsentscheidungen gibt. Das liegt daran, dass die Lage der einen und die der anderen nicht vergleichbar ist, sie haben weder die gleiche Sozialisation noch die gleichen Interessen noch die gleichen Reaktionen.

An den unterschiedlichen Hierarchisierungen der einen und der anderen zu arbeiten, wie sie in den Polaritäten zum Ausdruck kommen, scheint als Aufgabe unvermeidlich. Aus dieser Perspektive heraus haben wir gesehen, wie Drittpersonen, dritte Gruppen, dritte Beiträge einen günstigen Einfluss haben können. Gewiss sind Autoritätsphänomene immer schon vorhanden und strukturieren die Situationen und Verhaltensweisen entsprechend ihrer jeweiligen Rangordnung. Wie jedoch diese Untersuchung gezeigt hat, gibt es eine Vielfalt von Gesichtspunkten, mit denen Polaritäten relativiert und deren Verfestigungen verhindert werden können. All diese „dritten“ Aktivitäten, spontan oder auch bewusst von Dritten eingebracht, ermöglichen es, die Komplexität des Realen im Austausch präsent bleiben zu lassen, zum Nutzen einer menschlicheren Verarbeitung der Erfahrungen, obwohl es viele Gründe dafür gibt, weshalb diese Verarbeitung oft so schwierig ist.

Literatur

- Carpentier, Marie-Nelly: Fotosprache, Collage und symbolische Aufstellungen, in Hans Nicklas, Burkhard Müller, Hagen Kordes (Hg) (2006): *Interkulturell denken und handeln*, Campus, Frankfurt/M.
- Debray, Régis (1991): *Cours de médiologie générale*. Zusammenfassendes Schaubild „Trois âges en même temps“ S. 387–389, Gallimard, Paris
- Debray, Régis. (1995): *Manifestes médiologiques*, Gallimard, Paris
- Debray, Régis (1997): *Transmettre*, O. Jacob, Paris
- Debray Régis (1998): *Enjeux et moyens de la transmission*, Pleins Feux, Paris
- Debray, Régis (1999): *Introduction à la médiologie*, PUF, Paris
- Demorgon, Jacques (2002): *L'histoire interculturelle des sociétés*, 2. Ausgabe Abb. S. 173, Anthropos-Economica.
- Mead, Margaret (1972): *Le fossé des générations*, Denoël-Gonthier, Paris
- Porter Elias, u.a. (1962): *Psychothérapie et relations humaines*, Nauwelaerts.

Dritter Teil: Biographie und interkulturelle Begegnung

3.1 Das Fremde in der Biographie: Entwicklungspotential für interkulturelle Sensibilisierung

Johanna Müller-Ebert

Innerhalb des dreijährigen Zyklus „Wir, die Anderen und die Anderen“ haben wir uns, ausgehend von einem experimentellen Projekt, in einer Gruppe mit dem Einfluss biographischer Ressourcen auf die Entwicklung von interkultureller Kompetenz, Grenzkompetenz und interkultureller Sensibilisierung auseinandergesetzt und dieses Thema in kleinen Fallvignetten im Verlauf des Forschungsprojektes weiter beobachtet. In einem Forschungszusammenhang, der sich mit Biographischem beschäftigt, ist es sinnvoll, mit dem aus der Psychoanalyse bekannten Begriff der *Triangulierung* zu arbeiten, der sich ursprünglich auf die frühen Lebensjahre bezieht. Wir haben versucht, ihn auf die Dynamik interkultureller Begegnungen und auf die Begegnung mit dem Fremden auf das Thema des Projektes „Wir, die Anderen und die Anderen“ zu übertragen.

Die Fähigkeit, personale Objektbeziehungen eingehen zu können, das heißt die Alterität des Anderen anzuerkennen, ist an das Ermöglichen von „Drittem“, an dessen Einbeziehung, wie auch an die Akzeptanz von Fremdem und von Anderssein gebunden. In unserem Zusammenhang ist zu untersuchen, ob im interkulturellen Kontext *Ähnlichkeiten* empfunden und gefunden werden können, die eine nötige Vertrautheit schaffen und „zu Sympathie motivieren“ (wie es Heigl-Evers 1997 als Voraussetzung für Triangulierung formuliert hat) oder ob man den Anderen mit dessen anderem Selbst oder den Teilen des anderen Selbst als deckungsgleich mit dem eigenen Selbstbild erlebt und eine „a-personale Teilbeziehung“ herstellen kann: „Die sind wie ich, die sind ja gar nicht so anders.“

Triangulierungsprozesse können neben Bindungsqualität auch progressive Abwehr enthalten (defensive Triangulierung). Im interkulturellen Kontext heißt das zum Beispiel auf dem Hintergrund von Introjekten (Gestalttherapie) – wie beispielsweise „wir sind doch alle Europäer“, „wir verstehen uns“ – , dass die Unterschiede zu dem fremden Dritten – im deutsch-französischen Kontext etwa durch das Hinzukommen einer dritten Nation, und in unserem Projekt Italien – negiert werden und zunächst nur das Gemeinsame beachtet wird und die Grenzen verwischen, während man zum Fremden keinen Bezug aufnimmt. In einem

solchen Fall handelt es sich um Pseudo-Triangulierungen, die Irritationen durch das Fremde verdecken.

Die Nichtwahrnehmung der besonderen Persönlichkeit des Anderen wird in der Psychoanalyse gleichbedeutend mit dessen „Auflösung, Eliminierung“ beschrieben. Das Gegenüber ist dann als Person mit eigenem Recht nicht existent.

Wenn man den Anderen und dessen Andersartigkeit im eigenen Empfinden mit einem „bösen“ Teilobjekt zur Deckung bringt und zum Beispiel nicht als einen Teil seines eigenen Selbst erkennt, dieses nun aber im Anderen ablehnt, hasst oder bekämpft, können dadurch Szenarien erzeugt werden, wie es sich im Umgang mit dem Fremden etwa in der Zeit des Dritten Reiches oder in rechts-extremen Kontexten gezeigt hat (Hirsch, 2000). Interessant wurde diese Fragestellung in unserem Forschungszusammenhang bei der Ermittlung von Interaktionsmodi im trinationalen Dreieck: „Wer geht mit wem wie um?“ Eine Antwort auf diese Frage kann effektiv in einem Interaktionsfeld und in weiteren Interaktionen auslösenden Interaktionen gefunden werden:

Eine Fallvignette aus dem 3. Projektabschnitt in Sardinien soll dies illustrieren:

Am Tag der Ankunft des Projektes im italienischen Tagungsort haben zwei italienische Gastgeberinnen einen ganzen Tag lang den Flughafentransfer für die ankommenden Gäste übernommen. Spätabends um 23.00 Uhr soll noch eine letzte Teilnehmerin anreisen. Eine italienische Gastgeberin überlegt, wie man auch diese Teilnehmerin noch abholen könne und wer, wenn nicht gar sie, die einstündige Fahrt zum Flughafen übernehmen könne. Schnell finden sich zwei französische Teilnehmerinnen, die diese Aufgabe übernehmen wollen, obwohl sie die Umgebung nicht kennen und im Dunklen ein fremdes Auto lenken müssten, um den französischen Neuankömmling zu empfangen. Eine französische Forscherin dagegen schlägt vor, dass die Ankommende doch mit einem Taxi zum Tagungsort kommen könne. Der Transport zum Tagungsort sei doch auf eine leichtere lösungsorientierte und sachliche Weise zu regeln.

Die Teilnehmerinnen der beiden Nationen zeigen auf verschiedene Weise ein national verschiedenes Verhalten des Bewahrens: Während die Italienerinnen die Neuangekommene wie alle anderen in ihrem Land einführen und willkommen heißen wollen, beschützt die französische Forscherin das Bestehende, in diesem Fall das gemeinsame Abendessen der Gruppe und schlägt sachliche Lösungsvorschläge vor. Deutsche Teilnehmer hatten die Diskussion lediglich beobachtet, ohne sich einzumischen.

Biographische Wurzeln und Ressourcen für interkulturelle Sensibilisierung, Entwicklung interkultureller Kompetenz und Triangulierung

In der Forschungsgruppe „Autobiographische Wurzeln und Ressourcen interkultureller Kompetenz“ im ersten Projektabschnitt in Cap D’Ail wurde mit der Hypothese gearbeitet, dass möglicherweise bereits im frühen Sozialisationsfeld Muster und Vorlieben oder auch Bedrohungen für die Beschäftigung mit dem Fremden entstehen, die bei der Entwicklung von interkultureller Sensibilisierung im biographischen Hintergrund wirksam sind und die Ausformung interkultureller Kompetenz bei einzelnen begünstigen oder hemmen.

Erinnern wir uns: Im Kontext interkultureller Pädagogik und Psychologie geht es unter anderem um den Erwerb oder Support bei der Fähigkeit und der Stabilisierung der Wahrnehmung des Fremden im Vergleich mit der Selbstwahrnehmung, im Sinne einer Realitätsprüfung. In der interkulturellen Pädagogik korrespondiert die Wahrnehmung des Fremden mit der Fähigkeit, sich selbst mit seinen eigenen Vorerfahrungen, Einstellungen und Ängsten in Bezug auf den Anderen oder Fremden zu beurteilen, die eigenen normativen Orientierungen wahrzunehmen (und – im Idealfall – zu erkennen), um sich auf dem Hintergrund von Selbstreflexion in verschiedene Lebenslagen des Anderen einfühlen und/oder eindenken zu können und mit dieser neuen Haltung ein neues Drittes zu betrachten.

Wir postulieren, dass eine Sensibilisierung hinsichtlich des eigenen Bewertens und Verhaltens und der Entwicklungsfähigkeit von Ich-Identität vonnöten ist, um diese Fähigkeit zu erwerben – auch angesichts von Widersprüchlichkeiten und Rollendiffusionen im Fokus der Aneignung von interkultureller Kompetenz.

Im Experiment der Arbeitsgruppe „Biographische Wurzeln interkultureller Arbeit“ sollte im wesentlichen im Vordergrund stehen, ob und wie interkulturelle Sensibilität bereits in einem bestimmten biographischen Kontext erworben wird, unter anderem beispielsweise durch eine „gelungene“ oder „nicht gelungene Triangulierung“ oder durch eine bereits früh erlernte und trainierte sensible *Selbstwahrnehmung* und *Fremdwahrnehmung*. Das Experiment führten wir auf dem Hintergrund gestalttherapeutischer Theorie und Methoden durch, die sich meiner Meinung nach für diesen Kontext besonders eignen. Selbstwahrnehmung setzt ein Selbstbild voraus, an dem das aktuelle eigene Verhalten im jeweiligen Kontext gemessen werden kann.

Fremdwahrnehmung besteht aus zwei Elementen:

1. der Selbstwahrnehmung im Anderen (psychoanalytisch wird dies als Übertragung oder Projektion bezeichnet) und
2. der sinnlichen Wahrnehmung des „extra nos“ (des Neuen) außerhalb, das als neues Element gesehen wird.

Ein positiver Kontakt mit dem Anderen und Fremden kann stattfinden und wird nur dann mit Interesse aufgenommen und akzeptiert, wenn es potentiell als Ich-synton empfunden wird oder wenn es Ich-assimilierbar ist (nach dem Prinzip der Aufnahme des Ähnlichen oder des Neuen). Das Fremde wird abgelehnt oder zurückgewiesen, wenn es nicht in das Ich- oder Selbstbild integrierbar ist. Das Fremde erzeugt auch Angst oder Abwehrprozesse, wenn es zwar als Ich-synton anerkannt, aber vom Ich-Ideal abgespalten wird, zum Beispiel wenn im Anderen Teile des Selbst erscheinen oder projiziert sind, die man ablehnt und abwehrt, erzeugen diese erneut Angst und Erregung. Diese „Angst vor dem Fremden“ kann auf verschiedene Weise reduziert und/oder in produktive Beziehung umgesetzt werden.

Eine Abwehr des Fremden wird umso größer, je mehr sich eine Kombination aus folgenden Aspekten ergibt oder kumuliert:

- projektiver Selbstanteil in der Fremdwahrnehmung,
- eine emotionale Besetzung des in den Anderen Projezierten,
- die Notwendigkeit der Abwehr des angstausslösenden Anderen,
- die jeweilige Fähigkeit, das Anderssein und Verschiedensein des Anderen akzeptieren zu können, ohne sich bedroht zu fühlen oder sich selbst ändern zu müssen (*Beispiel: Zur französischen Küche zählen Froschschenkel und auch Gänsestopfleber, die im letzten Fall uns Deutschen oft das grausam erscheinende Stopfen der Gänse voraussetzt. Selbst wenn Ich dies möglicherweise aus Gründen des Naturschutzes ablehne, kann ich aber akzeptieren, dass Franzosen diese Produkte essen, ohne dass ich es selbst tun oder ablehnen muss. Falls ich mich selbst aber in Frankreich aufhalte, könnte ich versuchen, dieses Nahrungsmittel vielleicht zu probieren*).

In unserer Forschungsgruppe arbeiteten wir experimentell mit einem „interkulturellen Sensibilisierungstraining“, das weitgehend einem biographischen Ansatz folgt und sich mit der persönlichen Geschichte des Einzelnen im Kontext „Begegnung mit dem Fremden“ auseinandersetzt.

Man könnte hier sogar von einer „Qualitätssicherung“ im Sinne einer Persönlichkeitsbildung im interkulturellen Raum sprechen, wobei zum Beispiel

eigene Werte, Normen, Überzeugungen, Projektionen, Introjekte in Bezug auf das/den Anderen/Fremden überprüft werden können.

Die prozessorientierte Theorie des Selbst der Gestalttherapie und -theorie bietet hierzu ein Konstrukt:

- die Persönlichkeitsfunktion, die Aussagen darüber macht: „Wer bin ich im Kontakt mit anderen? Als wen identifiziere ich mich?“
- die Ich-Funktion, die beschreibt: „Was will ich in dieser Beziehung und was verfolge ich?“
- und die Es-Funktion, in die Gefühle und Bedürfnisse der „sekundären Natur“ eingehen und die mit der Frage: „Wie fühle ich mich in diesem Kontext?“ der Person im Organismus-Umwelt-Feld Orientierung ermöglicht.

Mögliche andere Fragen, die das gestalttherapeutische Konstrukt des Organismus-Umwelt-Feldes (Perls/Hefferline/Goodman) im interkulturellen Feld nutzen können, sind:

- Welche Bestätigung bezieht man aus der Art, sich selbst im fremden Feld darzustellen und mit einem anderen Gegenüber in Beziehung zu sein?
- Welche Sicherungs- und Kontrollaktivitäten und welche Aktivitäten in Richtung auf Bestätigung und Akzeptiertwerden entfaltet man in einem solchen Feld?
- Welche Interaktionsangebote und Erlebensweisen, welche affektiven Einheiten gehen mit dem Umgang mit dem Fremden einher?

Warum der gestalttherapeutische Ansatz eine brauchbare Theorie für interkulturelle Forschung sein kann

Ich möchte im Folgenden einige Thesen und Hypothesen hinsichtlich der Brauchbarkeit des Gestalt-Ansatzes in der interkulturellen Forschung zusammenstellen, die eine Diskussion oder nähere Beschäftigung damit anregen können.

Die Gestalttherapie und -theorie und respektiv die Gestaltpädagogik übernahmen eine wichtige Annahme der Gestaltpsychologie: „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.“ Das bedeutet, dass Fakten, Sinneswahrnehmung, Verhalten etc. erst durch ihre Organisation und nicht nur durch die einzelnen hintereinander geordneten Bestandteile definiert sind und erst im Austausch mit dem jeweiligen Feld ihre besondere Bedeutung erlangen.

Bewusstheit oder *awareness* wird als Zustand einer aufmerksamen Wachheit gegenüber Dingen beschrieben, die im jeweiligen Augenblick, im Hier und Jetzt, mit dem Selbst innerhalb und außerhalb oder um es herum geschehen.

Die Bewusstheit oder *awareness* im Hier und Jetzt unterscheidet sich von anderen Bewusstseinsformen wie Wachsein, Abwesenheit, Tagtraum etc. Perls/Hefferline/Goodman beschreiben drei Ebenen von awareness: Eine interne, eine externe und eine mediative Ebene.

Als interne Ebene wird die Selbstwahrnehmung beschrieben, beziehungsweise die Selbstbewusstheit, die den Kontakt mit sich selbst, mit den inneren Vorgängen und Gefühlen und dem eigenen Verhalten in Bezug zum Außen reguliert.

Die externe Ebene beschreibt „Awareness“ in der Beziehung zur anderen Personen und gegenüber der Umwelt.

Die mediative Ebene umfasst den gesamten Bereich von Abwehrmechanismen, die den Kontakt mit der Wirklichkeit vermeiden „helfen“, wie zum Beispiel Projektionen, Phantasien und Tagträume.

Solche kraftvolle Teilrealitäten aus früher erlebten Kontexten sind immer auch Bestandteil des gegenwärtigen Feldes im Hier und Jetzt (in unserem Projekt etwa die nationale Zugehörigkeit, die von früherer interkultureller Erfahrung, Vorurteile etc. beeinflusst ist) und müssen daher mitberücksichtigt werden.

Die Arbeit eines Gestaltpädagogen oder Gestaltberaters (beispielsweise im interkulturellen Feld) umfasst damit auch das Herausarbeiten der „ursprünglichen Organisation von Erfahrungen“ eines Menschen oder einer Gruppe (in dem für den Einzelnen damals gültigen Feld), wo die gegenwärtig auftretenden Gefühle, Gedanken und Impulse ursprünglich angesiedelt waren, damit sie in dem gegenwärtigen neuen Feld, im Hier und Jetzt, wieder als Teil der Person lokalisiert und verstanden werden können.

Veränderungen in einem Teil des Feldes führen automatisch zu Veränderungen in anderen Teilen. Veränderte Umstände und neuartige Situationen fordern den Einzelnen heraus, seine vorhandenen, in anderen Kontexten gelernten, Möglichkeiten zu erweitern und mit ihnen in der neuen Situation zu experimentieren (siehe Experiment „biographische Ressourcen“).

Man kann sich ein Gestaltexperiment als eine Methode vorstellen, mit der in einem geschützten Raum im Hier und Jetzt, in einem neuen Feld, ein Vorschlag zur Veränderung eines Symptoms oder einer Haltung oder einer Wahrnehmung gemacht und dieser dann durchgeführt wird. Die Experimente mobilisieren den neuen Umgang mit den neuen Feldbedingungen, die der Einzelne möglicherweise als Herausforderung empfindet und in dieser „geschützten Situation“ in anderer als in seiner sonst üblichen Weise darauf reagieren kann.

Wie im Alltag geschehen Veränderungen habituellem Verhaltensmuster nur dann, wenn es im Feld genügend Unterstützung gibt, um etwas Neues auszu-

probieren (Lean 1995). Fehlt diese Unterstützung im Feld, schreckt die Person wahrscheinlich zurück und projiziert bekannte Muster aus der Vergangenheit oder aus anderen Feldern in das gegenwärtige Feld (hier: in den interkulturellen Kontext) oder in den Anderen als Aggressor und erlebt dabei Kontaktverlust (das heißt er erlebt sich zum Beispiel als abgetrennt).

Der Begriff Grenze bzw. Kontaktgrenze ist ein grundlegendes Konzept in der Gestalttherapie, das Perls, Hefferline und Goodman (1958) definiert haben. Als Kontaktgrenze wird der Bereich bezeichnet, an dem sich das Individuum und die Umwelt berühren. Im Idealfall geschieht an dieser Kontaktgrenze der Austausch zwischen dem Individuum (Selbst) und der Umwelt. Damit ist im wörtlichen Sinne sowohl eine physische Kontaktgrenze gemeint (Haut, Mund, Ohren, Augen, Sinne etc.) als auch eine psychische, zum Beispiel der Wunsch nach Verschmelzung und Berührung, der beim Gegenüber Reaktionen wie Annäherung oder Rückzug auslösen kann. Die „Berührung“ an der Kontaktgrenze kann durch gesellschaftliche wie individuelle Bedingungen eingeschränkt, behindert oder auch gefördert sein.

Kontakt im gestalttherapeutischen Verständnis ist primär das Gewahrwerden (awareness) und die Aufnahme der für den Einzelnen assimilierbaren Neuigkeiten oder aber auch deren absichtsvolle Zurückweisung (Polster und Polster, 1975)

Die Kontaktgrenze ist damit quasi das „Organ“, das die Beziehung zwischen Organismus und Umwelt von Moment zu Moment bestimmt.

„Erst wenn das Individuum an seine Kontaktgrenzen geht, wo es seine Verbundenheit mit der Umwelt und gleichzeitig sein Getrenntsein erfährt, wo es offen ist für Neues, gefährdet durch Bedrohliches, entsteht Kontakt und die Möglichkeit der Veränderung. Die Grenzen, die Stellen des Kontakts, konstituieren das Ego. Nur wo und wenn das Selbst das „Fremde“ trifft, beginnt das Ego zu funktionieren, wird existent, bestimmt die Grenzen zwischen dem Persönlichen und dem unpersönlichen Feld.“ (Perls, Hefferline, Goodman 1979)

Kontakt geschieht also immer an der Grenze zwischen zwei eigenständigen Entitäten (Gestalten), die aufeinander zustreben, aber ihre Identität bewahren und sich gleichzeitig ausweiten wollen. Noch einmal zur Verdeutlichung: Kontakt ist weder an sich „gut“ noch „schlecht“. Rückzug aus dem Kontakt ist auch weder „gut“ noch „schlecht“. Allerdings kann durch bestimmte Kontaktunterbrechung der Kontaktprozess gestört werden. Das bedeutet, dass „offene Gestalten“ entstehen. Besonders im interkulturellen Kontext sind offene Gestalten interessante Störpunkte, an denen neue Überlegungen zum Prozess angestellt werden können, um diese Gestalten zu schließen.

In den jeweiligen Anwendungsfeldern (interkulturelle Pädagogik/Erwachsenenbildung oder Beratung/Psychotherapie) wird man die jeweiligen Schwerpunkte dieser Methode und ihrer Konzepte verschieden gewichten.

Das Experiment „Mini-Workshop“

In der Arbeitsgruppe „Biographische Wurzeln und Ressourcen interkultureller Arbeit“ treffen sieben Teilnehmer zusammen (fünf Frauen, zwei Männer), die, wie sich im Verlauf des Projektes zeigen wird, in ihren Biographien augenfällige interkulturelle Beeinflussungen erlebt haben. Die Vorstellungsrunde wird von einer Teilnehmerin eingeleitet, in der jeweils kurze, inhaltliche Statements zu: „Wer bin ich in Beruf und Alltag?“ gegeben werden. In den zum Teil offenen Statements sind bereits Gemeinsamkeiten im Erleben der Teilnehmer zu erkennen, die auf eine frühe interkulturelle Verwurzelung des Einzelnen schließen lassen, zum Beispiel:

- dass man sich in Gruppen zum Teil oft als „draußen oder außerhalb stehend“ fühle, gleichzeitig aber eine „Verpflichtung zur Offenheit“ gegenüber anderen in sich trage,
- dass der intensive Wunsch nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe mit dem Wunsch verbunden sei, sich auch immer wieder davon distanzieren und abgrenzen zu können,
- dass das persönliche Leben unter anderem durch ein beständiges Suchen nach einer eigenen Identität gekennzeichnet sei. Das äußere sich darin, dass man sich in der Begegnung mit dem Fremden sowohl verleugne oder maschiere oder auch als besonders herausstelle, weil man sich von anderen abheben wolle oder müsse.

Übung:

Mit Hilfe eines Geneogramms über drei Generationen hinweg wird von den einzelnen Teilnehmern eine „genealogische Landkarte“ mit Hilfe kreativer Medien (Malen) erstellt, wo die einzelnen Teilnehmer und Teilnehmerinnen Stationen ihres Lebens (und von Vorfahren) zusammentragen sollten, die für sie von interkultureller Bedeutung erscheinen. Die Teilnehmer illustrieren das Geneogramm mit Aussagen zu ihrem Erleben dieser Strukturen. Es entstehen Kategorien, die in der Arbeit mit den genealogischen „Landkarten“ durch „zirkuläre Auffüllung“ der Kategorien durch neue Unterkategorien (Grounded Theory) ausgeweitet werden können (Strauss/Corbin 1996) und ergeben, dass in den Biographien der Teilnehmer bereits Ressourcen für interkulturelle

Kompetenz in der Persönlichkeitsstruktur angelegt sind, die der Einzelne mit Hilfe von interkultureller Pädagogik weiter entwickeln möchte. Einige Teilnehmer formulieren als schwärmerische Utopie, dass man durch die Beachtung und das Hinzuziehen des biographischen Hintergrunds über eine neue europäische Pädagogik nachdenken könne, um neue Verständigungsstile und Kommunikationsstile für Kontexte zu entwickeln, in denen die Beachtung und Weiterentwicklung von bestimmten erwünschten „interkulturellen“ Persönlichkeitsmerkmalen eine Rolle spielen.

In der Arbeitsgruppe entstand Konsens darüber, dass es in der interkulturellen Arbeit einer besonderen Sensibilität für Andere bedarf, die man sich im Kontext einer „Biographieanalyse“ erarbeiten könne. Die Mitglieder der Biographiegruppe stellten für sich fest, dass sie diese „außergewöhnliche Sensibilität in die Einfühlung in andere“ bereits mehr oder weniger stark ausgeprägt aus ihren jeweiligen Lebenskontexten und Persönlichkeitsstrukturen mitbringen und diese in ihrem jeweiligen interkulturellen Arbeitsfeld nutzen können.

Als gemeinsame biographische Ressourcen wurden von allen Teilnehmern folgende Kategorien genannt:

1. Zugehörigkeitswünsche zu Gruppen mit der Möglichkeit, gleichzeitig eine Außenposition zu beziehen und das Grundgeschehen von außen zu betrachten,
2. Frühe persönliche Selbständigkeit oder Sensibilität für das Fremde im interpersonellen Kontakt (zum Beispiel Aufwachsen in einem fremden Land, binationales Elternpaar, Migration, Verlassen des sozialen Feldes der Herkunftsfamilie),
3. Flexibler Umgang mit fremden Sprachen und Kontexten.

Diese Kategorien schlagen sich im wesentlichen in zwei verschiedenen Aktionsmodi der Person nieder. Während die einen starke Tendenzen zeigen, sich zu den Anderen *hinzubegeben*, um neue Erfahrungen zu machen, aber immer wieder zu ihrer „Stammgruppe“ zurückkehren, gibt es einen zweiten Modus: den Anderen aus anderen Gruppen in die eigene Gruppe zu holen, was „*das Fremde hereinbringen*“ genannt wurde.

Eine Diskussion über das „Hinausgehen“ und das „Zugehören“ zu einer Stammgruppe legte den Gedanken nahe, dass auch das „Sichergebundensein“ (im Sinne von Bowlby oder Bion 1997) ein wichtiger Faktor für die Kommunikation im interkulturellen Kontext sein könnte, die dem Sich-Bewegenden die notwendige Sicherheit bietet, sich wegbewegen zu können.

Als eine nicht geglückte Triangulierung kann man ein Beispiel aus der Experimentalgruppe verstehen: Eine Teilnehmerin empfand das Hinausgehen zu

den anderen Gruppen des Gesamtprojektes, um sich dort über die in der Experimentalgruppe gefundenen Kategorien auszutauschen und zu diskutieren, als „Verrat“ gegenüber der eigenen Projektgruppe. Sie erlebte dieses „Gefühl von Verrat“ manchmal auch dann, wenn sie von einer Sprache in die andere übersetzte. Andere dagegen erlebten das Wechseln von einer Sprache zur anderen als leicht vollziehbar und angenehm, wenn sie mit ihrem eigenen inneren Ort und mit sich in der Beziehung mit dem Anderen im Kontakt bleiben.¹²

Es wurde auch überlegt, ob eine Kompetenz, die wir „*Sicherheit im Oszillieren*“ nannten, nachträglich erworben werden kann:

- Welche Defizite im Hinblick auf interkulturelle Sensibilität durch Training aufgefüllt werden könnten?
- oder ob eine solche Haltung psychodynamisch in der persönlichen Entwicklung nur in der frühkindlichen Wiederannäherungsphase entwickelt werden könne?

Neben der obigen Übung, die sich bei einem Sensibilisierungstraining als informatives Medium für das Verständnis des anderen eignet und dafür eingesetzt werden kann, entwickelten die Teilnehmer einen Fragebogen, der autobiographische Inhalte erheben sollte, um das in der Experimentalgruppe Gefundene weiter zu erfragen:

Fragebogen

- Alter: hier soll die Generationszugehörigkeit erforscht werden und gegebenenfalls Aussagen einfließen, die einen möglichen Generationenauftrag für interkulturelle Beziehungen beinhalten. (Schützenberger 2003)
- Position in der Geschwisterreihe (Es gilt zu überprüfen, ob sich in der interkulturellen Arbeit in erster Linie Erstgeborene wieder gefunden haben, wie in unserer Forschergruppe, oder ob dies ein Zufallsergebnis war).
- Frage nach der ersten selbständig unternommenen Reise oder den ersten Auslandsaufenthalten (Hier wird die Kategorie *Selbständigkeit* weiter er-

¹² Es ist auf diesem Hintergrund zu überlegen, ob man interkulturelle Pädagogik bereits an früher Stelle im Sozialisationsfeld einsetzen kann und sollte, in dem man zum Beispiel unterstützt, sichere Strukturen zu bilden oder jedem interkulturell Tätigen Handwerkzeug zur Verfügung stellt, um sich in seinem eigenen kulturellen Raum zu sichern, bevor er „hinausstrebt“.

forscht, die sich in der Biographiegruppe bei den Teilnehmern abgezeichnet hatte, nämlich früh selbständig nach außen gegangen zu sein).

- Gibt es bereits in der Herkunftsfamilie Beziehungen zum Ausland? (auch hier sollen die Frage des Generationenauftrages einfließen, und je nach Alter des Teilnehmers, die Kontakte der Eltern durch Krieg, Migration, Holocaust) erfasst werden.

Fallberichte: Schwerpunkte in den Biographien der Teilnehmer

A. (weiblich, 26)

Ist gebürtige Italienerin, deren Großvater als Kriegsgefangener nach Deutschland verbracht wurde. Dabei spielte der Verrat seiner italienischen Kriegskameraden eine große Rolle, die die Gruppe des Großvaters nach Deutschland gelockt hatten, um sie dort den deutschen Truppen zu übergeben. Obwohl die Teilnehmerin immer wieder bemerkt, dass sie eigentlich nichts zum Thema „Biographische Wurzeln“ beitragen könne, zeigt sich aber in ihrer Geschichte über drei Generationen hinweg eine interkulturelle Beeinflussung durch den Verrat an die anderen.

Sie beschreibt, dass sie in verschiedenen Sprachen, in denen sie als Übersetzerin übersetzt, sich selbst als „nicht mehr präsent“ erlebt und sich dann in keiner Identität verankert fühlt. Beim Übersetzen verschwinde sie jedes Mal in der fremden Kultur und fühle sich, wenn sie im Ausland arbeitet, leer und fremd mit den Fremden. Nur wenn sie in ihrem Heimatland ihrem Übersetzungsberuf nachginge, liebe sie das Ausland, im Ausland selbst fühle sie sich verlassen. (Kategorie: Sich im Fremden verlieren)

B. (weiblich, 39)

Ist in einem kleinen abgeschlossenen Dorf in Deutschland aufgewachsen, in dem man wenig Kontakt nach außen hatte und alle sozialen Bedürfnisse nach Kontakt innerhalb des eigenen und des Nachbardorfes stillte. Bei der großen „Fremdenangst“ im Dorf sei es verwunderlich gewesen, dass ihre Mutter an italienische „Gastarbeiter“ Zimmer vermietet habe und sich um deren Belange hausfraulich gekümmert habe. Die Teilnehmerin verließ nach dem Abitur sehr schnell ihren Heimatort und fühlte sich in einem Studentenheim mit Studenten vieler Nationalitäten sehr wohl. Der Besuch der Mutter in diesem Studentenheim sei ihr in Erinnerung, weil diese ihr vorgeworfen habe, dass „kein einziger deutscher Name an den Türschildchen des Heimes“ stehe. Die Teilnehmerin hat eine Ehe mit einem Türken geschlossen, die bereits geschieden ist und arbeitet nun in einem internationalen Kulturzentrum in der Betreuung von ausländischen Künstlern. Sie beschreibt, dass diese Arbeit für sie immer völlig

problemlos gewesen sei, lediglich ihre Familie habe immer wieder gefragt, ob sie keine Schwierigkeiten damit habe, was sie nicht verstehen könne, aber mehr und mehr darüber nachdenkt (Kategorie: Das Fremde hereinholen).

C-D. (weiblich, 42)

Ist zwar als Französin geboren, ihr Vater sei aber als junger deutscher Soldat nach Frankreich gekommen und in der Nähe von Vichy bei Ende des Krieges vom Roten Kreuz gerettet und in die nicht besetzte Zone überführt worden. Er habe eine Doppelidentität geführt, indem er als Übersetzer gearbeitet habe. Als junger Mann habe er dann eine Französin kennen gelernt und geheiratet. C.-D. beschreibt sich als durch ihre Binationalität sehr geprägt. Sie war früh als Kind schon auf den Spuren ihres Vaters, unternahm Reisen zur Großmutter nach Deutschland und ließ sich in die Familiengeschichte einführen. Daher rührt ihr Interesse für Studien über Generationen hinweg und ihre interkulturelle Arbeit als Sozialarbeiterin (Kategorie: Hinausgehen).

F. (männlich, 36)

Beschreibt bei der Darstellung seiner interkulturellen Landkarte die Geschichte seiner Familie, die quasi eine Emigration vom Orient zum Okzident vollzogen habe und die das verschiedene Erbe innerhalb der Familie (serbisch, kroatisch und russisch) über Generationen nach Deutschland geführt hat. Dort vereinte sich dieses in einer Spannung zum Interkulturellen. Der Teilnehmer (serbischer Herkunft) hat selbst mit einer Kroatianin in Deutschland eine Ehe geschlossen. Er beschreibt, dass er sich einerseits ständig mit Kämpfen um die eigene Identität beschäftigt, als auch gleichzeitig mit einer Suche nach Heimat. Er leitet ein Jugendzentrum für Emigranten (Kategorie: Hinausgehen und Hereinbringen).

G. (männlich, 27)

Erläutert in seiner Biographie, dass Interkulturelles nicht nur mit fremden Sprachen zusammenhängen könne, sondern auch mit anderen „Sprachräumen“. In seiner genealogischen Landkarte stellt er die „Welt der Stille“ der „Welt des Klanges“ gegenüber, was erst nach Erklärungen deutlich wird: Beide Eltern waren taub. Als „Junge“ sei er einerseits immer auf der Suche nach dem Hörbaren als auch „oszillierend“ zwischen zwei Welten, der der Stille und der des Klangs unterwegs gewesen. In der „Welt des Klangs“ habe es eine zweisprachige Großmutter gegeben, die den sprachlichen Teil des Kindes gefördert hat, ebenso wie einen „hochdeutsch sprechenden Großvater“ (die Familie lebte in Schwaben). Später habe er sich zur Sprache und zum Klang (Radio, Platten, CDs) hingewendet und ein großes Bedürfnis entwickelt, „verstehen zu wollen“, was ihn auch jetzt in Kontakte in alle Welt treibe. In

dieser Biographie ist das Interkulturelle in den verschiedenen Sinnwelten abgebildet. (Kategorie: Hinausgehen und Hereinholen).

H. (weiblich, 26)

Ist mit ihren Eltern im Alter von einem Jahr in eine französische Großstadt gekommen, wo sie in einer deutschen Kolonie aufwuchs und von „Fremdheit und Eingeschlossensein sein“ dort berichtet. Ihre sehr junge Mutter habe sehr bald das Land wieder verlassen, sei zurückgekehrt nach Deutschland, während sie selbst dageblieben sei und nach dem Abitur bis zum Vordiplom in Frankreich studiert habe. Erst dann sei sie „zurückgegangen“. Inzwischen arbeitet sie im interkulturellen Feld von Arbeitsorganisationen in Frankreich. (Kategorie: Hinausgehen)

I. (weiblich, 47)

Berichtet von einem politischen Engagement in einer Gruppe während ihres Studiums, zu der sie stieß, als sie sich aus dem Elternhaus trennen wollte, andererseits aber einer Gruppe angehören wollte. Dieser Zugehörigkeitswunsch sei von der Gruppe frustriert worden, weil man sie mit Aufgaben als „Einzelkämpferin“ betraute, so dass sie immer wieder schmerzlich erfuhr, dass sie diese gewünschte Zugehörigkeit nicht finden konnte. Inzwischen versucht sie in ihrer täglichen Arbeit mit der Eingliederung von Flüchtlingen das Fremde zu integrieren. (Kategorie: Hereinholen)

Zusammenschau der gefundenen Kategorien und Ressourcen

In der Forschungsgruppe wurden folgende Kategorien und Ergebnisse erarbeitet:

1. Interkulturelle Erfahrung wurde bei den Teilnehmern dieser Projektgruppe bereits durch ihre *Sozialisation* und/oder durch den *Generationenauftrag* vermittelt oder wurde durch den Wunsch nach Trennung aus engen Verhältnissen hin zu etwas Fremdem, ganz Anderem aufgesucht, um sich abzugrenzen. Die persönlichen Aussagen zeigten, dass einerseits ein Streben nach Außen besteht, mit dem andererseits ein Streben nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe einhergeht (gelungene Wiederannäherungskrise oder auch Triangulierung). Melanie Klein definiert die gelungene Wiederannäherungskrise so, dass man die Entfernung von der Mutter und die Rückkehr zu ihr überwunden hat und begreift, dass man nicht mehr das Zentrum für die Mutter ist, aber dennoch existieren kann. Wenn man den Übertragungsbegriff nicht nur für die Psychoanalyse reserviert, sondern auch sozialpsychologisch betrachtet, so kann man den Generationenauftrag auch

als eine Abtretung der interkulturellen Thematik einer vorherigen Generation an den interkulturell interessierten Nachkommen verstehen.

2. *Generationenaufträge*: Unterschiede in den Nationen zeigten sich insofern, als die deutschsprachigen, mit der deutschen Geschichte verwickelten Teilnehmer sich häufig als belastet durch die Holocaust-Erfahrung erleben, im Unterschied zu den italienischen und französischen Teilnehmern.
3. Ihre *Identität* beschrieben die Teilnehmer als flexibel: „*man kann leicht auf andere zugehen, sich am Fremden orientieren*“, dabei werde eine permanente Selbstreflexion im interkulturellen Kontext mobilisiert. Die Frage: „Wer bin ich?“ stellt sich entweder häufig, wird verleugnet oder maskiert. Es sei möglich, frei im Kontakt mit anderen zu sein, sich auch nah mit ihnen verbinden zu können, bei der gleichzeitigen Möglichkeit, sich davon auch immer wieder zu distanzieren. Dafür wurde der Begriff des „*Oszillierens*“ gewählt. Als belastend für diesen Prozess wird beschrieben, dass im Verlauf des „Grenzüberschreitens“ (und der Identitätssuche) das Gefühl für die eigene Identität im Kontakt mit dem Fremden manchmal verschwinde. (Hier könnte man ein Instrument oder eine psychologische Methode entwickeln, um die Dynamik des „Grenzübergangs“ zu stützen.)
4. *Eine früh erworbene und früh ergriffene Selbständigkeit und Kompetenz von Beweglichkeit* zum Beispiel durch frühe Auslandsaufenthalte, überdurchschnittlich vieles Verreisen der Familien, Weggehen oder Hinausgehen in neue Situationen, stellen alle Gruppenmitglieder als biographische Ressource vor.

Ausgelöst wird diese Selbständigkeit durch:

- Neugier,
- „Hingehen“ (versus „Weggehen“ als ausgreifende Tätigkeit),
- die Leichtigkeit, sich fremder Sprachen zu bedienen,
- die Möglichkeit, über andere als nur verbale Verständigungsmöglichkeiten zu verfügen,
- die früh erworbene Sicherheit im Umgang mit anderen, (was bei problemlosen Umgang damit auf eine sichere Gebundenheit (Bowbly, 1973) zurückzuführen sein kann),
- psychodynamisch betrachtet ist vermutlich die Wiederannäherungsphase (Mahler 1989) entwicklungsgeschichtlich geglückt und in der kindlichen Entwicklung ungestört von statten gegangen, beziehungsweise die Wiederannäherungskrise (Melanie Klein) positiv von Mutter und Kind bewältigt worden, ebenso wie die Triangulierung geglückt ist, so dass das Hinausstreben in die Welt für das Kind und späteren

Erwachsenen eher mit Entdeckungslust als mit Angst und Zögern verbunden ist. Das Fremde wird zum lustvollen Ziel der Erkundungen.

5. In diesem Kontext erscheint der Erwerb einer *Grenzkompetenz* für alle Teilnehmer als eine wichtige Strategie für das interkulturelle Feld. Darunter versteht die Gruppe, dass *Bewusstheit* für die eigene Gefährdung im Kontakt mit anderen (im Sinne einer Bedrohung der Auflösung der eigenen Identität) entwickelt werden muss und dieser entgegengewirkt werden kann. Grenzphänomene müssen wahrgenommen werden, was durch ein entsprechendes Training erlernt werden kann, in dem Grenzkompetenz erworben wird.
6. Einige Teilnehmer berichten aus ihrer Erfahrung im Umgang mit dem Fremden von einem anderen, häufig eher belastenden Erleben: dem *Verschwinden von Grenzen*. Eine technische Strategie, um dies zu vermeiden, könnte sein, dass man zwischen dem Fremden und dem Eigenen kognitiv und emotional hin- und herpendelt (oszilliert). Eine weiter führende experimentelle Forscherarbeit könnte sich damit beschäftigen, die eher vagen Beschreibungen dieses Phänomens aufzufüllen und Strategien zu entwerfen, die Konstrukte erlauben, das Fremde hinzunehmen „ohne sich darin aufzulösen“.

Als Forschungsaufgabe in der Weiterführung des Projektes über den Drei-Jahreszeitraum und in ihren Arbeitsfeldern wollten die Teilnehmer bei sich beobachten, welche Grenzkompetenzen sie selbst im Umgang mit anderen entwickeln und dies, auch im Sinne einer Feldforschung, beim Anderen beobachten (Devereux, 1984).¹³

Folgende Faktoren zur Stärkung von interkultureller Kompetenz erscheinen der experimentellen Forschergruppe sinnvoll:

- Fähigkeit zur Reflexion der eigenen Anteile in der Wahrnehmung des Anderen, um Aggressions- und Abwertungsprozesse zu reduzieren. (Bei-

¹³ Wenn man nach Wittgenstein die Sprache als eine Gruppe von Regeln auffasst, wie Dinge gesagt werden können und die eine Vision von Realitäten oder einer Welt konstituieren oder mitteilen, kann man auch davon ausgehen, dass diese geschaffenen Vorstellungen oder Versionen von Realitäten auch die psychische Realität mit einschließen. In unserem Kontext der Erforschung biographischer Wurzeln für Interkulturalität bedeutet das: Was heißt Interkulturalität und was bedeuten diese Phänomene auch innerseelisch bei den verschiedenen Nationen?

spiel einer üblichen Beurteilung: „Italiener gehen über die Straße, wann immer sie wollen, bei Rot, und kommen nie pünktlich“. Bei einer Gegenübertragungskontrolle im Rahmen interkultureller Sensibilisierung unter der Reflexion der eigenen Anteile im Bewerten wird sich zeigen, dass in der Beobachtung der eigene Anteil – Stress eines immer „Pünktlich-sein-Müssens“ oder „Akkurat-sein-Müssens“ – hier wirksam ist und Abwehr dagegen erzeugt wird von dem unbewussten Wunsch, es genauso zu machen).

- Fähigkeit zu Autonomie und zur autonomen Durchsetzung im Sinne von Anders-Sein-Können und dafür die Konsequenzen zu übernehmen, und/oder den Anderen anders-sein-lassen-können versus Anpassung an kollektive Normen.
- Fähigkeit, das Anderssein bei sich und bei anderen als Wert zu akzeptieren und in Dialog und Kommunikation zu bringen.
- Kompensation und Kontrolle der Erregung und Angst in der Konfrontation des eigenen und des fremden Andersseins.
- Fähigkeit, das eigene und fremde Anderssein in Muster und Konzepte einzuordnen und darauf reagieren zu können.

Beispiel aus dem dritten Projektabschnitt auf Sardinien: Umgang mit Zeit

Ich mache an mir die Beobachtung, dass ich als Deutsche mit Zeit anders umgehe als die italienischen Kolleginnen, zum Beispiel, dass ich mir (ob nötig oder nicht) der Kürze und Gedrängtheit der Mittagspause bewusst bin und bereits zielorientiert denke und lenke: möglichst schnell den Weg zum Strand hinter sich zu bringen, um genügend Zeit zum Schwimmen zu haben und rechtzeitig aufzubrechen, um rechtzeitig zurückzukehren.

Während ich ungeduldig auf die Italienerinnen warte, die mich dorthin mitnehmen wollen und ich ständig an die knappe Zeitstruktur denke, verbreiten die Italienerinnen im Prozess des Aufbruchs zum Strand eine gewisse Gelassenheit – was ich zu diesem Zeitpunkt noch als „Herumtrödeln“ negativ abwerte – bis wir uns endlich auf den Weg machen. Wir „verbummeln“ fast eine halbe Stunde („die man hätte schwimmen können“, denkt die Deutsche). Die Italienerinnen verbummeln diese halbe Stunde auch, sind aber bereits kommunikativ miteinander und befinden sich in der Pause. Sie genießen bereits ihre Freizeitaktivitäten und beginnen diese vom ersten Moment an. Im Verlauf dieser Nachmittagsaktivität kann ich mit gewisser Selbstironie und Selbstdistanz beobachten, dass sich dies auch beim Aufbruch vom Strand zur Arbeitsgruppe zurück bei mir wiederholt und ich mich immer noch innerlich an kollektive deutsche Pünktlichkeitsnormen anpasse.

Beim Eintreffen im Zentrum, wo wir 10 Minuten später sind als vereinbart, habe ich aber im Sinne des „Anders-Sein-Lassen“ der Anderen und meiner Identifizierung damit weniger Pünktlichkeitsdruck, zumal ich sehen kann, dass auch andere Teilnehmer sich noch auf die Nachmittagsveranstaltung einrichten und nicht pünktlich sind.

Auf dem Hintergrund unseres Experimentes und der Reflexion der Wirkung von biographischen Ressourcen und Wurzeln auf Verhalten im interkulturellen Kontext besagt dies unter anderem, dass multikulturell Erfahrenes und bereits früh Trainiertes in der Konfrontation mit dem Fremdem realisiert wird. Das Andere, Fremde, wird nicht mehr als bedrohlich empfunden, weil es in Muster eingeordnet werden kann und die Fähigkeit vorhanden ist, sich zum Beispiel im Fremden mit den dort herrschenden Normen zu identifizieren und abzugleichen, gegebenenfalls auch vorübergehend solche Normen und Muster für sich zu übernehmen (Oszillieren), so wie ein Vielreisender ein interkulturelles Ich-Ideal hat, mit dem er sich in verschiedenen Kontexten an ein sich änderndes Organismus-Umwelt-Feld anpassen kann, wobei er aber jeweils seine seelische Identität behält. Der innere Ort, das „Habitat“ der eigenen Sprache, das Raum-Zeitliche ist somit aber nicht mehr starr, sondern wird mehrdimensional und in Prozesse von Beziehung und Erfahrung gebracht. „Heimat ist nicht mehr außen, sondern innen“ (Edgar Reitz, Heimat 2, der Film 2001).

Literatur:

- Bowlby, J. (1973): Attachment and Loss, Volume II, *Separation: Anxiety and Anger*. Penguin Books, Auckland 10, New Zealand.
- Buchholz, M.B., Streeck, U. (Hrsg.) (1994): *Heilen, Forschen, Interaktion. Psychotherapie und qualitative Sozialforschung*. Westdeutsche Verlags GmbH, Opladen.
- Burow, O. (1999): Gestaltpädagogik und Erwachsenenbildung in: *Handbuch der Gestalttherapie*, Hogrefe, Göttingen.
- Devereux, G. (1973): *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. 3. Aufl. 1984, Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Erikson, E.H. (1966): *Identität und Lebenszyklus*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Fliegener, B. (1991): Bibliographie der Gestalttherapie. Gestalttherapie: *Dokumentation deutsch- und englischsprachiger Veröffentlichungen und empirischer Befunde*. Teil 2. Deutsche Vereinigung für Gestalttherapie, Frankfurt/M.

- Freud, S. (1975): *Studienausgabe*. 10 Bde., Fischer, Frankfurt/M.
- Fuhr, R., Sreckovic, M., Gremmler-Fuhr, M. (Hrsg.) (1999): *Handbuch der Gestalttherapie*. Hogrefe, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle.
- Fuhr, Gremmler-Fuhr (1995): *Gestalt-Ansatz*, Edition Humanistische Psychologie, Köln.
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967): *The discovery of grounded theorie. Strategies for qualitative research*. Aldine, Chicago.
- Heigl-Evers, A., Heigl, F., Ott, J. (1993): *Lehrbuch der Psychotherapie*. Fischer, Stuttgart/Jena.
- Lamnek, S. (1989): *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. Psychologische Verlags Union, München/Weinheim.
- Leithäuser, T., Volmerg, B. (1988): *Psychoanalyse in der Sozialforschung*. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Mahler, M. (1989): *Die psychische Geburt des Menschen*. Fischer, Frankfurt/M.
- Perls, F.S. (1973): *Grundlagen der Gestalttherapie*. Pfeiffer, München.
- Perls, F.S., Hefferline, R., Goodman, P. (1979): *Gestalt-Therapie: Wiederbelebung des Selbst*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Perls, F.S., Hefferline, R., Goodman, P. (1979): *Gestalt-Therapie: Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung*. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Perls, L. (1989): *Leben an der Grenze. Essays und Anmerkungen zur Gestalt-Therapie*. Hrsg. v. Milan Sreckovic. Edition Humanistische Psychologie, Köln.
- Polster, E., Polster M. (1975): *Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie*. Kindler, München.
- Rank, O. (1931): *Technik der Psychoanalyse*. Bd.3: *Die Analyse des Analytiker und seiner Rolle in der Gesamtsituation*. Deuticke, Leipzig/Wien.
- Schützenberger, A.A. (2003): *Oh meine Ahnen*, Karl Auer Verlag
- Strauss, A.L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. Fink, München.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz, Weinheim.
- Winnicott, D.W. (1995): *Vom Spiel zur Kreativität*. Klett-Cotta, Stuttgart.

3.2 Verbindungen zwischen Projekterfahrungen und Biographie: Interviews

Burkhard Müller

Diesem Kapitel liegen fünf Tonbandinterviews aus der dritten Projektphase von jeweils einer guten halben Stunde Dauer mit drei Teilnehmerinnen und zwei Teilnehmern zugrunde, drei Deutsche, eine Italienerin (Interview in Englisch) und eine Französin (Interview auf Deutsch). Alle fünf sind in ihrer Biographie wie in der beruflichen Arbeit mit interkulturellen Fragen konfrontiert. Es waren offene aber thematisch fokussierte Interviews, ohne festgelegtes Frageschema. Alle Gesprächspartner wurden zunächst gebeten, von ihren Erfahrungen im Projekt zu berichten und zu sagen, was daran für sie persönlich bedeutsam oder auch schwierig war und was daraus verallgemeinerbar sein könnte. Besonders wurde auch nachgefragt, was die Aspekte bi- oder tri- und multikultureller Erfahrungen im eigenen biographischen und beruflichen Kontext bedeuten. Die folgenden Rekonstruktionen der Interviews heben ein je eigenes Thema hervor, auch wenn es dabei Überschneidungen gibt¹⁴.

1. Die biographische Relevanz der bi- und multipolaren interkulturellen Erfahrungen;
2. die Bedeutung von Gefühlen und sich Verstehen ohne Sprachkenntnis;
3. die Relevanz und der Unterschied bi- und multikultureller Konstellationen im Berufsfeld Jugendarbeit;
4. die Bezüge zwischen der Projekterfahrung und biographischen Schlüssel-erlebnissen des Interkulturellen;
5. die Erfahrung der Diskrepanz zwischen Projekterleben und Relevanz für den beruflichen Alltag.

¹⁴ Dies gilt insbesondere für die Interviews B und C, die in Teil 2 und 3 unter zwei Aspekten miteinander verglichen werden. Ansonsten wird in jedem Abschnitt eines der Interviews in den Mittelpunkt gerückt und in seinem thematischen Schwerpunkt vorgestellt. Die Aussagen der Interviews werden zum Teil sinngemäß zusammengefasst. Alle wörtlichen Aussagen sind kursiv gesetzt, stellenweise gekürzt. Die Namen der Interviewten wurden mit den Buchstaben A – E anonymisiert. Auf eine Transkription nach strengen Regeln (registrieren von Pausen, akustischen Füllseln, Räuspern etc.) und eine detaillierte Rekonstruktion der ganzen Interviews wurde verzichtet.

Biographie als bi- und tri-kulturelle Erfahrung.¹⁵

Das Interview mit A beginnt mit der Frage *Ich würde gern wissen, was für Dich jetzt im Rückblick dieses Seminar bedeutet.*

Die Deutsche A fühlte sich vor Beginn des Projekts mit ihrer Mehrsprachigkeit und langen Auslandserfahrungen in den USA und Frankreich als sehr kompetent. Sie sagt, sie stellte diese Kompetenz auch anderen zur Verfügung, indem sie für sie kämpft, moderiert, übersetzt, bis sie entdeckte, dass sich ihr eigenes Bedürfnis danach nicht immer mit dem Anderer deckt. Dies erlebte sie als Schock und das *hat schon was losgetreten.*

Da bin ich hergekommen und dachte mir, da werde ich was lernen über Zusammenarbeit in interkulturellen Gruppen, wie die angeleitet werden können, wie mit dem Dolmetschen (...) also ganz pragmatische Dinge. Habe mich auch selber gefragt, o.k., was hast du für spezielle Fragestellungen, mal schau'n, was da passiert (...) Na ja, die ganzen Gruppenprozesse sind mir bekannt, ich weiß nicht, was wir durchgehen müssen, Kleingruppe, Plenum, wie kann man sich strukturieren etc. und hab' auch meine Portion Geduld mitgenommen.

A schildert die erste Projektwoche vor allem zum Ende als Krise dieser Vorerwartungen. Sie sei

...letztendlich meinem Bedürfnis nachgegangen, jetzt irgendwie ,nen harmonischen Abschluss hinzukriegen, hab dadurch das Ganze noch schlimmer gemacht, das Ganze war relativ katastrophal, zumindest für mich, ja, es war eine sehr grundsätzliche Erfahrung für mich, ich dachte, ich kämpfe hier für alle und habe mich zum Sprecher aller ernannt, es war vielleicht doch mehr ,ne Projektion meines Bedürfnisses und hab da wohl lernen müssen, dass ich erstmal mir im Klaren über meine eigenen Bedürfnisse sein muss, bevor ich jetzt hier über die Bedürfnisse anderer sprechen kann (...) auch, wie kann ich mich anderen öffnen, also ich hatte sehr große Schwierigkeiten auch zu dem Zeitpunkt zu übersetzen, ganz einfach, weil ich sehr stark mit mir selbst beschäftigt war und deswegen gar nicht zuhören konnte. Ja, das war so der erste Schritt in der ganzen Entwicklung. Ich dachte, ich wüsste schon alles und musste dann feststellen, meine Güte, so einfach ist das alles nicht.

¹⁵ Wörtliche Zitate aus den Interviews im Folgenden kursiv

In der zweiten Projektphase ging es für sie eher *weg von dieser individuellen Selbstreflexion, mehr zu dieser kollektiven Selbstreflexion*. Beides ist für sie wichtig, aber nicht genug.

...bis jetzt ist es ja mehr so ein Arbeitsreservat, wo wir das Glück hatten, irgendwie mit uns selber zu experimentieren und ich hab irgendwo das Bedürfnis, auch etwas mehr zu machen auch für unsere eigene Arbeit, weil bisher muss ich sagen, war das nicht der Fall, dass man das ..., dass wir wirklich als Multiplikatoren aktiv werden können. Aber ich denke, diese ersten zwei Seminare waren sehr, sehr, sehr wichtig. Man muss durch diese Phase gehen... Bloß, jetzt fängt die Arbeit an.

A drückt hier aus, dass die beiden Projektphasen, in denen sie jeweils auf sehr unterschiedliche Weise sehr involviert war, wertvolle Erfahrungen für sie waren, aber als Sondersituation, als „Arbeitsreservat“. Gemeint ist, dass eine Arbeit, welche rechtfertigt, hier als *Multiplikatoren* eingeladen zu sein, jetzt erst anfangen müsste.

Auf die Nachfrage, was für sie das Thema des Projektes bedeutet, erläutert A ihr Verständnis bi-kultureller Polarität an der Differenz französischer und deutscher Kultur, von denen die eine (französische) eher „implizite“ Kommunikationsformen bevorzuge und die andere (deutsche) eher „explizite“. Sie betont, dass es *vollkommen falsch* sei, zu fragen, welche Kommunikationsweise richtiger sei. Wichtig dagegen sei für sie, nach der Art der *Zusammenarbeit* zu fragen: Lläuft sie eher als einseitiger Anpassungsprozess oder *wird was Neues geschaffen?*

Was machen zwei Kulturen, wenn sie aufeinander treffen, die eben zwei Pole gewählt haben. Und für mich ist es da interessant: Was kann in der Zusammenarbeit geschaffen werden (...)? Paßt sich die eine Nation an die andere an oder umgekehrt oder wird was Neues geschaffen und wie sieht das Neue überhaupt aus?

Was wie eine sehr abstrakte Spekulation klingt, wird biographisch sehr konkret, als ich A darauf anspreche, dass sie ja selbst sowohl in der deutschen wie in der französischen Kultur gelebt habe und jetzt in Amerika tätig sei. Ich frage auch, ob diese neue Tätigkeit im dritten Land den Blick auf ihre deutsch-französische Biographie ändere.

Ich weiß noch nicht, was es macht, weil ich gerade mittendrin bin. Ich bin noch nicht lange da, es war ,ne ganz bewusste Entscheidung aus diesen zwei Ländern raus zu kommen, um eben noch mal einen anderen Blickwinkel zu haben und nicht immer o.k. Deutschland aus der französischen Perspektive und andersherum, weil man sich da vielleicht auch sehr verschließen kann, aber ich

weiß nicht, was es macht, ich weiß noch nicht, was es mit meiner Wahrnehmung der Kulturen...

Das klingt, als habe A ihre Lebensplanung am Thema unseres Projektes orientiert und gehe deshalb in ein drittes Land, weil sie ihre „bi-kulturelle“ Existenz von einem Außenblickwinkel her betrachten möchte. Ich frage: Aber das heißt, du organisierst richtig dein Leben um diese interkulturelle Frage rum? A lacht und bestreitet, dass es sich um einen rationalen Plan handle, sondern viel spannender als wenn's geplant wäre. Aber dann beginnt sie mit einer biographischen Erzählung, die bestätigt, dass sie genau so ihr geheimes Lebensskript angelegt hat: Sie sei in einer

...deutschen Kolonie in Südfrankreich aufgewachsen, in zwei Kulturen, die sich im Grunde genommen nicht verstanden haben und immer wieder aneinander vorbei gelebt haben. Das war für mich ne sehr schmerzliche Erfahrung, zu sehen, dass jeder in seinen Bildern hängen geblieben ist, trotzdem man die Möglichkeit hatte, dem anderen zu begegnen, weil er eben im nächsten Haus gelebt hat. Das war ein sehr einschneidendes Erlebnis für mich und da habe ich mich immer gefragt, was ist das, warum ist das so problematisch?

Für A, die bis zum 21. Lebensjahr so lebte, führte dies zur *Identitätskrise*, für die sie *ne lange Zeit gebraucht hat*. Es wird *sehr wichtig für mich, nach Deutschland (zu gehen) und von da aus zu sehen*. Sie glaubt, den „Außenblick“ aus biographisch zwingenden Gründen zu brauchen. Dies sei auch der Grund, dass *ich dann Psychologie studiert hab und dann auch die konkrete Beschäftigung innerhalb meines Studiums mit dieser interkulturellen Fragestellung*.

A bestätigt hier ausdrücklich, dass der Wunsch, ihr Aufwachsen in der *Kolonie* von außen zu reflektieren, zum zentralen Motiv ihrer Lebens- und Studienplanung wurde. Sie beschreibt, wie erst daraufhin ihr Aufwachsen zwischen zwei Kulturen die eigene Identität berührt, als Erfahrung, sich selbst als fremd zu erscheinen, weil sie sich nicht wirklich in *einem* Land heimisch zu fühlen vermochte. Die Erfahrung gelingender Integration erlebt sie als wichtigen Entwicklungsschritt, dass sie sich als Person erleben kann, die „*französische*“ und „*deutsche*“ Fähigkeiten *in mir verankert habe*, wenn auch nicht so, dass sie beiden in idealer Weise gerecht würde.

Also ich musste mich aus diesem Feld herausbewegen, ganz klar, um erstmal ne Distanz zu schaffen zu diesem Umfeld und um mich auch als Deutsche in Deutschland zu erleben, (...), aber in vielen Dingen bin ich mir fremd vorgekommen. Das war dann natürlich auch erst einmal komisch, weil man dieses berühmte Phänomen, sich nicht wirklich heimisch in keinem der beiden Län-

der zu fühlen erlebt hat. Aber irgendwann gab es dann ,nen Punkt, wo ich sagen konnte, ich kann sehr gut damit leben, dass ich beides in mir habe, vielleicht nicht 50 zu 50; sondern in ganz bestimmten Bereichen bin ich sehr französisch und in bestimmten anderen bin ich sehr deutsch und ab dem Punkt, wo ich das verstanden habe, war das gar kein Problem mehr, mich für mich jetzt zu fragen, wo ist jetzt meine Heimat oder so was. Ich denke, in meiner Arbeitsweise, in meinem Denken bin ich sehr deutsch. Aber, allein schon wie ich spreche, ja das ist sehr französisch. Und auch dieses präzise Ausdrücken auf deutsch, damit habe ich immer manchmal Probleme (...) es kommt nicht so präzise raus wie ich's gerne hätte, aber in der ganzen Arbeitsweise sehe ich, dass ich dann doch dieses planmäßige Deutsche in mir verankert habe.

Als an der „Triangulierungs-Thematik“ interessierter Interviewer frage ich *Und amerikanisch?* A sagt darauf lachend: *Oh Gott;* und spricht dann vom *Handlungsdrang der Amerikaner, der ihr nicht vollkommen fremd sei, aber in dieser Radikalität ihn in Amerika zu erleben, ist doch sehr ungewöhnlich.* Sie kontrastiert dazu das *kommunikative Französische* mit dem *planenden Deutschen.* *Ja, die Amerikaner haben eben die Tendenz, handeln wenn's Probleme gibt, dann kann das, was vorgegeben wurde, sofort geändert werden. Also sie haben da überhaupt kein Problem; sobald soweit sie sehen, dass es nicht zum Ziel führt, sind sie sehr, sehr flexibel*

Auf die Frage, ob Amerika ihren Blick auf das „deutsch-französische“ Wahrnehmen und Handeln geändert habe, sagt sie:

Es ist im Kommen. Erstmal muss ich wahrnehmen, was da passiert, ich kann jetzt nicht Schlüsse ziehen, ich bin noch damit beschäftigt, zu verstehen, wie diese Gesellschaft funktioniert und was den Unterschied zu uns ausmacht.

Ich greife ein Stichwort A's aus einer anderen Diskussion auf, in der sie gesagt hatte, das Problem sei nicht, in mehreren Kulturen zu leben, sondern den eigenen Außenstandpunkt zu haben, um überhaupt die Unterschiede genauer wahrnehmen zu können. Sie sagt, sie erkenne Menschen, *die nie mit anderen Kulturen konfrontiert waren*, daran, dass sie die Unterschiede nicht wahrnehmen können. Mit *konfrontiert* meint sie mehr als das, was *jeder tut*, nämlich Reisen. „Nicht-Wahrnehmen-Können“ der Unterschiede schildert sie besonders als deutsches Phänomen. Die Deutschen seien Leute, die zwar ihren deutschen Pass akzeptieren, aber „*na und?*“ dazu sagen, also ihr Deutschsein für sich selbst abwerten müssen.

Ich denke, wenn man im Ausland aufgewachsen ist wie ich, dann lernt man relativ schnell eben den anderen Standpunkt zu betrachten und sieht über-

haupt, dass es ,nen Unterschied macht, eben Deutscher zu sein oder Franzose zu sein. Ich habe oft erlebt, dass Deutsche in Deutschland gesagt haben: "O.k., dass ich Deutsche bin durch den Pass, aber na und?" Es ist ,ne sehr deutsche Problematik auch noch mit dem ganzen Selbstbewusstsein oder auch nicht. Aber daran erkenne ich dann immer wieder, o.k., diese Menschen waren nie mit anderen Kulturen konfrontiert oder sind da aufgewachsen.

Ich frage, ob ihr selbst das auch Schwierigkeiten mache. Das auf den Punkt zu bringen ist... erfordert viel mehr Selbstreflexion von einem selber, für die eigene Identität, ich bin viel mehr gezwungen, mich in Frage zu stellen und dann auf diese Fragestellung irgendwann einmal eine Antwort zu finden und nicht immer nur in diesem Zweifel zu bleiben, denn das, denke ich, führt zu persönlichen Krisen oder sonst was.

Schließlich frage ich, ob diese Art von *Selbstfindung* den Erfolg im Leben beeinträchtigt. A meint: *Den schnellen Erfolg verhindert's, aber ihr eigener Lebensentwurf hängt daran.*

Auf gar keinen Fall, nein, nein, nein, überhaupt nicht, es ist ein langsamer Weg, aber ein sehr befriedigender. Ich habe eine ziemlich starke persönliche Veränderung erlebt dadurch.

Interkulturelle Verständigung jenseits von mehrsprachiger Kompetenz

B erzählt eine in mancher Hinsicht ähnliche Biographie wie A, freilich mit interessanten Unterschieden. B ist in Deutschland geboren und aufgewachsen, wo seine Eltern als Serben Ausländer waren. Er sagt, er sei *mit verschiedenen Kulturen groß geworden*. Dass er „mit“ und nicht „in“ sagt, hängt vielleicht damit zusammen, dass er damit im Ganzen positive Erfahrungen machte. „In“ könnte, wie bei A bedeuten: Ich habe es zunächst als nicht gewähltes Schicksal erfahren. Ein Schlüsselerlebnis war offenbar:

Ich war als Sechsjähriger zum ersten Mal im Heimatland meiner Eltern. Die Verwandtschaft, Großeltern, also den Eltern meines Vaters, die haben auf dem Land gelebt, haben ein bäuerliches Leben geführt, sehr religiös und sehr, sehr einfach, also das Klo war zum Beispiel ein Plumpsklo auf dem Hof, es gab keinen Steinweg, alles war im Staub, man ist barfuss rumgelaufen. Das war für mich erstmal ein Schock. Und doch obwohl es total fremd war, habe ich mich vom ersten Tag an wohlgefühlt und das hat damit zu tun, dass ich immer das Gefühl hatte, geliebt zu werden und angenommen zu sein (...) ja ich wurde als Enkel sofort ins Herz geschlossen. Da war also sehr viel Herzlichkeit, ich habe

vieles nicht verstanden, kopfmäßig sowieso nicht als Kind (...), aber ich bin eingetaucht und hatte das Gefühl, ich bin hier sicher auch wenn's fremd ist.

B erzählt das als erläuternden biographischen Hintergrund, nachdem er zunächst seine aktuelle Erfahrung mit dem Projekt dargestellt hatte, die ihn an jene Kindheit erinnert:

dass ich mit allen Menschen zusammenkam, mit denen ich mich nicht frei unterhalten konnte. Das ist also gleichzeitig die Schwierigkeit, weil mein Französisch sehr begrenzt ist und ich Italienisch gar nicht kann, ich aber trotzdem mit diesen Menschen kommuniziert habe.

Dies nennt er mein Thema, nämlich die emotionale Kommunikation. Die war für ihn

,ne Entdeckung, vielleicht so was vergleichbar wie mit Kindern, die sich im Sandkasten treffen, die auch nicht sprechen, weil sie's noch nicht können, so Einjährige oder Zweijährige, wenn man die beobachtet, die sprechen ja gar nicht viel, aber die kommunizieren, ja, die tun etwas miteinander, die gucken sich was ab, da werden auch Blicke getauscht oder die ergreifen was, also so was Ähnliches ist auch hier passiert.

B nennt dies etwas später im Interview *das Sandkastenprinzip der Kommunikation*. B beschreibt seine Erfahrung als eine zunächst mangelnde Möglichkeit freier Unterhaltung. Sie zwingt ihn, sich auf die Hilfe derer zu stützen, die übersetzen können. Die Erfahrung, dass dies nicht gelingt oder auf der *bloß kognitiven Ebene* bleibt, erzeugt für ihn die Erfahrung, dass *Löcher* in der Kommunikation eintreten. Diese aber erlebt er als *spannend*. Denn eben diese *Löcher* vermitteln die Erfahrung, dass es andere, reichere Formen der Verständigung gibt als bloß rationale Kommunikation. B stellt dies als unmittelbare Entsprechung zu seiner biographischen Erfahrung dar. Seine Verknüpfung von jetzt und damals führt dazu, dass er während des ganzen Projektes die Bedeutung der emotionalen gegenüber der rationalen Verständigung als „sein Thema“ einbringt. In der folgenden Passage beschreibt B dies als eine Entdeckung, wie aus einem Handicap (mangelnde Sprachkenntnis) neue Möglichkeiten der Kommunikation entstehen:

Das erste Instrumentarium war natürlich: man nimmt sich jemanden, den man kennt, ja, und der übersetzt dann für mich. Das war dann auf der kognitiven Ebene, aber, das hat nicht immer funktioniert. Es war nicht immer jemand greifbar oder es haben sich Situationen ergeben, wo ich in direktem Kontakt war und wo dann so Löcher aufgetaucht sind in der verbalen Kommunikation. Und ich fand es sehr spannend, wie das funktioniert mit Blicken und mit Anfassern und ja, was da so ,ne Bindung geschaffen hat (...),ne Nähe geschaffen

hat, die es nachher erleichtert hat, diese sprachlichen Barrieren zu überwinden und das ist für mich ,ne Entdeckung.

Du erlebst so ,ne Reduktion deiner eigenen Kommunikationsfähigkeiten, also das Gefühl taucht sofort auf, du bist nicht mehr ganz du selbst, wenn du dich nicht vollkommen frei spontan mitteilen kannst. Das läuft ja über die Sprache in erster Linie. Und ich habe festgestellt, dass diese andere Ebene, ich nenne sie mal die emotionale Ebene, dass die auch funktioniert hat.

Ich stelle als Interviewer die Frage nach der Übertragbarkeit:

Was würdest Du Menschen in deiner Lage raten, worauf zu achten ist. Wie können sie aus dieser Schwierigkeit auch eine reiche Erfahrung machen?

In seiner Antwort verweist B vor allem auf die Bedingungen des *äußeren Rahmens*, der zulassen müsse, *dass er möglichst viel Platz und Raum lässt für diese Metaebenen*. Als Kontrast zu diesem *Platz und Raum* beschreibt B einen Rahmen, der *sehr durchstrukturiert ist, der unseren intellektuellen Fähigkeiten entspricht*. Und dann *sorgt man halt für die Übersetzung*. Übliche, das Rationale betonende Formen interkultureller Begegnung bieten solche Chancen seiner Meinung nach nicht. Kontrastierend dazu greift er seinen Begriff der *Löcher* wieder auf. Interessant ist, dass B als pädagogische Strategie das genaue Gegenteil dessen empfiehlt, was man gewöhnlich erwarten würde: Nicht Strategien, um Verständigung sicherzustellen und die *Löcher* zu schließen, sondern eher gelassen die Schwierigkeiten als *Freiräume* zu betrachten.

Ich würde einfach dafür sorgen, dass diese Löcher entstehen, also dass diese verbalen, diese normalen kommunikativen Strukturen nicht vollständig genutzt werden, dass da also einfach Freiräume entstehen. Unsere Instrumentarien sind in erster Linie auf der kognitiven Ebene oder auf der verbalen Kommunikation, man spricht miteinander, wenn man in Kontakt tritt. Klar ist das eine Verunsicherung, das ist ja auch das, was ich bei mir festgestellt habe, ich war verunsichert. Ja, was mache ich jetzt, es kamen natürlich auch Fluchtgedanken auf, ich ziehe mich halt zurück, damit ich bloß irgendwie nicht in die Situation komme, jetzt was sagen zu müssen, was ich ja gar nicht kann.

Als entscheidendes Erlebnis der ersten Woche beschreibt er, dass seine eigenen Rückzüge nachgelassen haben und selten geworden seien:

Ich halte das jetzt aus, dass ich neben einer Italienerin stehe, mit der ich mich nur punktuell unterhalten kann, aber trotzdem mich wohl fühlen kann. Und ich habe das Gefühl, dass es meinem Gegenüber genauso geht.

B schließt hier seine auch außerhalb dieses Interviews geäußerte These an: *Und ich bin sicher, dass Europa auch auf dieser Ebene funktionieren kann*. Freilich

lehnt er es ab, solche im positiven Sinn wirksamen „Löcher“ zu *methodisieren* und zu *instrumentalisieren*, es einzusetzen, bewusst einzusetzen. Da habe ich mir noch nicht die Gedanken gemacht, vielleicht ist es auch nicht notwendig. Andererseits verweist er auf Methoden in den Ateliers des Projektes, die diesem „Sandkastenprinzip“ folgten:

Gemeinsames Theater, Pantomimisches beispielsweise. Da wurde auch nicht gesprochen und trotzdem was miteinander getan. Ich könnte mir also vorstellen, dass solche Methoden verstärkt angewandt werden. Das baut Hemmungen ab, das schafft Nähe und es tritt irgendwann so 'n Gewohnheitsprozess ein, also der Drang etwas sagen zu müssen, der nimmt in solchen Momenten immer mehr ab und das schafft so ,ne Gelassenheit und ,ne Ruhe und man kann so sein mit anderen.

B. formuliert dieses *Sein mit anderen* (statt primär auf rationaler Ebene zu kommunizieren) als eine Art interkulturellen Ideals. B fährt fort mit der Beschreibung seiner Erfahrung in der *autobiographischen Gruppe* in der ersten Projektwoche, die dafür den Begriff *Grenzkompetenz* gefunden habe. Deren Wirkungsweise sei beschrieben worden als *dieses permanente Oszillieren zwischen den Personen oder dieses Reingehen ins Fremde und Rausgehen, Zurückziehen*.

Ich füge hier ein kleines Element aus dem Interview mit C ein, der im Gegensatz zu B eher kritisch sieht, dass innerhalb der Gruppe auch ein sehr starkes Harmoniegefüge da ist und dass diese Harmonie gesucht wird, wenn Differenzen entstehen. C genießt solche Suche nach Nähe weniger als B und wünscht sich mehr Interesse daran, dass sich hier zwei verschiedenartig denkende Köpfe aneinander reiben. Dieses Interesse hat mit dem Projektthema zu tun. C bestätigt die im Berufsfeld auch von B geteilte Ansicht, im bi-nationalen Bezug verstricke man sich leichter wegen der mangelnden Chancen zur Außenbeobachtung. Eine dritte Partei dagegen habe immer die Möglichkeit, die anderen miteinander zu beobachten, ohne selbst beteiligt zu sein, so dass die Verstrickung eher verarbeitet werden kann. In der bi-polaren interkulturellen Begegnung dagegen sei Reflexion aus der Beobachterposition auf die anschließende Evaluation verwiesen, finde nicht im Kontext des Miteinander selbst statt. Und das nennt C, wie ich meine zu Recht, einen qualitativen Unterschied.

Also, diesen Unterschied zwischen bi- und tri-national, der fiel mir sehr stark auf, weil ich das sehr spannend fand, die Kontrastierung dann zu sehen. Ich glaube, sobald das ein tri-nationaler Kontext ist, besteht die Möglichkeit, dass ich als deutscher Beobachter zwei auch wieder sich fremde Nationen beobachten kann und wiederum diese Beobachtung, die ich machen kann, mit

mir selbst ins Verhältnis setzen kann. Während ich denke, sobald dies ein bi-nationaler Kontext ist, ist diese Verstrickung sehr viel größer.

Im Folgenden wird diese These mit Blick auf das Feld der Jugendarbeit weiter verfolgt.

Interkulturelle Jugendarbeit: bi- oder multikulturell?

Sowohl B wie C haben es als Jugendarbeiter beruflich mit einer kulturell gemischten Klientel zu tun. B beschreibt sein Arbeitsfeld im mehrkulturellen Jugendzentrum:

Ja, offene Jugendarbeit, und das ist das Mittelmeer einmal rauf und runter, ja, das ist Nordafrikaner und Südeuropäer und Mitteleuropäer und Osteuropäer, das sind auf jeden Fall 20 Nationalitäten.

Mich interessiert, ob die Arbeit schwieriger dadurch werde, dass die Besucher des Jugendzentrums aus so vielen verschiedenen Kulturen kommen: Wenn Du nur eine Nation hättest, sagen wir mal, nur Türken oder nur Marokkaner, also ... wäre das einfacher? B ist sich sehr sicher, dass das nicht der Fall wäre.

Nein, also das, also es wäre bestimmt nicht einfacher, denn dann würden zwei Welten aufeinanderprallen, die eine so starke Prägung haben oder hätten, dass es mit Sicherheit zu mehr Konflikten führen würde. Denn je gemischerter der ganze Laden, desto einfacher fällt es zumindest als Einrichtungsleiter, die Grenzen zu setzen, das heißt ich kann allen, die da sind, kann ich sagen, passt auf Leute, das ist der Rahmen und in dem könnt ihr euch bewegen und hier sind die Grenzen. Wenn das jetzt nur Marokkaner wären, könnte ich, also ich stelle mir vor, dass dann die natürlich, ne höhere Dynamik entwickeln würden, ja bezüglich ihrer Wünsche, Ziele also spricht „bei uns läuft's aber so“ und „wir sind jetzt hier 20 und du bist nur einer.“

Dies scheint mir eine für unser Projektthema höchst bedeutsame Aussage zu sein, wenn verallgemeinerbar sein sollte, dass bi-kulturelle Konstellationen besonders konfliktträchtig sind. Ich greife im Interview noch einmal das Bild der *zwei Welten* auf und frage, wieso bei mehreren Kulturen nicht noch mehr Welten aufeinanderprallen. B sagt, die bi-polare Struktur laufe aus sich selbst heraus auf Konfrontation zu, während die multi-polare Interkulturalität eher zu Rücksichtnahme einlade. Er setzt allerdings dabei voraus, dass es eine funktionierende Leitung gibt, die in der Lage ist, den Rahmen zu wahren, was in einer multikulturellen Situation leichter möglich sei, als wenn „zwei Welten aufeinanderprallen“.

Es sind mehr Unterschiede und dadurch ist es für mich als derjenige, der das leitet (...) einfacher, weil das nicht so geballt ist (...). Ich glaube, dass so es leichter fällt, Rücksicht zu nehmen aufeinander (...); wenn aber so Situationen zwischen zweien da sind, dann geht es oft darum, wer bekommt das Übergewicht. Das ist, glaube ich, schwerer in der Waage zu halten, als wenn's so ganz verschiedene sind.

Im Übrigen betont B auf Nachfrage, dass eine solche Situation nicht nur für die Leitung positiver sei, sondern auch für die Jugendlichen selbst. Für die Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten sei wichtig, einen Ort zu haben, wo sie *sein dürfen* (analog der eigenen Projekterfahrung B's). Dies sei schon für sich genommen bedeutsam. Daraus resultieren seiner Meinung nach Selbstwertbestätigungen für diese Jugendlichen, die anderswo selten sind. Diese Situation kontrastiere mit der normalen Erfahrung *wir in Deutschland als Ausländer*, die eine Situation der Konfrontation mit *Amt, Ordnungspersonen, Nachbarn* sei, wenn sie nicht, wie auf der Strasse in einem *sich aus dem Wege gehen* besteht. Die Alternative ist also immer eine binäre Struktur, in der es um „wir oder die“ geht. Anders als im Umgang mit der Leitung der Jugendeinrichtung haben diese *Ausländer* im Umgang mit solchen Strukturen keine Möglichkeit, zu vergleichen, ob sie im Verhältnis zu anderen gerecht oder ungerecht behandelt werden; sie haben auch keine Möglichkeit, sich im Bezug auf diesen Umgang auszutauschen. Verallgemeinert man dies, so könnte das zur Hypothese führen, dass die interkulturellen Konflikte dann eskalieren, wenn ohne erfahrbares multikulturelles Zusammenleben die Erfahrung immer nur bi-polar nach dem Muster „wir oder die“ strukturiert ist.

Dass sie sich einmal austauschen können mit Andersartigen, das ist schon mal grundsätzlich positiv (...). Und wenn die jetzt untereinander, also sagen wir mal die Kosovo-Albaner, die ,ne relativ starke Gruppe sind, wenn die merken, dass die sich bei uns aufhalten können, gemeinsam mit Türken und Griechen, was vielleicht sonst auf der Straße gar nicht geht, oder wo die sich aus dem Wege gehen oder wo's vielleicht eher Konflikte gibt, aber das funktioniert. Und dass auch jemand da ist, der dafür sorgt, dass da ,ne gute Atmosphäre herrscht und dass dann ein gutes Miteinander gepflegt wird, dann kriegen die natürlich auch mehr Bestätigung (...). Sind dann Situationen, die dir erzählen. „Ja, wir in Deutschland als Ausländer, wir erleben dann dieses und jenes in diesem und jenem Amt oder mit der und der Ordnungsperson oder mit denen und jenen Nachbarn.“ Und in so ,nem multikulturellen Raum dürfen sie sein, das ist, glaube ich, für sie ,ne ganz wichtige Erfahrung; dass sie einfach nur sein dürfen, ohne dass irgendetwas ihnen abverlangt wird, außer selbstver-

ständig gewisse Grenzen, die dort herrschen, einzuhalten (...) aber mit großem Freiraum. Ich glaube, das ist für die sehr, eine sehr positive Erfahrung.

C der ebenfalls in der Jugendarbeit tätig ist, bestätigt in mehrfacher Hinsicht B's Erfahrungen. Er erzählt, dass es sich in seiner Jugendarbeit um Italiener, Türken, Kosovo-Albaner und Russland-deutsche Aussiedler gehandelt habe, dazu wenige Mädchen, die alle Deutsche waren und so eine Ethnie für sich bildeten. Anders als B beschreibt C seine ebenfalls positiven Erfahrungen damit allerdings nicht aus der Perspektive des Moderators und Rahmensetzers. Er betont vielmehr, dass ihm diese Situation erleichtert habe, die jeweils anderen überhaupt zu verstehen:

Wenn ich bestimmte Handlungsweisen überhaupt nicht verstanden hatte, dann hatte ich immer noch die Chance, genau die aus der anderen Kultur zu fragen, was die da überhaupt gerade gemacht haben, oder was sie machen.

C nutzt also je eine dieser fremden Gruppen als Verstehenshelfer für die jeweils andere. Als Beispiel erzählt er die Geschichte, wie ein türkischer Jugendlicher ihm dabei geholfen habe, das Verhalten eines Italieners besser zu verstehen.

Ich hatte ein sehr großes Problem mit ,nem Italiener, wir konnten uns auf einen Termin nicht einigen. Wir wollten ein Brunch organisieren und der Italiener hätte mit seiner Band auftreten sollen und ich bin wirklich wahnsinnig geworden, weil ich ihm immer wieder den Termin vorgeschlagen hatte (...) aber es klappte irgendwie überhaupt nicht; der Haupt-Ehrenamtliche von dieser Teestube war ein Türke namens Hassan, der dann irgendwie zu mir meinte: „Wieso blickst du das nicht, die gehe doch ständig in die Kirch.“

C berichtet weiter, dass *ihm in dem Moment ein Licht aufging*, nämlich dass er das Dilemma des italienischen Musikers nicht verstanden habe, der sich einerseits geehrt fühlte, weil er mit seiner Band eingeladen wurde, andererseits aber sich den Sonntagsverpflichtungen seines Familienclans nicht entziehen und diese Abhängigkeit auch nicht eingestehen konnte, ohne sein Gesicht zu verlieren.

Und das waren so Situationen, die sich, glaube ich, im bi-nationalen Kontext vielleicht gar nicht geklärt hätten, weil einfach auch so diese Höflichkeit und dieser Respekt vor der anderen Nation vielleicht auch stark da ist, wobei die dritte Nation in dem Moment das sehr flapsig eigentlich dann kommentiert hat, was eigentlich gerade passierte.

C verweist hier darauf, dass gerade der pädagogisch gepflegte Respekt vor dem Fremd-Kulturellen ein Hindernis des Verstehens sein könne, während die

„respektlosen“ Kommentare, die zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher Kulturen fallen, klarer benennen, *was eigentlich gerade passiert*. C. spricht zugleich Vermittlungsleistungen an, die in tri-kulturellen Konstellationen die Jugendlichen untereinander leisten könnten. Er beschreibt zum Beispiel: die Clique an Kosovo-Albaner, welche *außerhalb des Jugendtreffs ziemlich krumme Sachen am Laufen hatte, aber* im Jugendtreff selbst auch hilfreich war, etwa als Vermittlerin zwischen Türken und Kurden:

Zum Beispiel gab es bei uns damals sehr große Diskrepanzen. Scheinbar war es vorher beiden Gruppen relativ egal, ob sie jetzt Türken oder Kurden sind. Aber es war dann durch die damalige politische Lage eskaliert und da hatte ich die Kosovo-Albaner eigentlich als verbindend erlebt.

C sieht trotz solcher positiven Erfahrungen durchaus, dass zwischen den Gruppen *immer ein Kampf um den Raum und auch ein Kampf um das Personal* da war. Dies sieht er aber als etwas eher Produktives, weil die Klärung solcher Konflikte den *Jugendtreff dann auch sinnvoll macht insofern, dass dort auf so ,nem Niveau dann auch soziale Kompetenzen gelernt werden*. Genau das ist Aufgabe interkultureller Jugendarbeit.

Das Projekt und interkulturelle Schlüsselerlebnisse

Interviewperson D, Französin, beantwortet die Frage, *was für dich in diesem Projekt wichtig war, dich beschäftigt hat, auch dir Schwierigkeiten gemacht hat*, sofort mit einer ausführlichen biographischen Erzählung. Ihr deutscher Vater lebte in Ost-Berlin, die Mutter, bei der sie aufwuchs, im Frankreich der Nachkriegszeit:

Checkpoint Charlie, das waren so Geschichten, ich konnte nicht wie andere mitsprechen und ich konnte nicht meine Eltern fragen, was war der Krieg und was war euer Platz da und so habe ich als kleines Kind schon einen Kampf alleine geführt.

Sie beschreibt diese Erfahrung als Trauma:

Ja, ich denke, dass meine Familie, deutsche Familie und französische Familie hat ein echtes Trauma kennen gelernt durch Krieg, aber sie haben nicht darüber gesprochen, aber so als Kind habe ich das so wie ein „traumatisme“, so einen Schock gehabt.

D sagt weiter, dass sie dies auch als Erwachsene stark beeinflusst und auch zur Teilnahme am Projekt motiviert habe. *Und vielleicht habe ich die Idee gehabt, einen anderen Menschen zu treffen, so wie ich, mit dem kann ich sprechen über das*. Ihr Schlüsselerlebnis im Projekt war die Arbeitsgruppe über Biogra-

phie in der ersten Projektwoche: *Und da habe ich so etwas wie eine Parität gefunden mit den anderen. Das war nicht die gleiche Geschichte, aber so etwas wie eine Parität.* D meint damit, dass sie im Projekt mehr gefunden habe, als nur *ein Thema finden, um darüber zu schreiben.* Sie fand andere mit vergleichbaren Geschichten.

Ja, so wie ein Spiegel, nicht gleiche Sorgen, Probleme und Ideen, aber es war so wie ein Spiegel.

Die Biographiearbeit in der ersten Woche und das zweite Treffen in Berlin, in Verbindung mit dadurch wieder belebten Kindheitsphantasien bewirken etwas, was D als *„bi-kulturell sein und es bejahen können“* beschreibt, ähnlich wie A., auch wenn das Projekt in dieser Hinsicht als Schlüsselerlebnis für D noch größere Bedeutung zu haben scheint. In einer späteren Passage des Interviews kommt sie ausdrücklich darauf zurück.

Anfangs, als Kind, ich habe gelernt, dass ich Deutsche war, das war in der Schule mit der Geschichte bei diesem Krieg, habe ich gewusst, dass mein Vater war deutsch, so kriminell, das war ein bisschen schwer, Papa wollte nicht darüber sprechen, so habe ich ein bisschen Angst gehabt, habe ich gelernt, habe ich gefühlt, dass ich war deutsch.

Sie erläutert dann, dass die Phantasie, Deutschsein sei dasselbe wie „Kriminell-Sein“, ihr als *Kinderspiel von Klassenkameraden* vermittelt wurde.

So in Frankreich war ich die echte Deutsche und in Deutschland war ich eine Französin, aber ich habe mich immer viel mehr deutsch gefühlt als französisch, denn ich sollte immer Erklärungen als Kind geben, über was war diese Geschichte und das war nicht mein Platz, ich war nicht da, aber ich habe das gemacht. In Deutschland war es leichter. Ich sollte nicht sagen, was hatten die Franzosen gemacht oder nicht, es war schon etwas anders, aber es war in Ostdeutschland und man hat immer gesagt, ja, in Frankreich, ihr habt Geld und es ist leicht und ihr seid frei und die Kinder müssen ein bisschen Erziehung haben, ihr seid so spontan usw.

D beschreibt im Anschluss daran mehrere biographische Erfahrungen, die ihr geholfen haben, an diesem Dilemma zu arbeiten. Unter anderem war für sie die Einführung eines Europa-Passes, den sie sofort haben wollte, ein wichtiges Ereignis. Ein kleines Schlüsselerlebnis war für sie bei einem Besuch in Berlin die Begegnung mit einem schwarzen Franzosen aus Guadeloupe, der in Berlin lebte. Der schwarze „Berliner“ aus Guadeloupe ist für D ein anrührendes Beispiel für ihr eigenes *bi-kulturell sein*. Die erste intensive Erfahrung, dass bi-kulturell zu sein nicht nur ein Hin und Her Gerissen-Sein, sondern eine Identität eigener Art sein kann, ist demnach nicht vom Projekt bewirkt worden. Sie

hat eine Vorgeschichte, die aber erst im Rahmen der Projekterfahrung mit anderen zusammen als *Freiheits-Erlebnis* formuliert werden kann.

*So, ich hab gedacht, ein Berliner, aha, der kommt und da ist ein schwarzer Mann gekommen und der hat mir gesagt, aha, du bist überrascht, siehst mich schwarz und hast gedacht, dass ich war ein Berliner. Da sage ich, ja klar. Ich bin bi-kulturell, hat er mir gesagt, habe ich gesagt bi-kulturell? Was ist bi-kulturell? Dann hat er über seine Geschichte gesprochen und ich glaubte, ich bin sowieso auch, ich bin auch bi-kulturell. Da habe ich diese Frage gehabt und in Cap d'Ail habe ich das gefunden, ja, warum nicht, ich bin bi-kulturell! Das war echte Freiheit!*¹⁶

Die große Bedeutung dieses Erfahrungszusammenhangs stellt D auch in ihrer Erzählung über ihren beruflichen Kontext dar. Sie arbeitet in einer Institution, die Erzieherinnen, welche in Frankreich leben und dort arbeiten wollen, aber in anderen europäischen oder auch nordafrikanischen Ländern ihre Ausbildung gemacht haben, nachqualifiziert, damit sie in Frankreich als Erzieherinnen arbeiten können. Die Reflexion über die eigene Biographie ist für D dabei sehr wichtig. Was hat die berufliche Ausbildung und Tätigkeit im Heimatland für die Studentinnen bedeutet? Was bedeutet sie jetzt in Frankreich? Wie wird die Zukunft gesehen? D beschreibt sich selbst als *mediateur*, um den Kursteilnehmerinnen „Grenzkompetenz“ zu vermitteln, die insbesondere dann wichtig sei, wenn der Wechsel nach Frankreich selbst traumatischen Charakter hatte.

So wenn es Menschen mit Trauma, die kommen von Ruanda und sie wollen direkt in Frankreich wieder Sozialpädagoge werden. Sie müssten zuerst auf diese Probleme ganz klar sein oder wissen, dass sie zuerst ihre Problematik bewältigen, so wie kann ich Platz auch für die anderen lassen? Nicht nur durch den anderen mich reparieren.

¹⁶ D schildert ihre Erfahrungszusammenhänge auf ähnliche Weise, wie es von John Dewey als der Prozess, eine intensive Erfahrung zu machen, beschrieben wird: „Augenblicke und Orte sind trotz ihrer räumlichen Begrenzung und engen Lokalisierung mit Energien geladen, die sich über lange Zeiträume hinweg angesammelt haben. Die Rückkehr zu einer Szene aus ferner Kindheit überschwemmt den gegenwärtigen Augenblick mit freigewordenen lange verdrängten Erinnerungen und Hoffnungen.“ (Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1988, S.34) Es geht aber dabei wie Dewey betont nicht um ein bloßes wieder Erkennen des Vergangenen, sondern darum: „Die Vergangenheit wird in die Gegenwart mit hinein genommen, um deren Inhalt zu erweitern und zu vertiefen.“ (ebd.)

Auf meine Frage, ob dies nicht fast wie eine therapeutische Arbeit klinge, betont D, dass sie schon mit einem analytischen Hintergrund arbeite, aber keine Therapie mache: *es ist ganz direkt und sehr konkret*. Sie betont, dass sie nicht auf die Familienproblematik ihrer Studierenden eingehe, nur über Kompetenzfragen handle.

Die Projektteilnahme als Diskrepanzerlebnis

Das auf Englisch geführte Interview mit E (Italienerin) ist das einzige, in dem das Projekt eher als Kontrast zum berufsbiographischen Zusammenhang und nicht als der von D genannte „Spiegel“ gesehen wird. Auch E betont, dass sie im Projekt für sich selbst sehr wertvolle persönliche Beziehungen gewonnen habe, auch durch die Andersartigkeit gegenüber ihrem sonstigen beruflichen Alltag. Im Blick auf die Arbeit, die das Projekt leiste, habe diese Gruppe sie zwar in ihren Versuchen beeindruckt, Kooperationsformen zu finden *which try to find different ways to express emotion, to be free, to be completely out of the norms which usually regulate this social interaction*. Diese Art von Arbeit sei aber nicht nur völlig anders, als sie es selbst gewohnt sei, sondern auch *so different from the attitude we have in the street when we meet an immigrant for example*. Die folgende Passage drückt E's Ambivalenz bezüglich des Projektes aus.

More and more I feel close to people and each person in a certain sense. That doesn't make me a problem. I enjoy to meet again (...). But the style of the working together was and still is so different, that sometimes it is to me difficult to work is just to try to think to try to know something more and this makes me sometimes unsatisfied; I think that also in this case that is a sort of falsification of multiculturalism (...). In a certain sense it seems to me that the sort of attitude and also professional attitude in trying to understand it is so different from the attitude that we have in the street where we meet an immigrant for example.

Der Verdacht, den E hier ausspricht ist schlicht, dass das Projekt eine Sonderwelt der Kommunikation produziert habe, die als solche eine *falsification*, eine Fälschung von Multikulturalität darstelle, die die Wirklichkeit nicht repräsentieren könne und insofern für das Verstehen der realen interkulturellen Konflikte eher hinderlich sei. Da dies die zentrale Aussage des ganzen (im Vergleich zu den anderen eher kurzen) Interviews ist, möchte ich sie etwas ausführlicher kommentieren.

Mir scheint diese Wahrnehmungsweise deshalb sehr wichtig, weil sie sehr verbreitet ist, und phasenweise auch von anderen Projektteilnehmern geteilt

wurde. Sie unterstellt offenkundig, Ziel des Projektes sei es, ein Modell interkultureller Konstellationen und Probleme zu simulieren, das den Anspruch erhebt, mehr oder weniger unmittelbar als „valides“ und „reliables“ Modell auf die „reale Welt“ des Interkulturellen und die realen Probleme mit Migranten, illegalen Einwanderern etc. übertragen werden zu können. E weist – übrigens ja völlig zu Recht – darauf hin, dass das Verhalten in der Gruppe und die Bedingungen des Zusammenlebens in gar keiner Weise „repräsentativ“ für den realen Alltag des Interkulturellen sein könnten. Darin steckt zugleich die selbstverständliche Unterstellung, eine empirische Erforschung sozialer Wirklichkeit sei *nur* über die Herstellung von kontrollierten Modellen, die Wirklichkeit repräsentativ abbilden, zu gewinnen.

Würde das stimmen, so könnte das Projekt nicht ein Forschungsprojekt genannt werden oder höchstens eines mit sehr unsauberen Methoden. Es sollte aber in diesem Bericht bisher schon deutlich geworden sein, dass hier ein anderer Weg versucht wurde. Jedenfalls die Interviews A-D scheinen mir zu zeigen, dass dieser Weg auch fruchtbar beschriftet werden kann und wertvolle Ergebnisse liefert, auch wenn sie nicht den Charakter von statistisch überprüfbareren Repräsentationen „der Wirklichkeit“ sind, sondern eher den Charakter von Bildern haben (vgl. Kapitel 1.1), die Anregungen geben, interkulturelle Phänomene anders als bisher wahrzunehmen. Es erhebt keine Ansprüche, gültige Wahrheiten zu liefern. Es will nur dazu beitragen, den Reichtum der Lesarten interkultureller Phänomene zu vergrößern. Als eine solche mögliche Lesart unseres Projektes liefert aber auch dieses letzte Interview eine wichtige Facette.

Vierter Teil: Bilder – Sprache zwischen den Sprachen

Marie-Nelly Carpentier, Jacques Demorgon

Die interkulturelle Arbeit stößt besonders häufig auf sprachliche Schwierigkeiten. Übersetzungen stellen in den meisten Fällen noch keine Lösungen her. Sie können sogar noch zusätzliche Hürden aufrichten. Gleichzeitig lässt sich interkulturelle Arbeit aber nicht für Doppel- oder Mehrsprachige reservieren. Das würde bedeuten, eine interkulturelle Elite zu schaffen, und inter-kulturelle Kommunikation würde sich auf die Beziehungen zwischen diesen Eliten beschränken. Aus allen diesen Gründen ist es nötig, sich für das interkulturelle Feld all jener pädagogischen Techniken und Praktiken zu vergewissern, die stärker die großen Ressourcen nicht sprachlicher Kommunikation nutzen. Fotosprache,¹⁷ Collagen und symbolische Aufstellungen werden hierfür als besonders nützliche Beispiele dargestellt. Ihr Wert besteht darin, dem symbolischen und veranschaulichten Ausdruck gegenseitiger Vorstellungen und Wahrnehmungen einen größeren Raum zu verleihen.

In unserem Forschungsprojekt „Wir, die Anderen und die Anderen...“ hat sich die Methode Fotosprache in vielerlei Gestalt als Methode der Vermittlung erwiesen. Zunächst einmal spielt sie die Rolle des „Dritten“ zwischen der institutionell vorgegebenen interkulturellen Perspektive und der durch die Körperarbeit bewirkten transkulturellen Orientierung, die von mehr als der Hälfte der Teilnehmer geteilt wurde (4.1). Die Vermittlung entsteht aus der Teilnahme aller Gruppenmitglieder an der Einführung in die Methode der Fotosprache. Wir wollen dies hier nicht ausführlich beschreiben, sondern die Methode lediglich in didaktischer Form zusammenfassen (4.2). In der Ungewissheit, ob es eine vierte Begegnung geben würde, hatte sich die Gruppe geteilt zwischen denjenigen, die sich damit abgefunden hatten und denjenigen, die darauf bestanden, dass sie stattfinden solle. Die Vorstellung der Methode rief großes Interesse daran hervor, was zu folgendem Vorschlag führte: nach dieser dritten Begegnung würde jeder Teilnehmer bei sich zu Hause sechs oder sieben Bilder auswählen, die ihm als Hilfestellung zur Auswertung der Begegnungen

¹⁷ Übersetzung von *Photolangage*: In Frankreich eingeführter Begriff für die pädagogische Arbeit mit projektiv genutzten Bildern.

insgesamt geeignet erscheinen. Das französische Team würde sie sammeln und sich um die technische Aufbereitung kümmern (Nummerierung, Plastikfolien). Die Ergebnisse dieser Arbeit werden im Folgenden beispielhaft mit den zehn wichtigsten Bildern (4.3) vorgestellt. Außerdem gehen wir davon aus, dass einige Unterschiede in den kulturellen Orientierungen der drei nationalen Untergruppen aufschlussreich sein können (4.4) Schließlich werden Hinweise gegeben, die Methode der Fotosprache als solche auszuwerten (4.5).

4.1 „Fotosprache“ als Vermittlerin

Austauschsituationen in trinationalen Gruppen können schnell Anlass zu „Polaritäten“ geben. Drei davon haben wir bereits im Kapitel 2.5 untersucht. Diese können als kognitive und affektive Orientierungen angesehen werden, die Teilnehmer dazu neigen lassen, sich zwischen zwei entgegen gesetzten Lösungen im Denken und Handeln aufzuspalten. Auch wenn eine echte Gefahr der Blockierung des Austauschs dadurch entstehen kann, muss das, wie wir gesehen haben, noch nicht fatal sein. Eine Reihe von Situationen können es den Teilnehmern möglich machen, sich anders als auf zwei gegensätzliche Lager zu verteilen. Einerseits können Gegensätze unterschiedlich und vielfältig sein. Die Personen verteilen sich nicht in der gleichen Art und Weise. Andererseits gibt es zahlreiche Momente der Geselligkeit, die sich jeglichem Gegensatz entziehen. In der spezifischen Situation während der dritten Begegnung im Rahmen des Zyklus in Pula, Sardinien, fügte sich die Fotosprache in die Kategorie der Aktionen solcher „Dritter“ ein, was eine stärkere Vielfalt in der Neu-Orientierung der Positionen der Einzelnen erlaubte.

Im Folgenden werden wir sehen, wie die Methode der Fotosprache diese Rolle während der dritten Begegnung einnehmen und wie sie anschließend als Brücke für eine mögliche vierte Begegnung dienen konnte. Schließlich werden wir sehen, welche Verwendung sie in der Auswertung während der vierten und letzten Begegnung in Berlin gefunden hat.

Ein neuer Gegensatz: interkulturelles Anliegen oder transkulturelle Empathie

Eine weitere Polarität teilte die Begegnungsgruppe. Sie ergab sich aus dem Angebot eines italienischen Teilnehmers, der gerne Körperübungen anleitete, an denen viele Teilnehmer sich beteiligten. Diese Art der Teilnahme sagte ihnen zu, weil sie eine offensichtlich transkulturelle Geselligkeit schuf. Sie erzeugte einen Moment der Einheit. Alle führten die gleichen Übungen aus und

keine Uneinstimmigkeit, kein Problem welcher Art auch immer, störte die Atmosphäre.

Ein Teil der Gruppe, eher Deutsche, sahen darin aber eine Art Vermeidungsstrategie genau dessen, weshalb man im Prinzip gekommen war: die Erarbeitung interkultureller Fragestellungen und pädagogischer Methoden (unter anderem biographische), die für das interkulturelle Lernen förderlich sind. Dieser Teil der Gruppe forderte diese Perspektive ein und fand ihre Haltung umso gerechtfertigter, weil auch die Strukturierung des Endberichtes anstehe. Es war interessant, diese Arbeit in einem Austausch mit den Verantwortlichen und den Teilnehmern anzugehen. Aber warum stand der Endbericht schon auf der Tagesordnung dieser dritten Begegnung? Hier ergab sich eine fünfte Polarität, die wie ein Damokles-Schwert über den Häuptern der Teilnehmer schwebte.

Eine fünfte „Polarität“: Ende des Zyklus oder eine weitere Begegnung?

In einem komplexen, schwer durchschaubaren – institutionellen und interpersonellen – Kontext wurde diese dritte Begegnung damit angekündigt, dass es sich möglicherweise um die letzte handeln könne. Man befand sich so de facto in einem sehr kurzen Forschungszyklus. Der Endbericht musste also tatsächlich ansatzweise in seiner Strukturierung angegangen werden. Hierin waren sich alle Forscher einig. Allerdings wollten die meisten Teilnehmer sich auf diese Zuspitzung nicht einlassen und wenn sie es doch taten, dann eher um die Gemeinsamkeit zu betonen und weniger um eine interkulturelle Analyse zu beginnen. Man befand sich insofern in einer gefährlichen Situation, als drei der fünf Polaritäten sich zu überschneiden und gegenseitig zu verstärken schienen. Hier entstand auf Vorschlag der französischen Teamer eine Öffnung mittels einer Einführung in die Fotosprache in Theorie und Praxis.

Fotosprache als Öffnung hin zu gemeinsamer Arbeit

In den Arbeitsformen zwischen Körperarbeit und interkultureller Analyse oder Reflexion eröffnete die Fotosprache einen deutlich trennbaren und getrennten dritten Weg. Das heißt sie rivalisierte nicht mit den anderen Methoden, sondern war komplementär. Der Vorschlag stieß bei Teilnehmern der drei Nationalitäten auf Interesse, auch wenn die Italiener und Franzosen in der Mehrzahl waren. Es galt zu entdecken, wie man ein Bilderkorpus zusammenstellen und als Fotosprache verwenden kann (Carpentier, 2006).

Das Thema für das Korpus hieß: „Welche Symbole herrschen in den Vorstellungen von Europa? bei den Deutschen, den Franzosen, den Italienern?“ Die Wahl des Themas war mitbestimmt von der Vielzahl an Bildern in den Zeitschriften, die den Teilnehmern vor Ort zur Verfügung standen. Diese neue Arbeit lief in einem Zeitrahmen während des Tages ab, ohne sich mit den anderen Aktivitäten zu überschneiden. Da den meisten Teilnehmern die Methode unbekannt war, fand eine praktische Einführung mit der Auswahl eines Bilderkorpus zum Thema Europa statt. Dies wurde von einem jungen Teilnehmer gefilmt, der bis dahin nicht wirklich Mitglied einer Arbeitsgruppe war. Mit seiner freundlichen und technischen Hilfe wurden die Arbeitsergebnisse dieser Einführung allen zugänglich gemacht, ob sie nun daran teilgenommen haben oder nicht.

Die Methode der Fotosprache erweckte Neugier und rief keine Angst hervor. So hat sie dazu beigetragen, in der Gruppe eine Sichtweise der Toleranz, Anpassung und Erfindung zu verbreiten. Deshalb sollte die Fotosprache eine weitere wichtige Rolle spielen, als Brücke zwischen der laufenden Begegnung und einer vierten, die zwar ungewiss aber möglich erschien. Die Teilnehmer erklärten sich einverstanden, zu Hause sofort nach ihrer Rückkehr ihren Beitrag zur gemeinsamen Zusammenstellung eines Korpus zu leisten. Sollte eine vierte Begegnung stattfinden, dann sollte sie zur Evaluation der vier Begegnungen insgesamt beitragen, was in einer dreisprachigen Situation recht mühselig wäre. Alle konnten so von zu Hause aus einen Beitrag dazu leisten. Es würde auf jeden Fall Zeugnis ablegen von den Wünschen der Teilnehmer und ihrem Engagement. Durch das Sammeln der ausgewählten Bilder stellte man de facto schon eine Evaluation der drei Begegnungen an, so dass die vierte Begegnung schon in gewisser Weise vorweg genommen wurde, selbst wenn sie nicht stattfinden sollte. Der Vorschlag, Bilder für einen Korpus zur Evaluation des Zyklus zu sammeln, sollte übrigens auch allen Teilnehmern mitgeteilt werden, die nicht nach Pula kommen konnten, falls sie den Wunsch hätten, an einer vierten Begegnung teilzunehmen. Die Methode der Fotosprache bot so eine zusätzliche Vermittlungsrolle an.

4.2 Eine Methode und ihre Regeln

Hier erscheint es uns in einem ersten Schritt notwendig, die Methode mit den allgemeinen Merkmalen vorzustellen, was übrigens auch während der dritten Begegnung geschehen ist.

Ziele der Methode

Mit Hilfe der Symbolik von Bildern können drei wichtige *Ziele* expressiver Entfaltung gefördert werden: (1) im mehrsprachigen Umfeld den Ausdruck einer ungenügend beherrschten Sprache zu bereichern, (2) die Darstellung von nur schwer zu vermittelnden Meinungen, Gefühlen und Gedanken zu ermöglichen und (3) das Hin und Her zwischen der persönlichen Subjektivität und der Realität der Bilder als Anreiz für die Repräsentation der eigenen Vorstellungswelt zu nutzen.

Die Vielfalt der Themen

Die Fotosprache kann bereits am Anfang einer Begegnung mit nachhaltigen Wirkungen eingesetzt werden, um die persönlichen Vorstellungen und ihren Austausch zu erleichtern. Allgemein gesprochen handelt es sich um eine projektive Methode, die offen dafür ist, was der Sender in seine Botschaft legen und was der Empfänger darin finden will. *L'image est médiation*. Bild ist Mediation (Demorgon 1998). Sie kann in lockerer Weise den Ausdruck eigener und fremder Darstellungen nationaler, geschlechtlicher und generationaler, aber auch spezifischerer, regionaler, beruflicher und freizeitbezogener Identitäten unterstützen. Sie kann ebenso dabei mithelfen, Projektionen zu großen Themen zu entdecken: Europa, Zukunft, Familie, Kindheit, Jugend, Erziehung, Ausbildung, Welt oder auch zu spezifischeren Themen, wie Gewalt, Arbeitslosigkeit, Gesundheit, Einwanderung, ökonomische Lage, Technik und so weiter. Die Teilnehmer dieser symbolischen Praxis können zahlreich sein und aus den verschiedensten Bereichen der Gesellschaften kommen: aus den verschiedenen Altersgruppen und Berufsständen, aus unterschiedlichen regionalen, religiösen, sozialen und beruflichen Handlungsfeldern.

Die Rechte auf die Bilder

In der Verwendung der Fotosprache gibt ein Paradoxon. Bilder sind massenweise in unserer Umwelt vorhanden. Es gibt Mengen in den Zeitschriften, die wir uns ohne großen Kostenaufwand oder sogar kostenlos beschaffen können, sobald die unmittelbare Aktualität vorüber ist. Unter diesen Bedingungen stellt die Erstellung eines Bilderkorpus kein Kostenfaktor dar. Die private Verwendung der ausgewählten Bilder stellt auch kein Problem dar. So werden Bildersammlungen erstellt und verwendet: genau so wie wir mehrmals unter anderem in trinationalen Gruppen im DFJW. Das Problem stellt sich erst, wenn es gilt, diese Bilder zu veröffentlichen. Die Rechte müssen bei den Agenturen erwor-

ben werden, so dass darauf zu achten ist, dass man am Rande der Fotos den Namen der Agentur nicht zerstört. Diese Maßnahme behindert weitgehend, dass die breite Öffentlichkeit von der Nützlichkeit der Methode der Fotosprache erfährt, was ihren Gebrauch in den Bereich der Vertraulichkeit verweist.

Die Erstellung einer Bildersammlung

Ein Bilderkorpus wird durch eine Arbeitsgruppe von Experten für ein gewähltes Thema zusammengestellt. Damit sie von den Teilnehmern gut eingesehen werden können, müssen diese Bilder groß genug sein, mindestens 21 x 29,7 cm. Sie dürfen keine Texte enthalten, die ihre Wahrnehmungen schon vororientieren können. Aber es ist nichts dagegen einzuwenden, wenn Texte einen integralen Bestandteil in Fotos bilden, wie beispielsweise die Überschrift »Buchhandlung« auf der Fassade eines Geschäftes. Die Sammlung kann aus Zeitschriften entnommen werden. Eine originelle Sammlung muss für jedes Thema stets neu erstellt werden, aber es ist nicht ausgeschlossen, dass bestimmte Bilder auch für andere Themen eingesetzt werden. Die Bilder sind dann auf der Rückseite durchnummerieren, bevor sie auf großen Wänden, Tischen oder Böden ausgestellt werden. Denn die Teilnehmer sollen ja während der Übung Bilder auswählen, aber diese nicht mitnehmen. Die Bildersammlung kann um die 100 Fotos umfassen. Ihre Nummerierung erlaubt es, sie während der Übung rasch wieder zu finden.

Es gibt viele mögliche Vorgehensweisen mit *Fotosprache*. Sie müssen zur bestimmten Thematik, Situation und Gruppe passen und unter beständigem Bezug auf diese variiert oder erstellt werden. Das ist nicht leicht. Eine solche Dokumentation stößt nämlich auf die Schwierigkeit, dass die soziale Produktion von Bildern immer schon auf bestimmte Strategien und Bedürfnisse ausgerichtet ist und nicht schon vorab mit pädagogischen Bedürfnissen und Strategien übereinstimmt (Baptiste/Belisle/Pechenart/Vacheret 1991). Bei der Erstellung einer Fotosprache wird man bemerken, dass bestimmte Bilder, die für das Thema wichtig sind, oft nur mühsam in gewöhnlichen Sammlungen oder Zeitschriften zu finden sind. Gleichzeitig bleibt auch der Gesichtspunkt des Herstellers subjektiv. Er kann wichtige Ausschnitte des thematischen Universums außer Acht lassen. Deshalb gibt es nicht nur eine Fotosprache für ein Thema, sondern es kann mehrere geben, etwa eine die repräsentativer und allgemeiner ist, eine andere dagegen, die origineller und individueller ist; wiederum eine andere erscheint offener und auf Details bezogen und eine andere geschlossener und spezifischer. Entscheidend ist, dass die Arbeit den durch diese Pole bezeichneten Spielraum so weit wie möglich nutzt. Die Qualität der

Fotosprache ist schwer zu bestimmen. Sie ist oft das Ergebnis von Tast- und Vervollkommnungsbewegungen im Laufe mehrerer Übungen.

Die Vielfalt der Einstellungen bei den Teilnehmern

Die Benutzung der Methode *Fotosprache* führt oft zu reichen Erfahrungen. Gleichwohl birgt sie eine Konfliktsituation zwischen wenigstens zwei Arten von Teilnehmern. Die einen wollen ihr Denken verhältnismäßig genau in den Bildern wiedergeben; die anderen gehen dagegen eher vom Bild aus, welches ihr Denken anregt. Letztere haben im Allgemeinen keine Schwierigkeiten, ansprechende Bilder zu finden. Dagegen tut sich die erste Gruppe darin oft schwer: Die Bilder erscheinen ihnen oft als zu ausdruckschwach und zahlenmäßig unzureichend. Weiterhin können diese gegenüber der Methode selbst kritische Einstellungen entwickeln, in dem sie ihr beispielsweise vorwerfen, selbst Vorurteile und Stereotypen zu vermitteln, zumal dann, wenn Bilder den Massenmedien entnommen sind. Diese Kritik sollte im Verlauf der Übung aufgegriffen werden, denn sie hilft dabei mit, eine jeweilige *Fotosprache* als ständig verbesserungsbedürftig anzuerkennen. Tatsächlich stellt eine gelungene Fotosprache immer eine Baustelle dar.

Kritische Deutung der Bilder

Mit der Weiterentwicklung der Themen, unserer Gedanken entwickeln sich auch die Bilder. Man kann diese Entwicklung bearbeiten, wenn man die verschiedenen aufeinander folgenden Beispiele aufbewahrt. Zum Beispiel kann heute wie gestern eine Fotosprache zur französischen Identität Bilder von weißen und schwarzen Antillais, Afrikanern, Asiaten enthalten. Dies wäre früher für die deutsche Identität kaum vorstellbar, die dafür vielleicht häufiger auf die Religion Bezug genommen hätte.

Eine kürzlich erstellte Fotosprache zur nationalen Identität junger deutscher, französischer und frankokanadischer Erwachsenen zeigte das Vorhandensein sehr unterschiedlicher nationaler Gefühle. Der Stolz der Québécois beruhte im Wesentlichen auf der Besonderheit des Landes aus dem Gesichtspunkt einer Geographie der Menschheit und weniger auf der realen Geographie. Der französische Stolz beruht stärker auf kulturellen Merkmalen (Kleidung und Nahrung): er ist auch gespalten in verschiedene afrikanische und maghrebinische Minderheitsidentitäten. Die Deutschen zeichnen sich durch ein aus der Geschichte rührendes Unbehagen aus. Gleich welche Bilder wie Ver-

wendung finden: Wer die Methode benutzt muss sich auch einer verbalen Kritik dieser Bilder stellen.

Die persönliche Auswahl der Bilder

Die erste Regel sieht vor, dass jede Person aus der vorliegenden Sammlung etwa vier Bilder auswählt, die in besonders einprägsamer Weise etwas ausdrücken, was sie anderen zu dem ausgewählten Thema mitteilen möchte. Doch Achtung: Es ist nicht dasselbe, ob man beispielsweise sagt: ‚So sehe ich die französische Kultur!‘ oder ob man sagt: ‚So sehen sich die Franzosen, denke ich, im Allgemeinen.‘ Beide Varianten sind möglich, aber sie dürfen nicht durcheinander gebracht werden.

Die Arbeit in der Großgruppe und die Wahl der Bilder in kleinen Gruppen

Jede Person arbeitet anschließend in einer kleinen Gruppe an der eigenen Vorstellung und dem eigenen Verständnis der von ihr ausgewählten Bilder, die sie in eigener Verantwortung erklärt. Ein guter Übungsrahmen sollte es allen ermöglichen, das jeweilige Bild in dem Moment zu sehen, in dem die auswählende Person es vorstellt. Die kleine Gruppe sucht dann in so demokratischer und konstruktiver Weise wie möglich, zu einer begrenzten Auswahl von, beispielsweise sechs Bildern, zu gelangen. Diese müssen für die Gruppe in dem aktuellen Moment des Austauschs solche sein, die ihre Einstellung zum Thema am treffendsten wiedergeben.

Die Auswahl der Bilder in der mittleren Gruppe

Wenn wir von 36 Teilnehmern in dieser Übung ausgehen, lassen sich sechs Kleingruppen bilden. Dann werden drei „mittlere“ Gruppen aus zwei Kleingruppen gebildet, die jeweils sechs Bilder ausgewählt haben. Es geht also darum, mit 12 Bildern zu arbeiten und zu versuchen, davon letztlich nur jene sechs zurück zu behalten, die nach der Meinung der Mehrheit am besten zum Thema passen.

Der verallgemeinerte Austausch: Analyse der Erkenntnisse, Diskussion und Reflexion

Dann geht es in die Großgruppe zurück, in der die drei mal sechs Bilder aus- und vorgestellt werden. Dieser Vorstellung folgt eine umfassende kritische Reflexion und Diskussion. Die Nötigung, der die Teilnehmer ausgesetzt sind und die sie zum Ausdruck ihrer Gefühle und Gedanken bei der Auswahl der Bilder, von der Kleingruppe an bis zur Großgruppe anhält, kann gleichzeitig Voraussetzungen für Ermutigung und Konflikte schaffen. Besonders Konflikte müssen während der Übung bearbeitet werden.

Andere Arten von Fotosprachen: Collagen

In dieser Perspektive sind auch andere Methoden, wie die Collagen, von großem zusätzlichem Interesse. Es gibt verschiedene, individuelle und kollektive Formen der Collage. Die soziale Produktion von Bildern und die individuelle Produktion sind immer miteinander verbunden. Jeder kann in der Tat das Bild, das er den Medien entnommen hat, durch Zerschneiden und Aneinanderkleben mit anderen modifizieren. Darin drückt sich eine kritische und phantasievolle Freiheit aus, die es den Teilnehmern ermöglicht, die Einzigartigkeit ihrer Persönlichkeit und Gruppe zum Ausdruck zu bringen. Die Collage kann das Produkt einer Person oder einer Gruppe sein. Im Allgemeinen erfolgt der Herstellungsprozess lebhaft und dynamisch, während der darauf folgende Austausch oft nur schwerfällig anläuft. Die Hersteller ihrer eigenen Collagen bleiben oft noch in ihrer Position der Schöpfer verfangen, und die Zuschauer der anderen Collagen finden es schwierig, ihren mehr oder weniger verborgenen Sinn zu entdecken. Hier liegt der Vorteil von Fotosprachen, die auf einem sorgfältig erstellten Korpus von Bildern aufbauen, die vertiefte Reflexion und den weitergehenden Austausch zwischen unterschiedlichen kulturellen Gesichtspunkten ermöglichen.

4.3 Blicke, Wörter, Bildersprache: die zehn meist gewählten Bilder

Im Folgenden werden einige Ergebnisse dieser Methode vorgestellt. Ideal wäre es gewesen, diese Fotos hier abzubilden, aber, wie schon gesagt, man hätte sich dann bei der Agentur um die Rechte bemühen müssen. Deshalb verfügen wir hier nur über Beschreibungen der Bilder. Allerdings haben wir immerhin die Interpretationen der Teilnehmer, reich an Suggestionen und Symbolik. Aus den 40 von den siebzehn Teilnehmern während der vierten und letzten Begegnung in Berlin gewählten Fotos stellen wir die zehn meisten gewählten Bilder vor: in

absteigender Reihenfolge mit den Kommentaren der Teilnehmer vom ersten Foto, das von fünfzehn Personen ausgewählt wurde bis hin zum zehnten Foto als Wahl von noch acht Personen.

1. Zwei Jungen, Sportler, heben sich gegenseitig auf die Schulter, um hinter eine Mauer zu schauen. Der Junge, der oben ist, sieht über eine große Mauer hinweg, was auf der anderen Seite passiert. (15 Personen)

Dieses Bild erreicht die Spitzenposition, zunächst als Wahl der „italienischen“ und „französischen“ Untergruppen. Ein Plebiszit ergibt: Von den siebzehn Anwesenden stimmen fünfzehn für dieses Bild. Es ermöglicht eine Vielzahl von Assoziationen. Dieses Bild gibt Anlass zu französischen und italienischen Kommentaren, weil es als einziges von den zehn im Plenum ausgewählten Fotos von den beiden Untergruppen ausgesucht worden ist.

In der französischen Gruppe wird präzisiert:

„Das Verhalten des Jungen, der sehen will, symbolisiert zwar seine Neugierde, aber es gelingt ihm nicht alleine. Durch seine Unterstützung hilft ihm sein Freund dabei zu sehen, was woanders passiert. Beide müssen sich gegenseitig vertrauen. Derjenige, der unten hält, muss Vertrauen in denjenigen haben, der oben ist und der ihm sagt, was er sieht. Derjenige, der oben auf der Schulter steht, muss Vertrauen in denjenigen haben, der ihn hält.“ Eine andere Französin fügt hinzu: *„Da ist auch noch die Symbolik der Mauer. Wir sind in Berlin: Es gilt, Schwierigkeiten zu überwinden, Barrieren zu überschreiten. Man muss immer voran gehen, indem man sich auf die anderen stützt.“*

In der italienischen Untergruppe wird hervorgehoben, dass es sich *„um zwei Personen handelt, die ein gemeinsames Ziel haben, aber es nicht gleichzeitig realisieren können. Der einzige Weg dahin ist, sich gegenseitig zu helfen, abzuwarten. Ich selbst sehe nichts, aber mein Kumpel. Ich hoffe, dass man sich abwechselt. So erreicht man ein gemeinsames Ziel. Wir haben auch an uns, die Italiener, als diejenigen gedacht, die als Stütze unten stehen. Die Italiener helfen den Franzosen oder den Deutschen. Derjenige der schaut, freut sich, er beobachtet, nimmt teil. Die Italiener involvieren sich auch und nehmen an der Beobachtung teil.“*

Eine andere Italienerin fügt hinzu:

„Die Person, die unten steht, sieht nichts und muss der Person vertrauen, die erzählt. Das gilt auch für uns, wenn ich kein Deutsch verstehe und die Franzosen mir erklären, was gesagt wird.“

2. Zwischen Sand und Wellen sieht man gerade noch den unteren Teil der Beine zweier Personen, die nebeneinander laufend ihre Fußspuren im nassen Sand hinterlassen. (13 Personen)

Dieses zweite, auch sehr einfache Bild gibt Anlass zu einer bemerkenswerten Interpretation, in der Perspektive der „Sakralisierung“. Eine italienische Forscherin unterstreicht von vornherein *„die Dimension des Sakralen, die in den Begegnungen verdunkelt wurde.“*

Zwei Französinen – eine Franko-Italienierin, die Andere mit russischen Wurzeln – unterstützen sie, weil sie selbst dieses Bild auch in diesem Sinne gewählt haben. In der „französischen“ Untergruppe gab es das Problem, ob sie ihre Wahl um jeden Preis verteidigen wollten. Sie haben ihre Position umgekehrt und ihren Verzicht akzeptiert als ein Opfer gerade in der Perspektive des „Sakralen“, welches sie vertreten wollten. Sie sagten: *„Dieses Foto bedeutet für uns das ‚Sakrale‘. Paradoxe Weise wollten wir durch den Verzicht auf das Foto daran festhalten.“* Eine fügte hinzu: *„Man gut, dass die italienische Gruppe an dem Foto festgehalten hat.“* Eine italienische Forscherin präzisiert: *„Unter uns konnten wir uns unseren Weg nicht vorstellen. Was würden wir tun? Das war nicht klar. Wenn man sich auf dem Weg der Veränderung befindet, sind die Spuren, die man hinterlässt, sehr viel wichtiger. Die Spuren sind die Erfahrung und verleihen ihr ihren Wert.“*

Eine italienische Teilnehmerin zitiert ein afrikanisches Gedicht: *„In der Wüste, wenn Du nicht weißt, wohin du gehen sollst, dann schaue hinter Dich und betrachte die Spuren, die du hinterlassen hast, um zu wissen, wie Du Deinen Weg weitergehen kannst.“* Die italienische Forscherin fügt hinzu: *„Wenn man depressiv ist, tut es gut, hinter sich zurückzuschauen.“* Sie nahm sogar eine klare religiöse Perspektive ein: *„Spuren bleiben... Wenn man sich selbst allein fühlt, geopfert, kann man sich zum Heiligen Vater wenden.“*

3. Vier Jungen, Beine nackt, Oberkörper bekleidet: Hemden, Pulli, Westen von Erwachsenen, auf dem Kopf einen Stapel Hüte (11 Personen)

Nur die deutsche Forscherin kommentiert: *„Das ist eine Gruppe Jugendlicher, die Verkleiden gespielt haben. Sie haben mehrere Hüte aufeinander gesetzt. Das Kind hat eine Idee, und dann stapeln sich weitere Ideen und man hat vergessen, die Hüte abzusetzen. Die Idee, einen anderen Hut aufzuziehen, ist auch gegenwärtig.“* Sie sieht darin noch *„das Symbol der Fantasie, die fähig ist, Ideen zu stapeln, die umso mehr sprudeln, wenn man zu mehreren ist.“*

4. Drei Hände unterschiedlicher Hautfarbe, die ineinander verschlungen ein Gefüge bilden (10 Personen)

Dieses Bild ist erstaunlich und viele schauen genau hin, um die Einzelheiten zu erkennen, weil das gemeinsame Gefüge ein Embryo abzuzeichnen scheint. Nur eine Französin wagt eine Interpretation: *„Das ist wie die Dreier-Beziehung, eine Lebensspirale, ein Embryo des Lebens, eine Fötushaltung mit der Idee, das Leben zu durchqueren.“*

5. Drei Männer in der Metro: ein kleiner Intellektueller, beladen mit Lexika und eingeklemmt zwischen zwei stämmigen Kerlen mit nackten Armen, ein Arm ist tätowiert (9 Personen)

Die Italiener haben dieses Bild als Symbol für die mit dem Umgang mit Differenzen verbundenen Schwierigkeiten gewählt. Einer interpretiert: *„Der Mann in der Mitte scheint sehr viel Kultur zu besitzen mit seinen Lexika, um besser zu kommunizieren, zu übersetzen, aber das scheint ihm nicht viel zu helfen. Sein Nachbar zur Linken zeigt eine andere Art der Kommunikation, mit seiner Tätowierung auf dem Arm, was eine Art Botschaft darstellt. Der kleine kultivierte Mann sieht erschrocken aus. Zwischen den anderen und ihm besteht ein großer Unterschied, der ihm Angst macht.“*

Eine Italienerin fügt hinzu: *„man hat manchmal gesagt, dass es in unserer trinationalen Begegnung ein Sprachproblem gibt. Das symbolisieren hier die Lexika. Aber die Kommunikation bleibt schwierig, manchmal ist sie inexistent. Der Vorteil des Bildes ist zu zeigen, dass das Non Verbale auch Botschaften und Emotionen vermitteln kann. Manchmal war der Austausch in unserer Begegnung schwierig. Man vergaß, dass man im Prinzip zusammen war, um in eine neue Richtung zu gehen. In diesem Fall muss man auch zurückschauen, um zu sehen, was man bereits erreicht hat.“* Eine zweite Italienerin reagiert persönlich: *„In unserer Begegnung habe ich mich oft so wie die Person in der Metro gefühlt, mit einem Stapel Lexika... Ich fühlte mich unwohl. In solchen Situationen braucht man Solidarität, damit die Dinge gut laufen.“*

6. Ein kleines Kind, Mestize, die Augen zum Himmel gerichtet, um sein Papierflugzeug hinauf zu schleudern (9 Personen)

Ein deutscher Teilnehmer erläutert, dass dies seine erste Wahl gewesen ist. Für ihn bedeutet das Foto *„ein gewisses Vertrauen, ein gewisser Glauben in sein Handeln.“* Ein italienischer Teilnehmer unterstreicht *„das Spiel und die Frische der Kindheit“*. Er führt aus: *„kein interkulturelles Lernen ohne befriedigende affektive Grundlage. Eine tiefere Kommunikation kann nur über weni-*

ger rationale Momente gelingen: Spiele, die Freude daran, etwas noch nicht Definiertes zu suchen, etwas das man nicht rationalisieren kann, was aber in der Natur vorhanden ist.“ Eine italienische Forscherin geht in die gleiche Richtung: „Die Kommunikation muss sich erst in ganz einfachen Dingen versuchen, in diesem Kind in uns. Das ist ein erstes Universelles. Davon ausgehend kann man sich treffen, um etwas gemeinsam zu beginnen. Das ist ein sehr schöner Moment und viele Leute der Gruppe haben es gefunden: dieser Blick zum Himmel ist allen Kulturen gemeinsam. Die geselligen Momente überschreiten die Kulturen und die Sprache.“ Aber ohne Übergang weicht sie auf die Idee des notwendigen Opfers aus: „In den einfachsten Aktivitäten, wie gemeinsam essen und trinken, teilt man das Opfer dessen, was uns überleben lässt: Pflanzen, Tiere.“

7. Eine Frau holt einen Blumentopf aus dem Gitter heraus, ein schwarzer Jugendlicher, Straßen-Basketballspieler, kniet nieder, um seinen Ball dort hinein zu werfen (9 Personen)

Dieses Bild enthält eine Reihe von Unterschieden: Geschlecht, Hautfarbe, Generationen, Bildung, Beschäftigung. Unterschiede auch zwischen Unterlegen- und Überlegenheit, im Raum, Symbol asymmetrischer Situationen von Bevölkerungen und Personen je nach ihrer Herkunft. Eine französische Teilnehmerin verdeutlicht, dass die Gruppe „*das Verhältnis zur Macht, das in der Beziehung zwischen der weißen Frau und dem jungen Schwarzen symbolisiert wird*“ darstellen wollte, „*aber auch ein gewisses Signal der Hoffnung. Dieses kann sich darin ausdrücken, dass selbst unter Umständen, die sich dafür nicht eignen, der junge Schwarze die Möglichkeit findet, die Realität an seinen Bedürfnissen als junger Sportler anzupassen.*“

8. Collage zweier Bilder: NewYork am Himmel über den Säulen von Delphi (8 Personen)

Dieses Bild stellt eine Ausnahme von der Regel für die Erstellung des Korpus dar, die besagt, dass die Bilder ohne Veränderungen übernommen werden. Dieses Bild wurde willentlich in der „italienischen“ Untergruppe konstruiert. Methodisch war es im Prinzip nicht im Korpus annehmbar, es sei denn er würde für alle in einen Korpus von Collagen verwandelt. Es wurde allerdings ohne Diskussion von der gesamten Gruppe akzeptiert. Der überraschende Zug besteht darin, dass auf einer gleichen Oberfläche zwei Architekturen dargestellt sind, die aus jeder Sicht völlig von einander verschieden sind. In dem Himmel über den Ruinen der Tempel von Delphi, Gipfel des Religiösen in der Antike,

erscheint New York in seinem Glanz. Dieses Bild, das im September 2000 produziert wurde, hat seither einen den September 2001 quasi antizipierenden Charakter angenommen.

Damals kommentierte ein italienischer Teilnehmer: *„In den antiken Säulen gilt die Suche des Himmels den Göttern. In den Säulen von New York geht es ums Geld. Einerseits geht die Konstruktion einher mit dem Respekt der Natur. Andererseits nimmt die Konstruktion den Platz des natürlichen Umfelds ein. Alle Erzieher wollen erziehen, aber die einen haben nur ein Ziel: die Produktion. Andere haben das Ziel der Persönlichkeitsentwicklung. Die Institutionen können auch mit den gleichen Formen fundamental verschieden sein.“*

9. Ein Mann flüchtet, die Arme zum Himmel erhoben. Mehrere Augenpaare verfolgen ihn, manche kleben sogar an seiner Kleidung (8 Personen)

Ein Mann flüchtet, die Arme zum Himmel (das war früher eine Art und Weise des Gebetes!) Warum verfolgen ihn diese Augenpaare und kleben sogar an seiner Kleidung? Ein deutscher Forscher sagt, dass *„es eine Balance zwischen dem Affektiven und dem Kognitiven in der Situation“* gibt. Er führt aus: *„ich habe diesen Mann mit all diesen Augen gewählt, weil er für mich das Thema und die Bewegung unserer Forschung symbolisiert: zwischen Engagement und Beobachtung. Dieses Thema fasziniert mich. Welche Beziehung kann es geben zwischen meiner Involviertheit in das, was ich tue, und meiner Beobachtung dessen, was die anderen tun? Flüchtet dieser Mann oder schreitet er voran? Das ist nicht klar! Ist er enthusiastisch oder nicht? Das ist auch nicht klar! Das spricht zu mir!“*

10. Eine Frau schreitet durch einen Spiegel mit einem Barock-Rahmen. Während sie gerade ein Bein, den Kopf und die beiden Arme hindurch gestreckt hat – scheint sie entsetzt darüber, was sie entdeckt (8 Personen)

Ein deutscher Teilnehmer erläutert: *„Es gibt einen sehr schönen Rahmen. Diese Frau ist zwischen dem Imaginären und dem Realen. Sie sieht sich mit dem Realen konfrontiert und ist entsetzt. Aber es ist auch interessant, weil sie sich gleichzeitig zwischen zwei Welten und zwei Befindlichkeiten bewegt. Dieser Gang hin zur Realität ist unabänderlich.“*

4.4 Bilderwahl der nationalen Untergruppen

Wir haben die zehn am häufigsten ausgewählten Bilder vorgestellt. Doch die anwesenden siebzehn Personen haben zusammen vierzig Bilder ausgewählt, von denen einige in der nationalen Untergruppe übernommen worden sind und andere wieder nicht. Die nachfolgende Analyse nimmt alle Bilder in Betracht und ordnet sie den drei „nationalen“ Gruppen zu.

Aus Zeitgründen konnte ein Teil der Bilder nicht analysiert werden. Ein Mitglied der „deutschen“ Untergruppe, der von sich sagt *„Ich bin kein Deutscher“*, findet, dass die *„Fotosprache sehr reichhaltig ist und dass trotz der bereits geleisteten Arbeit viele Dinge noch nicht ausgewertet worden sind.“* Er denkt insbesondere an die Analyse der von den drei „nationalen“ Untergruppen getroffenen Auswahl. Er würde gerne alle Bilder der Auswahl jeder Untergruppe nehmen und ihre Bedeutung analysieren. Er möchte gerne die *„Meinung jedes Einzelnen zur Auswahl oder Nichtberücksichtigung der Bilder hören.“* „Das wäre“, sagt er, *„gleichzeitig eine Methode für eine gemeinsame Diskussion“*. Es gab dazu im Plenum mancherlei Ansätze, die häufig in kleinen Gruppen weiter entwickelt wurden. Deshalb erschien es uns wünschenswert, die am häufigsten in der einen oder anderen nationalen Gruppe angesprochenen Themen kurz zu umreißen.

Das Bildmaterial der „französischen“ Untergruppe.

Auffällig ist der explizite Bezug auf die nationale Dimension. In der italienischen und deutschen Untergruppe gibt es kein einziges Bild mit nationalem Bezug. Dagegen findet man unter den sieben von den Franzosen ausgewählten Fotos zwei, die sich darauf beziehen.

Man sieht zunächst einen Mann, der sich erfreut an der Betrachtung einer Auslage *französischer Banknoten*. Dies ist besonders bemerkenswert, weil das Foto gerade zu dem Zeitpunkt ausgewählt wurde, als diese Banknoten verschwanden und dem Euro Platz machten. Das zweite Foto ist noch sprechender, weil es sich um eine Großaufnahme handelt mit nichts anderem als dem französischen Ausweis (*carte d'identité*).

Das Primat der Einheit und das Symbol der Krone

In der Auswahl der französischen Untergruppe findet sich auch ein erstaunliches Bild vereinter Diversität mit einer Anspielung auf das Königtum. Die Diversität besteht aus Eichel, Nüssen, Haselnüssen und Mandeln. Einheit wird ihr durch ihre Anordnung als Krone verliehen.

Der Bezug zur Welt

Eine Französin hat das Bild einer Weltkarte mit einem ökologischen Straßenfeger ausgewählt und dabei laut nachgedacht: *„Warum verzichten wir als Gruppe darauf, die Welt zu denken, die Konsumgesellschaft? Unser Forschungsthema lautet „wir, die anderen und die anderen. Wie können wir unter diesen Umständen die anderen in der Welt ausschließen?“*

Die Teilnehmer der anderen beiden Untergruppen sagen nichts bis auf einen Italiener: *„Ich wollte auch das Bild mit dem Straßenfeger nehmen, um auf die Welt anzuspüren. Aber das Bild ist wirklich nicht schön genug.“*

Der Bezug auf „Rassen“ – die drei Untergruppen im Vergleich

Wir haben oben gesehen, dass eines der meist gewählten Bilder (zehn von siebzehn Teilnehmern) einen Embryo zeigt, der aus ineinander verschlungenen Händen unterschiedlicher Farben gebildet wird; dazu das Bild der weißen Hausfrau und Gärtnerin und des jungen schwarzen Straßen-Basketballspielers, das von neun Personen gewählt worden ist.

Diese Bilder wurden insbesondere von den Mitgliedern der französischen Gruppe ausgewählt. Aber hinzuzufügen ist, dass man unter der individuellen Wahl der Fotos ähnliche Bilder findet, die nicht zur Wahl der Untergruppe gehören. Einerseits die Büste einer nackten schwarzen Frau ohne Kopf und ohne Beine mit einem Fetisch, der bis zur Höhe ihrer Brüste reicht. Zum anderen, den Oberkörper eines schwarzen Mannes, der mit fallendem Kopf, geschlossenen Augen und Händen völlig überwältigt erscheint. Insgesamt beziehen sich vier Bilder auf farbige Personen.

Die von den anderen Untergruppen ausgewählten Bilder hatten nicht diese Bezüge. Allerdings konnte man in der „italienischen“ Gruppe ein Mischlingskind bemerken, das sein Flugzeug gen Himmel schleudert. In der individuellen Wahl gibt es ein Bild eines alten Weisen in einem armen Land mit nackten Füßen, seinem Turban, Kleid und Weste und der in aller Ruhe ein altes Buch liest. In der „deutschen“ Untergruppe wurde kein Bild dieser Art ausgewählt. Bei der individuellen Wahl hat ein Mitglied der Gruppe das Bild der verschlungenen Hände gewählt, von denen eine farbige ist. Ein anderes Mitglied entschied sich für das Bild einer Deutschen, die Kräuter von einem türkischen Händler kauft.

Das Bildmaterial der „deutschen“ Gruppe

Gibt es eine „nationale“ Dimension in der Wahl der Bilder? Zwei deutsche Teilnehmer stehen sich im Plenum gegenüber. Für den einen scheint es fragwürdig, in der Wahl der Bilder eine nationale Dimension zu suchen. Für den anderen ist es dagegen evident. Dies will er beweisen, ganz allgemein. Für ihn *„stützen sich die Italiener auf die Vergangenheit, die Deutschen auf die Gegenwart und die Franzosen auf die Zukunft.“* Er stellt weiterhin *„eine starke Spezifität der Bilder der deutschen Untergruppe“* fest. Für ihn vermitteln sie *„ein kritisches Element, die Last, etwas zu tragen, mehr geschlossene Räume.“* *„Entgegengesetzt“*, findet er, *„dass die Bilder der italienischen Gruppe mit einer Ausnahme eher friedliche und harmonische Situationen widerspiegeln, ähnlich wie die Bilder der französischen Untergruppe.“* Er sieht *„nur wenige, die einen Konflikt andeuten und viele, die Harmonie ausdrücken“*.

Die Prägnanz des Individuums

Anschließend an diese Bemerkungen findet eine deutsche Teilnehmerin, dass *„in den Bildern der deutschen Untergruppe das Gewicht sehr stark auf der Darstellung des einzelnen Individuums liegt.“* Ein deutscher Forscher fügt hinzu, dass *„dieses Thema des Individuums sehr stark im zeitgenössischen deutschen Denken thematisiert wird. Die persönliche Identität ist sehr wichtig. Jeder soll selbstverantwortlich sein, man ist der Autor seiner eigenen Biographie. Es entsteht so ein hoher Grad an Reflexivität.“*

Die Frage des Blickes: Reflexivität und Repräsentationen

Im Bilderkorpus der deutschen Gruppe herrscht der Bezug auf den Blick vor. Zum Beispiel dieser Mann, der rennt und ringsum von Augen verfolgt wird. Auch diese Frau, die entsetzt ist von ihrer Entdeckung auf der anderen Seite des Spiegels. Eine andere Frau betrachtet sich im Spiegel aber trägt eine Maske vor dem Gesicht. Ein Mann ist erschrocken inmitten von sechs Spiegeln, die ihn einschließen und sein Gesicht multiplizieren. Auch das Bild der vier Heranwachsenden, die halb bis zu den Oberschenkeln verkleidet sind mit Hemden, Pullis und Westen von Erwachsenen. Alle vier, aufgereiht, in Szene gesetzt, setzen sich den Blicken aus.

Ein weiteres sehr originelles und humorvolles Bild spielt mit dem abwesenden Blick. Drei Männer schreiten voran, ohne sehen zu können, denn sie tragen ein umgekipptes Kanu, das ihren Kopf verdeckt. Wenn wir den Blick auf uns selbst oder den der anderen verlassen, finden wir einen Blick, der über eine

Mediation verläuft. Etwa die Werke großer Maler. Schließlich das letzte Bild: acht Männer liegen auf dem Boden und versuchen etwas unter einem Gitter zu sehen.

Die Welt im Hintergrund

Die Welt erscheint nicht im Vordergrund in den von der „deutschen“ Untergruppe ausgewählten Bildern. Wenn man aber die individuellen Bilder nimmt, die nicht zur Wahl der Gruppe zählten, kann man entdecken, dass die Welt durchaus da ist, aber im Hintergrund. In einem ersten Bild lassen sich ca. 20 Personen um ein Theaterplakat einer deutschen Stadt fotografieren, dieses Plakat kündigt das Kommen mehrerer Theatergruppen aus Zentralasien an. In einem zweiten Bild sieht man drei Uhren, unter denen man London, Paris, Frankfurt lesen kann. Ein drittes Bild zeigt einen Straßenmarkt mit einer deutschen Hausfrau und einem türkischen Händler. Im vierten einen jungen Mann, der im Internet surft.

Das Bildmaterial der „italienischen“ Untergruppe

Die sieben von der italienischen Untergruppe ausgewählten Bilder enthalten keinerlei Anspielung auf eine italienische kulturelle Identität. Wenn wir dennoch einige Dimensionen erkennen, werden sie allerdings von den Mitgliedern der „italienischen“ Gruppe nicht als solche wahrgenommen.

Lebewesen, Humanität: Was an den „italienischen“ Bildern auffällt, ist ihr sehr allgemeiner Charakter, ihre Natürlichkeit. Die Italiener haben als einzige ein Tier in die zwanzig meist gewählten Bilder aufgenommen, einen Schimpansen. Sie präsentieren auch als einzige einen menschlichen Totenkopf. Die Franzosen hatten nur eine Wildgans, die um die Welt kreuzt, aber die Untergruppe hat dieses Bild nicht gewählt.

Der Himmel: Die italienische Gruppe kommentiert zwei sehr unterschiedliche Bilder unter einer Rubrik, die sie vereint: der Himmel! *„Sie sind gleichzeitig zu betrachten, weil sie wie zwei Bauwerke in Richtung des Himmels sind.“* Einerseits *„wirft hier ein Mischlingskind sein Flugzeug.“* Zum anderen ist es New York, das im griechischen Himmel über den Säulen von Delphi erscheint.

Von der Natur zum Sakralen, zum Religiösen: In der Analyse der zehn meist gewählten Bilder haben wir gesehen, wie sehr die Italiener betont haben, die Dimension des Sakralen in dem Begegnungszyklus sei verdunkelt worden. Es war die italienische Gruppe, die den Tempel von Delphi vorgestellt hat. Mit Unterstützung durch einige Französinnen ist sie es, die das Sakrale in den Fuß-

spuren im feuchten Sand findet. Wir wollen hier nicht auf die schon genannten Zitate zurückkommen, sondern nur erwähnen, dass als einziges ein individuelles Bild aus der italienischen Untergruppe eine direkte Anspielung auf das Religiöse macht. Es zeigt uns ein junges Paar auf Reisen auf einem Weihnachtsmarkt zu Füßen einer Kathedrale.

Globales, ästhetisches, wissenschaftliches Transkulturelles: Zunächst einmal sei an die Collage mit Delphi und New York erinnert. Bemerkenswert ist die ästhetische Dimension des Bildes. Dies wurde von einem italienischen Teilnehmer durch ein anderes Bild noch unterstrichen. Die globale Dimension erscheint ihm fundamental. Er wollte auch das Bild der „Öko“ Frau als Feger der Weltkarte. Er hat darauf verzichtet. Leider „*war es nicht ästhetisch*“, wie er sagt. In einem anderen Bild geht es um den Geschmack: vier Männer drei Frauen gegenüber kosten Weißwein in einem Weingut. Die globale Dimension ist weiterhin präsent, verbunden mit der kulturellen Vielfalt im Bild vom alten Weisen, barfüßig mit der Vielfalt seiner Kleidung (Turban, Robe, Weste), der in aller Ruhe ein altes Buch liest. Sie ist ebenfalls mit der wissenschaftlichen Dimension präsent: im Bild des Astronauten auf dem Mond, was die transkulturelle Dimension bestätigt.

Die Bilder der Italiener scheinen den stärksten Kontrast mit der größten Spannweite aufzuweisen: vom Schimpansen zum Mensch, vom Leben zum Tod, vom kleinen Intellektuellen zu den starken Kerlen, eines Weisen des Orients zu den nautischen Freuden auf der Seine, von der Erde zum Mond, von der hellenischen Vergangenheit von Delphi bis New York von heute, von 2000 bis 2001!

4.5 Evaluationsmethoden

Die Evaluation des Begegnungszyklus mit Hilfe der Methode der Fotosprache kann man schwerlich beenden, ohne die Methode selbst zu evaluieren. Dies wurde von einer italienischen Teilnehmerin unterstrichen: „*Wir haben mit dieser Methode der Fotosprache gut gearbeitet, es ist wichtig, darüber zu reden*“. Andere Teilnehmer befürchteten, dass dieser Methode zu viel Zeit eingeräumt werde, zu Lasten anderer Aufgaben, wie zum Beispiel die Planung des Berichtes innerhalb des Forscherteams. Es wurde ein methodischer Kompromiss gefunden, um viel Zeit zu sparen. Man verwendete ad hoc Material: viereckige Bögen aus Pappe. Jeder hatte nur einen Bogen, was den Text von vornherein beschränkte. Dieser sollte obligatorisch eine kontrastierte Sichtweise zur Evaluation der Fotosprache aufweisen, sowohl negativ als auch positiv. Nach einigen Minuten waren die Aufzeichnungen fertig. Das Plenum er-

laubte sich einen weiteren Kompromiss. Weil die Texte nicht so lang waren, könne man sie lesen und rasch übersetzen. Es gäbe aber keine Kommentare, keine Diskussion.

Man verfügte also über ein sehr offenes Spektrum über die Vor- und Nachteile der Methode der Fotosprache. Im Folgenden wollen wir die kurzen Statements der siebzehn Teilnehmer wieder geben, die wir zur Erleichterung der Lektüre unter elf Themen aufgelistet haben.

Bilderkorpus

Eine ausgezeichnete Wahl von Fotos, die in anderen Situationen zu anderen Themen verwendet werden können;

Nicht genügend Gruppenphotos, ich wollte eins wählen, aber ich fand es nicht!

Schwierigkeiten, über ein homogenes Material zum Thema zu verfügen;

Man muss viele Fotos von allen Personen sammeln, das ist langwierig und schwierig!

Ich hätte mir die 200 Fotos gerne noch einmal vor der Arbeit im Plenum anschauen wollen;

Fotos manchmal zu klein.

Expression, Kommunikation

Nützlich für Leute, die über Bilder funktionieren, visuelle Leute;

Ein gutes visuelles Mittel für die Kommunikation;

Hat es erlaubt, das Nicht Gesagte auszusprechen und die Kommunikation darüber zu ermuntern;

Die visuelle Sprache kann eine Brücke für Ausdrucksdefizite sein;

Es hat einen Fokus auf der Kommunikation gelegt;

Die Zahl der Fotos reduziert sich, der Austausch expandiert;

Wichtiger Moment, wenn das Bild mit dem Fokus meiner Aufmerksamkeit übereinstimmt;

Ein Spannungsverhältnis zwischen seiner Wahl und den Verzicht darauf.

Evaluation

Wenn die Fotosprache gut eingesetzt wird, ist sie mit der Zeit ein ausgezeichnetes Hilfsmittel zur Evaluation.

Sehr reich zum Verständnis des Anderen und zur Wahrnehmung dessen, was nicht gesehen wurde;

Über das Bild plötzlich etwas Wichtiges erkennen;

Es sollte einen Prozess mit Fotosprache vor und nach dem Austausch geben.
Die Fotosprache erlaubt keine rasche Evaluation.

Gruppe

Sehr reiche Arbeit in Untergruppen. Hohes persönliches Engagement;
Die Wahl jedes Einzelnen kann in dem gemeinsamen Diskurs einen Platz finden.
Suche nach einer vielfältigen Identität;
Die Wahl stellt nicht alle Leute wirklich zufrieden, aber das ist auch positiv!
Eine kleine Gruppe, Repräsentativität und Gültigkeit der gesammelten Daten;
Alle sind zufrieden, etwas gemeinsam zu tun;
Für manche, eine künstliche Harmonie.

Das Interkulturelle

Die Fotosprache erleichtert die interkulturelle Kommunikation.
Methode mit einer interkulturellen Vision;
Fotosprache erlaubt die Bewusstheit der Wahl der nationalen Untergruppen;
Fotosprache ist sehr interessant auf der Ebene der Unterschiede zwischen nationalen Kulturen;
nationale Untergruppen betrachten wirkt gekünstelt für binationale Personen;
Integrieren der Ebenen: Individuum, Untergruppen, Gesellschaften.

Interpretationen

Viele unterschiedliche Interpretationen der Bilder;
Das Bild ist vieldeutig und gibt Anlass zu allerlei Interpretationen.
Schwierigkeit, manche Bilder zu verdeutlichen;
Es besteht die Gefahr, ein Bild über zu interpretieren.
Hilfsmittel zur Entdeckung aber auch zur „Verdeckung“.

Methode

Verdeutlichung von Meinungen und Ideen durch Projektion auf Bilder;
Das Bild erlaubt die Verbindung des Verbalen mit dem Non Verbalen.
Kondensierung der unterschiedlichen Erfahrungen der einen und der anderen in einigen auffälligen Bildern;
Die Auswahl der Bilder erzeugt eine eigene Dynamik;

Es darf nicht bei der Klassifizierung der Fotos bleiben, man muss über den Prozess sprechen.

Die Wahl der Fotos öffnet stärker für Emotionen als eine Diskussion.

Mir hat die Fotosprache gefallen und die für alle zugängliche Kommunikation, bis auf diejenigen, die schlecht sehen.

Jeder erlebt Frustrationen, aber das ist Teil der Methode!

Vorrang dem Zuhören.

Personen

Interessante Technik auf der persönlichen Ebene;

Involviertheit jedes Einzelnen, gegenseitiges Zuhören;

Durch den Umweg über das Bild kann das Individuum seine Merkmale darstellen.

Eine Hilfe, problematische Erfahrungen leichter anzugehen;

Vertieften Austausch auf der Beziehungsebene, wenn er begünstigt wird.

Symbolik des Bildes

Macht des Bildes über Wörter;

Das Bild reflektiert das, worüber man spricht und erleichtert es.

Evozierung sehr symbolischer Dimensionen;

Viele Möglichkeiten, viele Ideen in den Bildern;

Die Bilder haben eine hohe Qualität der Disponibilität.

Das Bild hat eine hohe symbolische Kraft.

Die Bilder bleiben gut in Erinnerung.

Motivation der Wahl durch viele nicht ideologische Faktoren, wie das künstlerische Niveau;

Bilder können zu sehr ästhetisiert sein.

Zeit

Fotosprache braucht Zeit und den Willen zur Teilnahme.

Man braucht viel Zeit zur Sammlung der Bilder.

Der Austausch über die Bilder kann Zeit einnehmen.

Kann wichtige Zeitspannen blockieren unter Ausschluss anderer Aktivitäten;

Zur echten Auswertung der Fotosprache, braucht man Zeit und eine kleine Gruppe.

In einer großen interkulturellen Gruppe kann man manchmal lange diskutieren.

Nutzen

Man muss akzeptieren, das Bild als Ausdrucksmittel zu verwenden.

Hilfreich als Einstieg;

Reichhaltiges Material mit vielfältiger Verwendbarkeit mit unterschiedlichen Zielgruppen;

Man muss viele Bilder verwenden, um eine vielfältige Wahl zu erlauben.

Muss man die Bilder immer je nach Kontext ändern?

Schwierigkeiten, die Daten auszuwerten bei zu vielen Leuten;

Wenig anpassbar, wenn der Prozess läuft.

Literatur

Baptiste, Alain; Belisle, Claire; Pechenart, Jean-Marie, Vacheret, Claudine (1991): *Photolangage. Une méthode pour communiquer en groupe par la photo*. Paris: Édition d'Organisation.

Photolangage est une marque déposée de Alain Baptiste: Copyright © Photolangage – 2001 www.photolangage.com

Carpentier, Marie-Nelly, (2006): *Fotosprache, Collage und symbolische Aufstellungen*, in Hans Nicklas, Burkhard Müller, Hagen Kordes (Hg.), *Interkulturell denken und handeln*. Frankfurt am Main, Campus, Übersetzt aus: Demorgon, J, Lipiansky, E.M. (Hrsg.) (1999.): *Guide de l'interculturel en formation*. Ed. Retz, Paris, S. 316–322

Demorgon, Jacques, (1994): *Interkulturelle Erkundung. Für eine internationale Pädagogik*, Frankfurt am Main, Campus

Demorgon, Jacques (1994): *Dire l'image*. In: *CIRCAV*, No. 10, Lille. 3. Februar

Fünfter Teil: Horizonte und Grenzen

5.1 Risiken der Konfrontation – Chancen der Vermittlung

Jacques Demorgon

In vorangegangenen Beiträgen (vgl. besonders 2.5) haben wir gezeigt, wie sich auf Grund unterschiedlicher Optionen in ihren Zielen und Methoden des Austausches die Mitglieder einer internationalen Gruppe im Rahmen eines Begegnungs-Zyklus mehrmals in zwei entgegen gesetzten Untergruppen wieder gefunden haben. Dieses Phänomen haben wir „*Polaritäten*“ genannt, wobei wir zwischen Polaritäten unterschieden haben, die thematisiert werden konnten, und denjenigen, die sich im Gegensatz dazu verhärtet haben. Im letzteren Fall grenzten sich zwei Clans deutlich voneinander ab, mit der Gefahr, durch die Abwertung der Wahl der anderen Untergruppe bis hin zu dem Wunsch zu gelangen, sie völlig abzulehnen.

Thematisierte und verfestigte Polaritäten

Im folgenden Text wollen wir jetzt Polaritäten im Allgemeinen unter dem Blickwinkel ihrer Entstehung, ihrer Vielfalt und ihrer Wirkung betrachten. Wir wollen auch der Frage nachgehen, woher diese Neigung zur Polarisierung kommt. Es scheint eine starke Neigung zu sein, da sie sich ständig wiederholt. Wie kann es unter diesen Bedingungen dennoch gelingen, Polarisierungen aufzuhalten oder zumindest abzuschwächen? Und schließlich: Gibt es ein Mittel, negative Auswirkungen verfestigter Polaritäten regelmäßiger in positive Auswirkungen umzuwandeln? Es sei betont, dass Polaritäten als solche nicht das Übel sind. Eine Polarität kann zunächst lediglich eine kognitive oder affektive Vereinfachung sein, oder auch eine praktische Abkürzung. In diesen Fällen wirkt sie nur minimal als strukturierendes Element. Vereinfachungen können nützlich sein, doch kann der Zusammenprall von unterschiedlichen Gesichtspunkten zweier Clans dazu führen, Polaritäten auf die abschüssige Bahn von Gegensätzlichkeiten zu lenken, die sich verfestigen oder gar nicht-reduzierbar werden.

Zweifelsohne kann dies zu mörderischen Konflikten führen, die endlos andauern. Gestern die Kriege: der „Dreißigjährige“ oder „Hundertjährige“ Krieg, heute der israelisch-palästinensische Konflikt. Allerdings zeigt der Fall des friedlichen Übergangs in Südafrika mit Mandela, dass eine Reduzierung verhärteter Gegensätze doch auch möglich ist. Die erste Frage, die sich zwangs-

läufig stellt, ist also, wie eine Polarität beschaffen ist und wie dies ans Licht gebracht werden kann. Häufigkeit, Tiefe und Dauerhaftigkeit haben schließlich den Gedanken nahe gelegt, dass Polaritäten nicht vom bloßen subjektiven Willen der Menschen abhängen, sondern auch in Realitäten verwurzelt sind, die dem Menschen äußerlich und ihrerseits durch gegensätzliche Orientierungen strukturiert sind. Wir müssen also diese Gegensätze berücksichtigen und herausfinden, wie sie abgemildert und in jeder neuen Erfahrungssituation komplementär gemacht werden können.

In früheren Studien haben wir diese Gegensätze, diese Polarisierungen im Einzelnen beschrieben, die binär, ternär, quaternär sein können (Demorgon, 2004). Hier wollen wir dazu nur einige unmittelbar einsichtige Beispiele nennen. So muss es uns ständig gelingen, Öffnung und Schließung in Hinblick auf unsere Umgebung zu regulieren. Ebenso müssen wir wissen, ob wir ein vorgegebenes Verhalten nur reproduzieren oder ob wir es modifizieren. Wir müssen die geeignete Komposition zwischen der Diversifizierung und der Vereinheitlichung unserer Handlungen und Gedanken suchen.

Tatsächlich erweist sich jede Anpassung als antagonistisch, insofern sie sehr häufig eine schwierige Regulierung zwischen Gegensätzen bewerkstelligen muss. Diese Schwierigkeit haben wir mit der Welt wie auch mit uns selbst. In beiden Fällen haben wir das Gefühl eines Zwangs, dem wir uns beugen müssen. Es ist jedoch nicht das gleiche, wenn die Schwierigkeiten in unserer Beziehung mit den anderen auftauchen. Diese nehmen wir dann so wahr, als hätten sie nicht die gleiche Geltung wie die Außenwelt oder wie wir selbst. Wir unterstellen, dass sie Unrecht und wir Recht haben. Wir denken, wir könnten sie dazu bringen, sich zu verändern, indem wir ihnen unseren Willen aufzwingen. Damit handelt es sich nicht mehr um einen objektiven Gegensatz zwischen zwei Richtungen, die beide ihre Vor- und Nachteile haben, wie sich zu öffnen oder zu verschließen, schneller zu handeln oder sich noch mehr zu informieren, eine Handlung zu verfolgen oder zu ändern. In solchen Fällen stehen wir vor thematisierbaren Polaritäten. Das bedeutet, dass die Antwort nicht aus der Entscheidung für einen Pol und gegen einen anderen resultiert, sondern aus ihrer jeweiligen Zusammensetzung, die wir in einer bestimmten Situation, zwischen den entgegen gesetzten Orientierungen herstellen. In unseren Beziehungen dagegen bilden wir eher nicht-thematisierte Polaritäten, die unterstellen, dass unsere Wahl die gute ist, die Wahl des anderen dagegen die schlechte sei.

Hier sind interkulturelle Austauschprozesse wertvoll. In unseren Beziehungen mit anderen helfen sie, zu entdecken, dass die Anderen dank ihrer Kultur Optionen haben können, die anders sind als die unseren, ohne deshalb schlecht

zu sein. Zudem sind bei interkulturellen Austauschprozessen nicht nur zwei, sondern mehrere Kulturen gegenwärtig. Es gibt eine Vielzahl möglicher Optionen, entstanden im Laufe der unterschiedlichen Geschichten von Völkern und Personen. Im Prinzip sind also die Bedingungen dafür gegeben, dass nicht-thematisierte Polaritäten nicht so leicht auftreten. In Bezug auf zwei sich gegenüber stehende kulturelle Gruppen können nämlich die anderen Gruppen intervenieren, indem sie die Position des „Dritten“ einnehmen, der nicht von vornherein für einen Clan und gegen den anderen Stellung bezieht. Somit ermöglichen trianguläre interkulturelle Austauschprozesse nicht nur das Auftauchen von zwei entgegengesetzten Gesichtspunkten, sondern auch eine Vielzahl anderer realer und möglicher Gesichtspunkte: also alles, was zu einer Vermeidung verfestigter Polaritäten nötig ist.

Eine wirkliche *Kultur (im Sinn von Pflege)* der Kulturen und der Strategien kann das Gegenmittel für verfestigte Polaritäten bilden. Aber was bedeutet eine solche Kultur? Und wie kann man sie sich durch interkulturelles Lernen aneignen? Hierfür gilt es zunächst einmal, herauszufinden, wo Polaritäten ihren Ursprung nehmen und weswegen die Idee, diese Quelle könne versiegen, falsch ist.

Die Bildung von Zugehörigkeitsgruppen und Polaritäten

Die Menschen haben schnell verstanden, dass sie sich in Gruppen zusammenschließen mussten, die stark genug sind, um sich verteidigen und den immer möglich bleibenden Bedrohungen durch andere Gruppen standhalten zu können. Das Individuum muss diesem „wir“ angehören und auch daran *glauben*, damit es akzeptiert, ihm einen Teil seiner *Freiheit* zu opfern. Rituale rufen mir meine Zugehörigkeit ins Gedächtnis zurück. Das sind wir, das bin ich. Ich bin untrennbar von ihnen. Wenn sie mich brauchen, bin ich verfügbar. Wenn ich sie brauche, sind sie verfügbar. Das „wir“ ist die Gesamtheit der auswechselbaren „ichs“.

Sicherlich ist dies nur zum Teil wahr! Daher die Beharrlichkeit und die Vervielfachung der Rituale und Zeichen von Zugehörigkeit: erfolgreiche Prüfung, Übergangsriten, Abzeichen, Karten, Fahnen oder auch nur ein Taufname. Die *Zugehörigkeit* verwurzelt sich umso mehr, als die Gruppe – und ich, der ich ein Teil von ihr bin –, als wir externe Feinde haben, die uns bedrohen. Diese Situation verstärkt meinen Glauben an „uns“ und an mich als Mitglied dieses „wir“. Aber das, was schützt, schließt auch ein und erlegt Verpflichtungen auf.

Wenn es außen keinen wirklich bedeutsamen Feind gibt, kann ich feinere und zugleich folgenschwere Unterscheidungen innerhalb meiner Zugehörigkeitsgruppe anstellen. Diese umfasst auch Mitglieder, die ich von mir verschieden finde – „innere Andere“ sozusagen. Glücklicherweise umfasst sie auch Mitglieder, die ich mir ähnlich finde. Wir könnten versuchen, eine Untergruppe auf Grundlage unserer besonderen Interessen oder unserer Affinitäten zu bilden.

Wenn sich allerdings zu viele derartige Untergruppen bilden, gerät die Gesamtgruppe in Gefahr, zu zerfallen. Möglicherweise fühle ich mich sogar nicht länger als Mitglied dieser globalen Gruppe, ohne doch schon die Mittel für meine Autonomie und meine Unabhängigkeit zu haben. Die Gesamtgruppe kann auch beschließen, mich gemeinsam mit meiner Untergruppe abzulehnen. Und ich habe vielleicht nicht die Möglichkeit, durch eine andere Gesamtgruppe geschützt zu werden. Diverse individuelle und kollektive Krisen entstehen aus der Verbindung dieser Phänomene.

Dies macht zwei ständig gegenwärtige Quellen potentieller Konflikte deutlich. Einerseits stehe ich mit den „äußeren“ anderen in potentiellm Konflikt allein auf Grund der Tatsache meiner Zugehörigkeit zu einem organisierten Gefüge, das nicht das ihre ist. Andererseits bin ich innerhalb dieses Gefüges potentiell in Konflikt mit jenen, die finden könnten, dass ich weder die richtigen Konzeptionen noch die richtigen Praktiken im Inneren unseres Gefüges gemeinsamer Zugehörigkeit habe. Als Individuum bin ich immer im Griff eines adaptiven Widerspruchs zwischen den einschränkenden Vorteilen der *Einheit der Gruppe*, zu der ich beitragen muss, und den Anforderungen *meiner persönlichen Freiheit*, zu deren Verzicht ich jedoch, zumindest teilweise, gezwungen werde.

„Die un-soziabile Soziabilität der Menschen“

Im Grunde schwächt die Überbewertung ihrer selbst und der ihren und die Abwertung der anderen auch die dominierende Gruppe. Sie unterschätzt die Wirklichkeit, die sie umgibt, und das wendet sich schließlich im einen oder anderen Fall gegen sie selbst. Diese Überbewertung von mir und von uns und diese Abwertung der anderen macht, wenn auch in unterschiedlicher Weise, sowohl die dominierte als auch die dominante Gruppe ärmer. Hier findet man die Saat, die, wenn sie aufgeht, die Menschheit jederzeit in die Barbarei zurückbringen kann.

Wenn nämlich der Dominierte nichts mehr als das ist, kann sich auch der Dominante nur darauf beschränken, „um dieses mehr“ zu sein als er. Dieses

kleine „mehr“ genügt ihm, und er kann es sogar als einen großen Unterschied phantasieren, der ihn in seiner Dominanz aufwertet und bestätigt. Allerdings stellt sich die Frage nach der Auswirkung einer klareren Wahrnehmung der Realität. Ist sie möglich? Ist sie wünschenswert? Schützen meine eigene Überschätzung und die meiner Gruppe mich nicht auch vor dem umgekehrten Fehler einer Unterschätzung? Verschiedene Sprichwörter betonen, man solle nicht von vornherein die „Flinte ins Korn werfen“ oder „Wenn Du selbst nicht an Dich glaubst...“. Überlegenheitsgefühl und übermäßiger Optimismus können gefährlich sein, genauso aber, wenn nicht noch mehr, auch der Minderwertigkeitskomplex und der übermäßige Pessimismus. Dies zeigt schon deutlich die tiefen Widersprüchlichkeiten, in denen die Menschen verstrickt sind. Sie sollen durch einen kurzen Blick auf die Vielfalt der Arten von Zugehörigkeiten und Polaritäten kurz erläutert werden.

1. Sich gegen andere zu verteidigen und sie anzugreifen scheint *eine* gewöhnliche Gegebenheit individueller oder kollektiver Existenz darzustellen. Man braucht als Ursprung individueller Existenz nur an die Zwillinge denken, die sich im Bauch der Mutter gegenseitig stören, und an die feindlichen Brüder. Auf der Ebene der Gesellschaften haben archäologische Entdeckungen nur selten auf die Existenz von Gesellschaften schließen lassen, die friedlich blieben (und dies vielleicht nur vorübergehend), manchmal für die Dauer eines Jahrtausends (Shady & Wilson, 2002). Sie sind jedoch schließlich unterlegen, angesichts oft weniger zivilisierter, aber aggressiverer Gesellschaften (Prigogine, 2001).
2. Anstelle eines Angriffs vor einem anderen zu fliehen ist ebenfalls ein weit verbreitetes Verhalten. Im Tierreich kann diese Flucht sogar zur Flucht einer Art vor sich selbst werden, wenn sie zu zahlreich wird. Bekannt ist der Fall der Lemmings der Neuen Welt, die, wenn sie sich übermäßig vermehren, sich in Massen ins Meer stürzen, als ob sie es nicht mehr ertragen könnten, so viele zu sein. In der menschlichen Welt, im individuellen Leben kann man auch die solitäre Flucht auf das Meer oder das oft tödliche Abenteuer im Hoch-Gebirge erwähnen (Yonnet, 2003). Im kollektiven Alltag lässt sich auf die häufigen Situationen verweisen, in denen man anderen den gewünschten Platz oder die Beschäftigung überlassen muss, um anderswo etwas anderes zu suchen.
3. Man kann auch die Geschwindigkeit hinterfragen, mit der jeder jeden Tag versucht, den anderen auf den Straßen und den Autobahnen zu entkommen, mit häufig verhängnisvollem Ausgang. Auch Kriege hat man unter diesem Aspekt dargestellt.

4. Es gibt jedoch auch gegenteilige Erfahrungen, denn genauso schwierig, wenn nicht noch schwieriger, ist es, wirklich alleine zu leben. Bei diversen Tierarten sind die Einzelnen gleichsam ständig beieinander oder manchmal dicht aneinander gedrängt, zumindest unter bestimmten Umständen. In der menschlichen Welt ist das Bedürfnis, sich in der Gruppe oder gar in der Menge aufzuhalten, offensichtlich. Es wird betont, dass beispielsweise viele Japaner menschenleere Orte nicht mehr ertragen.
5. Dem anderen nachzustellen oder vor ihm zu fliehen sind zwei wohlbekannte und gut verinnerlichte entgegengesetzte Erfahrungen. Allerdings ist die Präferenz für die reine Zerstörung des anderen als Lösung nicht wirklich ausgemerzt. Sie tritt häufig in Film und Fernsehen zutage, besonders in den Krimis. Dennoch erscheint der Mord am anderen im kollektiven Bewusstsein auch weiterhin als Entstellung des Menschen. In dieser Strömung der Humanisierung lehnt man es ab, zum Mörder selbst eines Verbrechers zu werden, und sei dies auch legal. Daher das Verbot der Todesstrafe, das heute in der Rechtsprechung zahlreicher Nationen verankert ist. Eine relative Assimilation seiner selbst hin zum Anderen führt dazu, dass man die Zerstörung des Anderen mit der eigenen vergleicht und ihr gegenüber daher im Allgemeinen ablehnend eingestellt ist. Obwohl sie eine entgegengesetzte Position einnehmen, verbinden auch die Selbstmordattentäter auf ihre Weise den Tod der anderen mit dem eigenen.
6. Lange Erfahrungen haben Personen, Gruppen und Gesellschaften dazu gebracht, die Herabsetzung der anderen ihrer Zerstörung vorzuziehen. Dies geschah oft, um sie indirekt oder direkt in die eigenen Dienste zu stellen. Solche eingeführten Formen der Freiheitseinschränkung von anderen sind zahlreich: Sklaverei und Knechtschaft, Leibeigenschaft, Dienerschaft, Zwangsarbeit (Kolonialismus, Zweiter Weltkrieg), zum Teil sogar die Lohnarbeit, insbesondere die der Kinder.
7. Aus einer nicht unbedingt weniger brutalen Perspektive heraus hat sich *die maskuline Dominanz* (Bourdieu, 2000) als die am weitesten verbreitete Form der Herrschaft auf der Erde erwiesen. Sie stellt gleichsam die erste Stufe dar, die uns unbemerkt auf die soziale Leiter der zulässigen Herrschaftsformen führt.
8. Alles, was wir soeben gesagt haben, sollte uns die Gefährlichkeit der Polaritäten verstehen lassen, denen wir uns ständig ausliefern. Es gibt „uns“, und es gibt „die anderen“. Leicht weist man sich selbst die Rolle des Guten zu, die schlechte Rolle weist man den anderen zu. Diese häufige

Haltung der *Identifikation gegen den Anderen* oder die Anderen (Tap, 1988) ist ein erster Schritt auf dem Weg, der es erlaubt, ihre Herabminderung in Betracht zu ziehen, und wenn die Situation als schwerwiegend beurteilt wird, ihre Abschaffung.

Verstärkung der Zugehörigkeit und Abwertung der „Anderen“

Wenn ein potentieller Konflikt beginnt, zur Realität zu werden, verhärten sich die Bedingungen der Zugehörigkeit sehr schnell. Die „äußeren“ Anderen der Gruppe und sogar die „inneren“ Anderen können als Hindernisse für die Aufrechterhaltung und Weiterentwicklung der globalen Zugehörigkeitsgruppe erscheinen. Und dies hauptsächlich in den Augen derjenigen Gruppenmitglieder, die dort eine „höhere“ Verantwortung übernehmen wollen. Sie können beschließen, diejenigen unter den Gruppenmitgliedern auszuschließen, die sich der Abweichung verdächtig machen in Bezug auf die vorgeschriebenen und allein zugelassenen Verhaltensweisen. Dies ist zum Beispiel ganz klar der Fall in Kriegszeiten, was jegliche Verbrüderung mit dem Feind betrifft. So wollten im Ersten Weltkrieg im Jahre 1917 deutsche und französische Soldaten, Mitglieder einer Internationale der Arbeiter, fraternisieren. Sie wurden wegen Vaterlandsverrat erschossen.

Dies zeigt, bis zu welchem Punkt unter bestimmten Umständen die Zugehörigkeit zu einem „wir“ *eine substantialisierte Zugehörigkeit* wird. Man verkörpert sie, aber nur als einen Körper. Jeder Versuch der Differenzierung erscheint dann als Verrat. Der Verräter muss ausgeschlossen werden, und es kann sogar notwendig werden, ihn zu zerstören, um zu vermeiden, dass er weiterhin Schaden anrichtet (Sartre, 1958, 1960, 1985).

So haben sich Abwertung und Ausschließung, Zurückweisung und Unterdrückung des Anderen im Laufe der Geschichte häufig manifestiert. Die skandalösesten Positionen gingen soweit zu behaupten, dass die Mitglieder bestimmter Rassen keine menschlichen Wesen seien. Hie und da hat man dies sogar „gelegentlich“ von den Frauen behauptet. Auf lange Sicht führt die Abwertung und Ausschließung zu Gewalt gegen den Anderen, die sich in Unterwerfung, in oft verächtlicher Ausbeutung, ja sogar in Sklaverei manifestiert. Dann ist der Mord nicht mehr weit. Die Abwertung und Ausschließung der Existenz des Anderen geht soweit, dass seine Beseitigung kein Problem mehr aufzuwerfen scheint. In früheren Zeiten traf dies auf die Ermordung eines Sklaven zu. Von gestern bis heute gilt dies für jeden Menschen, den man als Feind erklärt

Der Andere und Ich: Rivalität, Komplementarität, Sakralität

Man findet hier jedenfalls *die zwei Schismogenesen* von Gregory Bateson (1977, 1980, 1989) wieder. In der *Rivalität*, die sich zuspitzt, kann der Eine langfristig so weit gehen, den Anderen zu zerstören, oder es zerstören sich sogar beide zusammen (Serres, 1990). In der *Komplementarität* ist der Eine eher derjenige, der strukturiert, organisiert, entscheidet, was der Andere weitgehend akzeptieren kann, sofern er mit der Richtung des Ganzen übereinstimmt und sich als Teilhaber einer gemeinsamen Entwicklung fühlt.

Allerdings ist die Lage notwendigerweise instabil, insofern die Komplementarität jederzeit umgekehrt werden kann, wie Hegel es mit der „Dialektik von Herr und Knecht“ gezeigt hat. Dies macht es möglich, den Grund für die wiederholten Versuche der *Substantialisierung* der Komplementarität aufzudecken. Der Andere ist demnach komplementär, weil von Natur aus unterlegen (der Fall der Hausangestellten, die mehr oder weniger versklavt sind). Immer wieder ist versucht worden, die Chefs ausgehend von im Prinzip offensichtlichen Überlegenheitskriterien zu definieren: von physischen oder moralischen.

Die Religionen behaupteten dies oft für die Beziehung von Mann und Frau, für die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern. Man hat Komplementarität zudem durch Vertrag und durch Statuten in die öffentlichen oder privaten Hierarchien eingeführt: Religion, Politik, Beruf. Die Komplementarität der feudalen Beziehung des Lehnherren und des Vasallen war früher in dieser Hinsicht beispielhaft. Manchmal jedoch versucht man, eine egalitäre Komplementarität einzuführen, zum Beispiel zwischen Vater und Mutter als Elternpaar. Wie können wir, ausgehend von dieser Komplexität des Realen und diesen unterschiedlichen Verhaltensorientierungen, in Hinblick auf eine Verbesserung unserer Beziehung mit den anderen vorankommen? Mehrere Wege bieten sich uns an.

Einer der radikalsten bestand darin, die Sakralität des Anderen zu postulieren. Der Philosoph Levinas (1991) machte sich auf seine Art und Weise zum Verteidiger dieser Perspektive. Wir glauben, dass hierin eine fundamentale Grundannahme liegt. Sie ist nicht selbst schon die Lösung, aber *conditio sine qua non* der Erfindung besserer Lösungen. Alleine betrachtet kann man von ihr sagen, was über Kants Moral gesagt wurde: „Sie hat saubere Hände, aber sie hat keine Hände“. Wo lassen sich diese Hände finden? In der Verarbeitung der Erfahrung des Realen, derjenigen, die die Menschen mit ihren externen und internen Umgebungen machen.

Dem anderen die Schuld geben, indem man die antagonistische Dimension des Realen ignoriert

Wie diese Argumentation zeigt, gibt es zwei verschiedene Quellen von Konflikten. Einerseits stehen sich unsere Wünsche und jene der anderen gegenüber. Andererseits werden die komplexen Strukturen des Realen unzureichend wahrgenommen. Sie enthalten jedoch bereits schwierig zu behandelnde *situative Antagonismen*, insbesondere wenn ich eine schwierige Aufgabe bewältigen muss in einem Kontext, der selbst kontinuierlich im Umbruch ist. Ich muss dann meine Existenz vereinfachen, mich zum Beispiel auf die Vorbereitung eines Wettbewerbs konzentrieren, obwohl ich von Freunden umgeben bin, die nicht aufhören, mir spannende Aktivitäten vorzuschlagen. Ich muss nachdenken, um eine gute Entscheidung zu treffen, aber die Situation ändert sich schnell und meine Überlegungen können nicht mithalten.

Piaget hat deutlich gezeigt, dass jede Anpassung durch eine antagonistische Dynamik erfolgt: Ich muss, um mich anzupassen, offen sein für das, was mir äußerlich ist, und mich diesen mir fremden Strukturen akkomodieren. Aber diese Akkomodation muss ihre Kompensation in einer Assimilation dieser Welt außerhalb an meine eigenen Strukturen finden. Andernfalls würde ich mich dieser Außenwelt unterwerfen, ich würde aufhören, ich zu sein, das heißt ein einzigartiges Individuum, originell, singulär. Diese antagonistische Anpassung findet nicht nur zwischen der Welt und mir statt, sie entfaltet sich in mir selbst. Was bleibt also von dem, was ich bereits geworden bin? Was ist es, das ich ändere? Was ist es, das ich mir hinzufüge?

Die Schwierigkeiten und Nachteile, die mit diesen *faktischen Antagonismen* zusammenhängen (Öffnung/Schließung – Kontinuität/Veränderung – Notwendigkeit/Freiheit – Zentrierung/Dezentrierung usw.) werden nicht der Komplexität des Realen zugeschrieben, von der sie doch im Wesentlichen abhängen. Sie werden den anderen zugeschrieben, angelastet. Sie sind es, die mich stören, mich zwingen, mich verführen, mich verlassen usw. Kontinuierlich attribuiert man dem Anderen natürliche oder kulturelle Gegebenheiten, die zur Wirklichkeit gehören und auch ihn einschränken, unabhängig von seinem Willen oder Wunsch. Auch als Paar verübelt man dem anderen, Mann oder Frau, etwas, ohne in dessen Verhalten lesen zu können, was von seiner Person stammt oder was vom Maskulinen oder vom Femininen herrührt, von der Natur oder von der Kultur. Genauso schreibt bei einem bi-nationalen Paar möglicherweise jeder dem anderen als Person das zu, was in Wirklichkeit von dessen nationalen *Habitus* stammt.

Ein dreifacher Fehler: Das, was ich zu Unrecht dem anderen attribuiere, ist nicht das seine, noch ist es mir oder der Realität zu attribuiieren. Die anderen,

ich und das Reale entziehen sich so der notwendigen Kenntnis. Die menschlichen Interaktionen verirren sich in ungeahnte Konflikte, die somit langfristig zerstörerisch wirken können. Ihre Unmenschlichkeit zeugt von der Rückkehr einer rauen Realität, unverstanden, nicht assimiliert, nicht humanisiert.

Unter den üblichen Umständen menschlicher Beziehungen, und insbesondere wenn sie konfliktrüchtig sind, ist es fast unmöglich, im Eifer des Gefechts von extremen Gegensätzen zur Erkundung eines erklärenden und verstehenden Dialogs überzugehen. Man muss also im Vorfeld handeln, indem man eine *gemeinsame Konfliktkultur* aufbaut, die als gemeinsames Bewusstsein funktionieren kann, metakommunikativ und metakognitiv. Was eine metakognitive Konstruktion ist, kann man an dem einfachen Beispiel des bekannten Tests von Rosenzweig aufzeigen. (Pichot & Danjon, 1966). Eine Enttäuschung, eine Frustration, bringt demnach drei Hauptreaktionen hervor. Man beschuldigt den anderen, sich selbst oder die Dinge. Eine Analyse würde uns zeigen, dass diese drei Ursachen sehr häufig miteinander verflochten sind. Vor allem ist es sehr selten, dass wir selbst oder der andere zu 100% verantwortlich sein können. Im Allgemeinen ist es auch die Komplexität der Situationen und des Realen, die uns unversehens erwischt hat. Wir müssen die Perspektive einnehmen, der Realität ihre Komplexität zurückzugeben, wenn wir die zu einfachen und ungerechtfertigten Polaritäten eindämmen wollen. Aber wie können wir diese Komplexität des Realen besser wahrnehmen und damit umgehen? Schauen wir uns also nun an, wie die Kenntnis, das Verständnis und der gute Gebrauch der antagonistischen Adaptation, die oben nur verkürzt gestreift wurde, uns die Mittel geben können, andere menschliche Interaktionen zu erfinden, nötigenfalls konfliktreich, aber konstruktiv.

Die Gegensätze thematisieren, um die Adaptation besser zu regulieren

Zunächst ist es entscheidend, *die substantiellen Polaritäten*, die sich zuallererst aus der Trennung der Wesen ergeben, nicht zu verwechseln mit den „*projektiven*“ Polaritäten, die aus den Vorstellungen stammen, die man sich voneinander macht. Bezogen auf diese „projektiven“ Polaritäten haben wir diejenigen unterschieden, die thematisiert werden können oder auch nicht. Diese nicht-thematisierten „*projektiven Polaritäten*“ verfestigen sich, weil die Menschen sie behandeln, als seien sie wirkliche *substantielle Polaritäten*.

Die *Thematisierung der Polaritäten* erfolgt in dem Maße, indem es gelingt, die Arbeit im Spannungsverhältnis der unterschiedlichen Gesichtspunkte, welche die Erfahrungen strukturieren, aufrechtzuerhalten und diese mit einander zu verbinden – anstatt den Gesichtspunkt des Anderen abtrennen zu wollen,

ihm zu opponieren, ihn auszuschließen, ihn und schließlich auch die Realität selbst zerstören zu wollen. Dies betrifft also zugleich das Reale, die anderen und einen selbst. Als solche thematisiert erlauben es Polaritäten, reale Situationen zu verstehen und damit umzugehen. Es geht darum, das eigene Tun entsprechend den Anforderungen der jeweiligen Situation zu entwerfen, Anforderungen, die oft widersprüchlich sind. Wie etwa soll man zugleich die Einheit und die Vielfalt, das Zentrum und die Peripherie, die Veränderung und die Kontinuität berücksichtigen?

Die antagonistische Regulierung kann Personen, Gruppen, Länder betreffen oder auch die europäische Konstruktion selbst, zum Beispiel was das schwierige Gleichgewicht zwischen der Vielfalt der europäischen Nationen und ihrer Kulturen betrifft und der notwendigen Einheitlichkeit der Reaktion, die einem großen wirtschaftlichen, territorialen und politischen Gefüge inmitten der Welt auferlegt ist. Die Regulierung ist nicht von vornherein gegeben: man muss sie erst entwickeln. Wenn Gegensätzlichkeiten in feindselige Clans erstarrt sind, lässt sich die antagonistische Regulierung schwer weiterführen. Sie wird verhindert durch diese opponierenden Gruppierungen um Lösungen herum, die sich jeweils selbst genügen und daher aufhören, ihren Bezug zur Wirklichkeit zu verfolgen. Einzig die Oszillation – zwischen den bereits eingenommenen Positionen und ihre Konfrontation mit der Realität der Schwierigkeiten erlaubt eine echte antagonistische Regelung im Dienste der besten Anpassung.

Der regulierende Antagonismus, eine zugleich metakommunikative wie auch metakognitive Konstruktion, ist nicht so gedacht, dass der eine oder der andere der Pole vorgezogen werden soll. Weder muss man sich für den einen gegen den anderen entscheiden noch eine mutmaßlich gerechte theoretische Mitte produzieren. Es gilt vielmehr, eine *einzigartige Komposition* hervorbringen, die zwischen den Gegenpolen angesiedelt ist, erfordert in einer präzisen, *einzigartigen* Situation. Eine solche Suche ist nichts für diejenigen, die glauben, bereits die Lösung zu besitzen. Erst ihr Misserfolg in der Realität wird sie vielleicht später einmal zwingen, ihre Position zu korrigieren.

Die Dualität antagonistischer Pole, eine erste minimale kognitive, affektive und praktische Differenzierung ist somit eine vorläufige Konstruktion in Hinblick auf unsere fortwährende Vereinfachung des Realen. Sie muss also nicht als eine Wahl zwischen Gegensätzen angesehen werden. Sie lässt diese nicht erstarren, ganz im Gegenteil, *sie setzt sie in Bewegung als Regulierung, die in Bezug auf die Anforderungen des Realen vorzunehmen ist*. Man hüte sich davor, darin eine simplistische Polarität zu sehen. Die adaptive Regulierung hängt nicht von *einer*, sondern von *mehreren binären Regulierungen* ab, die hinzukommen, interferieren, sich kreuzen, sich verbinden. Im Übrigen wird man

neben diesen zweifachen auch sich überkreuzende Antagonismen höheren Niveaus der Komplexität entdecken. *Ternäre adaptive Antagonismen*, mit Peirce: Ich, Du, Er oder Sie; mit Lacan: imaginär, real oder symbolisch; oder auch mit Dufour: monäre, binäre, ternäre Logik (Demorgon, 2004a).

Es trifft also nicht zu, dass die antagonistische Anpassung, weil sie sich anfänglich als die einfachste Methode im Bezug auf die Komplexität des Realen darstellt, nicht in ihrer Anwendung weiterentwickelt werden könnte, um eine größere Spannweite vorhandener Komplexität intensiver zu behandeln. Beim Gelingen einer solchen Weiterentwicklung könnte antagonistische Anpassung zum grundlegenden Bestandteil unserer adaptiven Kultur werden, sowohl bei der Hervorbringung unserer eigenen Handlungen als auch für das Verständnis anderen Handelns.

„Ich“ und „der Andere“: verflochten im Dazwischen (Interität)

Zu oft werden „ich“ und „der Andere“ nur als fremde Substanzen erlebt. Unter diesen Bedingungen müssen beide oft einen Spagat vollziehen bis hin zur Unvereinbarkeit und Ausschluss. Dies geschieht umso eher, als Menschen eine grundlegende Gegebenheit vergessen: *das menschlichen Dazwischensein (Interität)*. Dieses Vergessen ist so stark, dass das Wort Interität als solches gar nicht existiert, obwohl es sich hier um eine konstante Gegebenheit menschlicher Erfahrung handelt. Wir verfügen über eine lange Liste von Wörtern, die mit der Vorsilbe „inter“ beginne: Interesse, Interaktion, Interferenz, Internet, interkulturell, international usw.

Worum geht es also? Darum, dass wir nur im *Austausch* mit anderen zu dem werden, was wir sind. *Interität* gestaltet sich somit quasi-permanent. Zwischen „ihnen“ und uns findet ein permanenter Austausch von Daten statt. Ohne es allerdings konkret zu benennen, hat der amerikanische Anthropologe Ralph Linton (1936, 1968) dieses Phänomen einer tiefgehenden und vergessenen kulturellen menschlichen Interität betont. Er schreibt: „Nach seiner Mahlzeit schickt sich der amerikanische Bürger an zu rauchen ... Er verwendet eine Pfeife, die von den Indianern aus Virginia gekommen ist, eine Zigarette aus Mexiko oder eine Zigarre, die von den Antillen über Spanien zu ihm gelangte. Während er raucht, liest er die Nachrichten des Tages, die in Buchstaben gedruckt wurden, die die alten Semiten erfanden, auf einem in China erfundenen Material mittels eines in Deutschland erfundenen Verfahrens. Während er die Berichte über die äußeren Wirrungen verschlingt, wird er, wenn er ein guter konservativer Bürger ist, einem hebräischen Gott in einer indo-europäischen

Sprache danken, aus ihm einen hundertprozentigen Amerikaner gemacht zu haben.“¹⁸

Von dieser Weisheit Lintons vom Beginn des 20. Jahrhunderts ist es nur ein Schritt bis zur aktuellen Populärweisheit, ausgedrückt in einem anonymen Text, der regelmäßig in einem türkischen Restaurant des 11. Arrondissement von Paris fotokopiert wurde und nun als Postkarte reproduziert wird. Sinngemäß lautet er: „Dein Christus ist jüdisch ... deine Pizza ist italienisch und dein Couscous algerisch ... deine Demokratie ist griechisch ... deine Zahlen sind arabisch. Deine Schrift ist lateinisch und du wirfst deinem Nachbarn vor, ... ein Fremder zu sein!“ Hier ist sie plötzlich, die *Interität*, hervorgehoben durch das naive Populärbewusstsein. Eine *Interität* (von gestern und heute) ist als leidvolle Erfahrung zu einem bestimmten Zeitpunkt verdrängt worden. Und doch sind plötzlich die Ergebnisse vorhanden.

Dies gilt auch auf einer makro-gesellschaftlichen Ebene. Wir haben in „interculturation du monde (*Inter-Kulturation der Welt*) (Demorgon, 2000) gezeigt, wie die Globalisierung, gewollt oder nicht, das Ergebnis einer solchen Interkulturation gewesen ist, auch wenn deren Wege recht komplex und auch nicht gewaltfrei waren. Zurück zur mikrosoziologischen Ebene: Jede Person ist nicht nur ein Wesen, das durch Alter, Geschlecht, Beruf, Nationalität, Familienkultur oder besondere Vorlieben substantialisiert wird. Sie existiert auch in der Dynamik ihrer Möglichkeiten. Und diese tritt in Verbindung mit dem dynamischen System der Möglichkeiten des Anderen. Man entdeckt so, dass die Funktion des „Anderen“ weniger differentiell sondern zutiefst relational ist. Selbst wenn sie immer auch auf eine substantielle Ebene verweist, hat diese doch keinen vorgängigen Sinn außerhalb der Beziehungen, in denen sie ausgeübt wird, sich verändert, sich erfindet. Manchmal kann ich mit denen, die mir am vertrautesten sind, eine solche unerwartete Meinungsverschiedenheit haben, dass ich sie nicht mehr erkenne, und dass sie mich nicht mehr wiedererkennen.

Somit bin ich *gleich und verschieden* in Hinblick auf die anderen: Unter dem Gesichtspunkt von Alter, Geschlecht, Beruf, als Bewohner eines Viertels, einer Stadt. Ich bin „anders“ oder „gleich“ gemäß den Veränderungen dieses Beziehungsgeflechts. Wir sind also nie reine Substanz oder reine Beziehung.

¹⁸ Übersetzung nach dem französischen Zitat, Anm. d. Ü.

sondern beides zusammen. Seit langem haben Dichter es versucht, dies ausdrücken. Nerval sagt: „Ich bin der andere“, und Rimbaud: „Ich ist ein anderer“.

Der Eine und der Andere: vom Substantiellen zum Relationalen unter der Bedrohung durch den Dritten

Allerdings ist es notwendig, eine Hierarchie unter all diesen „anderen“ einzuführen. Diejenigen, die es am meisten sind, sind die Fremden, und insbesondere die Fremden, wenn sie abwesend sind. Der absolut Andere kann als derjenige definiert werden, der überhaupt keine Beziehung mit mir haben kann. Somit weiß ich, streng logisch gesehen, nicht einmal, dass es ihn gibt.

In einem Science-Fiction-Film mit dem Titel *Enemy* erforschten Menschen einen unbekanntem Planeten. Sie entdeckten dort unvorstellbare Kreaturen, mit denen sie keinerlei Kommunikation aufbauen konnten. Dann kamen jedoch Eindringlinge aus dem Weltall, die das Leben dieser lokalen Kreaturen und genauso das der Menschen bedrohten, die sich dort befanden. Und nur ausgehend von dieser *gemeinsamen, miteinander geteilten Situation* gelang es den Menschen und den unvorstellbaren Kreaturen, miteinander zu kommunizieren. Sie konnten so wechselseitig von ihrer Verbindung gegen ihren gemeinsamen Feind profitieren. Ein solches, wiewohl fiktives, Beispiel unterstreicht sehr gut die nicht reduzierbare dreifache Dimension unserer Frage.

1. Die Beziehung scheint an die Annahme gebunden zu sein, dass die Kommunizierenden gemeinsame Substanzen haben, die Ähnlichkeiten und Analogien ermöglichen. In dieser Sichtweise, die ebenfalls unausweichlich substantialistisch ist, kann letztendlich *der Gleiche* nur mit *dem Gleichen* kommunizieren.
2. Ein substantieller und tiefgehender Unterschied macht sicher auf den ersten Blick Beziehung und Kommunikation fast unmöglich oder zumindest extrem schwierig. Doch kann auch die zunächst nicht mögliche Beziehung, wenn sie zu einer notwendigen, unentbehrlichen, gewollten geworden ist, einen solchen Druck ausüben, dass jeder sich gezwungen sieht, sich zu verändern, sich neu zu erfinden in Richtung auf den Anderen. Praktische, affektive, kognitive Veränderungen vollziehen sich dann, bauen den Beginn von Kommunikation auf, dort, wo es keine gab.
3. Eine solche Erfindung ist allerdings so mühsam, dass sie sich nur im Falle einer extremen Bedrohung vollziehen kann, die ein anderer Dritter, nicht der eine oder der andere, erzeugt. Man findet hier die nicht reduzierbare *ternäre Logik* wieder. Sie allein ist anscheinend in der Lage, tief greifende Veränderungen zu produzieren. Aber der Widerstand gegen diese Um-

wandlungen bleibt stark. Sicher, für eine gewisse Zeit gelingt es zweien, sich gegen diesen Dritten zu verstehen, und sie verändern sich daher, um ihn zu zerstören – bleiben aber anschließend frei dafür, sich gegeneinander zu wenden.

Drei, zwei, eins oder die Zerstörung des Menschlichen

Unser Beitrag „zwischen Polaritäten und Dritten in den Begegnungen“ (vgl. Kapitel 2.5) hat fünf „projektive“ Polaritäten deutlich gemacht, die sich beim deutsch-französisch-italienischen Begegnungszyklus ereignet haben. Diese Polaritäten haben mit Sicherheit den interkulturellen Austausch verlangsamt, der sich nicht vollziehen kann, wenn man damit beginnt, diesen oder jenen Unterschied auszuschließen, anstatt daran zu arbeiten. Allerdings wurden innerhalb des Zyklus diese Polaritäten gemäßigt, abgeschwächt und zum Großteil verarbeitet.

Bei der vierten und letzten Begegnung konnten alle Aktivitäten einen Platz finden. Der Austausch war durchlässiger geworden. Dies verdankte sich ohne jeglichen Zweifel den Fortschritten der Kommunikation innerhalb der Gruppe. Es stimmt, dass diese durch die Reduzierung der Anzahl der Teilnehmer begünstigt wurden. Die Existenz der Einen für die Anderen gelang mit siebzehn Personen besser. Ein „normaler“ interkultureller Austausch, also konfliktreich, aber reguliert, hatte sich etabliert.

Im Hinblick auf diese günstige Entwicklung kann der vorliegende Text den Eindruck erwecken, die Dinge zu überspitzen. In der Tat versucht er vorzugsweise, sich auf den Begegnungszyklus als experimentelles Programm zu beziehen, aber auch auf den allgemeinen menschlichen Kontext, in dem die oft verhärteten Polaritäten dauerhaft sind und äußerste, ja sogar mörderische Gewalt mit sich bringen können. Es ist unverzichtbar, diese beiden extremen und entgegen gesetzten Situationen der experimentellen Begegnung und des gewöhnlichen menschlichen Lebens miteinander in Verbindung zu bringen.

Auch für Personen, die nicht feindselig, ja sogar guten Willens sind, erlaubt es die experimentelle Begegnung, das ständige Entstehen von Polaritäten aufzuzeigen. Wenn sich eine Polarität weiterentwickelt und dabei verhärtet, kann man feststellen, dass sie zu dem Wunsch führt, den Einfluss der anderen Untergruppe abzuwenden, zu minimieren, ja sogar auszumerzen. In der experimentellen Begegnung bleiben diese Einstellungen ohne praktische Folgen, während sie anderswo sogar den Wunsch nach der Abschaffung des Anderen mit sich bringen können. Dagegen, ermöglicht die experimentelle Begegnung auch die Erfahrung, dass der Dritte die grundlegende Ressource ist, die immer wieder

eine Verschärfung der Rivalität verhindern kann. Festzustellen bleibt, dass es einen Dritten in uns und einen Dritten im anderen gibt. Dennoch laufen wir, wenn es keinen realen externen Dritten gibt, der uns unterstützt, in den meisten Fällen Gefahr, den Dritten in uns nicht wieder zu finden. Und genauso wird der andere diesen Dritten in sich selbst nicht wieder finden.

„*Un, deux, trois, nous irons au bois*“ [Eins, zwei, drei, wir gehen in den Wald], so lautete ein Zählreim. Der Wald, das ist der menschliche Wald, aus uns, den anderen und den anderen. Aber der Zählreim fährt skeptisch, um nicht zu sagen: pessimistisch fort, indem er sagt: „*Trois, deux, un, nous n'en ferons rien*“ [Drei, zwei, eins, wir machen daraus nichts]. Wenn zwei sich verstehen, um einen dritten zu dominieren, und ihnen dies gelingt, finden sie sich einander gegenüber wieder, und jeder kann von neuem danach streben, den anderen zu beherrschen oder sogar herabzumindern. Man ist von drei zu zwei und von zwei zu einem übergegangen. Was geschieht dann? Vor diesem triumphierenden „Einen“ tauchen von neuem „Andere“ auf, die sich ihrerseits widersetzen. Die griechische Mythologie hat dieses Phänomen schon seit langer Zeit durch den Mythos der Hydra von Lernos symbolisiert. Wenn man ihr einen Kopf abschnitt, wuchsen sofort mehrere neue.

„Drei, zwei, eins“, das ist der Weg, auf den uns Polarisierungen bringen. Glücklicherweise verhindern wir oft deren mögliche Auswüchse, manchmal aber gelingt uns dies nicht. Dann befinden wir uns auf dem Weg der Zerstörung des Menschlichen. Wollen wir dies vermeiden, so müsste jegliche Polarität ständig thematisiert werden. Das ist schwierig und bedarf einer echten anderen *Kultur*. Deshalb galt es zu zeigen, über welche Mittel eine Kultur verfügt hinsichtlich. 1) menschlicher Möglichkeiten zur adaptiven Regulierung; 2) kultureller Ergebnisse solcher Adaptationen im Verlaufe ihrer Geschichte; 3) Dritte, die sich von den Unterschieden in diesen Adaptationen und ihren Resultaten am meisten angesprochen fühlen. In diesem Sinne wird verständlich, dass kulturell gegebene adaptive Möglichkeiten und kulturelle Unterschiede auch unabhängig von konkreten Personen ein theoretisches, symbolisches Drittes darstellen können.

Insofern ist der Dritte schließlich die Menschheit insgesamt, die versucht, ihr best mögliches Schicksal zu erfinden. Von daher darf man sich nicht mit einer Pädagogik zufrieden geben, die sich mit dem unvermeidlichen Misserfolg kultureller und interkultureller Vermittlung abfindet und dies mit dem etwas leichtfertigen Vorwand einer abstrakten Freiheit des Lernenden rechtfertigt. Damit nämlich befände man sich bereits, ohne sich dessen bewusst zu sein, ganz am Anfang des Weges, der uns unaufhörlich zur Zerstörung des Menschlichen zurückführt.

Literatur

- Bateson G. (1977, 1980, 1989): *Vers une écologie de l'esprit* Seuil, Paris, Band I & II.
- Bateson G. (1989): *La peur des anges*, Le Seuil, Paris.
- Bourdieu P. (1999): *La domination masculine*, Seuil, Paris.
- Demorgon J. (2000): *L'interculturalisation du monde*, Anthropos-Economica, Paris
- Demorgon J. (1999): *Interkulturelle Erkundungen*. Campus, Frankfurt/M.
- Demorgon J. (2004a):, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Anthropos-Economica, Paris, 3. Auflage
- Demorgon J. (2002): *L'histoire interculturelle des sociétés*, Anthropos-Economica, Paris, 2. Auflage
- Demorgon J., Müller B., Nicklas H. Lipiansky E.-M. (2001): *Europakompetenz lernen*, Campus, Frankfurt.
- Demorgon J., Wulf Ch. (2002): *Binationale, trinationale und multinationale Begegnungen – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in interkulturellen Lernprozessen*, DFJW, Arbeitstexte Nr. 19, Berlin/Paris
- Dufour D.-R. (1996): *Folie et démocratie*, Gallimard.
- Hess R. (2002): *Zur trinationalen Begegnung*, S.81-199, in Demorgon, J., Wulf, Ch., Nr. 19, op. cit.
- Levinas E. (1991): *Entre nous. Ecrits sur le penser à l'autre*, Grasset.
- Linton R. (1936): *A Study of Man. An introduction*; (1968), französische Übersetzung *De l'homme*, PUF.
- Müller B. (2002): *Hat sich die Pädagogik und Förderpraxis des binationalen Austauschs im DFJW überlebt?* S. 14–25, in Demorgon, J., Wulf, Ch., Nr. 19, op. cit.
- Pichot P., Danjon S. (1966): *Test de frustration de Rosenzweig*, Les Editions du centre de Psychologie Appliquée.
- Prigogine I. (2001): *L'homme devant l'incertain*, Odile Jacob, Paris
- Sartre J.-P. (1958, 1960, 1985): *Critique de la raison dialectique*, Gallimard, Paris
- Serres M., 1990, 1992, *Le contrat naturel*, Flammarion, Paris
- Tap P. (1988): *La société Pygmalion*, Dunod, Paris

- Wilson M. (2001): Déterminisme, incertitude et origine des Etats, pp. 171–194, in Prigogine I., *L'homme devant l'incertain*, Odile Jacob, Paris
- Wilson M. (1990): *Hispaniola: caribbean chiefdoms in the age of Columbus*, Tuscaloosa, University of Alabama Press.
- Wulf C. (2002): *Erziehung und Bildung am Anfang des 21. Jahrhunderts – Der deutsch-französische Jugendaustausch als Lern- und Erfahrungsfeld in einem globalen Referenzrahmen*. 167–189, in Demorgon, Wulf, Nr. 19, op. cit. 2002.
- Yonnet P. (2003): *La montagne et la mort*, Paris, Ed. de Fallois.

Filmographie

- Shady R. & Wilson M. (2002): *Les pyramides oubliées de Caral*, Dokumentarfilm. Großbritannien
- Cédric Klapisch: *L'auberge espagnole* (2003): StudioCanal, DVD, VHS
- Petersen, W. (1985): *Enemy*, ausgezeichnet auf dem Festival des Horrorfilms von Avoriaz

5.2 Von der interkulturellen Begegnung zum Handeln

Cristina Castelli

Das internationale Geschehen zu Beginn des dritten Jahrtausends, die sich zuspitzenden interethnischen Konflikte und der explodierende religiöse Fanatismus lassen es bei oberflächlicher Betrachtung kaum zeitgemäß erscheinen, mit welchem Einsatz und welchem intensivem Nachdenken unser trinationales italo-deutsch-französisches Team sich fünf Jahre mit der interkulturellen Kommunikation in Zusammenarbeit mit dem DFJW beschäftigt hat. In Wirklichkeit lassen es aber gerade die Dramen, die die Menschheit in diesen Monaten durchlebt, notwendig und dringlich erscheinen, erneut ganz bewusst im Bereich des interkulturellen Lernens in glaubwürdiger und realistischer Form aktiv zu werden. Diese Initiativen müssen heute den Begriff der „pluralistischen Bürgerschaft“ mit Leben erfüllen, einen Begriff, der anerkennt, dass unser aller Leben auf mehreren Ebenen verläuft: wir sind Bewohner dieser Welt, wir sind Europäer, wir gehören zu einer Nation, einer Region, einer Gemeinde; denn man kann Italiener, Franzose oder Deutscher sein, sich zu einer Kultur bekennen und sich gleichzeitig als Bürger Europas und der Welt fühlen. Diese Ebenen liegen nicht einfach übereinander, denn es gibt immer eine Interaktion, die jeweils die Voraussetzung dafür bildet, dass die verschiedenen Kulturen miteinander einen Dialog führen können. Dies alles konnte man an den Schwierigkeiten beobachten, die sich in der pluralistischen Kommunikation bei den in Frankreich, Deutschland und Italien durchgeführten Begegnungen ergeben haben: hier bedeutete die Aufnahme eines interkulturellen Dialogs, die anderen „kennen zu lernen“, die Unterschiede zu „tolerieren“ und zu respektieren, und es bedeutete zu akzeptieren, dass die Kulturmodelle, in denen die Personen in den verschiedenen Ländern aufgewachsen sind, in Frage gestellt werden.

Horizonte der Interkultur

Wenn wir im Rahmen dieses Schlusskapitels von interkultureller Kommunikation sprechen, so geht es uns darum, all jene alltäglichen Einstellungen zu benennen, die einen durchschnittlichen Menschen daran hindern, sich für Fremdes zu öffnen und über die Gegebenheiten zu reflektieren, die es ihm erlauben oder erschweren, hierfür eine Begründung zu geben. Der Umgang mit interkulturellen Problemen ist ein Forschungsbereich, der sich in angemessener

Form nur mit Verfahren bearbeiten lässt, das man mit dem Begriff der Teilnahme zusammenfassen kann. Diese Vorgehensweise eignet sich dafür, zu untersuchen, wie die Kultur als „Medium“ auf die Strukturierung der Gedanken des Einzelnen einwirkt und wie sie die Art und Weise beeinflusst, in der der Einzelne neue Lösungen entwickelt, um seine eigene Identität und die seiner eigenen Bezugsgruppe zu erleben, wenn es um neue, auf andere Kulturen erweiterte Zusammenhänge geht. In diesem Sinne gilt es zu präzisieren, dass die Kommunikation zwischen „Personen“ stattfindet, die „Ereignisse“ erleben, die in bestimmten „Situationszusammenhängen bzw. Orten“ während einer bestimmten „Zeit“ stattfinden.

Diese vier Variablen haben sich im Rahmen unseres Projekts folgendermaßen dargestellt:

- Die *Teilnehmer* aus den drei Ländern (Frankreich, Deutschland, Italien), die gezeigt haben, dass Tatsachen in dem Augenblick neue Inhalte erhalten, in dem sie mit den anderen Personen in Kontakt treten.
- Die *Zusammenhänge der Orte*, in denen die multikulturelle Situation erlebt wurde (Cap d’Ail, Berlin, Pula) und die mit einem speziellen Klima, nicht nur im atmosphärischen Sinne, sondern auch auf der Beziehungsebene verbunden waren.
- Die *Zeit*, die es erlaubt hat, die auf der interkulturellen Ebene gemachten Erfahrungen in kognitiver, affektiver und sozialer Hinsicht zu verarbeiten und einen Sinn für Entwicklungsprozesse zu entwickeln, da sich gezeigt hat, dass Diversität allmählich zu Reichtum und Respekt zu Gemeinsamkeit geworden ist.
- Die *Ereignisse* und die *Themen*, die mit ihren Inhalten die verschiedenen Identitätsentwicklungen auf der Ebene der Person und der Gruppe gestaltet und mit Sinn erfüllt haben.

Die zeitliche Dimension

Betrachtet man die Erfahrung der trinationalen Begegnungen von Cap d’Ail, Berlin und Pula aus der Distanz einiger Jahre, so stellt man fest, dass man ihren Sinn und ihre Bedeutung erst heute richtig beurteilen kann; dies gilt sowohl für das kognitive und emotionale Erleben des Einzelnen als auch für die Art und Weise, wie das Forscherteam die kulturellen Begegnungen der Teilnehmergruppe geleitet und gestaltet hat.

Erst nachdem seit der letzten Begegnung ein Jahr vergangen ist, ist es mir möglich, einige Themen in den Mittelpunkt zu stellen, die sich ganz allmählich

in meiner Erinnerung herauskristallisiert haben, so dass ich nun glaube, sagen zu können, welche Erfahrungen einen Wert haben, der sich bis auf den heutigen Tag dokumentieren lässt.

Diese Erfahrung zeigt, wie wichtig die zeitliche Variable ist, wenn wir versuchen, den Sinn zu ergründen, der in der Bedeutung des multikulturellen Zusammenhangs der Begegnungen des DFJW liegt, und wie wichtig die Untersuchung einer Gruppenidentität ist, innerhalb derer sich Ziele, Motive und Wertvorstellungen von Personen, die drei verschiedenen Nationen angehören, bestimmen lassen. Tatsächlich hat die zeitliche Dimension es erlaubt, dass sich die Ereignisse und der unaufhörliche Strom der Fragen, Gedanken und Phantasien entwickeln konnten, die es erlaubt haben, einander kennen zu lernen und die Orte, die Situationen, die Riten und die Meinungen der Teilnehmer aus den drei Ländern, Frankreich, Deutschland, Italien, einzuschätzen.

Um diese Beobachtung zu verdeutlichen, möchte ich eine indische Geschichte erwähnen, die dem „Sakuntala“ von Kalidasi entnommen ist. Diese Geschichte erzählt von einem großen Elefanten, der vor einem Weisen stand, der in Meditation versunken war. Der Weise blickte auf und sagte: „Das ist kein Elefant“. Nach einiger Zeit drehte sich der Elefant um und ging langsam weg. In diesem Augenblick fragte sich der Weise, ob vielleicht ein Elefant in der Nähe sei. Der Elefant war inzwischen verschwunden, und der Weise, der deutlich die Fußspuren sah, die der Elefant hinterlassen hatte, erklärte: „Hier war ein Elefant.“ Diese Geschichte, die Bruner (1990) von einem israelischen Freund erzählt bekam, lädt dazu ein, darüber nachzudenken, dass das Verstehen häufig im nachhinein, nach den Tatsachen, einsetzt, das heißt dann, wenn der „Elefant“ schon gegangen ist und nur seine Fußspuren noch an ihn erinnern. Die Erklärung, die Mantovani zu dieser Geschichte gibt, ist die, dass der Elefant, als kulturelle Dimension, tatsächlich unsichtbar ist, wenn man nicht sehen kann, während er so riesig ist wie ein Berg, der den Horizont verdeckt, wenn wir erst einmal eine Vorstellung von dem haben, was wir sehen sollen.

Wenn wir diese Überlegung auf die konkrete Situation der Begegnungen des DFJW anwenden und dabei an die erste und die letzte Begegnung und den zwischen beiden liegenden Zeitraum denken, können wir leicht feststellen, dass verschiedene negative Aspekte sich entwickelt und in Reichtum verwandelt haben! Nur ein Beispiel dafür: erst mit der Zeit hat man verstanden, dass der Mensch an sich mehr wert ist als seine Kultur; bei der letzten Begegnung flossen im Augenblick des Abschieds Tränen, weil man sich von den einzelnen Personen trennte, obwohl man sich sehr wohl der Tatsache bewusst war, dass

man ihre Kulturen jederzeit durch die Lektüre von Büchern, durch Ferienreisen oder mit Hilfe der Medien hätte kennen lernen können.

Die Rolle der Teilnehmer

Ein zweiter wichtiger Aspekt liegt neben der zeitlichen Variable darin, dass wir gemeinsam in der Gruppe Ereignisse erlebt haben. Denn obwohl es ohne jeden Zweifel das Individuum ist, das sich erinnert, so gibt es doch auch keinen Zweifel daran, dass die Erinnerung sich zumeist auf das bezieht, was man zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Kultur oder in einer Gruppe erlebt hat, die während eines bestimmten Zeitraums die gleichen Ziele und die gleiche Motivation geteilt hat. Man kann in der Tat das, was während unserer Begegnungen geschehen ist, in einem Buch wiedergeben, weil die Erinnerungen mit den Erfahrungen verknüpft sind, die die Gruppe gemeinsam gemacht hat und die so zu ihrer gemeinsamen Kultur geworden sind, die nur in dieser Form erzählt und weitergegeben werden kann – nicht als langweilige Kopie des Erlebten, sondern als Darstellung des Erlebten aus einem gemeinsamen Blickwinkel.

Bei unseren trinationalen Begegnungen haben die Personen nämlich bestimmte Erfahrungen gemacht und Kenntnisse erworben, die zur Schaffung einer Gruppenidentität geführt haben, ohne dass dadurch die eigene kulturelle Identität jedes einzelnen Schaden genommen hätte.

Bei den bi- oder trinationalen Begegnungen sieht man oft seine eigene Identität in Gefahr: Das ist auch bei unseren Begegnungen in Cap d'Ail, Berlin und Pula mehrfach geschehen. Dies lag nicht an sprachlichen Problemen – diese wurden nämlich schnell überwunden, weil mehr oder weniger spontan und unbewusst beschlossen wurde, Französisch als Brückensprache zu verwenden –, der Grund lag vielmehr in den tiefer liegenden Überzeugungen, die zumeist mit dem Gefühl einer kollektiven französischen, deutschen oder italienischen Identität verbunden waren.

Tatsächlich spielt die ethnische Identität in der Entwicklung der Person eine entscheidende Rolle, und sie berührt, wie zahlreiche Untersuchungen belegen – viele Aspekte: physische, psychologische, wertbezogene usw. (einen Überblick bietet Phinney 1990). Ein großer Teil der Untersuchungen zur ethnischen Identität wurde im Rahmen des komplexen Konstrukts der sozialen Identität durchgeführt, die im sozio-psychologischen Bereich konzeptualisiert wurde. Bereits Kurt Lewin (1948) hat darauf hingewiesen, wie wichtig es für das Wohlbefinden eines Individuums ist, dass es sich in starkem Maße mit seiner Gruppe identifiziert. Diese Überlegung wurde in der Theorie der sozialen

Identität von Tajfel und Turner (1979) weiterentwickelt, die behaupten, bereits die Tatsache, Mitglied einer Gruppe zu sein, gebe dem Individuum ein Gefühl der Zugehörigkeit, das zu einem positiven Selbstbild beitrage. Für Tajfel ist die ethnische Identität ein Bestandteil der sozialen Identität, die er definiert als „den Teil des individuellen Selbstbildes, das sich aus dem Wissen des Individuums um seine Zugehörigkeit zu einer gesellschaftlichen Gruppe zusammen mit dem emotionalen Wert und der emotionalen Bedeutung, die mit dieser Zugehörigkeit verbunden sind, ableitet.“ (Tajfel, 1981, S. 255)

Dass die Einstellungen zur eigenen Ethnizität für die psychologischen Funktionen von Personen, die interkulturelle Situationen erleben, grundlegend sind, haben die Begegnungen des DFJW deutlich bestätigt, und dies wird durch die von Carpentier, Demorgon und Müller zusammengetragenen Fallbeispiele belegt, die die Bedeutung des Gefühls der Zugehörigkeit, der gemeinsamen Werte und Gewohnheiten und der Akkulturation bestätigen. Diese gleichen Gefühle müssen aber auch dazu beitragen, dass man in kulturell gemischten Situationen angemessen reagiert, wenn es darum geht, einander kennen zu lernen und zusammen zu leben und zu arbeiten. Auf interkultureller Ebene bedeutet das, dass man in der Lage ist, eine stabile und fest in der betreffenden Kultur verankerte Identität zu erwerben, die jedoch zugleich offen ist für den Vergleich, für die Interaktion und den Dialog mit allen anderen menschlichen Wesen und die in der Lage ist, über soziale, wirtschaftliche, sprachliche, religiöse und kulturelle Unterschiede hinwegzusehen.

Damit dies während der Begegnungen geschieht, haben wir gelernt, dass die wichtigste und wohl entscheidende Einstellung darin besteht, dass man lernt, Konflikte und Aggressivität zu erkennen und damit umgehen. Den Konflikt, hat Gandhi (1959, S. 223) gesagt, kann man nur durch Frieden auflösen. Ahimsa bedeutet nicht Wehrlosigkeit oder ein Leugnen des Konflikts, sondern „einen ungewohnten Ausdruck von Liebe, Liebe gegenüber den Feinden“, und zwar nicht in dem Sinne, dass man demjenigen, der Böses tut, hilft, dies weiterhin zu tun, oder dass man dies passiv duldet, sondern indem man fähig ist, den Konflikt zu erkennen und ihn zum Ausdruck zu bringen und mit ihm in der Weise umzugehen, dass er nicht für einen selbst und seine Mitmenschen zerstörerisch wird.

Insbesondere bei den Treffen des Teams in Paris zielte die Gestaltung des Dialogs nicht darauf ab, alles anzugleichen, allgemeingültige Lösungen zu finden, das Bestehende zu rechtfertigen, vielmehr wurden Konflikte offen in dem Bewusstsein angegangen, dass derjenige, der den Konflikt akzeptiert und gegebenenfalls auch streitet, dem anderen damit zu verstehen gibt, dass er sich

für dessen Standpunkt interessiert und bereit ist, seinen eigenen Standpunkt zur Diskussion zu stellen.

Die Begegnungen als privilegierter Raum für die Animation

Es ist schwer, in einem Artikel die Erfahrungen im Bereich der Animation und der Kreativität zusammenzufassen, die zwar innerhalb weniger Wochen gesammelt wurden, jedoch durch dünne Fäden über einen Zeitraum von drei Jahre hinweg miteinander verknüpft worden sind. Trotzdem möchte ich im folgenden versuchen, eine Vorstellung davon zu vermitteln, wie wichtig diese Erfahrungen im Rahmen unserer trinationalen Begegnungen gewesen sind. Dabei möchte ich auf eines der delikatesten und diffizilsten Probleme eingehen, mit denen man es in interkulturellen Situationen zu tun hat: Es geht um das Gleichgewicht zwischen Integration einerseits und Bewahrung der eigenen Identität andererseits. Wenn ich an unsere Erlebnisse in Cap d'Ail, Berlin und Pula denke, taucht in meiner Erinnerung nicht das Bild eines vorgefertigten, einheitlichen Projekts auf, ich sehe vielmehr einen Kreis, der ständig bereit war, sich zu öffnen und zu schließen, und der Begegnungen und Veränderungen zugelassen hat. Unterschiedliche Personen haben sich um einen Kreis herum zusammengefunden, der ihnen zumindest einige Zeit lang Verbundenheit und Sicherheit gewährt hat und der ihnen gleichzeitig erlaubt hat, sich zu bewegen, sich miteinander auseinander zu setzen, ein Gelände zu erkunden, neue Empfindungen kennen zu lernen und sich auszutauschen. Dadurch, dass jeder seine Besonderheiten vertiefen konnte, hat sich mit der Zeit bei allen ein tieferes Gefühl der Solidarität eingestellt. In diesem Kreis hat man gelernt, Körper und Geist, Gefühl und Wissen, Biographie, Erfahrung, Kultur der Einzelnen und Kultur der Gruppe nicht voneinander zu trennen. Diese Dimensionen waren immer präsent, aktiv und in bewusster Interaktion. Dem Körper galt aus mehreren Gründen besondere Aufmerksamkeit: denn mentale Blockaden, Widerstände, Antipathien, Gefühle des Bedrohtseins führen zu Muskelspannungen (gelegentlich bildet sich sogar ein Panzer); denn die Art und Weise, wie man seinen Körper nutzt (wie man atmet, wie man die Augen, den Blick und die Gestik einsetzt, wie Nahrung aufgenommen oder abgelehnt wird...) ist eng mit dem Kultursystem verbunden, dem der Einzelne angehört; die Entdeckung der Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation hilft der interethnischen Kommunikation; die Erweiterung der körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten begünstigt die Offenheit und die Bereitschaft zum Wandel.

Fazit der Projekterfahrung:

- Zu Beginn unserer Begegnungen brauchten wir eine beschützende Wand, und jeder betrachtete das Geschehen aus seiner jeweiligen Position.
- Bei den letzten Begegnungen kommunizierten wir face to face, im Kreis, ohne Vorurteile und Ängste.
- Die Augenblicke der nonverbalen Kommunikation und der Vermittlung durch expressive Aktivitäten waren wichtig, um ein positives interkulturelles Klima zu schaffen und Konflikte in einen anderen Zusammenhang zu stellen.
- *Kommunikation ohne Worte*: die hinter den Masken verborgene Identität;
- *Kommunikation mit Worten*: die Dimension des Austausches und des Zuhörens im Team;
- Die Umgebung ist für die interkulturelle Begegnung sehr wichtig.
- Beispielsweise fördert „das Fest“, ein Raum, in dem die Beziehungen gestärkt werden und sich die Gespräche häufig um die Küche und um Traditionen drehen, in ganz besonderer Weise die Kommunikation zwischen den Personen.

Von der Begegnung zum Handeln

Da gerade in Zeiten des Wandels, wie sie die heutige Gesellschaft – insbesondere im Zusammenhang mit der Einwanderung – mit geradezu atemberaubender Geschwindigkeit erlebt, das Gefühl der Verwundbarkeit besonders deutlich zu Tage tritt, gilt der Ankunft, dem Abschied, dem Morgengrauen und der Dämmerung, kurz gesagt, den Augenblicken des Übergangs die besondere Aufmerksamkeit und Sorge.

Sie bieten nämlich Gelegenheit, den alltäglichen Gesten eine rituelle Bedeutung zuzuerkennen, die Zugehörigkeit und/oder Ausschluss bezeichnet, das heißt Elemente, die oft unsichtbar und unerkannt bleiben, die aber für die Vermittlung des Ich-Gefühls, für den Aufbau der Gruppe ganz entscheidend sind.

Die trinationalen Begegnungen lassen uns verstehen, dass es notwendig ist, Regeln für das Funktionieren einer Struktur zu vereinbaren, Voraussetzungen für ein Klima des Zuhörens zu schaffen, die Möglichkeit zu bieten, miteinander zu sprechen, zuzuhören und angehört zu werden; sie zeigen, dass es wichtig ist, durch die Sprache des Festes, des Spiels, des Essens Momente der Begegnung zwischen Einwanderern und Einheimischen zu schaffen, und sie zeigen die

außerordentliche Kraft des Reisens und des Austausches von Gastfreundschaft als Erfahrung der Begegnung und des gegenseitigen Kennenlernens.

Roberta Pompoli (2000), eine Anthropologin, die in Perugia ein Projekt zur Gesundheitserziehung für eingewanderte Prostituierte durchführt, hat uns erklärt, welche Möglichkeiten ein Logbuch (das auch in der Schule sehr nützlich ist) in einer Umgebung, die sich sehr stark von der Schule unterscheidet, bietet. Marcela Manyoma (2000), eine kolumbianische Soziologin, die zur Zeit in Rom lebt, hat uns über ihre Erfahrung in der Arbeit mit Straßenkindern und/oder gefährdeten Kindern berichtet, die sie in einer sehr schwierigen Umgebung, den Vororten von Bogotá, leistet, und sie hat uns sehr wertvolle Anregungen für unsere Projekte gegen das Schulversagen gegeben.

Die Berichte und der Gedankenaustausch über Erfahrungen sind metakognitive Operationen, die in dem Augenblick ihrer Darstellung eine erhebliche bildende Wirkung entfalten; der Sinn einer Erfahrung wird mit Blick auf die Zielgruppe und den Zusammenhang überdacht, rekonstruiert, neu strukturiert; die Darstellung wird angehört: die Schulung der Fähigkeit, zuzuhören ist für jede Bildungsbeziehung und insbesondere für interkulturelle Beziehungen grundlegend; die Verknüpfung der gehörten Erfahrung mit der eigenen Erfahrung – das Erkennen von Ähnlichkeiten, von Unterschieden, von fehlenden oder vorhandenen Elementen – lässt andere Möglichkeiten erahnen, regt zu Erweiterungen an; das Berichten über Erfahrungen und der Erfahrungsaustausch schaffen die Möglichkeit, weitere potentielle Räume zu entwickeln, in denen Bedeutungen entstehen können, die von den Beteiligten in gleicher Weise verstanden werden und/oder für sie neu sind. Ist nicht auch dies ein „interkulturelles Handeln“?

Literatur

- Bruner, J. (1990): *Acts of meanings*, Harvard University Press, Cambridge
- Gandhi, M. K.(1959): *The collected works*. New Delhi, Government of India, S. 223
- Lewin, K. (1948): *Resolving social conflicts*. New York, Harper
- Phinney, J. S. (1990): *Ethnic identity in adolescents and adults: review of research*, Psychological Bulletin, 108,3, 499–514
- Pompili, R., Manyoma, M. (2000): in Brodetti, R., Cesarin, D., Zuccherini, R. „*Intercultura, educazione e formazione*” in: *Cooperazione educativa*, n. 3, Firenze, La Nuova Italia

Tajfel, H., Turner, J.C. (1979): *An integrative theory of intergroup conflict*, in: Austin, W. und Worchel, S. (eds.) *The social psychology and intergroup relations*. Pacific Grove Ca., Brooks/Cole S. 33–47

Tajfel, H. (1981): *Human groups and social categories: Studies in social psychology*, Cambridge University Press, Cambridge