

Binationale, trinationale und
multinationale Begegnungen -
Gemeinsamkeiten und Unterschiede
in interkulturellen Lernprozessen

Jacques Demorgon, Christoph Wulf (Hg.)

Inhalt

Jacques Demorgon/Christoph Wulf

Einleitung

Die deutsch-französische interkulturelle Arbeit und die Rolle des Dritten 5

Burkhard K. Müller

Hat sich die Pädagogik und Förderpraxis des binationalen Austauschs im DFJW überlebt? 13

Marie-Theres Albert

Die europäische Dimension in der Bildung und die Herausbildung einer europäischen Identität – Eine Kritik 24

Christoph Wulf

Die Bedeutung des Imaginären für den deutsch-französischen Jugendaustausch 41

Jacques Demorgon

Internationale Begegnung:
Das Tragische und das Dritte 49

Edmond-Marc Lipiansky

Die Sozialpsychologie und die Beziehungen zwischen Gruppen 60

Remi Hess

Zur trinationalen Begegnung	79
<i>Burkhard Müller</i>	
Interkulturelles Lernen und Multikulturalität	118
<i>Jacques Demorgon</i>	
Die Bedeutung des Dritten für Interität in den Begegnungen	146
<i>Christoph Wulf</i>	
Erziehung und Bildung am Anfang des 21. Jahrhunderts -Der Deutsch-Französische Jugendaustausch als Lern- und Erfahrungsfeld in einem globalen Referenzrahmen	164
Die Autoren	186

Einleitung

Jacques Demorgon/Christoph Wulf

Die deutsch-französische interkulturelle Arbeit und die Rolle des Dritten

Die Quelle, aus der sich die deutsch-französische interkulturelle Arbeit speist, ist der Elysée-Vertrag von 1963. Zwei Jahrzehnte nach dem 2. Weltkrieg war es für die beiden Staats- bzw. Regierungschefs offensichtlich, daß die deutsch-französische Versöhnung noch längst nicht vollzogen ist. Deshalb schufen sie mit dem Deutsch-Französischen Jugendwerk 1963 eine interkulturelle Einrichtung mit der Aufgabe, regelmäßige Begegnungen zwischen den Jugendlichen beider Länder zu fördern. Ende der 60er Jahre führten Jugendproteste in vielen Ländern dazu, neu über die Jugend und ihre Rolle in der Gesellschaft nachzudenken und wichtige Forschungen in diesem Bereich anzustoßen. Ausgehend von einem breit gefächerten Jugendaustausch und von den fortbildungsorientierten Forschungsprogrammen bemühte sich auch das Jugendwerk um die qualitative Entwicklung der Begegnungen von Jugendlichen aus beiden Ländern, die von Anfang an durch die Vielfalt der Zielgruppen, der Themen, Methoden und Sektoren gekennzeichnet waren.

Im Mittelpunkt der fortbildungsorientierten Forschungen stehen auch heute noch deutsch-französische Fragestellungen, die lange und intensiv bearbeitet werden. Diese Forschungen spielen sich in

binationalen und multidisziplinären Gruppen ab, in denen sich dieselben Teilnehmer und Forscher kontinuierlich über drei oder vier Jahre hinweg treffen. Diese intensiven Begegnungen erlauben es, die Spezifika der deutsch-französischen Begegnungen zu untersuchen und ein Bewußtsein für die Einzigartigkeit jeder Begegnung zu entwickeln. Die wechselseitig aufeinander bezogenen vielfältigen Begegnungen von Jugendlichen und die fortbildungsorientierten Forschungen haben zu einer Dynamik der Erneuerung und Vertiefung der binationalen Jugendarbeit geführt.

Trotz der unbestreitbar großen Erfolge der deutsch-französischen Jugendarbeit ergibt sich heute eine Reihe von Fragen, so z. B.:

- Wenn in einer Zeit der Europäisierung und Globalisierung die (binationalen) deutsch-französischen Begegnungen weitergeführt werden, läuft man da nicht Gefahr, zentrale Aufgaben der Jugendbildung zu vernachlässigen?
- Führt der deutsch-französische Jugendaustausch dazu, sich ausschließlich mit dem deutsch-französischen Verhältnis zu beschäftigen, oder werden in seinem Kontext Fähigkeiten internationaler Kooperation gelernt, die für die zukünftigen Entwicklungen in der Europäischen Union wichtig sind?
- Sollten heute andere, beispielsweise durch Jugendarbeitslosigkeit und Drogenmißbrauch bedingte Prioritäten in der internationalen Jugendarbeit gesetzt werden, oder muß man nicht nach wie vor davon ausgehen, daß die Arbeit am gegenseitigen Verständnis und am Umgang mit kultureller Vielfalt nichts an Bedeutung verloren hat und weiter in hohem Maße förderungswürdig ist?

- Ist nicht auch in der Europäischen Union das deutsch-französische Verhältnis nach wie vor von zentraler Bedeutung und werden nicht in seinem Kontext Erfahrungen gemacht, die auch in anderen Zusammenhängen sehr nützlich sind?

Dies sind die zentralen Fragen, die in den folgenden Texten näher erörtert werden. Dabei wird deutlich werden: Diese Jugendbegegnungen führen zu interkulturellen Erfahrungen, deren Bedeutung in Deutschland, in Frankreich und darüber hinaus auch vor allem in der Schweiz, in England, Kanada und in den USA gesehen wird.

Außerdem behandeln die Beiträge die Frage nach der Erweiterung und Vertiefung der interkulturellen Jugendbegegnungen durch die Beteiligung von Jugendlichen aus anderen Ländern. Die Untersuchung der Auswirkungen dieser Programme des erweiterten Jugendaustauschs ist schwierig. Dennoch ist sie wichtig, wenn man daran denkt, daß diese Erweiterung der Zusammensetzung der Begegnungsgruppen und der Leitungsteams auch nachhaltige Auswirkungen auf die deutschen und die französischen Jugendlichen hat. Bisher war der Einfluß von Jugendlichen anderer Nationalitäten auf den deutsch-französischen Jugendaustausch kaum Gegenstand gründlicher Forschungen. Erst allmählich haben wir in den wiederholten Begegnungen die imaginäre, reale und symbolische Bedeutung dieser neuen Konstellationen entdeckt. Festzuhalten gilt in diesem Zusammenhang:

- Die binationale Begegnungssituation ist zunächst einmal vertraut. Sie wurde in „normalen“ oder experimentellen, einmaligen oder periodisch wiederkehrenden Programmen von kurzer oder längerer Dauer erforscht. Sie ist unersetzlich, da sie dazu beiträgt, jene Vertrautheit mit den Jugendlichen des anderen Landes zu erwerben, die für einen tiefer greifenden Jugend-

austausch notwendig ist. Bei der Begrenzung auf binationale Begegnungssituationen gibt es erfahrungsgemäß eine Schwierigkeit: Höflichkeit und sogar echte Freundschaft induzieren oft eine Verweigerungshaltung gegenüber den in den Gruppen auftretenden Problemen. Aber auch sonst kommt der Austausch wechselseitiger Kritik häufig nur langsam und mühsam zustande, wodurch die Begegnungen des öfteren blockiert werden. Hier vermittelt die Beteiligung von Jugendlichen aus dritten Ländern mit anderen kulturellen Strukturen neue Erfahrungsmöglichkeiten. Daher ist die Beteiligung von Jugendlichen aus dritten Ländern auch für Veranstaltungen mit einem binationalen Schwerpunkt wichtig.

- In Situationen, in denen sich zwei Personen oder zwei Gruppen in einem Konflikt befinden, kann der Dritte als Katalysator wirken, Feindseligkeiten bewußt machen, zu ihrer Analyse beitragen und bei ihrer Bearbeitung mitwirken.
- Häufig kann der Dritte seine eigenen Positionen und Auffassungen in die Situation einbringen und damit dazu beitragen, neue Perspektiven (Dezentrierung, Innovation) für die Gestaltung des Austauschs zu eröffnen.
- Selbst wenn ein drittes Element in konkreten Personen sichtbar wird, ist es nicht mit diesen identisch. Denn diese Personen sind nicht als Vermittler „instituiert“. Im Gegenteil: Wir haben es hier mit einer „*Zirkulation des Dritten*“ zu tun. Wenn drei Pole vorhanden sind, kann im Prinzip jeder in die Rolle des „Dritten“ geraten, abhängig von den unterschiedlichsten Konstellationen der Individuen und Gruppen.
- Diese Erkenntnis kann eine Reform pädagogischer Konzepte

in den verschiedenen Begegnungsformen bewirken. Sie führt nicht zur Abschaffung binationaler Begegnungen. Sie zeigt vielmehr, daß diese Form der Begegnung unersetzlich ist und auch weiterhin Möglichkeiten ihrer inhaltlichen und formalen Weiterentwicklung bestehen.

- In trinationalen Begegnungen kann z. B. das dritte Element einmal die deutsche Gruppe im Verhältnis zur französischen und italienischen Gruppe sein, die französische Gruppe im Verhältnis zur italienischen und deutschen Gruppe und schließlich die italienische Gruppe im Verhältnis zur deutschen und französischen Gruppen. Wieweit dies für die beteiligten Personen und Gruppe tatsächlich zutrifft, hängt natürlich von den jeweiligen Umständen ab.
- Die Wirkungen eines dritten Elements sind nicht typisierbar und ergeben sich nicht automatisch. Sie entstehen in trinationalen Situationen und können nur dort bearbeitet werden.
- Bi- und trinationale Begegnungen enthalten auch Gemeinsamkeiten. Die trinationale Begegnung bietet in ihren dualen Begegnungen die Möglichkeit, das Problem der Rivalität in der Begegnung anzugehen, und sie ist auch nicht frei von der oft in binationalen Begegnungen auftretenden Versuchung, die Konfrontation zu vermeiden.
- Die plurinationale Begegnung (ab vier Kulturen) wirft zusätzliche Probleme auf. Ausgehend von der Wirkung eines dritten Elements und seiner Bearbeitung in den bi- und trinationalen Begegnungen gilt es, ihre spezifischen Möglichkeiten zu entdecken und zu erforschen.

- Diese allgemeine Unterscheidung zwischen bi-, tri- und plurinationalen Begegnungen soll nicht verdecken, daß alle Begegnungen – in Entsprechung zu den Teilnehmern, den Beteiligten und den beteiligten Nationen – sehr vielfältig sind. So wichtig der Rückgriff auf ein drittes Element ist, so macht er das Bemühen um eine gute Kenntnis der in binationalen Begegnungen stärker gegebenen anderen Kultur nicht überflüssig.
- Die Bedeutung eines dritten Elements zeigt sich nicht nur in nationalen Gruppen. Sie kann sich auch in anderen Situationen manifestieren, sei es in Begegnungssituationen zwischen verschiedenen Altersklassen, unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten, regionalen, beruflichen oder geschlechtsspezifischen Kulturen.

Wichtige deutsch-französische Bildungsprozesse in deutsch-französischen Begegnungen entstehen also auch durch den Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen. Wie gesagt, viele Aspekte dieser Begegnungen sind bisher nur unzulänglich untersucht worden. Wir wollen hier nun damit beginnen, diesem Mangel abzuhelpfen, indem wir in den folgenden Beiträgen mehrere charakteristische Situationen untersuchen, in denen das Element des Dritten eine bedeutende Rolle spielt.

Eingangs hebt Burkhard Müller hervor, daß auch heute noch der binationale Austausch im Rahmen des DFJWs oft nicht verstanden wird. Dieser Austausch stellt keineswegs eine überholte Form dar, sondern bietet einen Schatz an Erfahrungen, der angesichts der gegenwärtigen und zukünftigen Entwicklungen in Europa äußerst wichtig ist. Sodann untersucht Marie-Theres Albert die Defizite einer auf Europa bezogenen Bildung, die Europa ausschließlich unter der Perspektive gemeinsamer ökonomischer

Vorteile begreift. Wenn Bildung in Europa zu einer europäischen Identität beitragen soll, wenn sie nicht nur administrativ verordnet wird, sondern aus vielfältigen, realen Verbindungen entstehen soll, dann muß sie sich auf eine Pädagogik stützen, die die Wirkung des Dritten einbezieht. Dabei spielt – worauf Christoph Wulf hinweist – die Arbeit am Imaginären in Europa eine zentrale Rolle. Anschließend geht Edmond-Marc Lipiansky der Frage nach, ob es einer Disziplin wie der Sozialpsychologie gelungen ist, die Funktion des Dritten angemessen zu berücksichtigen. Für Remi Hess setzt die Arbeit am Dritten mit der Heranbildung der persönlichen Identität ein. Gezeigt wird, wie sich in internationalen Begegnungen diese Arbeit immer in einmaliger Art und Weise gestaltet. Behandelt werden Ansätze (das interkulturelle Moment) und pädagogische Mittel (das Journal oder Biographien), die in Bildungsprozessen die Wirkung des Dritten stärker berücksichtigen. Jacques Demorgon hält die Schwierigkeiten, die häufig zwischen Begegnungen bi-, tri- oder plurinationaler Gruppen entstehen, für überwindbar. Unabhängig von ihrer Form ist in jeder Begegnung ein Spannungsverhältnis zu einer Nicht-Begegnung enthalten. Da aber „Begegnung“ das erwünschte Ziel ist, werden die Ausdrucksformen dieser denkbaren Nicht-Begegnung oft verschleiert. Sich dieses Spannungsverhältnisses mehr bewußt zu werden, würde noch mehr Raum für neue Erfahrungen entstehen lassen.

Deutsch-Französische Begegnungen sind Formen interkultureller Arbeit. Diese sind exemplarisch und keineswegs überholt. Ihre Erfahrungen gilt es in bi-, tri- und plurinationalen Begegnungen aufzugreifen, weiterzuentwickeln und innovativ zu gestalten. Die Überlegungen, man könne einen größeren Gewinn aus interkultureller Bildung ziehen, wenn es nur noch plurinationale Begegnungsprogramme gäbe, ist naiv. Plurinationale Begegnungen dür-

fen nicht zu reinen Aushängeschildern, Repräsentationen, Vortäuschungen mißbraucht werden. Binationale Treffen werden durch tri- oder plurinationale Begegnungen nicht überflüssig. Jede Form der Begegnung leistet das ihre. Die nachfolgenden Texte sollen dazu beitragen, unser Bewußtsein für die sich in der deutsch-französischen interkulturellen Arbeit vollziehenden Veränderungen zu erweitern. Diese Arbeit hat bereits zu einem anderen Umgang mit Vorurteilen, zu „existentieller Animation“, zur Metakommunikation und zur Evaluation als integralen Bestandteilen von Begegnungsprogrammen geführt, die auch für plurinationale Begegnungen wichtig sind.

Im weiteren Verlauf werden also aus verschiedenen Perspektiven Beiträge zur Funktion des Dritten in interkulturellen Begegnungen entwickelt. Dabei kommt es zur Analyse von bi-, tri- oder plurinationalen Beziehungen, und es wird der Versuch unternommen, nicht nur bi- und trinationale Erfahrungen auf plurinationale Begegnungen, sondern umgekehrt auch Erfahrungen aus plurinationalen Begegnungen auf bi- und trinationale Begegnungen zu übertragen, um sie für die interkulturelle Bildung fruchtbar zu machen.

Hat sich die Pädagogik und Förderpraxis des bi-nationalen Austauschs im DFJW überlebt?

Burkhard K. Müller

Die Förderung des internationalen Austausches und der Partnerschaft, wie sie seit über 30 Jahren vom DFJW erfolgreich vorangebracht wurde, hat bekanntlich eine bipolare Struktur: Es geht um die Begegnung, die Verständigung, die Auseinandersetzung zwischen Deutschen und Franzosen, zwischen „Uns“ und „Den Anderen“. Die Fragen sind: Wie sehen wir „Die Anderen“, wie sehen sie „Uns“, welche Fehlsichten (Vorurteile) sind darin beschlossen, wie lernen wir „Uns“ im „Spiegel der Anderen“ zu sehen, wie ist gleichberechtigte Partnerschaft trotz der Verschiedenheit möglich, etc? Dies ist in unzähligen Varianten das Grundthema der „Partnerschaften“, „Zwillingbildungen“ (Jumelages), „Begegnungen“, „Austauscherfahrungen“ in 99% der vom DFJW geförderten Programme. Dabei steht heute nicht mehr der „Abbau von Vorurteilen“ oder die Überwindung von Differenzen im Mittelpunkt, sondern eher das Leben mit den Differenzen, mit dem Fremden, vielleicht sogar die Kultivierung der Verschiedenheit auf der Tagesordnung der Begegnungsprogramme (vgl. Colin/Müller 1998). So wird es auch in den offiziellen Programmen mit Formeln wie „von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen“ o.ä. zum Ausdruck gebracht.

Wenn es um Legitimation dieser pädagogischen und Förderpraxis geht, steht heute nicht nur die praktische Umsetzung der Aufgabe

des DFJW auf dem Prüfstand, sondern der Auftrag selbst. Es gibt m.E. zwei Gründe, weshalb die skizzierte Grundstruktur das DFJW vor Legitimationsfragen stellt.

Zum einen kann argumentiert werden, daß der Auftrag des DFJWs, der ursprünglich unter der Perspektive eines historischen Prozesses der „Versöhnung“ von „Erbfeinden“ formuliert wurde, sich überlebt habe. Man könnte auch sagen: Das DFJW habe sich durch den Erfolg seiner Arbeit selbst überflüssig gemacht. Dementsprechend kann man z. B. die Auffassung vertreten, die Förderung *anderer* Partnerschaften (etwa mit osteuropäischen Partnern oder auch zwischen deutschen und holländischen oder französischen und marokkanischen Jugendlichen) sei heute wichtiger als die deutsch-französischen Partnerschaften, weil es hier mehr an gegenseitigen Vorurteilen abzuarbeiten gäbe. Außerdem kann man argumentieren, die Vielfalt der deutsch-französischen Partnerschaften sei zwar historisch sehr wichtig gewesen, könne aber heute in der europäischen Entwicklung eher zu Ungleichgewichten und Verwerfungen beitragen, wenn nicht zunächst andere Partnerschaften ausgebaut würden und wenn nicht auch andere EU-Nationen mit vergleichbaren Förderprogrammen zur Entwicklung anderer Partnerschaftskombinationen das ihrige tun.

Der zweite Einwand ist noch grundsätzlicher. Man kann nämlich argumentieren, daß es überhaupt nicht mehr angesagt sei, internationale Partnerschaft zwischen zwei Nationen zu fördern, weil es ohnehin heute immer nur oder vor allem um *plurinationale* Partnerschaften gehe, also um die Verständigung zwischen vielen Partnern. Wenn die EU jetzt 15 und demnächst noch mehr Mitglieder hat: was soll da noch Jumelage – Zwillingsförderung? Die EU-Förderung von Austausch, z. B. im Rahmen von Sokrates und ähnlichen Programmen, hat dementsprechend keine Ansätze, die

besonderen Beziehungen zwischen *einzelnen* Partnerpaaren zu fördern. Sie bezieht sich vielmehr entweder auf gemeinsame Strukturprobleme, die alle Partnerländer mehr oder weniger gleich betreffen (z. B. Jugendarbeitslosigkeit), oder auf gemeinsame Ziele aller, die allen als förderungswürdig gelten (z. B. die Verbesserung der Vergleichbarkeit und Austauschbarkeit der Studienabschlüsse europäischer Länder durch Einführung von ECTS-Modulen). Die Teilhabe von Partnerinstitutionen und Personen aus Partnerländern hat demnach immer nur Beispielcharakter. Grundsätzlich könnten es immer Angehörige anderer Länder in anderen Kombinationen sein, die an der Förderung partizipieren, sofern sie dieselben Probleme vorweisen und/oder an denselben Zielen arbeiten, um die es dem jeweiligen Förderprogramm geht. D. h. die spezifischen Probleme und Chancen spezifischer Partnerschaften (z. B. der deutsch-französischen oder anderer) tauchen hier immer nur als austauschbare Varianten auf, aber nicht als eigentlicher Gegenstand, um den es in der Förderung geht.

Aus beiden Gründen steht also die Frage auf der Tagesordnung, ob die Partnerschaftsförderung, wie sie das DFJW 30 Jahre erfolgreich betrieben hat, fortgeführt werden sollte und wie sie gegebenenfalls modifiziert werden muß; oder aber, ob es nicht längerfristig besser ist, sie in eine plurinationale Förderpolitik des EU-Typs hinein aufzulösen.

Ich bin der Überzeugung, daß die Arbeit, die das DFJW geleistet hat und noch leistet, keineswegs überflüssig geworden ist, auch wenn zweifelsohne der plurinationale Kontext, in dem sie geschieht, neue Fragen stellt und neue Lösungen verlangt. Schon bisher ist ja die Beteiligung von Teilnehmern aus anderen Ländern an den Aktivitäten des deutsch-französischen „Paares“ seit

ca. 20 Jahren möglich. Sie spielt aber eine vergleichsweise geringe Rolle und wurde in ihrer prinzipiellen Bedeutung bisher kaum reflektiert. Man geht stillschweigend davon aus, daß die Austauschpraxis zwischen Partnern aus mehreren Nationen – wie sie außerhalb einer reflektierten pädagogischen Praxis im Fortschreiten des europäischen Projektes auf vielen Ebenen immer häufiger werden – im Prinzip auch Probleme des Typs „Wir und Die Anderen“ zu verarbeiten hat. Daß jetzt „Die Anderen“ *auch untereinander* „Anderer“ sind, wird in dieser Praxis ebenso wenig systematisch reflektiert wie die Tatsache, daß die Möglichkeiten des „Wir“ sich multiplizieren und komplizieren müssen, je größer die Zahl der beteiligten nationalen Zugehörigkeiten wird.

Diese Problematik wird allerdings in einer Förderpraxis, wie sie derzeit von der EU praktiziert wird, erst recht nicht gesehen und bearbeitet. Sie kann dies nicht, weil die ganze Logik der Förderung, und natürlich vor allem der Mittelverteilung, auf die Nivellierung der plurinationalen Unterschiede hinauslaufen muß, bzw. diese auch zum Ziel haben muß. Sie muß es allein schon aus praktischen Gründen, um den Konsens über die Förderpolitik nicht zu gefährden, der immer nur auf der Basis kleiner gemeinsamer Nenner aller Mitglieder zu finden ist. Sie muß es aber auch grundsätzlich. Denn eine Praxis der Austauschförderung, an der 15 oder mehr Mitglieder gleichzeitig partizipieren sollen, kann keine Praxis der Kultivierung von Unterschieden sein, keine Praxis, die den Prozess der „Befremdung der eigenen Kultur“ durch andere selbst als Wert sehen; jedenfalls nicht als einen Wert, der etwas anderes ist als der Wert von Wettbewerb und Angleichung. Sie kann nur Verbesserung von Wettbewerbschancen und Angleichung zum Ziel haben. Diese Förderpolitik kann deshalb eigentlich nur eine Art des internationalen Austausches fördern, wie er, zugespitzt gesagt, auf internationalen Flughäfen oder Messen zu

finden ist. Die plurinationale Verständigung und interkulturelle Harmonie funktioniert hier in dem Maße reibungslos, wie Mechanismen in Kraft gesetzt werden, welche die kulturellen Differenzen minimieren oder zu bunten Varianten des Gemeinsamen machen. Solche „Mechanismen des Gemeinsamen“ sind z. B.

- die gemeinsame Lingua Franca (z. B. Englisch), die alle verstehen,
- Mehrsprachigkeit,
- international verständliche Symbole,
- die Gemeinsamkeit, Inhaber gültiger „Tickets“ oder anderer Zulassungsvoraussetzungen zu sein,
- die Gemeinsamkeit der materiellen oder politischen Interessen, oder der Forschungsfragen etc. etc.
- und selbstverständlich kann man auch die gesamten Regelungen des europäischen Einigungswerkes, die Verträge, Rechtsangleichungen, Freizügigkeitsbedingungen, Abbau von Grenzen etc. etc. als solche Mechanismen der Minimierung oder auch Neutralisierung von kulturellen und anderen Differenzen verstehen. Für sie haben pädagogische Austauschprogramme den Charakter flankierender Maßnahmen.

Es soll hier keineswegs die Notwendigkeit auch solcher Förderprogramme für internationalen Austausch bestritten werden, welche die Entwicklung von Mechanismen des Gemeinsamen voranbringen. Die Frage ist nur, ob das genügt und ob es die Aufgabe des DFJW sein sollte, sich hier bruchlos einzureihen. Dahinter stehen Fragen wie z.B.:

- ob die „Mechanismen des Gemeinsamen“ nicht auch eine Kehrseite haben, die hinterrücks die Konflikte gerade dadurch schürt, daß sie überlagert, überspielt, zugedeckt werden;

- ob das Schwinden der Grenzen in Europa möglicherweise die „inneren“ Grenzen zwischen den Völkern und Gruppen nicht nur reduziert, sondern zugleich eher wachsen läßt, wie das z. B. im deutsch-deutschen „Vereinigungsprozeß“ zu beobachten ist und wie es sich im europäischen Einigungsprozeß auf noch schmerzhaftere Weise wiederholen könnte;
- ob diejenigen in Zukunft die „richtigen“, die guten Europäer sein werden, die sich möglichst viele jener Mechanismen des Gemeinsamen (Sprachkompetenz, internationale Zugänge, Mobilität etc.) aneignen und was dann mit den anderen sein wird, die über all das weniger oder nicht verfügen;
- ob daraus die Spaltung zwischen einem integrierten „Erfolgs-europa“ und einem desintegrierten „Resteuropa“ resultieren könnte;
- ob solche Prozesse nicht schon längst im Gang sind und ob der europaweite Vormarsch rechtsradikaler Parteien nicht auch damit etwas zu tun haben könnte.

Ich meine, daß das DFJW die vordringliche Aufgabe hat, zu den Antworten auf solche Fragen einen Beitrag zu leisten, weil sich diese Fragen möglicherweise in Zukunft als noch viel brisanter erweisen werden, als dies heute erkennbar ist. Ich meine aber auch, daß es für diesen Beitrag nicht genügt, weiterhin Förderpolitik für das „Jumelage-Modell à la franco-allemand“ zu betreiben, selbst wenn diese Förderung immer noch ihren Sinn hat, daß es aber erst recht nicht genügt, auf das EU Modell der Förderung von „Mechanismen des Gemeinsamen“ umzusteigen. Vielmehr geht es auch und vor allem um eine neue pädagogische Praxis der Tri- und Plurikulturalität, die mehr ist als eine Praxis des Neutralisierens, Überspielens und Übersteigens der kulturellen Differenzen. Ich möchte einige Hinweise zur Art dieser Aufgabe geben.

Eine ähnliche Aufgabe steht in der „interkulturellen“ Pädagogik innerhalb der einzelnen Länder auf der Tagesordnung, wenn es um Probleme der kulturellen Integration und Identität von Migranten (Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Aussiedler etc.), aber auch um Öffnung der Mehrheitsgesellschaft für diese „Anderen“, „Fremden“ geht. „Wir“ und „Die Anderen“ war bisher das Generalthema dieser interkulturellen Pädagogik, ohne die Tatsache näher zu reflektieren, daß „Die Anderen“ sich längst multipliziert haben. Um es am deutschen Beispiel zu verdeutlichen: Die Grund- oder Hauptschullehrerin mit einem „Ausländeranteil“ von 50 % in ihrer Klasse hat es nicht nur mit „Ausländern“, z. B. Türkenkindern der 2. und 3. Einwanderergeneration zu tun, sondern mit Türken und Kurden und Flüchtlingskindern aus anderen Ländern und mit Deutschen, die kaum Deutsch können, weil sie mit ihren Eltern eben erst aus Kasachstan gekommen sind, und natürlich auch mit deutschen Kindern, auf die all dies nicht zutrifft, die sich aber dennoch kaum unter ein „Wir“ gegenüber „Den Anderen“ subsumieren lassen, weil sie möglicherweise mit einigen dieser „Anderen“ mehr gemeinsam haben (z. B. arbeitslose Eltern oder Eltern mit Bildungsehrgeiz) als mit anderen „Eigenen“. Es wäre nicht schwierig, in französischen, englischen oder holländischen Schulen ähnliche Konstellationen zu finden. Auch in anderen Bereichen, z. B. der Kommunalpolitik läßt sich zeigen, daß sich interkulturelle Probleme und „ethnische“ Konflikte kaum mehr als polare Ausländer-Inländer-Probleme thematisieren lassen, jedenfalls nicht, ohne Wasser auf die Mühlen der „schrecklichen Vereinfacher“ zu leiten.

In der Praxis der vom DFJW geförderten Programme kann man analoge Erfahrungen machen, selbst wenn sie nicht tri- sondern binational durchgeführt werden und wenn keine Arbeitsmigranten bzw. deren Kinder beteiligt sind. Man kann ebenfalls die Erfah-

rung machen, daß solche Probleme nur selten angemessen reflektiert werden. Wer die Praxis der internationalen Begegnungen aus der Nähe kennt, weiß, daß de facto auch in den offiziell als bipolar angelegten Programmen (z. B. einer Städtepartnerschaft) vielfältige Zugehörigkeiten die faktischen Begegnungen prägen: „Deutsche“, die „Franzosen“ zu Gast haben – oder umgekehrt – ist nur der offizielle, gleichsam diplomatische Teil des Programms, während die für die Einzelnen bedeutsameren Begegnungserfahrungen andere Schnittlinien der „Zugehörigkeit“ legen: Zugehörigkeiten zur Gruppe der Einsprachigen – oder der Mehrsprachigen, zu einer Altersgruppe, einer Frauengruppe, einem Familienklüngel, einem gemeinsamen Musikgeschmack, einer Gruppe von kommunalen Funktionären etc. können viel wichtiger sein. Wenn es um tri- oder mehr-nationale Gruppen geht, wird diese Vielfalt der Zugehörigkeiten gesteigert. Zugleich aber passiert es leicht, daß internationale Begegnung dann gleichsam hinter dieser Vielfalt verschwindet; oder aber sie wird neutralisiert.

Mehrere Möglichkeiten sind denkbar: Entweder, alle ordnen sich den verfügbaren Mechanismen des jeweils Gemeinsamen unter, d. h. es passiert das, was auf internationalen Flughäfen oder internationalen Konferenzen passiert: Die nationalen Unterschiede spielen praktisch keine sichtbare Rolle, weil alle Beteiligten nur an demselben Zweck interessiert sind, z. B. möglichst schnell wegzukommen oder möglichst viel mitzubekommen (z. B. fachtechnische Informationen oder Geld von der EU). Oder aber, zweite Möglichkeit, die jeweiligen Gemeinsamkeiten von Teilgruppen werden zum Ort, an dem man den Schwierigkeiten der interkulturellen Kommunikation ein Stück weit entfliehen kann. Z. B. hat die Regelmäßigkeit, mit der sich in internationalen Begegnungen spontane Frauengruppen bilden, vermutlich nicht nur damit zu tun, daß es interessant ist, nationale Differenzen des

weiblichen Lebenszusammenhangs zu studieren, sondern auch damit, daß solcher Zusammenschluß für den Moment die Illusion vermitteln kann, es gäbe diese Differenzen im Grunde gar nicht. Möglich ist natürlich auch, daß die Mehrheit nationaler Zugehörigkeiten den Rückzug in die eigene nationale Gruppe verstärkt, allein schon dadurch, daß die Übersetzungsprobleme mit der Zahl der beteiligten Sprachen exponential wachsen können und dadurch, sowie durch unterschiedliche Alltagsgewohnheiten und andere Faktoren die Spannung und das Chaos wächst, was wiederum die Neigung verstärkt, sich schnell auf eine „lingua franca“ (z. B. Englisch) zu einigen und auch sonst alle denkbaren Konfliktquellen zu minimieren, womit sich der Kreis schließt, weil man dann wieder beim „Flughafenmodell“ angelangt ist.

Eine Alternative dazu entwickelt sich dann, wenn einerseits innerhalb der Begegnungen jene je besonderen, quer zu den nationalen Grenzen liegenden Zugehörigkeiten ihr Recht bekommen. Sie können dann als Antrieb und Quelle der Neugier auf das Fremde dienen (in Jugendbegegnungen ist z. B. die erotische Anziehung ein solcher Motor). Andererseits dürfen die Reibungspunkte und Konflikte, die allein schon durch die sprachlichen Verständigungsprobleme unvermeidlich entstehen (und im plurinationalen Kontext mehr als im binationalen), nicht wegmoderiert und durch jene „Mechanismen des Gemeinsamen“ neutralisiert werden, sondern sie müssen in ihrer Ambivalenz als Schwierigkeiten *und* als entscheidende Quelle der Bereicherung von Erfahrung zugänglich werden. Dies zum Gegenstand von Förderpolitik zu machen schließt aus, die *Inhalte* des zu Fördernden zentral „von oben“ festzulegen und kontrollieren zu wollen. Es muß dabei bleiben, daß der entscheidende Gegenstand der Förderung die Ermöglichung und Unterstützung vielfältiger, eigenmotivierter, selbstbestimmter Partnerschaften zwischen (ju-

gendlichen) Angehörigen unterschiedlicher Nationen und Kulturen mit wechselnden und weitgehend selbstbestimmten Inhalten ist. Es sollte aber weit mehr als bisher erprobt und experimentell erforscht werden, wie solche Partnerschaft nicht nur als „Jumelage“, als bi-polare Partnerschaft gelingen kann, sondern wie solche tri- und plurinationale Partnerschaft sich entfalten kann, die Verschiedenheit nicht aus- sondern einschließt. Bei dieser Aufgabe, die vielleicht die wichtigste Aufgabe interkultureller Pädagogik im 21. Jahrhundert sein wird, steht auch die Arbeit des DFJW erst am Anfang.

Ich fasse in einigen Diskussionsthesen zusammen:

1. Die Aufgabe des DFJW, eine angemessene Förderpraxis und Pädagogik für den „Alltag der interkulturellen Begegnung“ zu entwickeln, hat sich mit dem Erfolg der deutsch-französischen „Versöhnung“ nicht erledigt. Sie ist immer noch aktuell.
2. Die Tradition der bi-polaren Partnerschaft, wie sie in den vielfältigen Formen der vom DFJW geförderten deutsch-französischen Jumelage gewachsen ist, steht heute unter Legitimationsdruck, u. a. wegen der gewachsenen Bedeutung plurinationaler Integrationsformen, vor allem der EU.
3. Die Konsequenz aus dieser Lage darf nicht sein, die Förderpraxis des DFJW für entbehrlich zu halten und einzustellen. Sie darf auch nicht sein, eine bloße Politik der Förderung von „Mechanismen der Gemeinsamkeit“ nach dem Vorbild der EU-Förderprogramme an ihre Stelle zu setzen.
4. Die Aufgabe des DFJW, Gelegenheiten für die Einübung eines Lebens mit kulturellen Unterschieden zu schaffen, darf sich

heute nicht mehr auf die Förderung bi-nationaler, bi-polarer Partnerschaften beschränken.

5. Die Aufgabe bleibt aber die Förderung von Partnerschaften, auch tri- und pluri-nationalen Partnerschaften, die es gestatten, „ohne Angst verschieden zu sein“.
6. Europäische Integration kann auf Dauer nicht gelingen, wenn sie ausschließlich auf Förderung von Mechanismen des Gemeinsamen setzt, und wenn „Europäer sein“ letztlich immer nur heißt, mit Angehörigen anderer europäischer Nationen kleine gemeinsame Nenner zu haben. Hier Gegengewichte zu schaffen durch eine interkulturelle Pädagogik, die darauf setzt, Gelegenheit, Begegnungen, Orte für eine Partnerschaft der Verschiedenen zu schaffen, ist eine Herausforderung von wachsender Bedeutung. Das DFJW kann und sollte einen Beitrag dafür leisten.

Die europäische Dimension in der Bildung und die Herausbildung einer europäischen Identität – Eine Kritik

Marie-Theres Albert

Das Vertragswerk von Amsterdam ist das derzeit letzte Dokument, auf dessen Grundlage fünfzehn europäische Länder den Prozess der Vereinigung Europas vorantreiben wollen. Doch das Dokument, „obgleich noch nicht einmal ratifiziert, ist schon überholt“ (Wernicke 1998:9). Mit dem Vertrag von Amsterdam sollte mehr Demokratie, mehr Effizienz und mehr Transparenz garantiert werden. Entscheidende Fragen, zum Beispiel die nach der künftigen Rechtsform der Europäischen Union, werden immer noch von Politikern umgangen und von Staatsrechtlern kontrovers diskutiert (Bieber 1998:11ff.).

Unabhängig davon, welche Rechtsform die europäische Verfassung demnächst haben wird: Zur Identifizierung der Menschen mit dieser Verfassung benötigt sie Inhalte. Erst die Identifizierung der Europäer mit den Inhalten der Verfassung schafft Identitäten, und nur auf der Grundlage einer oder vieler europäischer Identitäten wird die Vision des Vereinigten Europa tragfähig.

Das Bestreben, Europa zu einigen, ist alt. Es reicht zurück in das Imperium Karls des Grossen. Doch trotz des gemeinsamen kulturellen und rechtlichen Erbes der europäischen Völker waren es im Laufe der Geschichte häufig die Hegemonialansprüche einzelner

Staaten, die die geistige Einheit gefährdeten. Daran änderten auch europäische Denker wie Dante Alighieri, William Penn, Novalis oder Victor Hugo wenig. Trotz vergangener Beschwörungen der kulturellen Einheit Europas ist das Europa der Gegenwart durch Nationalkulturen und -charaktere weitgehend ethnozentrisch geprägt.

Mit den Verträgen von Maastricht und Amsterdam, mit der Agenda 2000 und mit einer Reihe weiterer Vereinbarungen über die soziale und ökonomische, über die politische und kulturelle Zusammenarbeit und nicht zuletzt über die Zusammenarbeit in Erziehung und Ausbildung haben der Europäische Rat, der Ministerrat, die Kommission und das Europäische Parlament Schritte zur Herausbildung einer europäischen Identität unternommen. Es soll eine Identität sein, die die Vielfalt der europäischen Völker und Kulturen in der Einheit zulässt. Um diese Identität zu erreichen, müssen die europäischen Völker das sie historisch und kulturell Trennende in gleicher Weise wie das sie Verbindende in neue Zusammenhänge stellen. Diese Aufgabe benötigt einen interkulturellen Prozess.

Die Schwierigkeiten dieses Prozesses liegen darin, daß es für die europäischen Völker kaum existentielle Gründe für eine gemeinsame Identifizierung gibt; zumindest für die Völker nicht, die erstens schon lange mit „demokratischen Verfassungen“ (Václav Havel) leben und die zweitens innerhalb ihrer mit diesen Verfassungen einhergehenden bürgerlichen Gesellschaften Fortschritt und Wohlstand erreicht haben. Europa wird nicht wie die Vereinigten Staaten von Amerika von Immigranten und Immigrantinnen gebaut. Es sind nicht solche Menschen, die ihre Lebensentwürfe in der alten Welt nicht mehr befriedigen können und die deswegen neue Perspektiven entwickeln müssen. Auch besteht nicht die Gefahr der Bedrohung Europas durch äußere Mächte;

ein Druck, der in der Geschichte häufig die innere Einheit gestärkt hat.

Die Vision vom Vereinigten Europa enthält solche und weitere identitätsstiftende Faktoren nicht. Zumindest für die westlichen Europäer sind nicht einmal die Vorteile erkennbar, die sie aus einer europäischen Identität gegenüber ihren jeweiligen nationalen Identitäten beziehen können. Das Europa von heute hat sich als ein Verbund politischer und ökonomischer Interessensgruppen herausgebildet. Als solches ist es im kollektiven Bewußtsein verankert. Deswegen ist die Identifikation mit einer gemeinsamen Kulturgeschichte als Basis einer europäischen Identität so schwer.

Hinzu kommt die Erfahrung der jüngsten Geschichte. „Der Begriff Europa hat ... dreierlei Bedeutung“, sagte Václav Havel in seiner Festrede anlässlich der Verleihung des Karlspreises der Stadt Aachen. Die zweite Bedeutung des Begriffs umfaßt „die Gesamtheit der Länder, denen der Kommunismus erspart geblieben ist und von denen die meisten jetzt Mitglieder der Europäischen Union sind.“ (Václav Havel 1996:17).

Die Integration der ehemals kommunistischen Länder in den Einigungsprozeß hat diesen nicht leichter gemacht. Es ist eine Integration gegensätzlicher Gesellschaftssysteme, die eine Integration ihrer Bürger mit entsprechend unterschiedlichen Lebensentwürfen und Erfahrungen zur Folge hat. Die Bildungsentwicklung in diesem Europa muß solche Antagonismen berücksichtigen. Auch dazu sind interkulturelle Prozesse erforderlich.

Mit der Errichtung des „Eisernen Vorhangs“ (Winston Churchill 1945) inmitten Europas und dem „Kalten Krieg“ waren Feindbilder verbunden. Die historisch erzeugten gemeinsamen Werte

(Václav Havel) der Europäer im West- und im Ostblock wurden durch militärisch-politische und ideologische Feindbilder sowie durch gegensätzliche ökonomische Systeme überlagert. Diese haben neben dem Blockdenken tiefe Einschnitte in die Seins- und Bewußtseinsstrukturen der Menschen mit sich gebracht.

Das Gemeinsame wurde systematisch ignoriert, überfrachtet und teilweise zerstört. Das Trennende wurde für wichtig erklärt und ideologisiert. Die Forderung nach einer gemeinsamen europäischen Verfassung, die Winston Churchill bereits 1946 in Zürich aufstellte, schloss über 40 Jahre die Länder im „kommunistischen Einflußbereich“ (Václav Havel) aus. Ausgeschlossen waren diese Länder damit von der Entwicklung der Marktwirtschaft, von ökonomischer Modernisierung und in der Folge davon von individuellem Wohlstand. Marktwirtschaft, Modernisierung und Wohlstand wollen die ehemaligen Ostblockstaaten heute nachholen. Überwiegend darin liegt ihr eigentliches Interesse an der europäischen Einigung (Tycner 1996:84). In den unterschiedlichen Voraussetzungen der Staaten und in den Erwartungshaltungen ihrer Bürger liegen die Dissonanzen bei der Herausbildung einer gemeinsamen Identität.

Bereits die Integration der Länder Polen, Ungarn und Tschechien in die Europäische Union ist für den Westen wie für den Osten eher eine ökonomische und sicherheitspolitische Frage als eine kulturelle. Ob die für die Integration entwickelten Instrumente wie der Vertrag von Amsterdam oder die Agenda 2000 greifen, bleibt abzuwarten. Schon jetzt ist erkennbar, daß eine Umverteilung der mit dieser Integration einhergehenden Kosten von den Mitgliedsländern der Gemeinschaft unterschiedlich bewertet wird. Es ist unwahrscheinlich, daß die Bürger der Union finanzielle Umverteilungen begrüßen werden.

Franzosen oder Polen, Deutsche oder Ungarn, Italiener oder Tschechen sind trotz aller Bemühungen um eine europäische Identität weit von dieser entfernt. Viele mögen sie rational befürworten. Wenige ermessen den affektiven Prozeß, der für die Verankerung dieser Identität im kollektiven Bewußtsein notwendig ist. Im Rahmen der ausdifferenzierten europäischen Gesellschaften gewinnt man zunehmend den Eindruck, daß der einzelne Europäer eher zur Herausbildung einer Geschlechts-, Rassen- oder Klassenidentität bereit ist als dazu, eine europäische Identität unter Verlust seiner nationalen und kulturellen Identität zu entwickeln (Hylland Eriksen 1993:50ff.).

Gerade die Einführung des Euro machte solche Einstellungen deutlich (vgl. Boyer 1996:60). Es waren Verlustängste um ökonomische und monetäre Stabilitäten, die Proteste und Widerstand auslösten. Mehr denn je wurde auf identitätsstabilisierende Merkmale nationaler Größe zurückgegriffen, wenn etwa die Stabilität des Franc oder der DM einem Euro vorgezogen wurde, der Instabilitäten der Lira oder Wechselkursverluste der Peseta ausgleichen mußte.

So schreitet der Prozeß der europäischen Einigung voran, ohne daß bisher die Integration seiner Bürger erreicht worden wäre. Bis heute gehen die Menschen mit der Idee des Vereinigten Europa unterschiedlich um. Seit langem gibt es die Weltbürger, die Werbechefs der United Colors of Benetton und Peter Stuyvesant. Erfolgreich im Absatz ihrer Produkte, erfolglos in der Herausbildung von Toleranz und Offenheit, propagieren sie eine Multikultur. Diejenigen Europäer, deren Berufe eng mit den Brüsseler und Straßburger Institutionen verbunden sind, verkünden die Vorteile der Europäischen Union für den einzelnen. Welche Schwierigkeiten dieser in seinem lokalen Umfeld etwa aufgrund regionaler

Strukturdefizite hat und wie wenig er deswegen mit den Verheißungen der Gemeinschaft umzugehen weiß, ist sowohl in Brüssel als auch in Straßburg schwer nachvollziehbar.

Angst vor Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt oder Angst vor der unsicheren Zukunft haben die bisherigen Verlierer beim Bau des Hauses Europa. Nach wie vor bilden sie die größte Gruppe. Für diese Menschen sind die Grenzen zwischen Fremdheit und Vertrautheit fließend geworden und vom einzelnen nicht mehr deutlich identifizierbar. Sie scheinen sich durch Armuts- oder Kriegsflüchtlinge aus dem Süden genauso bedroht zu fühlen wie durch Flüchtlinge aus dem Osten; und sie leben diese Ängste aktiv aus (Europäische Kommission 1997).

So geht die Öffnung der Grenzen nach innen mit der Abschottung nach außen einher. In Ermangelung einer europäischen Einwanderungsregelung werden europäische Interessen in einer jeweils nationalen Version interpretiert und durchgesetzt. Frankreich oder Deutschland, Spanien oder Italien argumentieren trotz aller Europäisierung national, wenn sie die Kontingente zur Aufnahme von Flüchtlingen aus welchen Teilen der Welt auch immer begrenzen wollen. Vor diesem Hintergrund werden Integration und Ausgrenzung zwei Seiten der gleichen gesellschaftlichen und kulturellen Transformation.

Die Debatte über die Rolle des Nationalstaates ist wieder entbrannt in einer Zeit, in der die wissenschaftlich-technische und die wirtschaftliche Globalisierung längst seine Auflösung angekündigt haben. Sie hat sich nicht zuletzt an nationalistischen Ambitionen der Menschen in Ost- wie in Westeuropa entzündet; und das, obwohl der Nationalstaat innerhalb der Europäischen Union

faktisch seine historische Funktion verloren hat.

Rechtsextreme Gewalt ist in Polen und Frankreich genauso real wie in Deutschland oder in Spanien. Zunehmend problematisch ist der Fundamentalismus der Religionen. Fundamentalisierung kennzeichnet nicht nur islamische Glaubensrichtungen. Auch im Christen- und im Judentum spitzt sich Fundamentalismus zu. Extremismus, in welcher Form auch immer, scheint zum Merkmal der Modernitätskrise geworden zu sein. Dennoch wird er als Bestandteil der gesellschaftlichen Verflechtungen im Prozeß der Herausbildung des Vereinigten Europa kaum reflektiert.

Mögen die nationalen und Brüsseler Behörden, die für die europäische Integration zuständig sind, davon überzeugt sein, daß der politische Überbau verordnet werden kann, wenn er nicht an der Basis der Völker lebendig wird, bleibt er abstrakt, theoretisch und wird daher im besten Falle ignoriert. Zur Herausbildung einer europäischen Identität bedarf es der Neugestaltung der menschlichen Beziehungen. Es bedarf des Willens und der Fähigkeit, Urteile und Vorurteile aus ihrer historisch determinierten Verankerung herauszulösen. Es bedarf der Bereitschaft, über neue Wege nachzudenken. Schließlich bedarf es entsprechender Maßnahmen und ihrer Umsetzung.

Diese Maßnahmen sollten so angelegt sein, daß sie das jeweils individuelle Denken und Handeln aller Europäer – also auch derer, die in den Jahren der ökonomischen Prosperität nach Europa eingewandert sind – in die Problemfelder der sozialen, ethnischen, ökonomischen und nationalen Entwicklungen einbeziehen. Ob dazu die supranationalen Programme der EU geeignet sind, muß hinterfragt werden. In einer Analyse der Kommissionsbeschlüsse zur „Europäischen Dimension in der Bildung und Ausbildung“ weist Hansen nach, daß Arbeitsmigranten und Flücht-

linge in den Prozeß der Herausbildung einer europäischen Identität nicht einbezogen sind (Hansen 1998:5ff.).

Die Interessen der europäischen Länder an einer intensiven Zusammenarbeit auf der Grundlage länderübergreifender Verträge waren nach dem 2. Weltkrieg zunächst durch den Wiederaufbau geprägt. Die ersten überstaatlichen Institutionen wie die „Westunion“ (1948) zwischen Frankreich, Großbritannien und den Beneluxländern, die OEEC (1948) und die NATO (1949) enthielten in ihren Gründungsdokumenten zwar auch Paragraphen für die kulturelle Zusammenarbeit. Im wesentlichen jedoch dominierten Ausführungen über eine Zusammenarbeit in der Politik, der Wirtschaft und in der Verteidigung. Die Entwicklung der Wirtschaft prägte die ab den 50er Jahren entstehenden Zusammenschlüsse wie die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS/Montanunion 1952), die Römischen Verträge zwischen der Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien und den Benelux-Staaten zur Gründung der EWG und der Europäischen Atomgemeinschaft (EURATOM 1958). Auch die zwischen der EWG und anderen europäischen Ländern in den 60er und 70er Jahren geschlossenen Assoziierungsabkommen verfolgten vorrangig wirtschaftliche, politische und verteidigungspolitische Interessen (Weidenfeld/Wessels 1992).

Insofern ist es schwer, den Zeitpunkt zu fixieren, an dem eine auf Identitätsentwicklung zielende Bildung im Prozeß des sich konstituierenden Europa thematisiert wurde. Eine Ausnahme unter ökonomischen Interessen folgenden Zusammenschlüssen in den 50er Jahren bildete der Europarat. Gegründet 1949 schrieb er bereits im Abkommen von Paris 1954 die Zusammenarbeit der 10 beteiligten Länder im Feld der „Erziehung und Kultur“ fest (Council of Europe 1991:38). Die Arbeit des Europarates war von

Anfang an durch die Ziele getragen: „to protect and strengthen pluralist democracy and human rights; to seek solutions to the problems facing society; to promote the emergence of a genuine European cultural identity“ (ebd.). Sie ist es bis heute.

Auch die EU Kommission datiert die „Entwicklung der Europäischen Dimension in der Bildung“ ins Jahr 1959 zurück (Commission of the European Communities 1988:6). Im Unterschied zu Maßnahmen des Europarats in der Bildungsentwicklung erfolgte die Umsetzung der „Dimension“ jedoch nur sukzessive im Kontext der ökonomischen Entwicklung. Ein wichtiger Grund dafür lag darin, daß Erziehung und Ausbildung zentrale Faktoren für die Herausbildung nationaler Identität und damit einhergehend wichtige Reproduktionsfaktoren der Nationalstaaten waren und sind (Bois-Reymond 1992:16). Das betrifft auch die wirtschaftliche Entwicklung der Mitgliedsländer. Insofern wurden und werden Erziehung und Ausbildung von der Gemeinschaft mit hoher Sensibilität behandelt (Hansen 1998:8ff.).

Die Erziehungsminister der Mitgliedstaaten der Gemeinschaft trafen sich zu einem gemeinsamen Gipfel erstmals 1971. Erst seither wird Erziehung und Ausbildung als eine gemeinsame Aufgabe gewertet. Im Laufe der Jahre etwa ab 1975 wurde die „europäische Dimension in der Bildung“ in Programmen zur Stärkung des Fremdsprachenunterrichts und des Auf- und Ausbaus von Europaschulen (vgl. Commission of the European Communities and the Council of Europe 1990), zur Integration von europäischer Geschichte und Gegenwart in schulische Curricula und zur Zusammenarbeit im Bereich der Sekundarschulbildung (vgl. Saerbeck 1991:31ff.) in einigen Mitgliedsländern umgesetzt.

Etwa ab 1976 entstanden Austauschprogramme für Lehrer und Schüler, Studierende und Hochschullehrer. Diese Phase der „europäischen Dimension“ beruhte auf der „Erklärung der Herausbildung einer Europäischen Identität“ (Commission of the European Communities 1973). Sie ging einher mit von der Gemeinschaft getragenen und finanziell unterstützten Aktionsprogrammen wie den Erasmus-, den Petra- oder den Comett-Programmen, aber auch mit Initiativen zur Förderung der beruflichen Bildung (Kommission der Europäischen Gemeinschaften: Komm (91) 397 endg.) einher. Interkulturelle Programme, die für die Herausbildung von Identität analog der kulturellen Zielvorstellungen notwendig gewesen wären, waren zu diesem Zeitpunkt nicht oder nicht erkennbar vorhanden.

Vergleichbares läßt sich über die „Entschließung“ der Mitgliedsländer zur „europäischen Dimension“ vom 24.5.1988 sagen. Sie hatte zum Ziel:

- „das Bewußtsein der jungen Menschen für die europäische Identität zu stärken und ihnen den Wert der europäischen Kultur und die Grundlagen, auf denen die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen, nämlich insbesondere die Wahrung der Grundsätze der Demokratie, der sozialen Gerechtigkeit und der Achtung der Menschenrechte zu verdeutlichen;
- die junge Generation auf ihre Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gemeinschaft und an der Erzielung konkreter Fortschritte zur Verwirklichung der Europäischen Union gemäß der Einheitlichen Europäischen Akte vorzubereiten;

- ihr sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen zum Bewußtsein zu bringen, die die Gemeinschaft durch die Eröffnung eines wirtschaftlichen und sozialen Raumes mit sich bringt;
- den jungen Menschen eine bessere Kenntnis der Gemeinschaft und ihrer Mitgliedstaaten in ihren historischen, kulturellen, wirtschaftlichen und sozialen Aspekten zu vermitteln und ihnen die Bedeutung der Zusammenarbeit der Staaten der Europäischen Gemeinschaft mit anderen Staaten Europas und der Welt näherzubringen“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften SEK 91/1753:1).

Wie die Erklärungen von Stuttgart 1983, Fontainebleau 1984 und Mailand 1985 hatte auch diese „Entschließung“ empfehlenden Charakter. Umsetzungen blieben weiterhin den Mitgliedsstaaten überlassen. In Erweiterung der Erklärungen aus den 70er Jahren wurden in der „Entschließung von 1988“ die Empfehlungen für die „europäische Dimension“ auf die Erarbeitung von Schul- und Lehrerbildungsprogrammen, auf die Lehrmaterialentwicklung und auf die Mobilitätsförderung von Schülern und Lehrern ausgeweitet.

Als gemeinschaftliche Aktivitäten wurden die Informationsvermittlung und -verbreitung zum Beispiel auf eigens durchgeführten Kongressen oder Tagungen sowie die „Prüfung“ des Lehrmaterials auf seinen „europäischen Gehalt“ vorgesehen.

Für die Herausbildung von Identität werden in einem Arbeitspapier der Kommission Initiativen auf Länderebene im Bereich der Umsetzung eines „Gemeinschaftsideals“, eines „humanistischen Ideals“ und „die Perspektive der Internationalisierung“ festgestellt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften SEK 91:2). Interkulturel-

le Empfehlungen, die für die Umsetzung insbesondere der hier formulierten Ziele hilfreich gewesen wären, werden zwar von einzelnen engagierten Referenten laut gedacht und eingefordert. Auch in dieser „Entschließung“ sind sie nicht erkennbar.

Die Folge ist, daß auch in den 80er Jahren eine länderübergreifende Definition dessen, was europäische Identität beinhalten soll, nicht existiert. „Teachers are providing their own definition, based on a range of different ideas and experiences“ (Ritchie 1997: 291f.). Vergleichbares läßt sich über Programme zum interkulturellen Lernen sagen. Interkulturelles Lernen, notwendig zur Förderung von Toleranz und zur Entwicklung einer Identität der „Vielfalt in der Einheit“, findet sich zwar in den Lehrplänen einzelner Mitgliedsländer, in Weiterbildungs- oder Lehrerbildungsprogrammen. Auf Gemeinschaftsebene gibt es solche Maßnahmen zu diesem Zeitpunkt aber noch nicht. Bestenfalls sind Absichtserklärungen formuliert. (Surian 1998:307)

Wenn überhaupt von interkulturellem Lernen gesprochen werden kann, so findet dieses Lernen in der Praxis der Begegnungen statt; zum Beispiel in den Mobilitätsprogrammen der Gemeinschaft wie Erasmus oder Comenius. Diese Programme werden in den 90er Jahren auf andere Zielgruppen als Studierende und Schüler ausgeweitet. Interkulturelles Lernen ist jedoch immer noch nicht fokussiert.

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die Bildungsprogramme der Gemeinschaft nicht oder nur bedingt zur Herausbildung einer europäischen Identität beigetragen haben. Wenn überhaupt von einer solchen Identität gesprochen werden kann, dann bezieht sie ihre Inhalte nur unwesentlich aus den kulturhistorischen Traditionen. Weitaus stärker ausgeprägt in den Dokumen-

ten der EU sind Identifizierungen mit der ökonomischen Stärke Europas. Auch die Ziele dafür sind formuliert. Sie bestehen darin, der Konkurrenz in der globalisierten Welt standzuhalten. Wesentliche Elemente der zu entwickelnden europäischen Identität sind daher Werte wie individuelles Leistungs- und Konkurrenzdenken, die Förderung der Bereitschaft zur Flexibilität und Mobilität, die Entwicklung des Bewußtseins, sich durch permanentes Lernen den wirtschaftlichen Herausforderungen der EU zu stellen und insbesondere das Streben nach individuellem Wohlstand. Die Berücksichtigung von Vielfalt ist für diese Identität belanglos, da viele ökonomisch wenig potente Völker ohnehin nicht berücksichtigt sind.

Vergleicht man die Zielsetzungen in der „europäischen Dimension“ der 70er und 80er Jahre mit den aktuellen Bildungsprogrammen der „Kommission“, so wird Prozessen des interkulturellen Lernens inzwischen ein eigener Stellenwert bei der Herausbildung der europäischen Identität eingeräumt. Dennoch lassen sich auch die derzeit laufenden Bildungsprogramme der Gemeinschaft, von „Sokrates“ über „Leonardo“ und „Eurydice“, einem Programm, in dessen Rahmen Benachteiligungen ausgeglichen werden sollen (vgl. Eurydice 1997), bis hin zu Programmen zum „Erhalt und zur Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften Kom (95) dendg. 95/0263 (CNS)) direkt auf zwei Quellen zurückführen: nämlich das „Weißbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ und auf das „Grünbuch der Kommission zur Innovation“.

In beiden Dokumenten wird die „europäische Dimension in der Bildung und Ausbildung“ zwar auch im Hinblick auf Identitäts-

entwicklung erläutert. Doch wie insgesamt im Prozess der Vereinigung Europas liegen die wesentlichen Ziele in der Entwicklung der „Dimension im Bildungswesen“ in der ökonomischen Stärke der Europäischen Union in der globalisierten Welt. In diesem Rahmen sind auch die zukunftsorientierten Maßnahmen zu werten. (Weißbuch a) 1993:129ff., Grünbuch 1995:36ff.)

Trotz vieler Hinweise von Bildungsexperten in Brüssel selbst sind die bildungspolitischen Ziele der Europäischen Union Ende der 90er Jahre explizit als Beschäftigungs- und ökonomische Ziele im „Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung“ formuliert. In dieser Veröffentlichung werden die technischen Entwicklungen im Rahmen der entstehenden Wissensgesellschaft erläutert und die Wege des „Vereinigten Europa“ in der „globalisierten Welt“ aufgezeigt. „Die Gesellschaft der Zukunft wird also eine kognitive Gesellschaft sein. In diesem Zusammenhang haben eindeutig die Bildungssysteme eine zentrale Aufgabe. ... Die allgemeine und die berufliche Bildung werden noch mehr zum wichtigsten Träger von Identität, Zugehörigkeit, sozialem Aufstieg und persönlicher Entwicklung“. (Weißbuch b, 1995:6f.). Deswegen ist die Förderung von Bildungsprozessen eine vordringliche Aufgabe der Union.

Entsprechend dieser allgemeinen Zielsetzungen sind die Programme formuliert. So heißt es im Vademecum für das Sokrates-Programm aus dem Jahre 1995: „Lernenden aller Altersgruppen sollen neue Einsichten in die europäische Dimension ... vermittelt werden, ferner soll das Bewußtsein der reichen Vielfalt der europäischen Kultur gestärkt werden, ... es soll ganz allgemein ein besseres Verständnis dafür entwickelt werden, was es heißt, ein Europäer zu sein, und schließlich soll bei den Lernenden die Fähigkeit entwickelt werden, Veränderungen ihres wirtschaftlichen

und sozialen Umfeldes mitzugestalten und sich an dieses anzupassen.“ (Europäische Kommission 1995:10ff.)

Die „europäische Dimension in der Bildung“, so wurde verdeutlicht, wurde sukzessive im Prozeß der ökonomischen Entwicklung der Gemeinschaft ausformuliert. Nur insofern wurden auch die für jede Identitätsentwicklung notwendigen Inhalte vermittelt. Mit interkulturellem Lernen, so wie es in nationalen Curricula aber auch in binationalen Organisationen seit langer Zeit mit Erfolg praktiziert wird, hat dieser europäische Bildungsprozeß wenig zu tun.

Die Herausbildung einer europäischen Identität, die mehr sein soll als Identifikation mit Wohlstand, benötigt Einsichten des einzelnen in die eigenen wie in die fremden, in die nationalen und kulturellen historisch herausgebildeten Wertstrukturen. Das schließt Einsichten in materielle Werte und ihre Entstehungsbedingungen ein. Eine tragfähige europäische Identität, die die kulturelle und ökonomische, die politische und materielle Vielfalt der Völker Europas anerkennt, muß fähig sein, die eigenen Evidenzen neben die fremden zu stellen und bei der Bewertung dieser Evidenzen zwischen eigener und fremder Leistung zu differenzieren und entsprechend verantwortlich zu handeln.

Zur Entwicklung einer solchen Identität sind Prozesse des interkulturellen Lernens geeignet. Diese Einsicht ist inzwischen weit verbreitet. Was die Bildungsprogramme der Europäischen Union betrifft, sind in diesen Programmen die Umsetzungsstrategien noch zu entwickeln.

Literatur

- Bieber, R., Demokratie und Entscheidungsfähigkeit in der künftigen Europäischen Union, in: Systemwandel in Europa – Demokratie, Subsidiarität, Differenzierung, Bertelsmann Stiftung Forschungsgruppe Europa (HG), Gütersloh 1998
- du Bois-Reymond, M., Lernen für Europa – die Ohnmacht der (Pflicht)Schule?, in: Frankfurter Rundschau, 22.4.1992
- Boyer, M., Seid vernünftig, vertagt den Euro!, in: Zeitpunkte 4/96
- Buhl, D., Wie eine Idee Gestalt gewann, in Zeitpunkte 4/1996
- Commission of the European Communities, Declaration on the European Identity, Bull. EC., 2 (clause 2501), Brussels 1973
- Commission of the European Communities, Enhanced Treatment of the European Dimension in Education, V/751/88-EN, Brussels 1988
- Commission of the European Communities and the Council of Europe (HG), Secondary Schools and European/International Education in Europe: Mobility, Curricula and Examinations, TFRH 284/90 EN, Namur 1990
- Council of Europe, A collection of fact-sheets, achievements activities, Strasbourg 1991
- Europäische Kommission (HG), Sokrates, Vademecum, Brüssel 1995
- Europäische Kommission (HG), Grünbuch zur Innovation, Beilage 5/95
- Europäische Kommission (HG), Die europäischen Institutionen im Kampf gegen Rassismus: ausgewählte Texte, Brüssel 1997
- Europäische Kommission (HG), EURYDICE, Die Bekämpfung des Schulversagens: Eine Herausforderung an ein Vereintes Europa, Brüssel 1994
- Hansen, P., Schooling a European Identity: ethno-cultural exclusion and nationalist resonance within the EU policy of „The European Dimension of Education“, in: European Journal of Intercultural Studies, Vol. 9, No. 1, 1998
- Havel, V., Wir haben gemeinsame Werte, in: Zeitpunkte 4/1996

- Hylland Eriksen, T, *Ethnicity and Nationalism*, London 1993
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften, SEK (91) 1753, Erster Bericht über den Ablauf der auf der Ebene der Mitgliedstaaten und der Europäischen Gemeinschaft durchgeführten Maßnahmen zur Stärkung der europäischen Dimension im Bildungswesen, Brüssel 1991
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Kom (91) endg., Memorandum der Kommission über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre, Brüssel 1991
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung. Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert, Weissbuch a), Beilage 6/93
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (HG), Kom.(95) 590 eng., Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft, Brüssel 1995
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Kom (95) 486 endg. 95/0263 (CNS), Die mehrsprachige Informationsgesellschaft, Brüssel 1995
- Ritchie, J., Europe and the European Dimension in a Multicultural Context, in: *European Journal of Intercultural Studies* Vol.8, No.3, 1997
- Saerbeck, B., Schule und Europa, in: *Schulverwaltung NRW*, Nr.3/91, in: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (HG), Lernen für Europa*, Soest 1991
- Surian, A., Promoting a European Dimension of Intercultural Education, in: *European Journal of Intercultural Studies*, Vol. 9, No. 3, 1998
- Tycner, J., Drängen in den Club, in: *Zeitpunkte* 4/96
- Weidenfeld, W., Wessels, W. (HG), *Europa von A-Z*, Bonn 1992
- Wernicke, Ch., Zum Erfolg verflucht, in: *Die Zeit* Nr. 52, 16.12.1998

Die Bedeutung des Imaginären für den deutsch-französischen Jugendaustausch

Christoph Wulf

Die Entwicklungen der letzten Jahre haben unsere Aufmerksamkeit auf die Bedeutung des Imaginären für den einzelnen und die Gesellschaft gelenkt. „Was ist ein Bild?“ gehört heute zu den faszinierenden Fragen in den Kulturwissenschaften. Welche Rolle spielt das Imaginäre für das Handeln der Menschen und die Gesellschaften? Welche Informationen enthalten Bilder und Imaginäres über Kindheit, Generationsverhältnis, Schule oder die Organisation von Lernprozessen? Wie organisiert das individuelle und das kollektive Imaginäre unsere Wahrnehmung des anderen und unser Handeln? Diese Frage richtet sich auf die historisch-kulturellen, die pädagogisch-anthropologischen Grundlagen von Erziehung und Bildung und eröffnet ein neues für interkulturelles Lernen besonders wichtiges Forschungsfeld. In diesem spielen die mit Gefühlen der Zuneigung und der Ablehnung behafteten Bilder, Stereotype und Vorbehalte eine wichtige Rolle. Sie steuern die Wahrnehmung des zu anderen Kulturen oder Nationen gehörenden Fremden.

So kommt diesen Produkten des Imaginären auch für das deutsch-französische Verhältnis eine viel größere Bedeutung zu, als dies im allgemeinen angenommen wird. Wichtig sind dabei nicht nur die emotional positiv eingefärbten Bilder, die sich Deutsche von

Franzosen und die sich Franzosen von Deutschen machen, und die sich auf viele Bereiche des Lebens beziehen, in denen den Angehörigen der anderen Nation besondere Fähigkeiten zugeschrieben werden. Infolge individueller und kollektiver Projektionen sind es oft Fähigkeiten, über die man selbst nicht verfügt, die bei den anderen faszinieren. Von sekundärer Bedeutung ist es, ob diese Fähigkeiten wirklich bestehen oder ob sie das Ergebnis von Projektionen sind und somit als zugeschriebene Bilder ihre Faszination ausüben. Nicht weniger wichtig sind die negativen Anteile des Imaginären, die Abwertungen der anderen, die eine wichtige Funktion darin haben, die eigene Identität positiv zu konstruieren. Man braucht die negativen Anderen, um eine positive Besetzung der Gruppe, der Gemeinschaft, der eigenen Nation vorzunehmen. Die sich in diesem Bereich vollziehenden Zuordnungen folgen nicht den Gesetzen der Realität oder der Rationalität. Man benötigt die negative Etikettierung der Fremden zur Konstruktion des positiv besetzten Eigenen. Wie sich diese Prozesse vollziehen, ist nicht leicht zu beantworten. Oft werden von der Imagination einfache Analogien hergestellt, die keineswegs begründet werden müssen, um wirksam zu werden. Es reicht die Herstellung einer Kontingenz, so unsinnig diese auch sein mag. Ist sie einmal erzeugt, tritt das rationale Denken in ihren Dienst. Gesucht und gefunden wird alles, was diese einmal unterstellten Zusammenhänge plausibel macht. Argumente, die sie in Frage stellen, sind nicht gefragt. Wo sie auftauchen, werden sie sogleich zurückgedrängt. Die Infragestellung eines bereits etablierten Zusammenhangs wird abgelehnt; jede Form der Reflexivität erscheint als Bedrohung einer homogenen Welterklärung, in der das Negative bei den anderen und das Positive beim Eigenen liegt. Greifen diese Mechanismen vereinfachender dualistischer Welterklärung nicht mehr, werden Sündenböcke gesucht, die für die Unzulänglichkeiten der eigenen Person, Gruppe, Gemeinschaft oder Nation ver-

antwortlich gemacht werden. Ihnen wird die Schuld für die Gefährdung der Eindeutigkeit der Erklärung der Welt zugeschrieben. Insofern die Sündenböcke verantwortlich gemacht werden und als schuldig gelten, ist Gewalt gegen sie legitimiert, sei es, um sich gegen sie zu verteidigen, sei es, um sie für die Gefährdung der Ordnung zu bestrafen. Wird dem Sündenbock Gewalt zugefügt, gilt die Gefährdung als überwunden. Der Schuldige ist identifiziert und bestraft; die Gefahr ist gebannt.

Während des Nationalsozialismus fand beispielsweise eine Überlagerung zwischen jenem Imaginären statt, in dem Frankreich als größter Feind Deutschlands, als „Erbfeind“ angesehen wurde, und jenem Imaginären, in dem das Judentum als Feind Deutschlands erklärt wurde. Vorstellungen von der Notwendigkeit der „Reinigung“ und Regermanisierung Frankreichs wurden in Zusammenhang mit den entsprechenden antisemitischen Vorstellungen gebracht. Vorstellungen aus dem 19. Jahrhundert wurden aufgegriffen, nach denen die Welt aus einem romanischen, vor allem französischen und aus einem germanischen, vor allem deutschen Teil bestehe. Während die französische Nation unter Bezug auf Rom die Zivilisation hervorgebracht habe, habe die deutsche Nation unter Bezug auf Athen die Kultur hervorgebracht, die natürlich der Zivilisation überlegen sei. Ein ähnliches Argument richtet sich auf die Sprachen, bei denen die Überlegenheit der deutschen – wenigstens im Bereich der Poesie und der Philosophie, wenn nicht sogar im allgemeinen – über die französische Sprache postuliert wird. Daran schließen Vorstellungen an, die *die* Franzosen als Schönredner und Rationalisten disqualifizieren und sie als dekadent, treulos und oberflächlich kennzeichnen, während den Deutschen poetisches Vermögen und Denkfähigkeit, Kreativität und Treue zugeschrieben werden. Diese negativen Frankreich-Bilder aus dem 19. Jahrhundert verbinden sich mit anderen nega-

tiven Bildern des 20. Jahrhunderts. Es entsteht ein negatives Imaginäres gegenüber Frankreich, das zur Zuschreibung negativer Seiten führt, die zur Begründung und Legitimierung von Gewalt dienen. Die Gefährlichkeit der negativen Bilder des Imaginären liegt darin, daß sie auf die Einbildungskraft der Menschen wirken, wobei es sehr schwer ist, sich gegen die magische Wirkung dieser Bilder zu wehren. In der Bilderwelt des Imaginären gibt es keine Realitäts- und Wahrheitskontrolle. Die Bilder stehen lediglich in Bezug zu anderen Bildern. Es ist schwer prognostizierbar, welche Bilder wann und warum die Oberhand gewinnen. In diesem Prozeß der Durchsetzung bestimmter Bilder unter Zurückdrängung anderer Bilder spielen Aspekte wie historische Situation, ökonomische und soziale Bedingungen, Zeitgeist und Kontingenzen eine Rolle, die schwer voraussagbar ist. Sicher ist jedoch, daß diese Negativbilder des Imaginären gegenüber dem aufklärerischen Zuspruch widerständig sind. Oft wirken sie sogar gegen die Überzeugung und den Willen derer, in deren innerer Bilderwelt sie sich eingenistet haben. Dies macht sie und ihre Wirkungen so nachhaltig und damit so gefährlich.

Ein Blick in die Geschichte zeigt, daß das positive und das negative Imaginäre nicht unhistorisch sind. Die Bilder verändern sich im Lauf der Zeit. Dennoch haben diese Bilder des Imaginären gegenüber den Angehörigen anderer Länder auch eine überraschende Konsistenz. Sie sind nicht gleichbleibend; einzelne Bilder und die mit ihnen verbundenen Gefühle sind zu bestimmten Zeitpunkten dominant, zu anderen treten sie wieder in den Hintergrund, so daß sie fast vergessen werden, bis sie in einem neuen historischen Kontext wieder auftreten und eine Leit- und Steuerungsfunktion beanspruchen. Daß sich das individuelle und das kollektive Imaginäre im Lauf der Geschichte nachhaltig ändert, haben die Bemühungen um deutsch-französische Zusammenar-

beit und Freundschaft nach dem Zweiten Weltkrieg gezeigt. Damit sich Ereignisse wie die beiden Weltkriege zwischen Deutschland und Frankreich nie wiederholen, war unter Adenauer und de Gaulle Freundschaft zwischen beiden Ländern angesagt, zu der eine entsprechende Erziehung der Jugend mit Hilfe des Deutsch-Französischen Jugendwerks beitragen sollte. In diesen Jahren waren im Imaginären der Deutschen und der Franzosen lediglich positive Bilder über die anderen mit entsprechenden Erfahrungen erlaubt. „Freundschaft“ mußte möglich sein. Die Zukunft der beiden Länder und mit ihr Europas wurde in Abhängigkeit von ihrem Gelingen gesehen. Wie in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts negative Bilder voneinander dominierten, so waren jetzt positive Bilder bestimmend. Schon bald fiel es schwer, sich vorzustellen, daß vor einigen Jahrzehnten die Vorstellungen voneinander mit ganz anderen Bildern besetzt waren.

Erst allmählich wich der Zwang zur Idealisierung einem gelasseneren Umgang miteinander. Es mußte nicht alles positiv gesehen werden; man durfte sich wechselseitig kritisieren, durfte Positives und Negatives voneinander wahrnehmen und aussprechen. Es entstand ein ausgeglichenes und in vieler Hinsicht realistisches Verhältnis zwischen den verschiedenen Aspekten der Anziehung und der Abstoßung. Das Hinzukommen von Angehörigen anderer europäischer Nationen wirkte sich fruchtbar auf die Prozesse wechselseitigen Kennenlernens aus. Man erfuhr sich als Deutscher und als Franzose in größeren multinationalen Zusammenhängen und sah die Angehörigen des anderen Landes ebenfalls in diesem Kontext. Weniger Idealisierungen, mehr Realismus, weniger Anstrengung, mehr Gelassenheit im Verhältnis zwischen Deutschen und Franzosen waren die Folgen.

Angesichts dieser sehr erfreulichen Situation darf heute nicht län-

ger der Frage nach den negativen imaginären Bildern über einander ausgewichen werden. Wo sind diese kollektiven negativen Bilder von Deutschen über Franzosen und von Franzosen über Deutsche geblieben? Kaum noch sind sie sichtbar. Äußerst selten finden sich Erinnerungen an diese im rechtsextremen Lager jedes Landes. Doch selbst dort gelten die Feindbilder und negativen Projektionen nicht in erster Linie Deutschen bzw. Franzosen. Doch wo sind diese negativen Bilder des Imaginären? Sind sie vergessen? Sind sie verdrängt? Haben sie sich aufgelöst, und sind sie für immer verschwunden? Die Mentalitätsgeschichte hat uns deutlich gemacht, daß die Bilder des Imaginären eine Geschichte haben, daß weder die positiven noch die negativen Gefühle unhistorisch sind und daß sich das Imaginäre von einzelnen, Gruppen, Gemeinschaften und Nationen nicht leicht verändert. Zwar geraten unterschiedliche Agglomerationen von Bildern in verschiedenen Zeiten und Kontexten ins Bewußtsein, doch bedeutet dies nicht, daß die nicht im Bewußtsein repräsentierten Bild-Agglomerationen verschwunden sind. Vor allem im kollektiven Imaginären haben sie ein außerordentliches, über viele Generationen reichendes Beharrungsvermögen, das sich nur sehr langsam ändert, weil es eine wichtige Funktion für die Herausbildung der eigenen Identität im Kontext Europas hat. Das die anderen betreffende Imaginäre ist Teil des Eigenen und hat daher eine notwendige Funktion für dieses. Wie eine Folie liegt es bereit, um Konkretisierungen aufzunehmen und ihnen Richtung zu geben. Es steuert die Gefühle und Handlungen des einzelnen und beeinflusst ihn sogar dann, wenn die Bilder nicht im Bewußtsein sind. Deshalb können seit langem für überholt gehaltene Konstellationen des Imaginären wiederbelebt werden und von Neuem ihre negativen Wirkung entfalten.

Gegen diese Wirkungen hilft nur die Arbeit an den Bildern des

Imaginären. In Erziehung und Bildung muß man sich mit ihnen konfrontieren und sich mit ihren positiven und negativen Aspekten auseinandersetzen. Die in diesem Bereich artikulierten Vorstellungsbilder sind mit vielen inneren Widerständen verbunden. Die Beteiligten wissen, daß die von ihnen ausgedrückten negativen Bilder und Stereotypen in vielen Fällen sie in die Schwierigkeit bringen, etwas auszusprechen, das sie selbst nicht für richtig halten und das sie in Widerspruch zu ihrem Selbstkonzept geraten läßt. Es bedarf des Muts, über eigene im kollektiven und individuellen Imaginären liegende Vorurteile und Unzulänglichkeiten zu sprechen. In Gruppen, in denen es um die gemeinsamen, die wechselseitigen und die unterschiedlichen negativen Bilder geht, läßt sich häufig die dazu erforderliche „Vertrautheit“ leichter herstellen. Jeder ist aufgefordert, über seine Unzulänglichkeiten gegenüber den anderen mit diesen zu sprechen. Dadurch kann Offenheit entstehen, mit der aber manchmal auch Befangenheit und Scham einher gehen. Solche Situationen sind in deutsch-französischen Begegnungen erforderlich. Ihre inhaltliche, emotionale und soziale Komplexität erfordert sorgfältige Vorbereitung und erhebliche Kompetenz bei ihrer Durchführung. Doch ist die gemeinsame Bearbeitung dieser in der Geschichte des deutsch-französischen Verhältnisses zentralen, heute noch immer verdrängten Dimensionen außerordentlich wichtig, um zu vermeiden, daß ihre negativen Seiten von Neuem historische Wirksamkeit gewinnen.

Literatur

- Baudrillard, J.: Das Andere Selbst, Wien 1987.
- Belting, H.: Bild und Kult. Die Geschichte des Bildes vor dem Zeitalter der Kunst, München 1990.
- Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994.
- Castoriadis, C.: Gesellschaft als imaginäre Institution. Entwurf einer politischen Philosophie, Frankfurt/M. 1984.
- Durand, G.: Les structures anthropologiques de l'imaginaire, Paris 1969.
- Fausser, P./Madelung (Hrsg.): Vorstellungen bilden. Beiträge zum imaginativen Lernen, Velber 1996.
- Gebauer, G./Wulf, Ch.: Mimesis. Kultur, Kunst, Gesellschaft, Reinbek 1992.
- Kamper, D.: Bild. In: Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1997, S. 589-595.
- Nerlich, M.: La haine de la France. In: magazine littéraire. Deux siècles de passions intellectuelles. France – Allemagne, l'amour et la haine, Novembre 1997.
- Schäfer, E./Wulf, Ch. (Hrsg.): Bild-Bilder-Bildung, Weinheim 1999.
- Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen: Handbuch Historische Anthropologie, Weinheim 1997.
- Wulf, Ch./Kamper, D./Gumbrecht, H.-U. (Hrsg.): Ethik der Ästhetik, Berlin 1994.

Internationale Begegnung: das Tragische und das Dritte

Jacques Demorgon

I. Unterschiedlichkeit der Begegnungen: unterschiedliche Funktionen und Risiken

Eine Kritik an der binationalen Begegnung als solcher ist völlig unangebracht, denn sie erfüllt unersetzbare Funktionen. Sie bietet einen denkbar günstigen Rahmen für ein vertiefendes Herangehen an nationale Differenzen, weil die Entdeckung des Anderen mit der Selbsterkenntnis eng verbunden ist. Dies kann sich in einem multinationalen Rahmen nur schwerlich vollziehen. Gewiß enthält ein multinationaler Rahmen ein wichtiges Veränderungspotential und bietet vielfältige Entdeckungsmöglichkeiten. Er ist faszinierend aber zugleich überfordernd. Die Aufmerksamkeit, die jeder Gemeinsamkeit und jedem Unterschied zukommen kann, bleibt notwendig begrenzt. Mit einer in viele Richtungen gelenkten Wahrnehmung bleibt weniger Zeit, während des Austauschs einen gemeinsamen Entwicklungsprozeß herzustellen. Die Wahrnehmung bleibt äußerlich und kann wegen ihrer Komplexität sogar zu einer Desorientierung führen, zu einem Verlust an Interesse für die mosaikartige Vielfalt des Kaleidoskops und schließlich zu einem verstärkten Rückzug auf sich selbst.

Eine duale Beziehung ermöglicht schrittweise eine abgestufte gegenseitige Kenntnis und Anerkennung. Sie erlaubt es, neue

Codes zu schaffen, diese auszuprobieren, ohne zu stark überfordert zu sein. Hierin liegen ganz allgemein günstige Bedingungen. Allerdings ist eine duale Begegnung oftmals vorbelastet. Sie ist eine Antwort auf Vergangenheiten, die von Indifferenz oder Konfrontationen geprägt sind, weshalb sie Gefahr läuft, sich in zwei sich widersprechenden Strömungen zu verstricken. Entweder die alten Streitigkeiten leben wieder auf, erneuern sich, verhärten sich und führen zu einer Atmosphäre der Konfrontation zwischen zwei Lagern, in der alle der aus verstärkter Nähe und Vertrautheit erhofften positiven Auswirkungen verloren gehen. Oder umgekehrt ist das Bewußtsein einer solchen Gefahr so groß, daß alles zu ihrer Vermeidung unternommen wird. In diesem Fall herrschen Vorsicht und Höflichkeit, zweifellos auch Freundschaft, aber diese bleibt ängstlich und zögerlich im Hinblick auf eine tiefergehende und weitergreifende Erkundung. In der Begegnung wird wohl die affektive Beziehung für einen reibungslosen Austausch im Alltag bewahrt, aber es gibt keinen Raum oder Ort für bislang unbearbeitete Fragen, für ihre Untersuchung, ihre Behandlung bzw. noch weniger für ihre Lösung. Und noch weniger ist es möglich, von einander abweichende Interessen und Empfindungen zu antizipieren, die sich immer wieder je nach den Situationen und Zwängen neu bilden.

II. Die tragische Begründung deutsch-französischer Begegnungen

1. Die nichtreduzierbare Realität der Tragik

In der deutsch-französischen Begegnung waren die soeben beschriebenen Gefahren ebenfalls wirksam und sind es immer noch. Man darf die Realität dieser immer wieder neu entstehenden „Fallstricke“ nicht verheimlichen. Man kann weder auf seine ge-

wachsene Identität noch auf sein Anrecht auf eine sich in der Entstehung befindliche Identität verzichten. Wenn der andere sich in dieser Hinsicht eher als chauvinistisch, narzistisch, triumphal oder bedrohlich erweist, gibt es garantiert Konflikte. Es besteht die Gefahr, daß solche Konflikte niemals enden, solange es zahlreiche Gründe für ihre Entstehung und Reproduktion gibt, insbesondere wegen der langen von Gewalt geprägten deutsch-französischen Geschichte (Nerlich 1997).

Die gegenwärtigen Einwände gegen die binationale deutsch-französische Arbeit zeigen, daß manche meinen, ihnen sei es gelungen, die den menschlichen Beziehungen zugrunde liegende Tragik verschwinden zu lassen, die politisch die Begründung für diese Begegnungen war. Wenn sie dies schaffen sollten, liefe dies auf eine schwerwiegende Abwertung dessen hinaus, was aufgebaut wurde unter einem enormen Einsatz von Energie und Intelligenz.

Gewollt oder ungewollt verweist jede deutsch-französische Begegnung auf ihre Begründung durch die beiden Staaten, die sie ursprünglich instituiert haben. Eine solche Begründung kann ihrerseits nur auf die außergewöhnliche historische Tragik bezogen werden, die ihre Grundlage ausmacht. Ausmaß und Tiefe dieser Tragik – mit zwei Weltkriegen und einem Genozid im Herzen Europas als „Höhepunkte“ – erlauben es schwerlich, die deutsch-französischen Begegnungen in eine reine vertraute Routine zu verwandeln. Die zu leistende „Wiedergutmachung“ der Geschichte ist von einer solchen Tragweite und einer solchen Schwierigkeit, daß es niemals gelingen wird, sie trotz der Vielfalt der Begegnungen im Breiten austausch und der Unterschiedlichkeit ihrer Themen in allen Sektoren wie z. B. Sport, Kunst, Literatur, Wissenschaft, Technik, Politik, Gewerkschaften, Beruf, Universität usw. abzuschließen.

Es geht jetzt darum, diesen Prozeß weiter zu entwickeln und ihn so zu gestalten, daß er für Europäer zur Entdeckung ihrer selbst und ihrer Kulturen relevant wird (Todd 1990, Demorgon 1998).

2. Bewußtes Vermeiden von „Fallstricken“

Die Versuche, die erwähnte historische Tragik auszuklammern, können allenfalls damit begründet werden, daß die Erinnerung daran und das „Darauf-herum-Kauen“ womöglich die Gefahr mit sich bringt, genau das wieder hervorzubringen, was so stark bedauert wird. Energien würden so vertan, statt für eine supranationale europäische Zukunft mobilisiert werden zu können.

Dahingegen meinen andere, daß der einzig denkbare Weg darin besteht, sich vorzunehmen, die Dramatik der gemeinsamen Geschichte zu beleuchten. Für sie ist diese Arbeit eine Art von Einübung, die uns günstigere Bedingungen verschafft, um mit gegenwärtigen und künftigen Auseinandersetzungen helllichtiger umzugehen.

Der repetitive Charakter des Konfliktes zwischen diesen beiden Orientierungen läßt eine gewisse Sterilität erkennen. Doch ist es nicht unmöglich, diese zu vermeiden, insofern als die historische Tragik der deutsch-französischen Beziehungen regelmäßig durch aktuelle Situationen hindurchscheint, für die sie deshalb immer noch relevant ist.

3. Das Dritte ist immer Bestandteil des deutsch-französischen interkulturellen Kontexts
 - 1) Zunächst einmal sind Deutschland und Frankreich keine homogenen Nationen. Sie bestehen aus Regionen, die früher unabhängige Königreiche gewesen sind und die sich auf jeden Fall heute nicht in gleicher Weise in die nationalen Gegebenheiten einbinden lassen wollen. Solche Regionen einer Nation – Bayern, Bretagne, Korsika – können sich heute also in der Dynamik einer deutsch-französischen Begegnung als Dritter darstellen.
 - 2) Dies gilt auch für Teilnehmer, die spezifischen Zielgruppen angehören, z. B. Beruf, Religion, Alter und Geschlecht.
 - 3) Hinzu kommt, daß man sowohl in Deutschland als auch in Frankreich mit „nationalen“ Gruppen rechnen muß, ohne daß dies beabsichtigt war, dann nämlich, wenn Teilnehmer unterschiedliche kulturelle Wurzeln haben: Osteuropa, Türkei und Mittlerer Osten, Asien, Nord- und Westafrika.
 - 4) Außerdem sind eine Reihe von Begegnungen von vornherein als trinationale Programme im europäischen Kontext angelegt, bzw. in manchen Fällen weltweit: deutsch-französisch-polnische, deutsch-französisch-italienische, deutsch-französisch-kanadische (Québec) Begegnungen.
 - 5) Schließlich verweist eine deutsch-französische Begegnung, wie wir gesehen haben, von ihren institutionellen Grundlagen her auf die europäische Geschichte und die gesamte Geschich-

te der Menschheit. Die Zeit kann so auf unterschiedliche Weise als Drittes in der Begegnung wirken.

- 6) Aber auch die Gegenwart kann als „Drittes“ wirken, denn die Teilnehmer an einer deutsch-französischen Begegnung sind von den Umwälzungen der Regionen, Nationen und Kontinenten in der Europäisierung und Globalisierung betroffen.
- 7) So umfaßt die Gesamtheit aller Fragen auch die Frage nach einer deutsch-französischen Achse, danach ob sie als dominant empfunden wird oder nicht, unabhängig davon, ob sie tatsächlich dominierend ist oder nicht. Diese Frage betrifft die Jugend in den beiden Ländern. Mit welcher Begründung sollten ihr diese Orte genommen werden, wo sie sich jeweils begegnen lernt, sich kennenlernt, sich angesichts der sich ihr heute stellenden Problemfelder politischer, ökonomischer, gesellschaftlicher, religiöser Art neu finden kann?
- 8) Dies darf gewiss nicht gegen die Jugend anderer Länder geschehen, aber sicherlich löst man die Probleme nicht durch eine Herabwertung der deutsch-französischen interkulturellen Arbeit, indem man sich mit einer einfach additionistischen Perspektive der Kontakte begnügt.

Für die Jugend anderer Länder ist es wichtig, ausgehend von ihren interkulturellen Spezifitäten sich ihrer unwiederbringlichen binationalen und bikulturellen Momente bewußt zu werden und diese zu erfahren. Dies gilt für deutsch-polnische Begegnungen, franko-kanadische (Québec) Begegnungen, für die es spezifische binationale Jugendwerke gibt usw.

Leider ist diese Perspektive internationaler Arbeit noch nicht sehr

verbreitet. Das Deutsch-Französische Jugendwerk wurde allerdings von anderen Ländern konsultiert, die sich Fragen stellen bezüglich ihres eigenen Interesses für eine solche Arbeit. Angeführt seien der japanisch-koreanische Fall und der israelo-palistinensische Fall, die beide die Tragik der Geschichte als begründende Quelle unterstreichen.

4. Das Tragische und die Funktion des Dritten

Es gilt, ein Verständnis dafür zu entwickeln, wie das Tragische und die Funktion des Dritten miteinander verbunden sind. Es gibt viele Arten und Weisen, Tragik zu entdecken:

- 1) Sie kommt plötzlich in manchen *aktuellen* Situationen wieder hoch: Eine Polemik, ein Streit, eine Auseinandersetzung, ein Bruch zwischen zwei Teilnehmer(inne)n in einer Begegnung verweisen häufig auf die deutsch-französische Vergangenheit.
- 2) Diese Vergangenheit kann durchaus Situationen neu aufleben lassen, in denen die Tragik unüberwindbar war. (Hess, P. 1998)
- 3) Und es kann so auch auf eine Rivalität verwiesen werden, die ebenfalls für die Zukunft als schwerwiegend angesehen wird. Selbst wenn manchmal der Wunsch, Aufmerksamkeit zu erregen, im Vordergrund steht: ein französischer Autor hat sich nicht gescheut, sein Buch mit „Zum nächsten deutsch-französischen Krieg“ zu betiteln.
- 4) Bei allen diesen Perspektiven spielt das deutsch-französische

Imaginäre eine große Rolle. Die Frage stellt sich, über welche Möglichkeit wir zur Behandlung dieses Imaginären aus der Vergangenheit, der Gegenwart und in der Zukunft verfügen.

Meistens werden allein zwei Lösungen ins Auge gefaßt: Die häufigste besteht darin, der Vergangenheit den Rücken zu kehren, um ihrem Wiederaufleben zu entkommen und von den ständig quellenden neuen Aussichten des Lebens zu profitieren. Viele von denjenigen, die diese Lösung zunächst abgelehnt haben, schließen sich ihr letztendlich an. Nach der Treue zu den Toten zeigt sich auch immer stärker die Treue zu den Lebenden. Dies ist z. B. der Fall bei Martin Walser, früherer „Gefährte“ der kommunistischen Partei, Friedenspreisträger der Frankfurter Buchmesse im Jahre 1998. Die andere Position war z. B. die von Bubis gegen Walser und besteht darin, den unvergeßlichen Charakter der tragischen Vergangenheit aufrecht zu erhalten.

Was bei diesen beiden sich symmetrisch gegenüberstehenden Positionen nicht sofort einsichtig wird, ist die Tatsache, daß sie beide zugleich ihren geopfertem Dritten beinhalten, seien es die Toten von gestern oder die Lebenden von heute.

Bei einfachen Phänomenen im Alltag des Austauschs und der Begegnung (Wort ergreifen, Rückgriff auf Übersetzung, Wahl der Aktivitäten, usw.) ist das Dritte ständig präsent. Ob es sich um Einsprachige oder Zweisprachige handelt, alte und neue, Forscher oder Praktiker, Frauen, Jugendliche, Gäste, die man aufnimmt oder ignoriert usw. In den meisten Fällen stellt man rasch Gegensätze her, indem man Blöcke bildet und indem man auch in bestimmten Situationen herauszufinden versucht, mit wem und auf wessen Rücken man sich verständigen könne. Wenn diese

Aufmerksamkeit für das tägliche Aufgeben eines Dritten nicht gelernt wird, werden wir kaum dazu befähigt, das Opfern historischer Dritter besser zu berücksichtigen. Beide Perspektiven haben vieles gemeinsam. Ihre mangelnde Verbindung ist sicherlich keine gute Voraussetzung für die in der Zukunft erhofften Vermeidungen von Opfern.

Es gibt hier sicherlich eine neue Grenze der Begegnungen. Wenn wir an unsere Gegensätze von heute wie an die historischen von gestern denken, würden wir weniger unseren Blick auf feindliche Blöcke richten, sondern auf diese häufig in der Aktualität verkannten und sofort vergessenen Dritten. In dem Streit „Bubis-Walser“ hat sich Alexandre Adler (1998) gewünscht, daß man vielmehr an die bewundernswerte jüdische Minderheit, an die deutschen Christen und Marxisten denkt, die einfach das III. „tausendjährige“ Reich bekämpft haben. Er wünschte, daß man sich mit dieser Elite identifiziert, die die „Fahne der deutschen Freiheit trägt“ (die damals die Funktion des geopfertem Dritten antrat). Er fügt hinzu: „Dies könnte in Berlin zelebriert werden, antinazistische (heute wieder gefundene) Hauptstadt, welche Hitler verlegen wollte, wenn er gesiegt hätte“. Diese neue Grenze der deutsch-französischen Begegnungen verläuft sicherlich über die Erkundung der Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Art und Weise, wie man sich auf verschiedensten Ebenen situiert: Ethik, Religion, Ökonomie, Politik, Information, Ästhetik. Dies ist schon eine Definition der Formen und Inhalte einer neuerlichen Zusammenarbeit: mit Bezug auf die deutsche und französische Kultur, wie sie gestern entstanden ist und heute angesichts der Europäisierung und Globalisierung entsteht. Dies bedeutet auch die Suche nach unseren neuen nationalen, europäischen, globalen (Staats)Bürgerschaften.

Übersetzung aus dem Französischen von Ursula Stummeyer

Literatur

- Adler Alexandre (1998) Éditorial de *Courrier international*, n° 424, décembre.
- Chaliand G., Rageau J.P., (1989) « l'Europe entre les deux Guerres mondiales », p. 102, in *Atlas des Européens*, Fayard.
- Demorgon J., (1998) *L'histoire interculturelle des sociétés*, Economica, 1998.
- Duby G., (1987) *Atlas historique*, Larousse.
- Dufour D-R., (1990) *Les mystères de la trinité*, Gallimard.
- Hess Paul, (1998) *La vie à Reims pendant la guerre de 14-18. Notes et impressions d'un bombardé*, Anthropos.
- Nerlich Michaël, (1997) « La haine de la France », pp. 56-59, in *Magazine Littéraire* n° 359, novembre 1997, *Deux siècles de passions intellectuelles – France-Allemagne : l'amour et la haine*.
- Tood Emmanuel, (1990) *L'invention de l'Europe*, Seuil.

Die Sozialpsychologie und die Beziehungen zwischen Gruppen

Edmond-Marc Lipiansky

I. Die interkulturellen Beziehungen aus der Sicht der Sozialpsychologie

Die Forschungen im Bereich der Sozialpsychologie erlauben es uns, die Mechanismen in interkulturellen Beziehungen (im Sinne von Beziehungen zwischen Individuen und Gruppen unterschiedlicher Kultur) besser zu verstehen. Die Bilanz auf dieser Ebene ist außergewöhnlich fruchtbar. Sie bezieht sich in erster Linie auf zwei Bereiche: Erforschung der Stereotype und Vorurteile und der Verbindung von Identitätsgefühl und Gruppenzugehörigkeit.

Ich möchte einen kurzen Überblick über diese Forschungsarbeiten geben und gleichzeitig ihre Grenzen aufzeigen. Ferner möchte ich einige neue Ansätze skizzieren, denen in Zukunft verstärkt nachgegangen werden sollte.

1. Bilder vom anderen, Stereotype und Vorurteile

Eine sehr große Zahl von Forschungen bezogen sich – und tun dies heute noch – auf die gegenseitigen Bilder zwischen Gruppen (insbesondere zwischen ethnischen und nationalen Gruppen) und auf ihre grösste Form: der Stereotype und Vorurteile.

Stereotype sind schablonenhaft vorgefertigte starre Klischees und Bilder über eine andere soziale Gruppe; *Vorurteile* sind schemenhaft vorgefaßte und ungenaue Einschätzungen (häufig diskriminierender Art) in Bezug auf eine andere Gruppe.

Die Sozialpsychologie macht es möglich, zwei wesentliche Aspekte dieser Repräsentationen näher zu beleuchten: die ihnen zugrundeliegenden kognitiven Mechanismen, die unter dem Begriff der „Kategorisierung“ zusammengefaßt werden können, und die Art und Weise, in der sich diese Repräsentationen innerhalb einer Gruppe herausbilden.

Die *Mechanismen der Kategorisierung* sind heute gut erforscht und genau beschrieben (siehe die Darstellung der klassischen Forschungsarbeiten bei Doise, 1979; eine aktuellere Bilanz siehe Bourhis und Leyens, 1994). In den Beziehungen unter Gruppen kann man drei Hauptmerkmale beobachten:

- *Einen Kontrasteffekt*, der dazu führt, die Unterschiede zwischen Individuen zu unterstreichen, wenn diese unterschiedlichen Gruppen angehören (so hat beispielsweise ein Franzose die Tendenz, das hervorzuheben, was ihn als Franzosen von einem Deutschen unterscheidet). Dieser Vorgang ist in einem vergleichenden Kontext besonders ausgeprägt (eine Gruppe von Franzosen in Gegenwart einer Gruppe von Deutschen).
- *Einen stereotypisierenden Effekt*, der dazu führt, den Fremden durch vorgefertigte Bilder wahrzunehmen, die in der jeweiligen Kultur vermittelt werden und zu der Annahme führen, daß alle Angehörigen dieser Nationalität die jeweils zugeordneten prototypischen Züge tragen (z. B.: Deutsche sind diszipliniert,

organisiert und sind Herdentiere). Der stereotypisierende Effekt ist um so stärker, je weniger der Betroffene die entsprechende Nationalität kennt. (Wenn ich Deutschland sehr gut kenne, neige ich weniger dazu, stereotype Urteile über Deutsche abzugeben; je mehr ich die Gelegenheit habe, Deutsche kennenzulernen, desto weniger nehme ich ein mir unbekanntes Individuum auf der Grundlage von Stereotypen wahr, die an seine Nationalität gebunden sind).

- *Einen Assimilationseffekt*, der dazu führt, die Gemeinsamkeiten zwischen Individuen der gleichen Nationalität zu betonen (er führt zu Beurteilungen folgender Art: „Alle Franzosen sind Individualisten“, „die Schotten sind geizig“ etc.). Dieser Effekt der Assimilation ist stärker, wenn er sich auf eine fremde Gruppe bezieht (ein Franzose nimmt verstärkt Ähnlichkeiten in einer Gruppe von Deutschen wahr als in einer Gruppe von Franzosen).

Diese Kategorisierungsmechanismen sind nicht allein kognitive, also dem individuellen Denken inhärente Vorgänge. Sie kennzeichnen zudem die Beziehungen zwischen Gruppen, werden aber auch von Kontextvariablen stark beeinflusst.

2. Der Kontext und die Beziehungen zwischen Gruppen

Seit den Experimenten von M. Sherif (1971) ist bekannt, daß in Wettstreitsituationen die Tendenz zur Kategorisierung und zum Herausbilden von Stereotypen und Vorurteilen in Gruppen zunimmt. Demgegenüber führen Situationen der Zusammenarbeit dazu, diese Mechanismen abzumildern.

Gemeinhin kann man sagen, daß in jeder Konfrontation und Vergleichssituation zwischen Gruppen die Prozesse der Kate-

gorisierung verstärkt auftreten. Demgegenüber führt die Überschneidung von kategoriellen Zugehörigkeiten (die Tatsache, mehreren Kategorien gleichzeitig anzugehören) zu einer Verringerung der Unterscheidungstendenz. Wenn in einer Gruppe von Franzosen und Deutschen Männer und Frauen anwesend sind, spielt das Stereotyp in Bezug auf die Nationalität eine geringfügigere Rolle als in einer geschlechts-homogenen Gruppe.

Die Sozialpsychologie hat auch nachgewiesen, daß Strukturen und Vorurteile ganz bestimmte Funktionen in den Beziehungen unter Gruppen übernehmen. Man kann insgesamt von *rechtfertigenden Funktionen* sprechen, das heißt, daß das Bild vom anderen die zwischen den Gruppen bestehende Beziehung rechtfertigt und von politischen, ökonomischen und sozialen Motiven beeinflusst ist (so haben beispielsweise die Kolonialherren ihre Herrschaft durch abwertende Bilder von den Kolonisierten gerechtfertigt: Sie seien faul, sorglos und träge, unfähig, sich selbst in die Hand zu nehmen, sie seien „große Kinder“, etc.).

Wenn Stereotypen und Vorurteile die Haltung gegenüber einer anderen Gruppe zu verfestigen vermögen, so lösen vor allem gegen solche Gruppen unternommene Aktionen diskriminierende Bilder aus (so z. B. das Bild des Juden in Nazi-Deutschland und Vichy-Frankreich).

So spiegeln Repräsentationen, die sich Gruppen voneinander bilden, weitgehend die unter ihnen bestehenden Beziehungen wider und liefern die Grundlage für Rationalisierungen.

3. Identität und Gruppenzugehörigkeit

Aber die Gruppenrepräsentationen haben auch noch eine andere Funktion: sie tragen zum Aufbau der individuellen und kollektiven Identität bestimmter Gruppenmitglieder bei. So unterstreicht H. Tajfel, daß die soziale Dimension unserer Identität von der Zugehörigkeit zu Gruppen abgeleitet wird und den damit verbundenen Gefühlen und Repräsentationen. Dieses Phänomen erklärt die allgemeine Tendenz, die eigene Gruppenzugehörigkeit (in-group) aufzuwerten und zu bevorzugen und die andere Gruppe (out-group) abzuwerten. Eine kollektive Identität wird um so mehr eingeklagt, je mehr sie eine aufwertende Wirkung hat (anlässlich der Fußballweltmeisterschaft wurde deutlich, wie die Erfolge der französischen Mannschaft nach und nach die Unterstützung und die Parteinahme für diese Mannschaft verstärkte, bis schließlich ihre Sympathisanten den Eindruck gewannen, selbst zu den Siegern zu gehören).

J. Turner zeigt auf, daß die Suche nach positiver Identität und Aufwertung zu einem Wettstreit unter sozialen Gruppen führt und somit diskriminierende Einstellungen speist (so ist z. B. die Geringschätzung von Arabern oder Türken ein Hilfsmittel, die eigene Gruppe aufzuwerten, indem man die eigene Gruppe als in „hoher Position“ ansieht im Vergleich zur anderen in „niedriger Position“).

Man sieht anhand dieser komprimierten Darstellung, daß die Sozialpsychologie ein relativ kohärentes Theoriegebäude zur Verfügung stellt, um wesentliche Aspekte der interkulturellen Beziehungen verstehen zu lernen.

II. Die Grenzen dieser Forschung

Ich möchte jedoch auch die Grenzen der soeben aufgeführten Forschungsarbeiten aufzeigen, die meines Erachtens mit einer gewissen Tendenz zur Reduktion einhergehen.

1. Eine dreifache Reduktion

- Die Sozialpsychologie hat zunächst viel zu häufig die Komplexität der interkulturellen Beziehungen und Kommunikation auf kognitive Prozesse der Repräsentation reduziert, die jedoch nur ein Teil sein können.
 - Die Sozialpsychologie hat sich in dem Bestreben, experimentelle Validierung zu erreichen, all zu oft in den Rahmen der Laborexperimente einengen lassen und auf diese Weise Vielfalt und Komplexität der Situationen vor Ort vernachlässigt.
 - Schließlich hat die Sozialpsychologie in dem Bemühen, die anschaulichen Variablen in den Griff zu bekommen, in erster Linie die Beziehungen zwischen *zwei* Gruppen untersucht und die in diesem besonderen Kontext erreichten Ergebnisse auf die Gesamtheit der Beziehungen zwischen Gruppen übertragen.
- a) Wir haben festgestellt, daß sich *ein großer Teil der Forschungen in der Sozialpsychologie auf Stereotype und Vorurteile* bezog.

Man kann diese Akzentuierung nachvollziehen, die sowohl aus Gründen der Vereinfachung als auch aus ethischen Gründen ent-

standen ist. Stereotype und Vorurteile sind (auf der Grundlage von Fragebögen oder Meinungserhebungen) einfach und leicht zu erfassende Repräsentationen. Sie sind sehr geeignet für eine bestimmte Form der Standardisierung in der Forschung. (Dies erklärt die Menge der ein wenig „bequemen“ Erhebungen unter Einsatz standardisierter Befragungsbögen in Bezug auf verschiedene Persönlichkeitszüge z. B.: „Wie sehen die Franzosen die Deutschen“. Es brauchen dann nur noch Kreuzchen gemacht zu werden.)

Außerdem erscheinen Stereotype und Vorurteile als die offenkundigste Manifestation diskriminierender Einstellungen. Damit wird im Namen humanistischer Prinzipien der Kampf gegen Vorurteile unter Einsatz der „billigsten“ Reaktion auf Konfliktsituationen unter Gruppen gerechtfertigt (mit der etwas naiven Vorstellung, als könne man diskriminierende Einstellungen abbauen, indem man nachweist, daß Vorurteile „kognitive Ausdrucksformen“ sind).

Ein weiterer Punkt ist die neue Welle der kognitiven Psychologie, die dazu geführt hat, daß insbesondere Wahrnehmungsmechanismen, Informationsverarbeitung und Kategorisierung in den Vordergrund gestellt wurden.

Dabei sind Stereotype und Vorurteile in den meisten Fällen lediglich induzierte Repräsentationen. Es sind in der Gesamtheit interkultureller Beziehungen lediglich Epi-Phänomene. Will man all das nur darauf reduzieren, so entsteht eine erhebliche Verarmung. Die Berücksichtigung des kulturhistorischen Kontextes, der entscheidend für das Verständnis der realen Konflikte zwischen Gruppen ist, wird zu häufig vernachlässigt; P. Bourhis und J.P. Leyens betonen daher: „Der Begriff Konflikt ist zentral in der Theorie der sozialen Identität und in der Theorie des realen Kon-

flikts. Er ist jedoch inexistent aus der Perspektive der sozialen Kognition (...). Das menschliche Wesen wird aus der Sicht der Untersuchungen zur sozialen Kognition unter dem Aspekt gesehen, vordringlich intellektuelle statt soziale Probleme lösen zu müssen“ (1994, S. 356).

- b) *Eine weitere Reduktion ist die der Labor-Realität.* Hier liegen die Gründe sowohl in der epistemologischen Orientierung als auch in der methodischen Vereinfachung.

In dem Streben, den Status der „harten Wissenschaft“ zu erreichen, hat die Psychologie auf die experimentelle Vorgehensweise lange Zeit viel gegeben. Dieses Vorgehen stellt in sich eine Reduktion dar, da es die Komplexität der realen Phänomene auf einige wenige kontrollierbare und experimentell beeinflussbare Variablen beschränkt. Was an Stringenz gewonnen wird, geht an Realitätsbezug verloren.

Dabei ist das Labor im allgemeinen eine sterile Situation ohne reale Bedeutung und im Gegensatz zu Situationen „vor Ort“ wenig verbindlich: „Wäre es nicht an der Zeit“, schlagen Bourhis und Leyens vor, „daß die Forscher im Rahmen der sozialen Kognition sich mehr mit der Realität von Begegnungen beschäftigen, die zu Spannungen führen, als vorübergehende experimentelle Begegnungen zu inszenieren?“ (1994, S. 357).

- c) Ich möchte ein wenig ausführlicher auf die dritte Reduktion eingehen, die *die Pluralität der Beziehungen unter verschiedenen Gruppen auf Beziehungen zwischen zwei Gruppen* reduziert.

2. Die Konfrontation von zwei Gruppen als paradigmatische Situation

Muzafer Sherif war einer der ersten, der kontrollierte Experimente über Beziehungen zwischen Gruppen durchführte. Er definiert Beziehungen zwischen Gruppen als Beziehungen „zwischen zwei oder mehreren Gruppen“ und ihren jeweiligen Mitgliedern (in Doise, 1979, S. 18); konkret handelt es sich „um Aktionen von Individuen, die einer Gruppe angehören und kollektiv oder individuell mit einer anderen Gruppe oder ihren Mitgliedern in ihrer Eigenschaft als Gruppenmitglieder in Interaktion treten“. Obwohl Sherif von „zwei oder mehr Gruppen“ spricht, arbeitet er in seinen Experimenten ausschließlich mit zwei Gruppen. In der Folge haben fast alle Forscher diese Situation als typisch aufgegriffen. Auch hier ist anzunehmen, daß es aus Gründen der einfacheren Handhabung geschah, denn das Erarbeiten eines experimentellen Rahmens ist stets unkomplizierter, wenn zwei statt drei oder mehr Gruppen daran beteiligt sind. Dennoch wurden die Ergebnisse dieser Studie auf Beziehungen zwischen Gruppen „im allgemeinen“ generalisiert und dies, obwohl Sherif darauf hinwies, daß die Hinzuziehung einer dritten Gruppe die Ergebnisse beeinflussen kann. In einem seiner Experimente hatte er eine Außengruppe eingeladen, an einem Wettstreit mit einer Mannschaft teilzunehmen, die aus ausgewählten Mitgliedern zweier Gruppen bestand. Er schreibt: „Die Gegenwart eines gemeinsamen Feindes reduzierte zumindest vorübergehend die Unverträglichkeit unter den beiden Gruppen und förderte die Zusammenarbeit“. (ebenda, S. 45). In der Folge enthielten bestimmte Experimente, so zum Beispiel die von R. Avigor (in Doise, 1979) vier Gruppen, aber dabei wurden immer jeweils zwei Gruppen gegenübergestellt.

In einer sehr interessanten Forschung von J. Bruner und H. Perlmutter: „Landsleute und Fremde: Untersuchung von Eindrücken in drei Ländern“ (in Doise, 1979, S. 227) – wurden experimentell drei Länder erfaßt (Deutschland, Vereinigte Staaten, Frankreich). Dabei wurde aufgezeigt, daß die Mechanismen der Kategorisierung in einem Vergleichskontext aktiver sind (wenn gleichzeitig über einen Deutschen, einen Amerikaner und einen Franzosen ein Urteil abzugeben war) als bei der Bewertung einer einzelnen Person. Jedoch fand in diesem Experiment keine einzige reale Interaktion unter Gruppen statt, da sich die Evaluation auf schriftliche Portraits bezog.

Theodore Caplow ist der einzige Forscher – neben dem Soziologen Georg Simmel – der klar zwischen dyadischen und triadischen Interaktionen unterschied (siehe „Deux contre un“, 1971). Aber gleichzeitig hat er diese ausschließlich unter dem Aspekt der Machtverhältnisse und der Koalitionen untersucht. Diese Arbeiten blieben darüber hinaus relativ isoliert im Feld der Sozialpsychologie.

Nach der Darstellung einiger Grenzen der Forschungsarbeiten über interkulturelle Beziehungen, die in diesem Bereich durchgeführt wurden, möchte ich auf einige Arbeitsperspektiven verweisen, die sich aus dieser kurzen Beschreibung ergeben können.

III. Forschungsperspektiven

Aufgrund der Begrenzungen und der Mängel, die ich hier dargestellt habe, glaube ich, daß es fruchtbar sein könnte, auf der Grundlage von drei Hauptorientierungen psycho-soziologische Forschungsarbeiten zu entwickeln:

- Rückkehr zur Realität und zu den Methodologien der Beobachtung;
- Verschiebung der Aufmerksamkeit von den Phänomenen der sozialen Repräsentation auf interaktive Verhaltensweisen in der Kommunikation;
- Erweiterung des Beobachtungsfeldes von bi-nationalen auf tri-nationale Beziehungen.

Natürlich sind all diese Orientierungen nicht völlig neu und jede hat bereits zu verschiedenen Forschungen geführt. Hier ist auch die Pionierrolle der durch das DFJW unterstützten Forschungs- und Ausbildungsteams zu betonen. Einige liegen genau in dem Bereich dieser Forschungsrichtung.

Es geht also darum, eine bereits teilweise begonnene Vorgehensweise anzuerkennen und zu vertiefen.

1. Rückkehr in die Realität

Wenn die Absicht unumstritten ist, so nah wie möglich an der realen Situation des interkulturellen Kontakts zu „haften“, so ist doch ihre Umsetzung mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, denn diese Situationen sind extrem verschieden und diffus. Sie sind auch nicht leicht zu beobachten. Insbesondere ist die subjektive Ebene der Akteure schwer zu erfassen. Auch wenn man die Vervielfältigung ethnographischer oder ethno-methodologischer Untersuchungen des einen oder anderen spezifischen Aspekts der interkulturellen Beziehungen (im Betrieb, in der Sozialarbeit, in der Presse, bei Kongressen, in Sportmannschaften, im Touris-

mus.....) vorschlagen möchte, so erscheint ein mittlerer Weg angeht. Zwischen der Fülle von „natürlichen“ Alltagssituationen, die es zu formalisieren und zu erfassen gilt, und der reduzierenden und entsozialisierenden Schematisierung des Labors erscheint ein dritter Weg sehr fruchtbar: der Weg der bi- oder plurinationalen konstituierten Begegnungsgruppen. Diese Art Experiment ist relativ nah an „natürlichen“ Situationen. Es erlaubt gleichzeitig die Beobachtung von Kommunikations- und Interaktionsphänomenen und erleichtert die kollektive Analyse.

In diesem Rahmen können verschiedene Methodologien in Anwendung gebracht werden:

- die „*teilnehmende Beobachtung*“ des Gruppenlebens, phänomenologische und subjektive Beobachtung,
- die „*ethologische*“ Beobachtung der Verhaltensweisen,
- die „*ethno-methodologische*“ Beobachtung des Kommunikationsverhaltens,
- die „*systematische*“ Beobachtung bestimmter Aspekte (z. B. die Anordnung im Raum, die Sitzordnung bei Tisch, die Wortwahl, die Entscheidungsfindung, sozio-linguistische Aspekte, wer ergreift das Wort, etc...),
- die „*Metakommunikation*“ über das interkulturelle Erleben innerhalb einer Begegnungssituation....

Es handelt sich also darum, zwei einfache und leicht zu erfassende Zugangsweisen in Übereinstimmung zu bringen: Es ist einerseits eine Betrachtungsweise, deren Ziel es ist, die sichtbaren Verhal-

tensweisen und Interaktionen zu objektivieren und miteinander in Einklang zu bringen; andererseits geht es um das subjektive Erleben in der Kommunikation und der interkulturellen Begegnung.

2. Von den Repräsentationen zur interkulturellen Kommunikation

Es geht weniger darum, den Bereich der Repräsentationen aufzugeben, als viel mehr das Studienfeld auf die Gesamtheit der Kommunikationsdimensionen zu erweitern.

In Bezug auf die Repräsentationen erscheint es interessant, die Untersuchung der Stereotypen und Vorurteile hinter sich zu lassen, um die elaborierteren Repräsentationen aufzugreifen und eine regelrechte Bildhaftigkeit („Imagologie“) zu entwickeln (siehe Ladmiral, Lipiansky, 2000), wodurch die gegenseitigen Repräsentationen in ihren Interaktionen und ihrer sozio-historischen Verankerung betrachtet werden können.

Die Bearbeitung der interkulturellen Kommunikation beinhaltet mehrere weitere Aspekte, von denen wir hier einige aufzählen möchten:

- die *linguistische Ökonomie* des Austausches bezüglich der Verwendung verschiedener Sprachen im Feld, die Phänomene der Hierarchisierung und der linguistischen Dominanz, die Handhabung der Übersetzung, die Sinnerstellung...
- Die *Struktur der interkulturellen Beziehung*, die man auf der Grundlage verschiedener Indikatoren der Positionen zwischen den Akteuren erstellen kann:
 - Nähe/Distanz

- Symmetrie/Asymmetrie
 - Konvergenz/Divergenz
 - Sicherheit/Unsicherheit....
- die *identitätsstiftenden Strategien*, die in der Kommunikation zur Anwendung gelangen; insbesondere die situationsgebundenen Identifikationen, die durch die interkulturelle Kommunikation ausgelöst werden (diese führen dazu, daß je nach Kontext und je nach Gegenüber die eine oder andere potentielle soziale Identität aktualisiert wird).
 - die jeder Kultur eigenen *rituellen Interaktionen* ; wie die Vielfalt der vorhandenen Rituale auf die Kommunikation einwirkt.
 - für die interkulturelle Kommunikation spezifische *Abwehrmechanismen* (welche insbesondere das (sich) Öffnen / Schließen und die Distanz regeln).

3. Von der Bi- zur Tri- und Pluri-Nationalität

Auch hier geht es keineswegs darum, die Ebene des Bi-Nationalen aufzugeben. Diese bleibt fundamental, schon weil sie – wie bereits ausgeführt – bislang systematisch untersucht wurde (man denke insbesondere an die Forschungen, die seit mehr als 25 Jahren im Rahmen des DFJWs durchgeführt werden und die sicherlich den fundiertesten Korpus bi-nationaler Untersuchungen darstellen). Außerdem stellen bi-kulturelle Beziehungen eine außergewöhnliche Ebene der sozio-historischen Realität dar; in allen Epochen findet man Beispiele für die ausgeprägte Polarität zwischen zwei kulturell unterschiedlichen Gruppen (im gesamten

XX. Jahrhundert ist die deutsch-französische Polarität dafür eine Illustration; vergleichbar sind die Konflikte zwischen Buddhisten und Mohammedanern in Indien, zwischen Hutus und Tutzis in Afrika, zwischen orthodoxen Serben und islamischen Kroaten in Jugoslawien, etc...)

Aber Situationen mit pluri-kulturellen Beziehungen entstehen nicht weniger häufig, denn auch die deutsch-französische Polarität steht in einem größeren europäischen Zusammenhang, in dem auch andere Nationen je nach Zeitpunkt eine wichtige Rolle spielen (Großbritannien, Italien, Sowjetunion...). Hier handelt es sich oft um die Rolle eines „Dritten“: Alliiertes, Gegner, Schiedsrichter, Vermittler/Mediator....

Daher unterstreicht T. Caplow, daß die Triade (Beziehungen zwischen drei Gruppen) als eine Grundkonstellation erscheinen könnte, die in zahlreichen Situationen vorgegeben ist: „Es ist einfacher, zahlreiche Gruppen auf Triaden zu reduzieren, indem man zwei Elemente, die auf ähnliche Weise agieren, zusammenfügt“. (1971, S. 22)

So können tri-nationale Begegnungen eine Testsituation für pluri-nationale Fragen bilden, ohne in Zusammenhänge einsteigen zu müssen, in denen die Beziehungen zwischen Gruppen sehr komplex und schwer zu beobachten sind.

4. Die Intervention eines Dritten

Es handelt sich zunächst darum, die Auswirkungen zu untersuchen, die das Heranziehen eines Dritten hervorruft. Die Grundhypothese ist die gleiche wie die, welche T. Caplow zu verifizieren

versuchte. *Die Anwesenheit eines Dritten verändert die Beziehung zwischen zwei Gruppen.*

Es geht nun darum, die unterschiedlichen Modalitäten der Veränderung zu erkennen. Wie bereits ausgeführt, hat T. Caplow sich vor allem für Phänomene der *Allianz* (wenn man sich zusammenschließt, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen) und der *Koalition* (wenn man sich gegen einen gemeinsamen Feind zusammenschließt) interessiert. Diese Phänomene bestehen natürlich auch in den tri-nationalen Gruppen.

Aber die bereits durchgeführten Experimente zeigen auf, daß die Rolle des Dritten noch vielfältiger sein kann. Die am häufigsten aufgezeigten Rollen sind die des *Vermittlers (Mediators)* (er erleichtert die Beziehung zwischen zwei Gruppen), des *Schiedsrichters* (er fördert die Lösung von Konflikten) oder des *Bündnisstifters (fédérateur)* (er versucht, die Gruppen zur Zusammenarbeit zu bringen). Weitere Rollen sind sicher noch zu ermitteln.

5. Die triadischen Beziehungen.

Ein weiterer Aspekt, den es zu erforschen gilt, liegt darin, herauszufinden, worin sich triadische von dyadischen Beziehungen unterscheiden.

Eine Hypothese scheint sich aus ersten Beobachtungen ableiten zu lassen, daß nämlich der Blick eines Dritten dazu führt, die Kategorisierungsmechanismen abzumildern (z. B. unter dem Blick der Italiener können Franzosen und Deutsche wahrnehmen, daß sie weniger unterschiedlich sind, als sie glauben).

Es können demgegenüber aber auch verdeckte Unterschiede, de-

rer sich die Betroffenen nicht bewußt sind, ans Licht gebracht werden.

Eine weitere Hypothese besteht darin, daß eine Kommunikation sich vorzugsweise mit dem Partner ergibt, zu dem die subjektiv erlebte Distanz am geringsten ist. (z. B. Franzosen und Italiener erleben sich als einander näher als Franzosen und Deutsche oder Italiener und Deutsche; aber vielleicht fühlen sich die Italiener den Deutschen näher als die Franzosen; sie könnten also die Rolle der Mediation in der Beziehung übernehmen).

Diese wenigen Hypothesen erheben lediglich den Anspruch, Anregung und Orientierung zu geben. Meines Erachtens muß zum augenblicklichen Zeitpunkt der Forschung der Beobachtung der Vorrang eingeräumt werden, um überzeugende Beschreibungen der ausschlaggebenden Aspekte der triadischen Beziehung empfehlen zu können.

6. Forschung und Bildung

Die hier unterbreiteten Vorschläge haben das Ziel, die psychosozialen Forschungsarbeiten im Bereich der Beziehungen zwischen Gruppen und in dem der interkulturellen Beziehungen wieder zu beleben. Selbstverständlich sind sie auch pragmatischer und pädagogischer Natur. In einer Zeit, in der die pluri-nationalen Begegnungen zunehmen, erscheint es angemessen, deren Auswirkungen zu beobachten und eine Pädagogik daraus abzuleiten. Diese kann nicht allein ideologische, politische oder ethische Überlegungen berücksichtigen. Um überzeugend zu sein, muß sie auf einer stringenten Analyse der ablaufenden Mecha-

nismen und Situationen, auf die sie angewandt werden soll, begründet sein.

Übersetzung aus dem Französischen von Gisela Dreyer

Literatur

- BOURHIS R., LEYENS J.P., Stéréotypes, discriminations et relations intergroupes, Liège, Mardaga, 1994.
- CAPLOW, T., Deux contre un, Paris, A. Colin, 1971
- DOISE, W., Experiences entre groupes, Paris, Mouton, 1979.
- HIGGINS E.T., KURGLANSKY A.W.(HG.), Social psychology, New York, Guilford Press, 1996.
- LADMIRAL J.R., LIPIANSKY E.M., Interkulturelle Kommunikation, Campus, Frankfurt/Main, 2000.
- SHERIF M. Des tensions intergroupes aux conflits internationaux, Paris, E.S.F., 1971.

Zur trinationalen Begegnung

Remi Hess

Worin besteht die Besonderheit von trinationalen Begegnungen in der interkulturellen Forschung? Dieser Frage wollen wir uns hier zuwenden. Dazu müssen wir zunächst definieren, was das Interkulturelle überhaupt ist. Ganz allgemein gesprochen könnte man meinen, es handle sich um eine Begegnung oder eine Zusammenkunft von Kulturen. Unter diesem Aspekt ist das Interkulturelle überall: auf der persönlichen und auf der zwischenmenschlichen Ebene, auf der Ebene von Gruppen, Organisationen und Institutionen. ...

Auf der persönlichen Ebene ist die Identität von frühester Kindheit an immer ein Kompromiß (mindestens) zweier Kulturen (derjenigen des Vaters und derjenigen der Mutter). Ich stelle die These auf, daß selbst dann, wenn beide Elternteile aus dem gleichen Land stammen, sie dennoch Träger zweier verschiedener Familienkulturen sind. In meiner Familie beispielsweise bevorzugte mein Vater, der aus dem Elsaß stammte und sich mit der Familie in der Champagne niederließ, durchgebratenes Fleisch, wohingegen meine aus der Normandie stammende Mutter das Fleisch lieber kurz gebraten wollte. Die Familienkultur stellt in der Regel das Ergebnis interkultureller Verhandlungen dar, in deren Verlauf bestimmte Elemente, die von den Elternteilen eingebracht werden, in die häusliche Kultur aufgenommen werden und andere nicht... Das Kleinkind entwirft seine Identität u. a. dadurch, daß

es bestimmte Elemente aus den unterschiedlichen Familienkulturen seiner beiden Elternteile, die es vor Augen hat, auswählt. Als Person bildet das Kind eine Mischkultur heran, die sich aus verschiedenen Elementen zusammensetzt. Das Ich ist ein Sammelsurium von Identifikationen, wie die Psychoanalytiker sagen.

Geht man von dieser These aus, dann muß die Herausbildung der persönlichen Identität wie auch der menschlichen Beziehungen generell als eine allgemeine interkulturelle Erkundungsarbeit betrachtet werden, die sich von frühester Kindheit an vollzieht. Diese Erkundung folgt allerdings komplexen Logiken, die bislang noch kaum untersucht worden sind. Es mag daran liegen, daß es nicht sonderlich interessant ist, im Rahmen der Familie festzustellen, daß das Leben eines Familienmitglieds nur im Hinblick auf wenige Dinge mit dem eines anderen vergleichbar ist. Bei zwei Brüdern ist zum Beispiel allein die Tatsache, daß sie zu unterschiedlichen Zeiten geboren sind, dafür ausschlaggebend, daß sie ihre Eltern nicht im gleichen Alter kennengelernt haben. Das Geburtsdatum an sich führt schon zu einem veränderten Familienleben. Wenn die Familie reist, umzieht, entscheidende historische Momente erlebt (Kriege, Revolutionen, politische Systemwechsel), macht das eine Kind andere soziale Erfahrungen als sein Bruder oder seine Schwester ... Ihre Sozialisierungen sind verschieden. Hinsichtlich des Vergleichs zwischen den Generationen bemerken wir, daß neben dem Problem des Alters jedes Familienmitglied auch unterschiedliche familiäre Bezüge hat. Die Auseinandersetzung mit den Familienkulturen des Partners werden nicht in gleicher Weise gelebt wie diejenigen der Kinder. Diese erleben das doppelte Erbe der Familienkulturen als konstitutiv für ihre Identität, während der Vater die Familienkultur seiner ange-
trauten Ehefrau als fremde Kultur entdeckt, da für ihn die Kulturen seiner eigenen Eltern für die Bildung seiner Identität maßge-

bend waren. Diese Bemerkungen über die Familienkultur zeigen uns, daß wir alle von Geburt an mit interkulturellen Erfahrungen konfrontiert sind, selbst wenn die Familienerfahrung nie als solche gedacht oder theoretisiert worden ist.

Auf der zwischenmenschlichen Ebene stellt jede Begegnung mit einem Anderen den Beginn einer interkulturellen Begegnung dar. Unterschiede im Alter, im Geschlecht, in der Volkszugehörigkeit, in der individuellen Kultur führen dazu, daß bei der Annäherung an einen Anderen ein Prozeß in Gang gesetzt wird, den man als interkulturell bezeichnen kann.

Aber es gibt auch Gruppenkulturen. Das Individuum gehört bestimmten Altersgruppen oder auch sozialen Gruppen an. Die Altersgruppe zeichnet sich durch eine gemeinsame geschichtliche Sozialisation aus. So spricht man etwa von der 68er Generation. Dabei handelt es sich um Personen, die 1968 um die zwanzig Jahre alt waren. Sie waren alle Studenten, sie haben die soziale Bewegung gemeinsam erlebt. Sie haben eine gemeinsame Sozialisation, die zudem die nationalen Grenzen überstieg, da sich die Bewegung weltweit abspielte. ... Man könnte auch von der Generation sprechen, die zwischen 1914 und 1918 zwanzig Jahre alt war. Diese Generation wurde vom Krieg, von der Gefangenschaft usw. geprägt. Eine solche Gruppenzugehörigkeit führt zu einer spezifischen Gruppenkultur.

Neben der Sozialisation, die sich aufgrund des Alters vollzieht, gibt es die Sozialisation nach sozialen Gruppenzugehörigkeiten. Jede Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe zeichnet sich dadurch aus, daß ein Mitglied einer Gruppe mit den anderen Identitätsmerkmale teilt. So kann man in der Schule beispielsweise die Kultur der Schüler und die Kultur der Lehrer unterscheiden. In

einer Fabrik gibt es die Arbeiterkultur und diejenige der Führungskräfte. In einem Krankenhaus haben wir die Gruppe der Pfleger und die der Patienten. Die Wahrnehmung, die eine Gruppe von der Welt hat, unterscheidet sich – manchmal in antagonistischer Weise – von anderen Gruppen. Wie Goffman in seinem Buch „Asyle“ gezeigt hat, wird ein und dieselbe Situation je nachdem, welche Position ein Mitglied in einer Institution innehat, häufig ganz unterschiedlich erlebt. In seinem Buch beschreibt Goffman Ergotherapiegruppen, an denen die gesamte Belegschaft eines Krankenhauses teilnahm. Untersucht man nun vom Standpunkt des Soziologen aus das Geschehen, so stellen sich die Dinge differenziert dar. Während nämlich die Ärzte aus theoretischen Gründen mit der Situation zufrieden waren, konnten die Kranken deshalb so gut damit leben, weil sich ihnen dabei die einzige Gelegenheit bot, mit dem anderen Geschlecht zusammenzutreffen, und es ihnen erlaubt war zu rauchen!

Eine Schwierigkeit resultiert aus der Tatsache, daß man an mehreren Gruppenkulturen teilhaben kann, die sich manchmal diametral entgegenstehen. So kann man sowohl Fußgänger wie auch Autofahrer sein. Als Fußgänger wird man auf einen Autofahrer schimpfen, der den Zebrastreifen nicht beachtet, als Autofahrer wird man dagegen auf einen Fußgänger wütend sein, der bei Rot über die Straße geht.

Seit einigen Jahrhunderten ist die nationale Zugehörigkeit von Menschen ein relativ wichtiges Element bei der Bildung der Identität geworden. Einer Nation zuzugehören bedeutet, mit einer Vielzahl von Menschen eine gemeinsame Geschichte zu teilen, manchmal eine gemeinsame Sprache zu sprechen, aber auch andere gemeinsame Merkmale zu haben (z. B. die Erziehung oder die Währung). Es ist sehr schwierig genau zu bestimmen, was

eine Nation ist und vor allem, was die Kultur nationaler Gruppen ausmacht. Denn die Nation hat sich häufig über einen langen Zeitraum hinweg gebildet und jedes einzelne Mitglied dieser Nation lebt diese Kultur und ihre Geschichte auf recht unterschiedliche Weise, je nach seiner Stellung in diesem Gesamtgefüge (Zeitpunkt der Geburt, Wohnorte zu Zeiten wichtiger gesellschaftlicher Ereignisse, usw.) Es sammeln sich so viele Dinge im Familienroman eines Landes an! Hinzu kommt, daß zu bestimmten Momenten in der Geschichte eines Landes die unterschiedlichen Zugehörigkeiten der Mitglieder einer nationalen Gemeinschaft in Widerspruch zueinander geraten können (politisch, ökonomisch, religiös, gesellschaftlich). Die nationale Kultur bedeutet also weniger die Teilhabe an gemeinsamen Ideen als vielmehr das Erleben von Spannungen und Widersprüchen, die von allen Mitgliedern einer nationalen Gemeinschaft zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Geschichte erfahren werden und in die wir persönlich oder über frühere Generationen verflochten sind. Das familiäre und das nationale Erbe gehen häufig Verschmelzungen ein.

Derzeit stellen die Debatten über Europa einen ausgezeichneten Analysator für die Spannungen dar, die aus den unterschiedlichen Vorstellungen der jeweiligen nationalen Identitäten herrühren. Auch innerhalb der einzelnen Länder gibt es vielfältige Identitäten, die anlässlich von europäischen Initiativen ans Licht kommen. Die einen sind für oder gegen Maastricht, für oder gegen Amsterdam, ohne deshalb zwangsläufig gegen Europa zu sein, sondern vielmehr aus Gründen, die in der eigenen nationalen Geschichte wurzeln. Andere sind dagegen aufgrund anderer Vorstellungen für diese Verträge. Wieder andere hätten ein soziales Europa einem ökonomisch oder politisch geeinten Europa vorgezogen... Das europäische Abenteuer zeigt selbst innerhalb Europas immer

wieder das Vorhandensein nationaler Mikrokosmen.

Eine vor kurzem veröffentlichte Untersuchung¹ illustriert die tiefgreifenden Unterschiede, die sich in einem Land aufgrund unterschiedlicher Sozialisierungen der Generationen und in Folge ihrer ideologischen und institutionellen Zugehörigkeiten ergeben. Das Buch von Dieter Geulen, Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin, enthält eine ethnographische Pilotstudie, die sich auf 36 Personen aus Ostdeutschland stützt. Er untersucht darin ihre Sozialisation in der Zeit vor dem Mauerfall im Jahre 1989 in Berlin. Die Studie unterscheidet drei Altersgruppen: die im Jahre 1940, 1950 und 1960 Geborenen. Die betreffenden Personen waren also zum Zeitpunkt der Wiedervereinigung Deutschlands fünfzig, vierzig bzw. dreißig Jahre alt. In Gruppen von fünf oder sechs Personen wurden sie von ostdeutschen Wissenschaftlern, mit denen Dieter Geulen zusammenarbeitete, über ihr Leben und ihre politische Sozialisation in der DDR befragt. Jedes Interview dauerte fünf Stunden. Die Gesprächsaufzeichnungen dienten zur Rekonstruktion der individuellen Lebensgeschichten und zur Darstellung charakteristischer Sozialisationstypen. Das Buch ist absolut faszinierend. Es enthüllt Lebensweisen, die von der unreflektierten Anhängerschaft zum System bis hin zu stillschweigenden Formen des Mitläufertums reichen. Die Generation der 1940 Geborenen ist um so interessanter, als die Familien dieser Personen häufig in das Nazi-Regime verflochten waren. So haben diese Menschen drei grundverschiedene politische Systeme durchgemacht: den Nationalsozialismus, den Sozialismus und den Föderalismus... Das Buch von Geulen eröffnet den Zugang zu einer in Frankreich kaum thematisierten Fragestellung: Wie konstruiert jeder einzelne von uns seine Affinität oder Gegnerschaft zum politischen und sozialen

¹ Dieter Geulen, *Politische Sozialisation in der DDR. Autobiographische Gruppengespräche mit Angehörigen der Intelligenz*, Leske&Budrich, Opladen, 351 S., 1998.

System?

Mit Hilfe der kreativen Kraft qualitativer Methoden und ihrer Erneuerung im heutigen Deutschland vermag das Buch von Dieter Geulen sehr anschaulich zu demonstrieren, wie die Familienstrategien aussehen, die Eltern manchmal dazu veranlassen, ihre Kinder dahingehend zu ermutigen, sich politisch von ihren eigenen Werten loszusagen. Die dargestellten Lebensgeschichten zeigen, daß bestimmte Eltern, die beispielsweise aus Gründen des Überlebens in den Nationalsozialismus verstrickt waren, alles getan haben, daß sich ihre Kinder den Werten des Sozialismus zuwenden. ... Das Gleiche vollzog sich übrigens beim Übergang vom sozialistischen System der DDR zum westdeutschen Föderalismus zum Zeitpunkt des Mauerfalls. ... Das Buch, eine Ansammlung von Lebensgeschichten, offenbart auch den persönlichen Faktor, der dafür verantwortlich ist, daß man den jeweiligen Werten der Gesellschaft, in der man lebt, entweder blind vertraut oder kritisch gegenübersteht. Das Buch ist deshalb so reichhaltig, weil es zeigt, daß sich Deutschland als Nation gegenwärtig mindestens mit drei Erbschaften auseinanderzusetzen hat: dem nationalsozialistischen Erbe, dem sozialistischen Erbe und dem föderalistischen Erbe. Selbst wenn Deutschland heute föderalistisch ist, umfaßt es in seinem Inneren doch Familien, die noch Rechnungen mit früheren Zeiten zu begleichen haben. Jeder Deutsche lebt diese Geschichte intensiv und in unterschiedlicher Art und Weise... Für einen Franzosen ist es natürlich ähnlich, aber man ist sich dessen weniger bewußt. Denkt man allerdings etwa an die Résistance oder an den Gaullismus, so gilt auch hier, daß man sich mit Vichy, dem Algerienkrieg usw. auseinanderzusetzen hat.

Die Ausweispapiere verleihen den Mitgliedern einer nationalen Gemeinschaft zwar eine „instituierte“ Zugehörigkeit, aber erst in der Auseinandersetzung mit Mitgliedern einer anderen nationalen

Gemeinschaft wird sich der Einzelne seiner nationalen Zugehörigkeit, die ihm qua Geburt zukommt, bewußt... Bei denjenigen, die im Laufe des Lebens eine neue nationale Identität erwerben, ist das Bewußtsein, eine nationale Kultur mit einer bestimmten Gruppe zu teilen oder teilen zu wollen, der Zugehörigkeit selbst vorausgegangen. Aber das ist nicht der am weitesten verbreitete Fall. In der Regel geht die nationale Zugehörigkeit dem Bewußtsein, daß man sie hat oder haben will, voraus.

Die Entstehung von Nationen erfolgt meist aufgrund innerer Ereignisse (Bürgerkriege, Revolutionen, Verfassungsänderungen, Wechsel politischer Systeme, Reformen), aber auch militärische oder kriegerische Auseinandersetzungen mit anderen Ländern können die Bildung von Nationen verursachen. Seit zwei Jahrhunderten bedeutet Krieg praktisch immer die Konfrontation einer Nation mit einer oder mehreren anderen Nationen. Es gab die Kolonialkriege des Nordens gegen den Süden. Es gab die Ost-West-Kriege. Deutscher zu sein heißt, sich daran zu erinnern, daß sich Deutschland auch aufgrund der Konflikte mit Frankreich gebildet hat... Die Kriege im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts haben eine zentrale Rolle in der Herausbildung der europäischen Nationen gespielt. Die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts brachte zunächst die Teilung Deutschlands und anschließend die Wiedervereinigung. Globaler betrachtet führte der Kalte Krieg zunächst zu ungeheuren Spannungen, dann erfolgte die Auflösung des Kommunismus und damit einhergehend eine Störung des politischen und ökonomischen Gleichgewichts im Osten, der sich teilweise noch immer nicht stabilisiert hat.

Die Begegnungen internationaler Gruppen bringen es mit sich, einem bewußt zu machen, daß es eines Erarbeitungsprozesses bedarf, um seine eigene nationale Identität (mit ihren Aktiva und

Passiva) und folglich auch das Zusammenleben oder die Freundschaft mit den Mitgliedern einer anderen Gemeinschaft (ebenfalls mit ihren Aktiva und Passiva) aufzubauen. Der Vorteil von Gruppenbegegnungen im Vergleich zu individuellen Treffen liegt darin, daß innerhalb einer Gruppe (die z. B. aus acht bis zwölf Personen aus einem Land besteht) die Elemente der Zugehörigkeit zu einer nationalen Identität viel leichter identifizierbar sind als auf der Ebene einzelner Personen. Wenn ich einen Fremden als Einzelnen treffe, ist es immer schwerer zu entscheiden, ob seine Verhaltensweisen von seiner persönlichen Art abhängen oder aus seiner nationalen Zugehörigkeit etwa als Argentinier oder Brasilianer resultieren ...

Die Begegnungen zweier nationaler Gruppen, die unterschiedliche Sprachen sprechen, stellen eine spezifische interkulturelle Situation dar. Nehmen wir das Beispiel der Deutschen einerseits und der Franzosen andererseits, und hier einen ganz konkreten Fall: den Austausch von Schulklassen. Die Franzosen sind eine Woche bei einer deutschen Schulklasse zu Besuch. Der Gegenbesuch der Deutschen in Frankreich findet zu einem anderen Zeitpunkt im Schuljahr statt. Man stelle sich vor, daß der Austausch schon seit mehreren Jahren durchgeführt wird und daß die Situation für die Lehrer nicht neu ist. Die Kinder sind spontan auf Unterschiede aus, und sei es nur aufgrund der sprachlichen Barriere. Die französischen Schüler merken, daß die Deutschen anders sind als sie. Das macht sie neugierig. Aber die Frage bleibt offen, ob es sich bei dem, was sie im Verlauf der Begegnung erleben, um französisch-deutsche Unterschiede oder lediglich um Unterschiede lokaler Gewohnheiten handelt. Frankreich und Deutschland beinhalten beide mehrere Kulturen. Sie sind keine monokulturellen Länder. Gleichzeitig ist die Schule ein Ort der Sozialisation, die sich über die Integration von Haltungen und Verhaltensweisen

vollzieht. Gunter Gebauer und Christoph Wulf² haben gezeigt, daß sich der Mensch als soziales Subjekt mit Bezug auf die anderen über Spiele, Rituale und Gesten „erzeugt“. Die Autoren untersuchen mimetische Haltungen und Verhaltensweisen als Grundlage der sozialen Einbindung des Subjekts und stellen das Phänomen der institutionellen Zugehörigkeit aufgrund körperlicher „Auführungen“ heraus. Die Welt konstituiert sich für das Subjekt mittels Gesten, welche Formen der Zugehörigkeit zu dieser Welt darstellen und die umgekehrt, im gleichen Zuge, die Welt selbst erzeugen. In Fortführung des Buchs von Berger und Luckmann: *Die soziale Konstruktion der Wirklichkeit*³ erklären die beiden Autoren die Sozialisation als praktischen und tagtäglichen Entwurf, aber unter Berufung auf das Mimetische... Die Schule wird somit zu einem Raum der Konstruktion von Identität, welche die Haltungen, Spiele, Gesten, die von Gesellschaft zu Gesellschaft nicht immer dieselben sind, integriert. Die pädagogische Beziehung gestaltet sich unterschiedlich in Deutschland und Frankreich und über sie der Bezug zur Welt, den die Schüler aufbauen. Hinter den Gesten stehen die Wörter und der von Land zu Land jeweils unterschiedliche Worthorizont.

Die Aufgeschlossenheit für interkulturelle Sensibilität verläuft über die Berücksichtigung dieser körperlichen Dimension des sozialen Bezugs zur Welt, der sich in den alltäglichen sozialen Verhaltensweisen zeigt. Auf diese Formen der Sozialisation zu achten ist ein ganz anderer Ansatzpunkt interkultureller Forschung, als den Spracherwerb in den Mittelpunkt des Interesses zu stellen.

² G. Gebauer, Ch. Wulf, *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*, Reinbek (Rowohlt) 1998, 335 S.²

³ vgl. Peter Berger/Thomas Luckmann, *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt/M., Fischer-Verlag, 1970.

Hervorragende Sprachtechniker können manchmal ganz schlechte Übersetzer sein, weil sie den kulturellen Hintergrund der Gruppe, in der sie sich befinden, nicht kennen. Das ist sehr auffällig im interkulturellen Kontext, der aber nur einen Sonderfall innerhalb aller sozialen Situationen darstellt, die grundsätzlich als interkulturelle aufzufassen sind. In seiner Schulklasse bewertet ein Lehrer in Frankreich seine eigenen Schüler häufig allein aus der Perspektive seiner eigenen Lehrerkultur. Wenn ein Schüler seine Fragen nicht beantworten kann, tendiert er dazu, ihn als „zurückgeblieben“ einzustufen. Er versetzt sich selten in eine interkulturelle Haltung, in der er aufhorcht und sich das Kind als eine Person vorstellt, die in einer anderen Kultur wurzelt und die eine andere Perspektive als er selbst einnimmt. Der internationale Austausch von Schulklassen bringt den monokulturellen Ablauf einer nationalen Klasse durcheinander. So deckt er beispielsweise auf, daß normalerweise als „schlecht“ eingestufte Schüler häufig über völlig unvermutete Ressourcen verfügen. Ein Beispiel kann dies verdeutlichen. Bei einem internationalen Austausch zweier Grundschulklassen hatten die begleitenden Lehrkräfte sprachliche Schwierigkeiten, sich gegenseitig zu verständigen. Die Forscher, die diesen Austausch begleiteten, waren erstaunt zu sehen, daß es den Kindern besser als ihren Lehrern gelang, miteinander zu kommunizieren. Diese konnten sich nämlich auf die Vermittlung zweier türkischer Schüler stützen, von denen einer die deutsche, der andere die französische Klasse besuchte. Das Türkische wurde zur Sprache der Vermittlung. Diese beiden übersetzenden Schüler aber wurden in ihrer jeweiligen nationalen Klasse als Problemschüler eingestuft. Erst die besondere Situation des Klassenaustausches hat es mit sich gebracht, der gesamten Gruppe die bis dahin verborgenen Kapazitäten der beiden Schüler zu zeigen. Vor dem Hintergrund der deutsch-französischen Begegnung tauchte in der Tat eine dritte Nation auf: die Türkei! Es ist

schwer, das Vorhandensein des Interkulturellen in der Schulrealität konkret zu berücksichtigen, da es jegliche schulische Institution, die sich normalerweise geradezu im Gegensatz zur Interkulturalität begründet, in Frage stellt. Sogar im Universitätsbereich, in dem man das Universelle annehmen könnte, ist es nicht leicht, das Interkulturelle als pädagogisches Mittel oder als menschliche Quelle zu mobilisieren. Die Schule dient dazu, ein Kind so zu sozialisieren, daß es ein Bürger des jeweiligen Landes wird.

In dem von uns angeführten Beispiel war die trinationale Dimension des Austausches überraschend, weil man sich anfänglich in einer binationalen Begegnung glaubte.

Das Interessante an trinationalen Begegnungen besteht im Vergleich zu binationalen Begegnungen darin, daß man – etwa im deutsch-französischen Verhältnis – die Existenz eines Dritten anerkennt. Eine wirkliche internationale Begegnung kann nur als eine Beziehung zu dritt gedacht werden, denn in einer Zweier-Begegnung hat man die Tendenz zur Ausbildung besonderer Stereotype, in denen man sich sehr schnell einrichtet... Die Konstruktion Europas vollzieht sich auf der Ebene der Institutionen. Wenn man Europa auf der Ebene der Menschen errichten will, kann dies nur durch solche dreidimensionalen Begegnungen geschehen, weil sich das Bewußtwerden der Komplexität erst über das Erleben triangulärer Beziehungen vollzieht.

Die Frage des Dritten

Der Gedanke, auf den es mir hier ankommt, ist der, daß in dieser Art der Begegnungen die Wahl des Dritten nicht beliebig ist. Wenn man sich auf eine Gruppenbegegnung einläßt, in der drei

Nationalitäten dabei sind, ergibt sich in der Begegnung sehr häufig die Situation, daß die binationale Auseinandersetzung durch den Dritten vermittelt wird. Die Identität des Dritten ist ausschlaggebend für die Herstellung interkultureller Forschungsarbeit. Geht man von unserer Grundlage aus, das heißt der deutsch-französischen Begegnung, so verändert die Wahl des Dritten die Realität der Gruppe ganz entscheidend. Wenn die dritte Gruppe eine türkische ist, wird die Dynamik eine ganz andere sein, als wenn es sich dabei um eine englische, italienische oder polnische Gruppe handelt. Denn die türkische Gruppe hat im Verhältnis zur deutschen, französischen und deutsch-französischen Geschichte eine spezifische Geschichte, die nichts mit der Geschichte zu tun hat, die ein anderes Land mit Frankreich und Deutschland verbindet. Das gleiche gilt für Italien oder England... Die kulturelle Dichte des Kontexts der Begegnung ändert sich mit der Realität der Gruppe. Die Engländer teilen mit den Deutschen ihre angelsächsischen Wurzeln. Die Franzosen haben mit den Italienern und Spaniern ihre lateinischen Ursprünge gemeinsam. Die Polen sind mit den Franzosen durch eine katholische Tradition verbunden usw. Es ergibt sich also immer eine spezifisch trinationale interkulturelle Situation, wenn man sich für die Organisation eines Treffens, einer Begegnung mit drei Nationalitäten entscheidet.

Ich denke nicht, daß ein einziges Leben ausreicht, um alle Möglichkeiten der Beziehungen mit Dritten auszuschöpfen. Während etwa Sportveranstaltungen häufig eine Auseinandersetzung zwischen zwei Parteien darstellen, erfordert eine Begegnung zu Dritt eine Logik, für die es kein einfaches, auf alle Situationen übertragbares Modell gibt. Jede trinationale Begegnung verlangt die Aufstellung neuer Regeln, die von den jeweils anwesenden Gruppen und deren transversalem und komplexem Erbe abhängen.

Der Übergang von bi- zu trinationalen Begegnungen erscheint mir ganz entscheidend zu sein. Für mich stellt das Binationale eine Ebene psychofamilialer Reflexion dar. Wenn man sich ins Trinationale begibt, siedelt man sich in einer komplexen Historizität und einer geopolitischen (im französischen Sinne des Worts) Dimension an. Eine solche Perspektive ist weit mehr in einen Kontext einbezogen. So führt etwa die Arbeit mit Deutschen, Franzosen und Italienern zur Herausbildung eines besonderen geopolitischen Rahmens, nämlich eines dynamischen Europas, das im Voranschreiten begriffen ist... Mit Polen zu arbeiten bedeutet etwas anderes. Historisch gesehen waren die Polen häufig auf Seiten der Franzosen gegen die Deutschen. Heute tendieren sie dazu, sich Westdeutschland anzunähern und sehen Frankreich als einen Rivalen an. Dagegen fühlt sich der Osten Deutschlands in vielen Dingen näher an Frankreich. So wird eine deutsch-französisch-polnische Gruppe von einer vielgestaltigen und interessanten Dynamik durchzogen. Es wird z. B. mehr deutsch als französisch gesprochen. Aber man entdeckt manchmal Verbindungen zwischen Franzosen und Ostdeutschen gegen Polen und Westdeutsche; manchmal entsteht auch eine Allianz des Ostens gegen den Westen.

Goethe hat eine ästhetisch-literarische Achse Deutschland-England-Italien aufgebaut, um sich von Frankreich abzugrenzen, das seinen Schreibstil ablehnte, als er sich in Straßburg aufhielt (*Dichtung und Wahrheit*). Man findet eine ganz andere Achse „idealer Verbindungen“ etwa auch in *Mein Kampf*. Formen des Trinationalen bilden sich um Begriffe wie Volk, Natur, pädagogische und politische Freiheit, Walzer... Sie widersetzen sich dem Rigorismus der französischen Klassik, wie er sich in der Sprache Malherbes, im Akademismus, in den Tischmanieren, im Menuett, usw. ausdrückt (Norbert Elias). Die Arbeit in trinationalen Grup-

pen sollte es ermöglichen, diesen *Horizont der Wörter* zu beleuchten, der zwar vergraben ist, das „Hier und Jetzt“ in den Gruppen aber dennoch durchzieht. Hinter jeder trinationalen Begegnung steht also eine imaginäre Vorstellung, die, von der Geschichtlichkeit geprägt, sich meistens in der Beziehung zwei gegen einen ausdrückt.

Ist diese Problematik zu einem Zeitpunkt, an dem wir in das gemeinsame Europa eintreten, noch aktuell? Ist es interessant zu verstehen, weshalb viele Franzosen Schwierigkeiten in ihren Beziehungen zu Engländern oder Amerikanern haben? Hat es angesichts einer geopolitischen Entwicklung hin zu einem föderalen Europa überhaupt noch Sinn, die Verbindungen oder Widerstände zu untersuchen, die bestimmte nationale Gruppen gegenüber anderen haben? (Im Anschluß an die Vereinheitlichung des Geldes werden ganze Souveränitätsbereiche der nationalen Verantwortung entzogen und föderalen Instanzen übergeben, ohne daß die einzelne Nation groß eingreifen kann.)

Dennoch, die Ebene des Nationalen erfährt durch diese Veränderung der Perspektive eine gewisse Stimulierung. Auch die Formen, in denen internationaler Austausch stattfindet, werden in Frage gestellt. Das liberale Denken hat auf den freien Verkehr der Individuen gesetzt. Diese Sichtweise läßt sich auch in den europäischen Programmen erkennen, die zwar die Bewegungsfreiheit von Individuen fördern, aber in Wirklichkeit die verborgenen Machtinteressen verkennen. Diese sind technokratischer Natur. In den verschiedenen, im westlichen Europa befürworteten Begegnungen einzelner Personen gibt es keine dauerhafte Interkulturalität. In der kommunistischen Tradition begegnete man sich von Nation zu Nation, von Volk zu Volk. Die Originalität der Arbeit des Jugendwerks besteht darin, auf der Ebene von Gruppen zu arbei-

ten, in denen sich die individuelle wie die institutionelle Ebene widerspiegelt. Als ganze betrachtet, trägt eine nationale Gruppe in sich all die Widersprüche, die wir oben beschrieben haben.

Sich einem Land anzunähern heißt auch, ein Bewußtsein für seine internen Dialektiken zu entwickeln. Denn jeder Bürger eines Landes, wie auch immer er die Widersprüche lebt, platziert sein Leben in einem spezifisch nationalen *Horizont der Wörter*. Die Norditaliener erleben beispielsweise die Spannungen zwischen dem Norden und dem Süden anders als die Süditaliener. Ähnliches gilt für einen Deutschen. Er befindet sich in einer Logik Nord-Süd oder Ost-West, in einem Verhältnis katholisch-evangelisch, usw. Die internen Widersprüche innerhalb einer nationalen Kultur bilden einen geistigen Rahmen, der die spezifische nationale Identität dieses oder jenes Landes ausmacht. In Frankreich taucht die Frage der Laizität immer wieder auf. Man stößt unausweichlich auf sie, sobald man die Frage nach der Erziehung stellt. Dies und anderes mehr bleibt letztlich nicht ohne Wirkung auf die Beziehung, die man mit Fremden unterhält. (Man denke etwa an das regelmäßig wiederkehrende Problem, das islamische Frauen durch das Tragen eines Kopftuchs auslösen.)

Die Durchführung trinationaler Begegnungen von Gruppen führt zu einer ganz neuen und ursprünglichen Form der Arbeit. Es lassen sich dabei Dimensionen erkennen und untersuchen, wie sie in anderen interkulturellen Begegnungen nicht anzutreffen sind. Selbst wenn sich Machtverhältnisse (zwei gegen einen) aufbauen, kann die Dreiseitigkeit trinationaler Begegnungen eine Arbeitsform darstellen, die der psychosozialen Ebene in dem Maße entgeht, als die Gruppen alternativ drei Funktionen ausüben können, die im binationalen Kontext nicht möglich sind: die des Ana-

lyisierenden, des Analysators und des Analytikers. In einer analytischen Perspektive zu reflektieren erfordert eine Dreierbeziehung. National Ungedachtes kann nur in der Auseinandersetzung mit einer anderen nationalen Gemeinschaft zum Vorschein kommen. Aber da einige von uns selbst innerhalb einer nationalen Kultur Momente der Zerrissenheit erleben, kann das Überwinden bzw. das Anerkennen der Zerrissenheit als eine fruchtbare Quelle nur durch die Rolle eines Vermittlers, die der Dritte spielt, gelingen. So hat man selbst in einer deutsch-französischen Gruppe (die offiziell als binational erscheint), in der sich Deutsche aus Ost und West befinden, Franzosen die Rolle des Vermittlers zwischen den Deutschen spielen sehen, da deren unterschiedliche politische Sozialisation zwischen 1949 und 1989 im Laufe der 90er Jahre zu tiefem Unverständnis oder Kommunikationsverweigerung geführt hat. In dieser Art von Austausch gibt es nur zwei Nationen, zwei Sprachen, aber in Wirklichkeit sind drei Arten politischer Sozialisation, drei unterschiedliche Wertsysteme, drei Geschichten vorhanden. Die Dreiseitigkeit ist bereits im Gange.

Die Teilnehmer solcher Begegnungen ziehen also einen enorm hohen Gewinn aus diesen trinationalen Begegnungen. Sie werden zu gründlicher Reflexion angestoßen, insbesondere auch im Hinblick auf die Komplexität ihrer eigenen nationalen Identität.

Das Interkulturelle: ein zu konstruierendes Moment?

In einem Abschnitt, in dem er vom *Moment der Liebe* spricht, betont Henri Lefebvre: „Das Moment tritt nicht wie durch ein Wunder in unser Leben. Es bietet sich an, reift heran, mit oder ohne unser Zutun. Es baut sich auf, indem es sich Elemente greift, wo es kann: in der Freude und im Leid, in der Freundschaft und

in der Einsamkeit, im Leben der Gruppe, der Familie und außerhalb der Gruppe. Fast zufällig fügen sich seine Verästelungen ineinander, bringen das Feuer zum Brennen und verzehren sich. Es umfaßt die Elemente und alles, was dazu gehört, verändert alles und eignet es sich an. Es hat sein Verlangen, seine Erinnerungen, sein Gedächtnis, seine Ab- und Anwesenheiten, seine Höhepunkte und Schrumpfungen, seine Verrücktheit und Gesundheit. Es oszilliert also zwischen einem unmöglichen Absoluten und dem Eingefügtsein in eine Alltäglichkeit, die es ebenfalls unmöglich macht“.⁴

Liebe und Interkulturalität werden in der Schule kaum mehr unterrichtet. Gleichwohl gilt für die Liebe wie für das Interkulturelle: beide sind zu konstruierende Momente. So läuft das Erwecken einer Sensibilität, die man auch als eine ethnographische oder ethnosozilogische Sensibilität bezeichnen könnte, über Erfahrungen, die sich für den einen oder anderen unterschiedlich gestalten, die aber dem Einzelnen dazu verhelfen, sich ein *Moment* der Begegnung mit dem Anderen zu konstruieren. In einem solchen Moment kann er die Differenz zwischen sich und dem Anderen wahrnehmen und mit ihr leben lernen, er kann eine äußere Befremdung erfahren, von der es zu akzeptieren gilt, daß es kein Wissen gibt, das sie definitiv auflösen könnte. Das Interkulturelle ist ein spezifisches *Moment*, verschieden von dem des Spracherwerbs. Eine Sprache zu beherrschen, kann hilfreich sein, aber nichts garantiert dafür, daß jemand, der die deutsche Sprache spricht, Deutschland kennt und über die Mittel verfügt, die Deutschen zu verstehen. Der Schule fällt es schwer, diesen Sachverhalt zu begreifen. Das liegt an ihrer Geschichte und an ihren

⁴ H. Lefebvre, *La somme et le reste*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989, S. 343.

Grundlagen. (Die Schule ist national geprägt.) Es liegt aber auch daran, daß nur wenige Lehrer sich ihr eigenes interkulturelles Moment entworfen haben.

Dieses Defizit der Lehrer in Bezug auf das Interkulturelle ist nicht in ihrer Person begründet, sondern liegt in ihrem Beruf. Die Lehrerausbildung wurde seit jeher mit Blick auf den Aufbau einer nationalen Identität gefaßt. Außerdem trägt ihr 'Verhältnis zum Wissen' wenig dazu bei, einen Zugang zum Interkulturellen zu finden. Man bildet Lehrer aus, die ein 'Wissen über' vermitteln. Eine solche Haltung steht derjenigen antinomisch gegenüber, die man braucht, um eine interkulturelle Kompetenz zu erwerben. Diese setzt nämlich ein 'Wissen von', eine gelebte Erfahrung voraus. Bevor man Lehrer ist, muß man in Frankreich zuerst Franzose sein. Die IUFM⁵ gehören zu den wenigen monokulturellen Orten, an denen alle der französischen Kultur gegenüber Fremden ausgeschlossen sind. In Deutschland ist die Rekrutierung der Lehrer mehr regional bedingt, aber das Verhältnis zur Interkulturalität ist das gleiche. Bis auf einige wenige Ausnahmen unterrichten an der Schule nur Personen, die jeweils die nationale Identität des Landes besitzen. Die Schule ist somit eine der wichtigsten Institutionen, die zur Herausbildung nationaler Identität beitragen. Wie soll man sich vorstellen, daß die Schule zu einer inneren Veränderung fähig sein soll, die sich ihren eigenen Grundlagen widersetzt?

Die Ursprünge der französischen Schule liegen in der Kolonialzeit. Damals vermittelte sie rassistisch gefärbtes Wissen. Ihre Mission, an die sie glaubte, bestand darin, die Kinder aus ihren Familien herauszulösen. Im 19. Jahrhundert bedeutete Unterricht

⁵ Instituts Universitaires de Formation des Maîtres: Institute für die Ausbildung der Grundschullehrer

zunächst, gegenüber den Familien die Schulpflicht durchzusetzen. Die bäuerlichen Familien wehrten sich dagegen, da sie ihre Kinder für die Feldarbeit benötigten. Die Lehrer haben den Tatbestand, daß es den Kindern künftighin verboten war, in den Minen zu arbeiten, als Sieg gewertet, und es ist sicherlich auch einer. Überhaupt wurde die Durchsetzung der Schulpflicht zur damaligen Zeit häufig als ein Sieg der Schule gegen Unwissen und Ausbeutung empfunden. Denn die Kinder wurden von ihrer eigentlichen Arbeit abgezogen und gezwungen, die Schule zu besuchen. Die Familie wurde lange Zeit als eine Zelle wahrgenommen, die sich der schulischen Sozialisation widersetzte. Die Bewegung der *Scolarisation* wurde häufig als ein Krieg der Lehrer gegen die Eltern empfunden. Das Kind, das die in der Schule vermittelten Werte übernahm und sich auf diese Weise sozialisieren ließ, erhielt dadurch zwar grundlegende Vorteile: Es bekam nicht nur die Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen) und das nötige Wissen vermittelt, sondern ihm wurden auch die notwendigen Abschlüsse verliehen, die einen sozialen Aufstieg garantierten. Man berücksichtigte allerdings kaum, daß dieser Aufstieg manchmal um den Preis des Verzichts auf die familialen Werte und die familiäre Sozialisation erkaufte wurde. Edmond Demolins hat vor über einem Jahrhundert gezeigt, daß diese Sozialisation durch die Schule, die den Ausschluß häuslicher Werte bedingte, besonders typisch für Deutschland und Frankreich war, weniger dagegen für Großbritannien. Die deutsche Schule hatte nach seiner Darstellung die Aufgabe, Soldaten heranzubilden, die französische Schule treue Beamte... Demolins sieht in manchen englischen Schulen ein pädagogisch interessanteres Modell, da es dort vor allem darum ging, in der Verlängerung der häuslichen Erziehung „freie und unabhängige Menschen zu bilden“.

Unterricht und Erziehung sind entscheidende Bereiche, in denen

sich die Spannung zwischen zwei – konkurrierenden oder sich ergänzenden – Systemen artikuliert: Nation und Familie. Ist die Schule eine Verlängerung der häuslichen Erziehung oder ein Werkzeug der Nation, um gesellschaftlich brauchbare Bürger heranzubilden? Alle europäischen Länder entschlossen sich im Zuge der Entstehung der Nationalstaaten dazu, das Unterrichtssystem auszubauen. Die Steigerung des Unterrichtsniveaus war zwar angesichts der industriellen und wirtschaftlichen Entwicklung ohnehin notwendig, sie diente jedoch auch dazu, eine gemeinsame kulturelle Grundlage für alle Bürger zu schaffen, um ihnen nationale, häufig in kolonialen Zielen wurzelnde Werte zu vermitteln, die eigene Nation gegen die Nachbarn nach außen und nach innen abzugrenzen usw. In jedem Krieg wurden Gebiete eingenommen: das Elsaß, Lothringen in den deutsch-französischen Konflikten; der Osten Deutschlands im Zuge der Ost-West-Spannung zwischen amerikanischen und kommunistischen Werten nach dem Zweiten Weltkrieg. Jedes Mal stellt die Schule ein Mittel dar, um die Sprache, die Kultur, die Werte desjenigen Landes zu vermitteln, das dieses oder jenes Stück Land erobert hat (Polen, Land des Ostens). Die Teile eines Territoriums, die nacheinander von einem zum anderen nationalen Modell übergehen, sind von Spaltung geprägt. Die individuelle Identität bildet sich über verschiedene nationale oder ideologische Situationen heraus. Die Elsässer sind geteilt. Einige von ihnen wurden 1870 vollständig Deutsch, das heißt nicht nur verwaltungsmäßig, sondern auch in ihrem Herzen. Andere dagegen hegten die französischen Fahnen und versteckten sie solange, bis sie wieder nach Frankreich zurückkehren würden... Die Polen erlebten ein ähnliches Schicksal. Während der kommunistischen Herrschaft übernahmen einige von ihnen die kommunistischen Werte. Andere widersetzten sich dem und verpflichteten sich beispielsweise religiösen Werten, ein Zeichen des nationalen Widerstands.

Die trinationale Gruppe stellt einen Ort dar, der dem der Schule diametral entgegensteht. Während es in der Schule ein organisatorisch und ideologisch fest umrissenes monokulturelles Bezugsmodell gibt, muß die Organisationsweise in trinationalen Begegnungen jeweils neu ausgehandelt werden. Während ein jeder, der innerhalb eines nationalen Modells zwiegespalten ist, eine seiner Zugehörigkeiten aus seinem Sein verbannen muß (um Franzose zu sein, lernt die Schule dem kleinen Bretonen, seine Muttersprache zu vergessen), um zu überleben (seine Spaltung wird als pathologisch wahrgenommen), erkennt die trinationale Begegnung die Differenz und damit die für die Identität des Einzelnen konstitutiven Spaltungen an. Georges Lapassade hat ein interessantes kleines Buch⁶ veröffentlicht, das sich an seine *Rites de possession*⁷ anschließt. In diesem Werk versucht Lapassade den Verlauf der „Entdeckung der Spaltung“ (*dissociation*) in der Geschichte der Psychologie zu rekonstruieren. Nach Art von Ganguillem verfolgt er den Weg der Entwicklung eines Begriffs, und zwar denjenigen der Dissoziation. Er hat seinen Ursprung in den Forschungen des österreichischen Arztes Mesmer, die zunächst durch die Untersuchungen von Puységur (1784) weitergeführt wurden und die sich dann bis hin zu Freud erstrecken, dem früheren Freud, der die Psychoanalyse noch nicht entdeckt hat. Bei der Dissoziation handelt es sich um ein Phänomen, das beim Subjekt eine Bewußtseinspaltung hervorruft, die je nach der Gewichtung der einen oder der anderen Seite verschiedene Zustände erzeugt (Besessensein, Hysterie, Fluchtverhalten, usw.). Das Subjekt kann ein anderes werden, wobei es sein Verhalten, das es in diesem anderen Zustand gezeigt hat, vergißt, sobald es in seinen Normalzustand zurückfin-

⁶ Georges Lapassade, *La découverte de la dissociation*, Loris Talmart (22, rue du Cloître Saint-Merri, 75004 Paris) 1998, 108 Seiten.

⁷ Anthropos 1997.

det. Lapassade schließt sich dem Standpunkt von Janet an, der in der Spaltung keine zu heilende Krankheit sieht, sondern vielmehr einen positiven Zustand, der als fruchtbare Quelle betrachtet werden kann. Im Anschluß an Rivers (1920) stellt Lapassade fest: „Im täglichen Leben deuten viele Umstände auf Spaltung hin; so kommen wir häufig in die Lage, von einer Beschäftigung zur anderen überzugehen, ohne im geringsten durch Erinnerungen an die erstere durcheinanderzukommen. Der Fall liegt anders als bei der krankhaften Spaltung, vor allem deshalb, weil die Erfahrung der einen der beiden Phasen dem Bewußtsein der anderen leicht zugänglich bleibt. ... Man könnte die Fähigkeit, die wir besitzen, um abrupt von einer Beschäftigung zur anderen zu gelangen, als eine Form der Spaltung betrachten, die vom Subjekt betrieben wird, und zwar unter der Kontrolle der höheren geistigen Funktionen und so gestuft, daß es den Ansprüchen eines voll entwickelten geistigen Lebens genügt.“ Die Hypothese von Lapassade besteht darin, daß eine Arbeit, eine Initiation, dem Subjekt, das von krankhaften Spaltungen befallen ist, dabei helfen kann, sich mit den verschiedenen Dimensionen seiner Persönlichkeit zu versöhnen und die Spaltung als eine Quelle und einen Reichtum zu betrachten, den man kultivieren sollte. Diese Ansicht eröffnet beträchtliche Möglichkeiten im Rahmen interkultureller Forschungen, zumal es heute weit verbreitet ist, Situationen interkultureller Spaltungen (zwischen zwei oder drei Kulturen, zwischen zwei Sprachen, zwischen unversöhnlichen politischen Systemen) zu leben. Die Überlegungen von Lapassade könnten als Ausgangspunkt für genauere Untersuchungen über das Phänomen der Spaltungen im alltäglichen Leben dienen. Hoffen wir, daß Lapassade in den kommenden Monaten seine Untersuchung fortsetzt, die voller neuer Möglichkeiten im Hinblick auf das Denken unserer Post-Modernität steckt! Nach der Vorstellung von Lapassade bedarf es eines „Übergängers“, der dem

Subjekt helfen muß, sich seine Dissoziationen zu eigen zu machen. ... Ich habe hier versucht zu zeigen, daß die trinationale Begegnung von Gruppen eine Möglichkeit darstellen könnte, diese Rolle zu übernehmen.

Es bleibt nun noch, die zu entwickelnden Werkzeuge in diesem speziellen Typus von Begegnungen zu untersuchen. Ein vor kurzem in Deutschland erschienenenes Buch⁸ zeigt, wie der Mensch als Objekt und Subjekt der Anthropologie in Europa (also auch in Deutschland und Frankreich) erscheint. Damit eine solche Anthropologie entstehen konnte, war es notwendig, daß man sich zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt der Menschheit ein Bild vom Menschen gemacht hat, das ganz und gar europäisch geprägt ist. Der Einzelne ist nicht nur ein ökonomisches Objekt, sondern eine Persönlichkeit, die auch unabhängig von den verschiedenen Gruppierungen, denen sie angehört, besteht. Gunter Gebauers Buch hat das Verdienst, dem Leser das Bewußtsein eines spezifischen europäischen Denkens zu vermitteln, das mit Montaigne beginnt und sich bis heute weiter fortsetzt. Eine Überzeugung, welche die Europäer bis heute kennzeichnet, besteht darin, daß sich in jedem von uns der Mensch in seiner Totalität vorfindet. Von „uns“ sprechen, heißt, vom Menschen sprechen. Diese anthropologische Betrachtungsweise ist noch in einem weiteren aktuellen Buch⁹ enthalten. Der Autor, Pascal Dibie, führt darin aus, daß unsere Sichtweise durch die wissenschaftlichen Entdeckungen und Revolutionen geprägt ist, daß sie in der Begegnung mit dem Anderen entstanden

⁸ Gunter Gebauer, *Anthropologie*, Reclam, Leipzig, 1998, 330 S. Das Buch enthält eine Auswahl an Texten von Hartmut Böhme, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, G. Gebauer, Clifford Geertz, Arnold Gehlen, Dietmar Kamper, Maurice Merleau-Ponty, Michel de Montaigne, Blaise Pascal, Helmut Plessner, Georg Simmel, Jean-Pierre Vernant, Ludwig Wittgenstein, Christoph Wulf.

⁹ Pascal Dibie, *La passion du regard*, Métailié, 1998, 186 S.

ist, daß sie aber aufgrund eigener Sicherheiten verblindet ist. Die Ethnologen, deren Beruf darin besteht, zu beobachten und zu restituieren, haben eine tiefgehende Verantwortung in Bezug auf die Herausbildung der Sichtweise des anderen. Ein Teil der Ethnologie hat, als „kalte Wissenschaft“ in die Klassifizierung des Menschen und seine totalitären Ansichten verstieg, einen gewissen Anteil an der Legitimierung der Rassismen und am Antisemitismus, und sie kennt die Verirrungen mit ihren schrecklichen Folgen...

Als Wissenschaft vom Menschen enthält die Ethnologie, so wie sie Pascal Dibie präsentiert, auch einen „gütigen Blick“, der von der Leidenschaft des Forschers herrührt. Im gleichen Atemzug, in dem er an die extreme Wachsamkeit hinsichtlich des Wiederauflebens von Rassismen appelliert, unterstreicht der Autor ähnlich wie Gebauer die Tatsache, daß wir alle „gemeinsame Güter“ besitzen, die unsere Menschlichkeit ausmachen, und sei es nur, daß wir alle an einer spezifischen Eßkultur teilhaben („espèce cuisinière“)! Die trinationalen Gruppen, in denen die Chance besteht, genügend Zeit gemeinsam zu verbringen, um sich über den jeweiligen Alltag zu befragen, entdecken diese Dimensionen des sozialen Lebens, an denen wir alle Anteil haben, sehr schnell. Aber sie sehen auch sehr bald die Unterschiede. Die Erforschung der Gemeinsamkeiten wie der Unterschiede, der Identität und der Differenz, kann entweder in Konkurrenz, in Wettbewerb, in Ausschluß, in Krieg münden oder die Möglichkeiten beinhalten, welche die Annäherung des einen und des anderen in einem Prozeß gegenseitiger Ergänzung der Gruppen mit sich bringt. Diese Arbeit, die man in der Gruppe leisten kann, muß sich jedoch auch in der Erforschung des Entwurfs individueller Identität artikulieren. Wie läßt sich die Erforschung der individuellen Identität und die Konstruktion der kollektiven Identität artikulieren?

Es scheint mir, daß die biographischen Schriften (zu denen auch das Tagebuch gehört) bei der Beschreibung des Interkulturellen einen zentralen Stellenwert einnehmen. Sie können das Moment der Begegnung hervorheben und verstärken, da sie es sowohl dem Einzelnen wie der Gruppe ermöglichen, sich zu äußern. Allzu häufig wird das Interkulturelle von einem verallgemeinerten Standpunkt aus dargestellt. Mir scheint es heute an der Zeit, das Verfassen von Biographien, von Lebensgeschichten oder von Zeitungen durch Einzelpersonen und Gruppen zu fördern und zu unterstützen, in denen die einmalige und tagtägliche Komplexität des interkulturell Gelebten zum Ausdruck kommt ...

Das interkulturell Gelebte ist sehr schwer zu verstehen und noch schwerer zu analysieren. Wenn man zwischen mehreren Kulturen hin- und hergeworfen ist, ist es kein Leichtes zu erklären, welche kulturellen Momente einen durchziehen, vor allem dann nicht, wenn diese Kulturen miteinander in Konflikt stehen. Deshalb erscheint es mir äußerst wichtig, die Ressourcen, die in biographischen Schriften enthalten sind, in den Blick zu bekommen, um die uns durchziehende Interkulturalität zu bedenken. Ich unterscheide mehrere Formen biographischer Schriften: Lebensgeschichte, Tagebuch, Briefwechsel, Monographie. Ich praktiziere sie alle nicht nur selbst, sondern rege auch meine Studenten dazu an. Die unterschiedlichen Formen biographischer Schriften erhalten (a) ihren Sinn in der Logik der Momente und stützen sich (b) auf eine andere Herangehensweise in Bezug auf die Forderung, Geschichte und Soziologie, Geschichte und Anthropologie miteinander zu versöhnen.

a) Die Theorie der Momente

Das Beschreiben des Interkulturellen vollzieht sich in der Tat über die Beschreibung von „Momenten“. Im Französischen bedeutet der Ausdruck „Moment“ zweierlei:

- Er kann zunächst ein Synonym des Begriffs „Zeitpunkt“ („instant“) sein: „Es ist Zeit, Georg anzurufen; er muß jetzt zu Hause sein.“
- Es kann sich auch um etwas Komplexeres handeln, das „Raum-Zeit“ bedeutet. So könnte man sagen: „Ich liebe das Moment der Mahlzeit, oder ich liebe das Moment des Spaziergangs.“

Im Deutschen unterscheidet man diese beiden Bedeutungen des Begriffs durch den Wechsel des Geschlechts: *der* Moment oder *das* Moment. In unserem Zusammenhang wird der Begriff in dem zweiten Sinn des Wortes verwendet, es geht also um *das* Moment des Interkulturellen.

Der Philosoph Henri Lefebvre hat gezeigt, daß das Tier keine „Momente“ kennt. Es geht vom Schlafen zum Tag, vom Essen zum Spiel ... ohne Übergang. Nach Lefebvre besteht die Besonderheit des Menschen im Gegensatz zum Tier in seiner Fähigkeit, soziale Formen aufzubauen, in denen er sich wiedererkennt, mit denen er sich identifiziert. So kann man etwa vom Moment des Essens, der Liebe, der Arbeit, der Erholung, des Schreibens ... sprechen. Jedem Moment entspricht eine bestimmte soziale Form, ein bestimmter Rahmen, aber auch eine Psychologie, ein Bezug zu sich selbst, was dazu führt, daß die einen ein solches Moment leben und andere nicht. Die Identität des Subjekts oder diejenige sozialer Gruppen baut sich über die Organisation von Momenten

auf. Die romanischen Völker legen beispielsweise großen Wert auf das Moment des Essens, während die Angelsachsen dieses Moment eher vernachlässigen. In manchen Gesellschaften ist das Moment der Jagd von großer Bedeutung, in anderen existiert es gar nicht... Ähnliches gilt für die individuelle Ebene. Für mich sind z. B. das Moment der Lektüre oder das Moment des Schreibens stark ausgeprägte Momente. Sie sind aus einer Reihe von Erfahrungen und Situationen entstanden, die einen fruchtbaren Boden, eine Quelle ergeben haben... So habe ich von Jugend an zwar wenig in die Schularbeit investiert, dafür aber um so mehr in meine private Bibliothek und meinen Arbeitsplatz... und seit 1983 in das Schreiben von Texten. Und der Grund dafür, daß ich 1990 ein Haus gekauft habe, lag darin, daß ich in meiner Wohnung in Paris nicht mehr genügend Platz hatte, um alle meine Bücher unterzubringen, und manche Bücher ein zweites Mal kaufte, weil ich die ursprünglichen nicht mehr finden konnte... So entwickelt sich die Dynamik jedes einzelnen nach einer gewissen Logik von Momenten, die sich identifizieren und beschreiben lassen. Die Gesamtheit der Momente, die sich eine Gesellschaft gibt, macht diese Gesellschaft aus. Das Gleiche gilt für den Einzelnen.

Wenn ich vom *Moment des Interkulturellen* spreche, so geschieht es deshalb, um auszudrücken, daß diese Dimension ein eigenes „Moment“ darstellt, das von anderen, welche auch die soziale Einbindung des Subjekts kennzeichnen können, unterschieden werden muß, selbst wenn das interkulturelle Moment im Zusammenspiel mit anderen Momenten zu sehen ist. Meine Art zu essen, zu arbeiten kann durch die Interkulturalität, die mich durchzieht, beeinflusst sein. Das Moment des Interkulturellen in seinem Leben zu konstruieren heißt: ihm einen Platz zu geben, sich Zeit zu nehmen, um sich die Art und Weise bewußt zu machen, in der sich die verschiedenen und manchmal widersprüchlichen Einflüsse artikulieren,

die mich geprägt haben und weiterhin prägen. Genau dieses Moment des Interkulturellen zu beschreiben, möchte ich anregen und unterstützen. Deshalb versuche ich, Mittel und Wege vorzuschlagen, die es ermöglichen, die historische und strukturelle Dimension an den Tag zu bringen, die dieses Moment bei mir und bei anderen ausmachen.

b) Geschichte und Anthropologie

Das Moment ist ein Raum-Zeit-Gefüge. Es ist der Niederschlag von Situationen, die jemand über einen langen Zeitraum gelebt hat. Ich sehe jede Situation neu, indem ich sie ausgehend von meinen früheren Erfahrungen konstruiere... Mein Moment der Mahlzeit ist gleichzeitig auch die Art und Weise, wie ich ein solches Essen zubereite, aber die besondere Art, diese Situation zu konstruieren, setzt sich aus Routinen zusammen, die ich in früheren Situationen gewonnen habe... Meine Selbstverständlichkeiten zur Konstruktion einer Situation wurzeln in einem kulturellen und sozialen Erbe, einer Art Sammelbecken sozialer Formen, deren Erbe ich bin, wobei ich allerdings die Freiheit besitze, neue Akzente zu setzen und neue Richtungen einzuschlagen.

Die Analyse eines Moments erfolgt also durch eine fortlaufende Beschreibung der Art und Weise, wie ich mich im Hier und Jetzt verhalte. Aber dieses Hier und Jetzt ist nur verständlich, wenn ich mich auf eine Untersuchung der Etappen einlasse, in deren Verlauf ich meine Routinen gewonnen habe. Ich muß versuchen zu verstehen, welche Anteile in meiner Gegenwart aus der Vergangenheit stammen. Die vielfach vergangenen und vergessenen Situationen tragen erheblich dazu bei, daß meine Art, in der Welt zu sein, sich von der meiner Nachbarn unterscheidet. Nicht alle ge-

lebten Situationen haben die gleiche konstitutive Wirkung auf meine Art des Daseins. Es gab Widersprüche, die ich auszuhalten hatte. Es gab Wahlmöglichkeiten, die ich zu bewältigen hatte. Wie wir weiter oben gesehen haben, ist man als Kind immer in eine interkulturelle Situation hineinversetzt. Selbst in einer einheitlichen Familie gibt es ein Aufeinandertreffen der Kultur des Vaters und derjenigen der Mutter. Die Wahl, die ich getroffen habe, unterscheidet sich von der, die meine Schwestern und Brüder getroffen haben, usw. Wenn diese häusliche Interkulturalität mein Moment der Mahlzeit konstituiert, so strukturieren meine Reisen, meine Begegnungen mit anderen Ländern, mit anderen Menschen meine Momente und tragen neue Aspekte bei, die in meiner Geschichte als Kind nicht gegenwärtig waren... Ich nehme hier das Beispiel der Mahlzeit, das auch Pascal Dibie in seinem Buch behandelt, aber man könnte ebenso andere Dimensionen des Lebens heranziehen (die Wahl des Ehepartners, die Arbeit...).

Entscheidend ist die Tatsache, daß man in die Vergangenheit zurückkehren muß, um die Gegenwart zu verstehen und sich vorzustellen, wohin man geht (Nachdenken über unsere möglichen Wirklichkeiten). Wenn man in einem trinationalen Kontext arbeitet, kann diese Untersuchung der Vergangenheit schmerzhaft sein. Die Geschichte umfaßt Kriege, Konflikte, Völkermorde, die unsere Familie, unser (individuelles und kollektives) Sein in der Welt durchziehen. Fünf Jahre in Gefangenschaft, drei Jahre Verschleppung hinterlassen Spuren, selbst bei den Nachkommen... Der Familienroman enthält manchmal Selbstmorde oder brutale Morde, die traumatisierend gewirkt haben können. Das Verhältnis zur Arbeit und zum Leben geht daraus nicht schadlos hervor.

Die notwendige Rückwärtsbewegung in Richtung Vergangenheit und die sich anschließende Vorwärtsbewegung auf die Gegenwart hin wurde von Henri Lefebvre in seiner sogenannten „regressiv-progressiven Methode“ systematisiert. Diese bei Lefebvre philosophische, bei mir anthropologisch-historische Methode ist dem psychoanalytischen Vorgehen Sigmund Freuds vergleichbar, der versucht, die Vergangenheit des Patienten zu erforschen, um die traumatischen Momente zu finden... Die Erforschung des interkulturellen Moments auf der individuellen Ebene ebenso wie auf der interindividuellen oder gruppalen Ebene verläuft über diese Arbeit des Rückwärts- und Vorwärtsschreitens...

Die Lebensgeschichten

Mein Vorschlag lautet also, ausgehend von den „Momenten“, die für das jeweilige Subjekt konstitutiv sind, Lebensgeschichten zu schreiben. Jedes Moment kann wiederum in mehrere Momente unterteilt werden. Diese Theorie der Momente erklärt den Entwurf der Identität angesichts bestimmter Situationen, die sich im Leben wiederholen und die eine Art formgebenden existentiellen Rahmen bilden, in dem sich der Einzelne mit seinen Dissoziationen, Ambivalenzen, Dilemmata usw. befindet. Ich glaube in der Tat, daß sich die Identität um widersprüchliche Dinge dreht, die man gemeinsam auszuhalten versucht. Meine Überlegungen hinsichtlich der Beschreibung von Lebensgeschichten bestehen darin, nicht an eine Autobiographie als eine chronologische Folge mehrerer aufeinander folgender Bände zu denken, sondern an eine regressiv-progressive Erarbeitung, die sich auf mehrere Abschnitte des individuellen Lebens oder des Lebens in Gruppen erstre-

cken kann und die jedesmal neue Seiten beinhaltet.¹⁰ Das Erfassen des interkulturellen Moments ist eine der vielen Möglichkeiten, um seine Lebensgeschichte zu schreiben. Es gibt sogar eine entsprechende Schule, die sich genau darauf konzentriert. Sie wurde von Gaston Pineau, dem Autor des Buchs *Produire sa vie*¹¹, gegründet. Eine ganze Gruppe von Mitarbeitern arbeitet mit Gaston Pineau über die Lebensgeschichte als ein Mittel, die Interkulturalität zu erforschen.¹² An der Universität Paris VIII ist diese Schule ebenfalls vertreten.¹³ Es ließe sich auch ein neueres Werk anführen¹⁴, in dem Ausschnitte aus einer französisch-algerischen Ehe beschrieben werden. Gegenwärtig gibt es in Frankreich mehr als zwölf Millionen Mischehen zwischen Franzosen/Französischen und Maghrebener(inne)n. Diese Verbindungen sind in ihrer Neuheit und in ihrer augenscheinlichen Entwicklung wahre transnationale und transethnische Reisen... Martine Mounier läßt uns in einer leidenschaftlichen Erzählung, die sich vom ersten Augenkontakt bis hin zum gemeinsamen Leben erstreckt, an ihrer Erfahrung von der Innenseite her teilnehmen. Leichtgläubigkeit, Verblendung, Rückzug, Unverständnis, neue Kräfte: Die Begegnung hat diesen Preis... Dieses Buch illustriert,

¹⁰ Ich habe diese Erfahrung in *Chemin faisant* gemacht, erschienen bei Ivan Davy, Vauchrétien, 1996.

¹¹ Gaston Pineau, *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*, Edilig, 1983.

¹² Siehe dazu die allgemeine Bibliographie von Christian Leray und Ernestine Lorand, *Dynamique interculturelle et autoformation*, L'Harmattan, 1995.

¹³ Und zwar durch Jean-Louis Legrand und Christine R. Delory-Momberger. Legrand ist Co-Autor von Gaston Pineau im „Que sais-je?“ über *Les histoires de vie*. Delory-Momberger wird demnächst zwei Werke über Lebensgeschichten in der Reihe „Exploration interculturelle et science sociale“ bei Anthropos publizieren.

¹⁴ Martine Mounier, *Au coeur d'un couple franco-algérien*, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 1998 (Coll. „Carnets de voyage“, hrsg. von P. Dibie), 185 S.

daß man von einem einzigen besonderen Fall auf eine universelle Frage schließen kann. Es wird unbestreitbar Perspektiven für unsere Untersuchungen auf dem Gebiet der interkulturellen Forschung eröffnen.

Die Praxis des Tagebuchs

Ein weiteres Mittel zur Untersuchung dieses „Moments“ stellt das Schreiben eines Tagebuchs dar. Ich stelle die Hypothese auf, daß die genaueste Art und Weise, über sein Leben nachzudenken, im Verfassen eines Tagesbuchs besteht. Als ich 1996 die Herausgabe eines der Tagebücher meines Großvaters¹⁵ vorbereitete und ganz systematisch über die Natur des ethnozoziologischen Tagebuchs nachdachte, habe ich mich daran gesetzt, täglich einige meiner existentiellen Momente niederzuschreiben. Dadurch wurde meine Untersuchung des Interkulturellen Gegenstand meines Tagebuchs.¹⁶ So habe ich versucht, in *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité* (den Ausdruck *intérité* habe ich von Jacques Demorgon übernommen) auf eine Reihe von Fragen zu antworten: Wie ist es möglich, aus der Innensicht nicht nur die Identität oder die Alterität, sondern insbesondere die „Interität“, also das gemeinsame Leben zu beschreiben? Aber was ist dieses Interkulturelle, das sich inmitten des häuslichen, des institutionellen und des internationalen Lebens abspielt? Wie soll man Verständnis oder auch Unverständnis im *Zusammenleben* beschreiben? Meine Hypothese lautet, daß das Tagebuch dazu

¹⁵ Paul Hess, *La vie à Reims pendant la guerre de 1914-1918, notes et impressions d'un bombardé*, Anthropos, 1998, 680 Seiten.

¹⁶ Der erste Band, der sich auf die Jahre 1996-1998 bezieht, ist unter dem Titel erschienen: *Pédagogues sans frontière, écrire l'intérité*, Anthropos, coll. „Exploration interculturelle et science sociale“, 1998, 300 S.

beitragen kann, den Alltag des Zusammenlebens zu beschreiben, denn auf hypothetisch-deduktive Weise ist dieses schwer zu fassen. Im täglichen Leben, im geistigen Leben ist das individuelle oder interindividuelle Denken in der Regel dadurch gekennzeichnet, daß es übermittelbar ist¹⁷: man wendet sich von einer Idee zur nächsten, ohne das Gelebte oder Gedachte immer in einen entsprechenden Zusammenhang zu bringen. Wenn man sich allerdings weigert, es zurückzudrängen, kann das Bewußtmachen der Gedanken im Sinne der Vermittlung zwischen Imaginärem und Reellem eine Quelle großer Kreativität sein. Um diese Hypothese zu belegen, habe ich mich der Disziplin unterworfen, zwei Jahre lang alles zu notieren, was meine Forschungen im Bereich des Interkulturellen betraf. Der daraus entstandene Text enthält auch Überlegungen zur Rolle einer möglichen Analyse interkultureller Erfahrungen auf dem Gebiet der Erziehung und (Aus-)Bildung. Er belegt außerdem, wie ich eine kollektive Forschung im Bereich des Interkulturellen an der Universität oder im Rahmen französisch-deutscher Austauschprogramme, aber auch in meiner Arbeit als Herausgeber¹⁸ und Leiter von Forschungsprogrammen angestoßen habe und aufbaue... Dieses Buch zeigt, daß das Verfassen eines Tagebuchs ein unvergleichliches Mittel bei der Entwicklung von Gedanken darstellt, es handelt sich dabei um eine bestimmte Phase, die anschließend traditionellere Formen annimmt. Das Tagebuch bietet noch weitere Möglichkeiten: die Errichtung neuer Institutionen, neuer Begegnungen, neuer For-

¹⁷ Zum Begriff der 'transduction' (wörtl 'Überführung') siehe René Lourau, *Implication/transduction*, Paris, Anthropos, 1997, und das Kapitel, das Jacques Demorgon diesem Buch gewidmet hat in *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 1998, S. 65-78.

¹⁸ Ich habe die Reihe „Exploration interculturelle et science sociale“ bei Anthropos ins Leben gerufen, in der bisher dreißig Titel veröffentlicht wurden.

schungswege...

Meine theoretischen Ausführungen über das Tagebuch¹⁹ sind langsam gereift. Als ich jedoch ein Buch von Marc-Antoine Jullien aus dem Jahre 1808 fand, in dem dieser das Erkennen seiner eigenen Gedanken als Hauptzweck für das Verfassen eines Tagebuchs sieht, habe ich versucht, eine Art Synthese zu schreiben, die von früheren Untersuchungen über das private Tagebuch ausgeht.²⁰ Ich habe bei Marc-Antoine die Anregung zum Anlegen eines Registers der Tagebücher gefunden, was eine thematisch orientierte Lektüre der zahlreichen Seiten, die der Tagebuchschreiber produziert, ermöglicht. Hier ist meine Frage heute die folgende: Ist das Tagebuch nicht eine notwendige Stufe, um die „Momente“ zu erkennen, welche den Entwurf der Identität des Subjekts und somit der Erarbeitung seiner Lebensgeschichte ermöglichen? Ist es nicht ein hervorragendes Bildungsmittel? Ist es nicht ein Mittel, die Dissoziationen im Alltag zu überwinden, die das Subjekt in seiner Vereinzelung und Zerstreutheit sich verlieren lassen? Ist es nicht ein wertvolles und handhabbares Mittel in den internationalen Treffen und Begegnungen? Ich habe diese Art zu schreiben in trinationalen Begegnungen versucht. Man müßte sich mit diesen Texten kritisch auseinandersetzen.

¹⁹ R. Hess, *La pratique du journal, une enquête au quotidien*, Anthropos, Exploration interculturelle, 1998.

²⁰ Es gilt hier an das Werk von Philippe Lejeune zu erinnern, der von *L'autobiographie en France* (Armand Colin, 1971) bis hin zu *Pour l'autobiographie* (Le Seuil, 1998) mehr als zehn einschlägige Bücher zu diesem Thema veröffentlicht hat.

Die Korrespondenz

Ein weiteres Mittel zur Erforschung des Interkulturellen ist die Korrespondenz. Es gibt mehrere Formen interkultureller Korrespondenz. Einen Briefpartner im Ausland zu haben, ist immer eine wichtige Erfahrung, um eine neue Sprache zu lernen. Das gilt für Kinder, aber ebensogut auch für Erwachsene. Diese Praxis wurde von der Freinet-Bewegung in besonderem Maße gefördert. Raymond Fonvieille hat in einer Veröffentlichung davon berichtet.²¹ Persönlich habe ich 1991, als ich deutsch lernen wollte, fünf Monate lang täglich mit einer Deutschen korrespondiert, die das gleiche Vorhaben hatte und ihrerseits Französisch lernen wollte. Über das reine Erlernen der Sprache hinaus handelt es sich dabei um eine interkulturelle Erfahrung. Die Briefpartner beschreiben ihre Momente, erzählen sich gegenseitig von der Art und Weise, wie sie leben. Gegenwärtig versuche ich, diese Praxis zu erneuern. Sie ermöglicht es, Menschen über einen längeren Zeitraum, der häufig zwischen persönlichen Begegnungen liegt, zu begleiten.

Die Monographie

Abschließend sei auf die Monographie als Mittel biographischen Schreibens im Bereich des Interkulturellen hingewiesen. Es handelt sich hierbei darum, einen Bereich zu beschreiben, in dem man lebt und den man beobachtet: eine Klasse, eine Reise, einen interkulturellen Austausch usw. In seinem Buch *Les ouvriers eu-*

²¹ R. Fonvieille, *L'aventure du mouvement Freinet*, Paris, Méridiens Klincksieck, 1989. Siehe auch vom selben Autor: *La naissance de la pédagogie autogestionnaire*, Paris, Anthropos, 1998.

ropéens (1855) hat Frédéric Le Play 47 Familienmonographien zusammengetragen, die in ganz Europa angefertigt wurden. Sein methodisches Vorgehen beruht auch auf der ethnographischen Beobachtung des Hier und Jetzt einer sozialen Gruppe einschließlich ihrer geschichtlichen Entwicklung. Die Monographie ist weit weniger autobiographisch als die drei zuvor beschriebenen Methoden, aber sie bleibt eine Form des biographischen Schreibens, selbst wenn das Leben, von dem darin die Rede ist, ein Leben von Gemeinschaften ist...

Ausblick auf eine biographische Ethnosoziologie des Interkulturellen

Diese vier Formen biographischen Schreibens sind wichtige Quellen, die Interkulturalität im Verlauf ihres Entstehens an den Tag zu bringen. Sie gehen unterschiedlich mit dem Bezug zur Zeitlichkeit und mit der Art und Weise um, die regressiv-progressive Methode einzusetzen. In der Lebensgeschichte legt man den Akzent mehr auf die zeitliche Dimension, man betont die entscheidenden Augenblicke, die dazu geführt haben, daß man den einen oder anderen Weg eingeschlagen hat und die zu Momenten werden, welche als historisch oder grundlegend bezeichnet werden können (z. B. der Einstieg in einen Beruf, der Beginn einer Anstellung, einer Beziehung, eine Trennung). – Im Tagebuch geht man von der Struktur des im Hier und Jetzt Gelebten aus. Hier verweist die Sammlung des täglich Geschriebenen auf Dauer auch auf die Zeitlichkeit des Geschehens. Man verfolgt auftretende Widersprüche, sich anbahnende Konflikte. – In der Korrespondenz bedingt die Interaktion der Brieffpartner nicht nur ein strukturelles, sondern auch ein historisches Hin und Her. Man ist gehalten, vergangene Situationen zu erklären, um gegenwärtig-

ge verständlich zu machen. – Die Monographie muß ebenfalls Raum und Zeit berücksichtigen.

Neben dem reflexiven Schreiben (Essays, Theorien) ist das biographische Schreiben auch deshalb eine andere Methode der Erforschung des Interkulturellen, weil es sich sowohl auf der individuellen wie auf der interindividuellen Ebene abspielt. Dieses den Verfasser implizierende Schreiben ist ein Mittel der Bildung, der Reflexion, aber auch eine Quelle für die Ethnosoziologie. Es gibt keinen epistemologischen Bruch zwischen biographischem und theoriegeleitetem Schreiben. ...

Das Beschreiben eines Moments definiert die Ethnographie. Das Nachdenken über die Art und Weise, wie die Momente untereinander in einer sozialen Gruppe wirken, zeigt die Arbeit des Ethnologen... Die komparative Analyse, der es darum geht zu enthüllen, wie ein bestimmtes Moment in den verschiedenen Gesellschaften²² gelebt wird, stammt aus der Anthropologie. Insgesamt haben alle diese Vorgehensweisen ihren Platz in einer historisch orientierten Anthropologie der Interität, des Zusammenlebens. Die Dynamik trinationaler Gruppen wird dazu beitragen können, diese verschiedenen Etappen zu durchlaufen. In einer ersten Etappe wird versucht, die Teilnehmer bei der Beschreibung der Momente zu unterstützen, die für ihr Leben charakteristisch sind. In einem zweiten Schritt wird man daran gehen, Kohärenzen zu entwickeln, welche die verschiedenen Momente des sozialen Lebens einer Gruppe zusammenhalten. In einem dritten Schritt wird man versuchen, die Unterschiede zu verstehen, die in der Art der Organisation des sozialen Lebens in den verschiedenen sozialen Gruppen bestehen...

²² Ein treffendes Beispiel findet sich in dem Buch von Pascal Dibie, *Ethnologie de la chambre à coucher*, Paris, Grasset, 1986. (Dt. Wie man sich bettet...)

Diese drei Etappen müssen nicht notwendig hintereinander folgen; sie können auch parallel verlaufen und sich gegenseitig verstärken. Die Begegnung zeichnet sich nämlich dadurch aus, daß sie den Erfindungsgeist, die persönliche Kreativität anregt. Weil der Andere neugierig ist, weil er sich über mich Gedanken macht, bin ich angehalten zu schreiben. Das gilt für die Korrespondenz, aber auch für weitere Stufen des Schreibens. Die trinationale Gruppe ist in der Tat ein stimulierender Rahmen für jeden einzelnen Teilnehmer, die geeigneten Mittel zu finden, um die eigenen Implikationen offenzulegen.

Diese Techniken, die ich hier vorgestellt habe und die von Vertretern der Schule der Ethnographie²³ theoretisiert worden sind, sind nicht die einzigen, die auf dem Gebiet trinationaler Begegnungen entwickelt werden können. Aber meiner Ansicht nach bieten sie

²³ Siehe dazu *L'ethnographie à l'école, Dossiers pédagogiques*, hrsg. v. Ahmed Lamih, Nr. 3-4, Tétouan (Marokko), Okt. 1998-März 1999. A. Lamih, der bereits eine Ausgabe der *Dossiers pédagogiques* über *L'analyse institutionnelle* veröffentlicht hat, hat vor kurzem ein Doppelheft über die *L'ethnographie de l'école* herausgegeben. Diese Dossiers sind deshalb bemerkenswert, weil sie Autoren (Amerikaner, Franzosen, Marokkaner) einer interessanten Denkrichtung vereinen, die zunehmend an Bedeutung gewinnt, wie das Buch zeigt: *Recherches ethnographiques en Europe et en Amérique du nord*. (Unter Leitung von Ana Vasquez und Isabel Martinez, Anthropos, 1999). In den *Dossiers pédagogiques* findet man Namen wie G. Lapassade, Mc Dermott, Driss Alaoui, Abdellatif Elazaoui, Remi Hess, Ahmed Lamih, Pierre Montecchio, Peter Woods, Isaac Jacob, Mehdi Ait Ahmed... In: *Recherches ethnographiques ...* findet man Texte von Angela de Britto, Remi Hess, Michael Wynes, Cléopatre Montandon, Peter Woods, Andy Hargreaves, Vincent de Gaulejac, Agnes van Zanten, Cécile Wright, Maud Blair...

Diese in französischer Sprache abgefaßten Arbeiten verbinden sich mit der deutschen Richtung, die wir in diesem Text immer wieder angesprochen haben. Auch die Nr. 36-37 der *Pratiques de formation* (Paris VIII, 1999) über „Interculturel et formation“ (zusammengestellt von Lucette Colin) gehört in diese Richtung.

außerordentlich reichhaltige Möglichkeiten zur Analyse und Interpretation des interkulturellen Feldes. Natürlich stellt sich die Frage der Verbreitung der verfaßten Texte (z. B. die Frage der Übersetzung). Aber diese Frage verdiente weitere Überlegungen.

Übersetzung aus dem Französischen von Dr. Gabriele Weigand

Interkulturelles Lernen und Multikulturalität

Burkhard Müller

Zur Differenz zwischen bi- tri- und multinationaler
Beteiligung an internationalen Begegnungen.
Ihre Bedeutung als Medium der Aneignung von
Fremdheitskompetenz

Was ist „das Interkulturelle“, wenn es sich nicht um Begegnung mit *dem* Anderen sondern mit *den* Anderen handelt? *Interkulturell*, so will ich hier voraussetzen, soll eine Begegnung zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen nur dann genannt werden, wenn sie mehr ist als das Faktum des *multikulturellen* Nebeneinanders – wie man es in urbanen Zentren, auf internationalen Flughäfen oder internationalen Konferenzen findet. Von „interkulturell“ soll hier die Rede sein als einem subjektiven *und* intersubjektiven Erleben des jeweils Fremden; ein Erleben und ein Austausch, welche die Beteiligten und ihre Weltsicht verändern, also mehr als ein Nebeneinander entstehen lassen. „Multi“- oder „plurikulturell“ soll heißen, daß genau dies möglichst reibungslose Nebeneinander oder auch das möglichst störungsfreie Zusammenwirken von Angehörigen unterschiedlicher Kulturen gemeint ist. Beides sind normative Begriffe, und oft wird so getan, als bedeuteten sie beide in etwa dasselbe. Dies hat Konsequenzen für die Pädagogik internationaler Begegnungen. Begegnung zwischen Angehörigen mehrerer Kulturen wird einfach als etwas komplexere Variante

der bipolaren Partnerschaft (Jumelage) betrachtet; und zwar als die aktuelle, im Zeichen der europäischen Integration geforderte Variante.

Interkulturelles Lernen und „inszenierte Gemeinsamkeit“

Es scheint in dieser Hinsicht einen eher unklaren Richtungsstreit unter denen zu geben, die in Europa mit der Verbesserung der internationalen Kooperation durch Förderprogramme, pädagogische Angebote und organisatorische Maßnahmen befaßt sind. Gemeint sind z. B. Socrates-, Erasmus etc. Programme der EU ebenso, wie internationale Jugendwerke (DFJW etc.), wie die Maßnahmen, mit denen sich zahllose Organisationen und Konzerne auf die wachsende internationale Verflechtung vorbereiten. Vereinfacht gesagt lautet die Frage: Geht es darum, jenes möglichst reibungslose, kulturelle Differenz als Störfaktor ausschaltende Mit- und Nebeneinander anzustreben, also im oben genannten Sinn „multikulturelle“ Strukturen zu schaffen? Oder wäre es nicht entscheidender, „interkulturelle“ Arbeit im definierten Sinn zu leisten, vertieftes, herausforderndes, die eigene Welt-sicht veränderndes Verständnis der anderen Kulturen zu befördern? Die eine Position in diesem Richtungsstreit könnte man als Leitgedanken etwa in den ausbildungsbezogenen Förderprogrammen der EU (Socrates, Erasmus etc.) finden, in denen es ausschließlich um Angleichung, Vergleichbarkeit, „Europäische Credit-Transfer-Systeme (ECTS)“ etc. zwischen den nationalen Bildungssystemen geht (vgl. Demorgon u.a. 2001). Die andere Position markieren vor allem die vom Deutsch-Französischen Jugendwerk geförderten Forschungsarbeiten (z. B. Colin/Müller 1998; Hess/Wulf 1998; Demorgon 1999,

Demorgon u.a. 2001), die der üblichen Diskussion zur Praxis des internationalen Austausches Oberflächlichkeit und mangelndes Verständnis der tieferen Bedingungen interkultureller Verständigung vorwerfen.

Die Unklarheit dieser Differenz besteht vor allem darin, daß beide Seiten unterstellen, das Anliegen der jeweils anderen Seite sei stillschweigend schon einbezogen: die eine Seite unterstellt, Maßnahmen, die den innereuropäischen Austausch vermehren, seien automatisch auch Beiträge zur besseren interkulturellen Verständigung; die andere Seite unterstellt, Programme, die tieferes Verstehen fremder Kultur voranbringen, seien automatisch schon Beiträge für ein besseres Miteinander der Nationen.

Auch außerhalb der Pädagogik internationaler Begegnungen – in den jeweiligen nationalen Diskursen über „interkulturelle Probleme“ – findet man eine ähnliche Konstellation: Diejenigen, die, mit moralischer Emphase, eine „multikulturelle“ Gesellschaft herbeiführen wollen, sehen den üblichen Umgang mit den „ausländischen Mitbürgern“ als heuchlerische Halbherzigkeit, weil sie unterstellen, daß damit keine selbstkritische Infragestellung der eigenen nationalen Identität im Sinne interkulturellen Lernens verbunden ist²⁴. Diejenigen, die unter multikultureller Gesellschaft (wenn sie das Wort nicht ganz ablehnen) die

²⁴ Die Unklarheit wird dadurch verstärkt, daß bei den konventionellen Bemühungen um das multikulturelle Zusammenleben mit Migranten und ethnischen Minderheiten häufig unterstellt wird – insbesondere in Deutschland – die Herstellung friedlicher multikultureller Situationen, z. B. Feste mit multikultureller Folklore, sei als Mittel zum vertieften Verstehen und Akzeptieren fremder Kulturen geeignet (Colin/Müller 1998). „Interkulturelle Erziehung“ wird dabei mit Inszenierung pädagogisch erwünschter Kooperationsformen zwischen Angehörigen unterschiedlicher Kulturen gleichgesetzt – unter Ausklammerung aller Konflikte, die sich dagegen sperren.

erfolgreiche Einpassung von Minderheiten in eine Kultur des jeweils herrschenden Normalen verstehen, sehen in jener Hoffnung auf interkulturelles Lernen romantischen Idealismus. Das Schlimme ist, daß beide Seiten recht haben und sich gegenseitig blockieren. Klaus Eder beschreibt das Dilemma, um das es dabei geht:

„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?“

Multikulturelle Veranstaltungen wie Programme zu Förderung internationaler Begegnungen sind Versuche, auf diese Frage eine positive Antwort zu finden. Die für mein Thema speziell interessierende Frage dabei ist: Können solche Veranstaltungen zu diesem Ziel auch dann etwas beitragen, wenn man annehmen muß, daß „interkulturelles Lernen“ im oben definierten Sinne dort normalerweise nicht oder nur individuell und zufällig stattfindet? Wenn man annehmen muß, daß meistens nicht mehr dabei entsteht als selbst wieder ein mehr oder weniger gelingendes *Nebeneinander* kultureller Welten, wie es im Alltag der Beteiligten ohnehin ständig passiert? Klaus Eder gibt eine skeptische Antwort

auf diese Frage indem er sagt: Es handle sich um „Inszenierungen von Gemeinsamkeit“, welche Gemeinsamkeit vielleicht nur fiktiv unterstellen, aber eben damit gemeinsames Handeln praktizieren. „Interkulturelle Verständigung ist eine Inszenierung von Verständigung, und das Kriterium für das Gelingen der Verständigung ist nicht Verstehen, sondern gelingende Inszenierung, die Bindung aller an das Theater – nur das ist die Alternative zum Krieg der Zivilisationen“ (Eder 1999, S. 46).

Eder formuliert damit zugleich das Minimum, das von internationalen Begegnungs-Veranstaltungen zu erwarten ist: Ein „so tun, als ob man sich verstünde“ – aber in Formen des nicht-kriegerischen Umgangs miteinander. Es mag als Ziel zu bescheiden sein, sollte aber in seiner Bedeutung nicht unterschätzt werden. Im folgenden ist zu diskutieren, unter welchen Bedingungen mehr zu erwarten ist und was die Frage nach den Unterschieden zwischen bi- und multikulturellen Begegnungsformen damit zu tun hat.

Eders Argumentation für die Notwendigkeit der „Inszenierungen von Gemeinsamkeit“ kann zunächst einmal verständlich machen, weshalb der genannte Richtungsstreit zwischen vertieften biculturellen und multikulturellen Begegnungsprogrammen wenig hilfreich ist. Eder hat darin recht, daß für die Zukunft Europas und der ganzen Welt nicht nur das „Interkulturelle“, sondern auch das „Multikulturelle“ im oben definierten Sinne entscheidend sein werden. Es geht nicht nur darum, daß Menschen verschiedener Kulturen sich immer besser verstehen, denn die Möglichkeiten dafür sind begrenzt²⁵. Ebenso wichtig ist deshalb, daß Menschen

²⁵ Dies wird allein schon deshalb immer plausibler, weil interkulturelle Konflikte, z. B. in Schulen, nicht mehr nur Konflikte zwischen Angehörigen der Mehrheitskultur und einer einzelnen Minderheit sind, sondern auch Konflik-

immer besser fähig werden, sich auch als gegenseitig fremd bleibende, mißtrauende Menschen gleichwohl gegenseitig leben zu lassen, in ihren Rechten zu akzeptieren und auf Ausgrenzung oder gar „ethnische Säuberungen“ auch dann zu verzichten, wenn sie sich gegenseitig nicht ausstehen können.

Sicherlich muß interkulturelles Lernen mehr sein als dies; und um diesem „mehr“ eine Chance geben zu können, scheint es mir sehr wichtig, die Differenzen zwischen bipolaren und tri- oder multipolaren Begegnungen von Angehörigen verschiedener Kulturen besser zu verstehen. Ich vermute, daß Arrangements von internationalen „Paarbeziehungen“, wie sie z. B. in der Tradition des DFJW seit 30 Jahren gefördert werden, als Lernsituation für die Verarbeitung *interkultureller* Erfahrungen nach wie vor unverzichtbar sind. Einige Gründe dafür will ich später erläutern. Andererseits können solche Paar-Begegnungen in einem *multikulturellen* Europa der 15 oder mehr Nationen längst nicht mehr als das Basis-Modell der internationalen Zusammenarbeit dienen²⁶, denn diese Zusammenarbeit ist, mehr und mehr, nicht länger besonders multikulturell. Soll aber das Eine nicht mehr gegen das Andere ausgespielt werden, so müßte gezeigt werden können, wie interkulturelles Lernen und die praktische Bewältigung multikultureller Situationen miteinander verknüpfbar sind und welche Rolle „inszenierte“ Begegnungsprogramme des bi-, tri- oder auch mul-

te der Minderheiten untereinander und niemand darauf warten kann, daß sich die Konflikte durch allseitiges tiefes Verstehen lösen.

²⁶ Auch dies gilt gleichfalls für die intranationale Bearbeitung kultureller Differenzen. In Schulen mit hohen Anteilen an Schülern und Schülerinnen aus Ausländerfamilien und/oder kulturellen Minderheiten sind die Konstellationen längst nicht mehr bipolar („wir und die andern“), sondern tri- oder pluri-polar (wir, die andern und die andern...) d. h. Konflikte zwischen den Angehörigen verschiedener ethnischer Minderheiten sind ebenso wichtig, wie zwischen der dominierenden Kultur und ihren Minderheiten.

tinationalen Typs dabei spielen können. Mein Beitrag im folgenden besteht darin, die behauptete Differenz von interkulturell und multikulturell zu erläutern. Ich stelle dafür einige grundsätzliche Überlegungen an, versuche sie aber auf meinen praktischen Erfahrungshintergrund in bi- und trinationalen Begegnungsprogrammen zu beziehen.

Erwerb von „Fremdheitskompetenz“ als bipolarer Prozess

Meine These ist: Interkulturelle Erfahrung, welche die gewachsene kulturelle Identität einer Person, einer Gruppe oder einer Organisation in irgendeinem wesentlichen Sinne ändert, ist zunächst notwendig eine bipolare Erfahrung. Sie hat die Struktur: *„Ich/Wir und der Andere/die Andere/das Andere“*. Mit „interkultureller Erfahrung“ meine ich hier zunächst ganz allgemein Erfahrungen des Befremdet-Seins, Überraschtseins durch etwas in den bisherigen Erfahrungshorizont nicht Integrierbares *und* die gelingende Verarbeitung dieser Erfahrungen. Begegnungen mit Angehörigen einer anderen Sprache und Kultur sind dafür nur ein, freilich exemplarischer Sonderfall. Außerdem: Nicht jede Begegnung mit Angehörigen anderer Kulturen befremdet oder überrascht; aber nur *wenn* sie es tut, wird sie zur Erfahrung von etwas, das mich in meiner bisherigen Weltsicht in Frage stellt. Erfahrungen, die dies bewirken, so meine ich, sind immer Erfahrungen mit dem *einen* Fremden – eben mit dem, was mir zu einem gegebenen Moment als fremd oder irritierend erscheint. Fremdheitserfahrung ist, wie die Phänomenologie sagt, die paradoxe Erfahrung „einer originären Unzugänglichkeit, einer abwesenden Anwesenheit“ (Waldenfels 1997 S. 30) ja, einer „unüberwindlichen Abwesenheit“ (vgl. ebd. S. 90) – nämlich Abwesenheit von Einordnungsmöglichkeiten dieses Fremden in meine Welt.

Es ist keineswegs selbstverständlich, daß wir im Umgang mit Angehörigen anderer Kulturen so empfinden, eben weil wir in unserer von Prozessen der „Globalisierung“ durchdrungenen Welt ständig von Dingen, Personen und Erfahrungsmöglichkeiten umlagert sind, die uns unzugänglich und insofern „abwesend-anwesend“ bleiben, *ohne* uns zu beunruhigen. Es sind dies nicht nur die Angehörigen anderer Kulturen, denen wir auf der Straße auf Distanz begegnen mögen, sondern auch die Dinge und Menschen von denen wir abhängig sind und mit denen wir täglich umgehen. Meine Einkäufe im Supermarkt sind ebenso „multikulturell“ wie mein täglich benutzter Computer. Bei Lebensmitteln bin ich in der Lage, nachzuvollziehen, woher sie kommen, kümmerge mich aber aus Bequemlichkeit selten darum; das Funktionieren meines Computers ist mir nicht mehr verständlich und schon das Denken meiner Kollegen an der Universität, die ihn programmieren können, ist für mich eine fremde Welt. Solche multikulturellen Elemente meines Alltags beunruhigen mich nicht, schaffen ebenso wenig eine Erfahrung der Fremdheit, wie die fremdländisch aussehenden Menschen, die mir auf dem Weg zur Arbeit begegnen. Sie vermitteln deshalb keine *interkulturelle* Erfahrung, weil ich das Fremde, das sie potentiell für mich haben, aus meiner Welt ausblende und nur zulasse, was ich für mich brauchen kann. Wenn ich aber den Schritt darüber hinaus in die Welt des mir (noch) Fremden wage, dann ist es immer *ein* mir Fremdes, welches mich dazu in einem jeweiligen Moment auf irritierende oder auch verlockende Weise dazu provoziert. Diese These gilt es zunächst zu begründen, ehe verstanden werden kann, was die Vielfalt der kulturellen Bezüge für uns bedeutet.

Der entscheidende Grund für die primär bipolare Struktur des Interkulturellen, als Begegnung mit dem nicht einordbaren Fremden, ist in ihren tiefen anthropologischen Wurzeln zu suchen. Zu

jenem Auswählen, was zu „meiner Welt“ gehört und was außerhalb ihres Horizontes liegt, bin ich, wie jeder Mensch, nur in der Lage, weil ich in einem sehr fundamentalen Sinn und von Anfang durch Erfahrungen interkultureller Art geprägt bin. Die moderne Sozialisationsforschung gibt den alten Griechen recht, welche die Vorstellung hatten, jedes neugeborene Kind sei als eine Art Einwanderer aus einem fremden Land zu betrachten, das sich erst in einem allmählichen Eingewöhnungsprozess zum Landeskind entwickeln kann (Brumlik 1995). Die Sozialisationstheorie der modernen Psychoanalyse, aber auch die Genetische Psychologie Jean Piagets oder der Interaktionismus George Herbert Meads gehen davon aus, daß ein neugeborenes Kind die überwältigende Fremdheit der Welt um es herum nur dadurch ohne Schaden verkraften kann, daß es zunächst in seiner Phantasie diese Fremdheit negiert und sich verhält, als sei die Welt zu seiner omnipotenten Verfügung. Eine „hinreichend förderliche Umwelt“ (Winnicott) vorausgesetzt, gelingt es dem werdenden Menschenkind, das Fremde der Welt, in die es hineingeboren wurde, zu einem bzw. einer „generalisierten Anderen“ (Mead) zusammenzuziehen und im wahrsten Sinne des Wortes sich einzuverleiben, nämlich das eigene Ich als ein zugleich soziales Ich (von Mead „me“ genannt) daraus zu bilden.

Erst wenn dies rudimentär gelungen ist (die neuere Psychoanalyse spricht hier von der Bildung „innerer Objekte“), kann das kleine Kind anfangen, die Bezugspersonen seiner Umwelt, insbesondere seine Mutter als „ein Anderes“, als „ein Wesen mit eigenem Recht“ (Winnicott 1971 S. 105) zu entdecken. Dies ist ein sehr schwieriger Schritt, denn er bedeutet für das Kind die Herausforderung, etwas dem eigenen Selbst grundsätzlich Fremdes gleichwohl als etwas der eigenen Welt Zugehöriges zu akzeptieren; und zugleich als etwas zu dulden, von dem jenes (noch schwache)

Selbst fundamental abhängig ist. Der Ethnopsychanalytiker Mario Erdheim schreibt:

„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, und die bedrohliche Abwesenheit der Mutter läßt Angst aufkommen. Angst wird immer, mehr oder weniger, mit dem Fremden assoziiert bleiben“ (1992, S.21).

Das Fremde als menschliches Uerleben ist demnach nicht etwas „von außen“ kommendes, sondern gleichsam die dunkle Kehrseite der dem Kind freundlich zugewandten Umwelt selbst; es ist die „böse“ (abwesende) Mutter als Kehrseite der „guten“ Mutter. Dies elementar Fremde in seine Welt zu integrieren, kann dem Kind nur gelingen, wenn es als erstes die Erfahrung einer Welt machen konnte, die „gut genug“ (Winnicott) ist. Diese von Erikson „Urvertrauen“ genannte Erfahrung braucht das Kind, weil es durch jenes Fremde einer sehr ambivalenten Angst ausgesetzt wird. Man kann sie einerseits als Angst beschreiben, verlassen und ausgestoßen zu werden und damit selbst zum Fremdling in einer fremden Welt zu werden; andererseits aber als Angst, daß das Fremde zu nahe kommt und droht, das schwache Selbst des Kindes zu verschlingen (Jakubeit/Schattenhofer 1996, S. 397). Der Psychoanalytiker Otto Rank spricht hier von der fundamentalen Polarität menschlicher Existenz zwischen „Lebensangst“ (Angst davor, sich durch Individuation vom eigenen Mutterboden zu lösen und damit selbst zum Fremdling zu machen) und „Todesangst“ (Angst davor, von jenem Boden wieder geschluckt zu werden). (Rank 1931 S. 35ff.)

Die Balance zwischen beidem muß lebensgeschichtlich zum ers-

ten Mal in der sogenannten „Trotzphase“ des Kleinkindes errungen werden. Sie bleibt aber in gewisser Weise lebenslang neu zu bewältigen. Im seelischen Erleben des Kindes geht es dabei um Sein oder nicht Sein. Denn die Umwelt als Fremdes (z. B. die Mutter) bedroht mit ihrem Anspruch, „Wesen mit eigenem Recht“ zu sein, das Kind in seinem eigenen innersten Anspruch, seinerseits „Wesen mit eigenem Recht“ zu sein. Dieser Anspruch beruht auf der – anfänglich notwendigen – Illusion, das Angeeignete (und damit nicht mehr Fremde) der Umwelt sei *identisch* mit dem eigenen Ich. Das Kind bewältigt dieses Dilemma durch Wut, durch (phantasierte) „Zerstörung“ des sich seinem Willen nicht bedingungslos fügenden Objektes. Es macht dabei, im glücklichen Normalfall, die Erfahrung, daß die Zerstörung mißlingt. Das „Objekt überlebt die Zerstörung durch das Subjekt“ (Winnicott 1971, 105). Beides, die zerstörerische Wut über das, was anders ist, *und* die Erfahrung des Mißlingens der Zerstörung, die Erfahrung, daß die Umwelt die Zerstörung „überlebt“ und freundlich zugewandt bleibt, wird zur Grundlage aller nachfolgenden Aneignung von Welt, die jetzt erst als etwas *vom Kind selbst wesentlich Verschiedenes* erlebt, und von ihm zur eigenen Entwicklung „verwendet“ werden kann (vgl. Winnicott 1971, S.105ff).

Dies ist, spezieller gefaßt, auch die Basis aller späteren Fähigkeiten zu interkulturellem Lernen, sofern zu diesem, als unverzichtbare Grundlage und zugleich als Ziel, die Aneignungen von Erfahrungen gehören, welche subjektiv glaubhaft machen:

- daß es ein von meinen Wünschen unterscheidbares „fremdes“ Gegenüber überhaupt gibt, welches mich meinerseits als We-

sen mit eigenem Recht anerkennen kann²⁷ (Benjamin 1993),

- daß die Anerkennung des Anderen als „Wesen mit eigenem Recht“ nicht das eigene Existenzrecht bedroht, und
- daß es möglich ist, die unendliche Vielfalt der fremden Realitäten meiner Umwelt zum eigenen seelischen Wachstum zu „verwenden“.

Zu erklären ist, warum dieser Lernprozeß untrennbar mit der Überwindung von Angst vor dem „Fremden“ verbunden ist. Winnicott schreibt: „Weil das Objekt überlebt, kann das Subjekt ein Leben in der Objektwelt beginnen und dadurch unermesslich viel für sich gewinnen; aber es hat dafür einen Preis zu bezahlen, der darin besteht, in bezug auf Objektbeziehungen der fortwährenden Zerstörung in seiner unbewußten Phantasie nicht ausweichen zu können“ (ebd. S. 105).

Ich lese dies für unseren Zusammenhang als Grundformel für die Analyse der Fundamente interkulturellen Lernens: Dieses findet dort statt, wo das jeweils mir Fremde, in meine Objektwelt nicht Einordbare, jene Ur-Konstellation in irgendeiner Form neu heraufbeschwört, mir jenen Kampf um Anerkennung neu aufzwingt. Dieses Fremde präsentiert sich mir dann als verlockender aber zunächst lediglich potentieller Gewinn, den ich nur realisieren kann, wenn ich den „Preis“ bezahle: Ich muß durch die Angst des „Zerstörens oder Zerstörtwerdens“ aufs Neue hindurch, um entdecken zu können, daß bereichernde Aneignung von Welt nur jenseits davon zu finden ist. Wo die Angst stärker ist als die Ver-

²⁷ Diesen Gedanken der Wechselseitigkeit von Anerkennung hat vor allem J. Benjamin (1993) unter Bezugnahme auf den zitierten Text von Winnicott sowie auf Hegel herausgearbeitet.

lockung, wird das Fremde abgewehrt. Dagegen läßt sich nichts tun.

Dies ist der anthropologische Hintergrund, vor dem Jakubeit/Schattenhofer den Begriff „Fremdheitskompetenz“ als Zielbegriff interkulturellen Lernens vorschlagen. Sie verstehen darunter die Summe der Lernerfahrungen, die sensibel und fähig machen „für einen bewußten Umgang mit Unterschieden, (dazu) sich bewußt mit dem Reflex auseinanderzusetzen, Uneinheitliches als etwas Feindliches zu betrachten und Brüche nicht nur als bedrohlich, sondern auch als reizvoll anzusehen. Fremdheitskompetenz bedeutet auch den Umgang mit Unterschieden und den verschiedenen Seiten – auch den bi- und multikulturellen Seiten – in der eigenen Person“ (1996 S. 406).

Begriffe wie „Kompetenz“ im Umgang mit Fremdheit oder „Lernen“ des Interkulturellen enthalten eine Paradoxie. Sie suggerieren „Machbarkeit“ (Jakubeit/Schattenhofer 1996 S. 399), Fähigkeiten, das Fremde zu beherrschen, ins eigene Koordinatensystem „einzuordnen“, das „Inter“ auf die je eigene Wellenlänge einzustimmen, während es tatsächlich darum geht, jene Angschwelle zu überwinden, jenen „Preis“ zu bezahlen, die Angst auszuhalten, das Fremde und das „Uneinheitliche“ erst einmal neben sich stehen zu lassen, um es dann auch als potentielle Quelle der Bereicherung entdecken zu können.

Von „Fremdheitskompetenz“ zu reden scheint mit allerdings berechtigt, wenn damit gemeint ist, daß genau dies auch lernbar ist. „Es gibt Schritte in Richtung von „mehr“ Kompetenz im Umgang mit Fremdheit, die sich für Individuen, Gruppen, Organisationen und natürlich auch auf gesellschaftlicher und staatlicher Ebene benennen und zumindestens teilweise operationalisieren lassen“

(Jakubeit/Schattenhofer 1996, S. 399). Soll aber jenes Paradox nicht eliminiert, sondern kreativ bearbeitet werden, so gilt zugleich als methodische Grundregel: „Keinesfalls stellen wir uns diesen Kompetenzerwerb als herkömmlichen, technisch-schulischen Lernprozess vor, bei dem mit einer bestimmten Anzahl von Unterrichtsstunden die Fähigkeit zielsicher erworben wird. Den Lernprozeß verstehen wir als offenen Reflexions- und Entdeckungsprozeß mit einem ungewissen Ausgang“ (ebd.). Ohne diese Offenheit gerät das Lernen hier unvermeidlich in einen Widerspruch mit sich selbst: Es wird zur Abwehr oder zum Kleinhacken der Fremdheitserfahrung.

Dies führt uns zur Praxis internationaler Begegnungen zurück. Denn was ich hier als theoretische Verallgemeinerung interkultureller Arbeit in Deutschland zitiert habe, hätte ich ebensogut mit vielen Beispielen aus der Pädagogik internationaler Begegnungen belegen können, wie sie im Kontext des Deutsch-Französischen Jugendwerkes entwickelt worden sind. Die vielen Forschungsberichte, die hier in den letzten Jahren publiziert worden sind (z. B. Colin/Müller 1998; Hess/Wulf 1999; Demorgon 1999, Demorgon/Lipiansky/Müller/Nicklas 2000), sind in der Summe alle als Beschreibungen und Analysen der Bedingungen solcher Aneignung von „Fremdheitskompetenz“ zu lesen.

Ich komme hier aber auf meine Eingangsthese zurück, interkulturelles Lernen oder Aneignung von „Fremdheitskompetenz“ sei in erster Linie auf bipolare Strukturen des Typs „Ich und der/die/das Andere“ verwiesen. Ich behaupte damit, es sei kein Zufall, daß solche Lernprozesse gerade anhand von Projekten beschrieben werden, an denen nur Angehörige aus zwei Nationen beteiligt sind und die zudem meist als „forschungsorientierte“ Programme mehr Zeit und Gelegenheiten für „offene Reflexions- und Entde-

ckungsprozesse“ zulassen, als dies in „normalen“ und „multikulturellen“ Arrangements der internationalen Begegnung der Fall sein kann. Daraus ist nicht zu schließen, daß in multikulturellen oder nur kurzzeitigen internationalen Begegnungen interkulturelles Lernen gar nicht stattfinden könnte. Nur bleibt das zentrale Kernelement dieses Lernens hier eher implizit und verdeckt: nämlich der eine Schritt in Richtung auf jene Angschwelle, an der *ein* neues Fremdes *als* Fremdes akzeptiert und damit zum Bestandteil einer erweiterten Weltsicht werden kann. In bikulturellen und länger andauernden Begegnungsprozessen dagegen können solche Schritte leichter im Nachhinein bewußt reflektiert und damit als Lernerfahrung verallgemeinert werden, als Basis gewissermaßen, zu lernen, *wie* man hier lernen kann.

Dies also scheint mir die auch in einem Europa der vielen Kulturen bleibende Bedeutung der bikulturellen Begegnung als Lerngelegenheit für die so fundamentale Tugend der „Fremdheitskompetenz“ zu sein. Im folgenden ist nun zu diskutieren, wie demgegenüber tri- oder plurinationale Begegnungsprogramme im Blick auf die Chancen interkulturellen Lernens einzuschätzen sind.

Triangulierung und interkulturelle Erfahrung

Wie schon angedeutet, könnten merkwürdigerweise die meisten Menschen erheblich mehr über praktische Erfahrungen mit der Bewältigung multikultureller Situationen berichten als über „interkulturelles Lernen“ im Sinne einer reflektierenden Verarbeitung des einen Momentes, in dem etwas oder jemand Fremdes die Alltagserfahrung irritierend unterbricht, um sie anschließend zu bereichern.

Diese Merkwürdigkeit läßt zwei gegensätzliche Schlüsse zu. Entweder sind multikulturelle Situationen so komplex und potentiell bedrohlich, daß sie gleichsam nur in „geglätteter“ Form gelebt werden können. Anders formuliert hieße diese Hypothese: tri- und multikulturelle Begegnungen disziplinieren die Beteiligten dahingehend, daß sie jeweils nur die unanstößige, nicht irritierende „Schokoladenseite“ ihrer jeweiligen kulturellen Eigenart wechselseitig vorzeigen bzw. wahrnehmen. Und zwar aus Angst, sonst mit irritierenden Erfahrungen überschwemmt zu werden, oder auch aus Angst, daß die Verständigung sonst überhaupt nicht funktioniert²⁸. Die entgegengesetzte Schlußfolgerung wäre, daß tri- und multikulturelle Situationen den Zugang zur Aneignung des Fremden tatsächlich erleichtern und weniger bedrohlich machen. Nach dieser Hypothese wäre

²⁸ Aus meinen Beobachtungen in tri-nationalen Begegnungsprogrammen, aber auch auf internationalen Tagungen, wo das Irritierende des Interkulturellen nur ungewollt, gleichsam zwischen den Ritzen des Programms als Störung hervorquillt, könnte ich viele Belege für diese Hypothese liefern. Dazu gehört insbesondere die Beobachtung, daß solche Begegnungen oder Tagungen einerseits über längere Strecken sehr glatt verlaufen können: es wird besonders sorgfältig übersetzt; multinationale Untergruppen laufen reibungsloser als nationale Untergruppen, die Beteiligten scheinen mehr als zuhause produktivitätsorientiert zu sein; dann aber steigern sich plötzlich die Aggressionen und Turbulenzen, „niemand versteht, wieso“. Meist kann dann der Zusammenbruch der Kommunikation und Zusammenarbeit nur dadurch verhindert werden, daß man all dies zum unglücklichen Mißverständnis erklärt und damit „ungeschehen“ macht.

Ein analoges Phänomen, auch in bi-nationalen Begegnungsprogrammen, ist, daß Teilnehmer vor allem in den unsicheren Anfangsphasen dazu neigen, sich gegenseitig positive Fassaden zu zeigen. Vielfältige Beispiele dafür kann man insbesondere in deutsch-französischen Begegnungen finden, in denen man Anfänger (und wenig entwickelte Beziehungen) gerade daran erkennen kann, daß wechselseitig „keinerlei Vorurteile“ bestehen und beiderseits ausschließlich positive Vorerwartungen die wechselseitigen Beziehungen bestimmen, jedenfalls nur solche geäußert werden.

der Umgang zwischen Angehörigen von mehr als zwei verschiedenen Kulturen nicht nur scheinbar weniger schwierig zu bewältigen als in bipolaren Formen der Begegnung. Ein wichtiger Grund dafür könnte in der „triangulierenden“ Struktur der multikulturellen Settings liegen. Gemeint ist der Umstand, daß hier, idealtypisch vereinfacht, zwei Arten der interkulturellen Erfahrung nebeneinander stehen: Erstens meine/unsere *Begegnung* mit dem/den Anderen; zweitens die *Beobachtung* der Begegnung „Anderer mit noch Andern“ die ihrerseits untereinander Fremde sind ²⁹.

Ich glaube, daß beide Hypothesen etwas für sich haben, will aber im folgenden auf die zweite näher eingehen, weil sie die spezifischen Chancen tri- und multikultureller Begegnungssituationen verständlich macht. Aus den Evidenzen für die erste Hypothese ließe sich begründen, weshalb bipolare Arrangements zur Vermittlung von Fremdeitskompetenz nicht dadurch überflüssig werden, daß auch multikulturelle Arrangements ihre spezifischen Chancen zu solcher Vermittlung haben.

Ich komme hier noch einmal auf die frühkindliche Urerfahrung des Fremden zurück, deren weitere Entwicklung in der Fachliteratur als „Triangulierung“ beschrieben wird. Dies ist ein für die Erforschung der frühen Kindheit immer wichtiger werdender Begriff, der an die Stelle des (für Nicht-Analytiker mißverständlichen) Begriffs „Ödipuskomplex“ tritt (Rotmann 1981). Gemeint ist damit, daß die Fähigkeit des Kindes, zu einer von ihm selbst

²⁹ Selbstverständlich sind diese beiden Erfahrungsweisen auch in bikulturellen Settings möglich, sofern auch hier die Möglichkeit besteht, sich aus der Begegnungserfahrung gewissermaßen zurückzuziehen und dafür mehr zu beobachten. Aber in der tri- oder multikulturellen Situation wird diese Möglichkeit systematisch verstärkt und unausweichlich.

verschiedenen Welt in produktiven Bezug zu treten, im weiteren Verlauf davon abhängt, ob das Kind zu akzeptieren lernt, daß jene Welt keineswegs nur mit ihm selbst, sondern auch unter sich befaßt ist und das Kind dabei zeitweise als ausgeschlossenes Drittes behandelt. Das Kind muß nicht nur lernen, daß die Mutter (oder jeweils erste Bezugsperson) ein „Wesen mit eigenem Recht“ ist, sondern auch, daß es ein drittes Wesen (den Vater oder die jeweils zweite Bezugsperson) gibt, welches seinerseits Ansprüche auf die Zuwendung der Mutter erhebt und dabei die Ansprüche des Kindes einschränkt. Die klassische Psychoanalyse hat mit ihrem Begriff des Ödipuskonfliktes bei dieser triadischen Konstellation vor allem die schwierige Auseinandersetzung betont, vor die das Kind hier gestellt wird: der „Vater“ als Quelle von Verboten und Geboten, die das Kind als „Über-Ich“ oder Gewissen in sich aufnehmen muß. In der neueren Diskussion (z. B. Olivier 1997) wird mit dem Begriff der Triangulierung auch die Entlastung hervorgehoben, die damit für das Kind verbunden ist. Die Erfahrung, daß es nicht nur ein, sondern zwei (oder mehr) „Wesen eigenen Rechtes“ in seiner Umwelt gibt, die ihrerseits untereinander verbunden sind, hat für das Kind auch beruhigende Wirkung. Es hat es dann leichter, zu glauben, daß die Welt nicht in Stücke fällt, wenn es selbst sich als „Wesen eigenen Rechtes“ behauptet, weil es beobachten kann, daß andere Wesen sich auch unterscheiden und doch verbunden sind. Es kann sich mit der ihm gegenübertretenden Verbundenheit identifizieren und damit sowohl seine „Lebensangst“ (Angst vor den Folgen der eigenen Autonomieansprüche), als auch seine „Todesangst“ (Angst, von dem „verschlungen“ zu werden, wovon man sich abhängig fühlt) (s.o.) reduzieren. Selbst die Erfahrung, aus dieser Beziehung zum Dritten teilweise ausgeschlossen zu sein (die Psychoanalyse hat dies als Errichtung des Inzesttabus im Kind thematisiert), bekommt eine entlastende Bedeutung.

Dem Kind vermittelt sich so die Erfahrung, daß sich die Umwelt nur begrenzt um es kümmert. Diese Erfahrung kann das Kind, vorausgesetzt, es hat genügend innere Bindung für die „Fähigkeit zum Alleinsein“ (Winnicott) entwickelt, dazu nutzen, selbst auf Entdeckungsreise zu gehen.

Gehen wir weiter davon aus, daß die Prozesse interkulturellen Lernens und des Erwerbs von Fremdhheitskompetenz mit solchen frühkindlichen Erfahrungen in Verbindung stehen, so läßt sich daraus einiges ableiten.

- Erstens kann man von hier aus besser verstehen, weshalb „Fremdhheitskompetenz“ keineswegs nur darin besteht, das Fremdsein Anderer für mich verstehend zu erschließen und in meine Weltsicht zu integrieren, sondern auch darin, das Fremdbleibende neben mir, das mich ausschließt, ohne Angst ertragen zu können. Ethnozentrismus – als Gegenbegriff zu Fremdhheitskompetenz – besteht bekanntlich nicht nur in der Phantasie, die „Anderen“ seien abzuwerten, weil sie anders sind. Er besteht auch in der komplementären Phantasie, die „Anderen“ seien pausenlos mit uns befaßt, vom Wunsch gequält, so zu werden „wie wir“ und nur deshalb darauf bedacht, uns zu „überfremden“ und uns damit zu zwingen, so zu werden wie sie. Überwinden von Ethnozentrismus hieße in dieser Hinsicht: Auf immer neuer Stufe zu akzeptieren lernen, daß die meisten „Anderen“ sich überhaupt nicht (oder selten) mit mir/uns befassen, daß sie teilweise ganz anderen Logiken folgen, in anderen Welten leben, dies aber nicht dazu führt, daß meine Welt in Stücke fällt oder entwertet wird (Müller 1994).
- Zweitens werden von hier aus, spezifischer für das Thema dieses Beitrags, die Chancen klarer, die tri- und plurinationale

Settings für interkulturelles Lernen bereithalten. Auf der einen Seite vermehren sich hier, im Vergleich zu bi-nationalen Begegnungen, die Chancen, der Konfrontation mit dem Befremdlichen der Anderen auszuweichen, sich auf eine Beobachterposition der Konflikte zwischen Anderen zurückzuziehen oder sich als selbst nicht betroffener Schlichter oder Verhüter solcher Konflikte zu definieren – eine Position, die nach meiner Beobachtung insbesondere bei deutschen Teilnehmern beliebt ist. Auf der anderen Seite vermehren sich durch diese systematisch erweiterten Gelegenheiten, die Position des „Dritten“ einzunehmen, auch die Chancen, entstehende und verdeckte Konflikte wahrzunehmen. Es wird leichter, sie zu reflektieren, mit ihnen auf experimentierende und spielerische Weise umzugehen, sie gleichsam auf „Halbdistanz“ anzugehen, sie zu „virtualisieren“, d. h. als metaphorische Bilder zu verstehen, die es ermöglichen, Erfahrungen aus dem pädagogisch inszenierten Laboratorium der interkulturellen Begegnung in die härtere Wirklichkeit der multikulturellen Gesellschaft zu übertragen.

- Drittens wird aus dieser Perspektive deutlicher, daß fruchtbare Arrangements der internationalen Begegnung ohnehin immer mit Triangulierungen arbeiten. „Begegnung pur“ ist meist eine sehr sterile Angelegenheit, wie man z. B. auf sogenannten „Abenden der Begegnung“ in internationalen Partnerschaften erfahren kann. Zumindest eine gemeinsame „dritte Sache“ muß es geben, die beide Seiten interessiert. Vor allem aber werden Begegnungen fruchtbar, wenn unterschiedliche Arten des „Andersseins“ sich überkreuzen. Die Geschwindigkeit z. B., mit der sich Kinder oder Jugendliche unterschiedlicher Nationen zusammentun können, einfach weil sie jung sind, kann sehr irritierend – und damit potentiell bildend – für diejenigen sein, die

davon ausgeschlossen bleiben, z. B. Eltern oder Animatoren; vorausgesetzt, sie sind dabei und nehmen wahr, was geschieht. Dasselbe kann für andere Zugehörigkeiten (z. B. des Geschlechtes oder zu unterschiedlichen Interessengruppen) gelten.

Eine Teilnehmerin eines (binationalen) Begegnungsprogramms hat vor einiger Zeit aus der Beobachtung solcher Phänomene eine „Spiegelei-Theorie der Animation“ entwickelt, die mir für tri- und multinationale Begegnungen besonders relevant zu sein scheint. Die Theorie geht von zwei Hypothesen aus: Erstens, je größer die Vielfalt der Zugehörigkeiten in einer internationalen Begegnung sind, desto größer ist die Neigung von Veranstaltern /Animatoren, ihr eigenes Programm und alles, was in seinem Sinne vereinheitlicht, für „das Gelbe vom Ei“ zu halten. Erfolgreiche Animation heißt demnach, möglichst hohe Zentrierung der Aufmerksamkeit aller auf dieses „Gelbe“. Die Angst der Teilnehmer vor Differenzen und Konflikten unterstützt diese Tendenz. Zweitens, je vielfältiger andererseits die bewußt wahrgenommenen Unterschiede der Interessen und Zugehörigkeiten ist, desto größer wird die Tendenz zur Heterogenität, zur Untergruppenbildung und Diversifikation der Interessen. Das „Weiße vom Ei“ verhält sich, als sei es selbst „das Gelbe“. Beide Tendenzen können sich gegenseitig blockieren und abnutzen, so daß weder eine produktive Arbeit selbstbestimmter Aktivitäten und Untergruppen, noch ein von allen als sinnhaft erlebbarer Gesamtrahmen des Begegnungsprogramms entstehen kann. Die Kunst der Animation müßte vor allem in tri- und multinationalen Gruppen darin bestehen, eine fruchtbare Balance zu halten: einen Rahmen zu schaffen, der eine Vielfalt wählbarer Zugehörigkeiten und Partnerschaften zuläßt, der zugleich aber als einheitstiftende Verbindung aller von allen mitgetragen wird.

Multikulturalität als Medium

Ich habe eingangs das Multi- oder Plurikulturelle als die Norm definiert, daß das Nebeneinander kultureller und ethnischer bzw. nationaler Unterschiede faktisch funktionieren soll, auch wenn dabei „interkulturelles Lernen“ im Sinne einer wechselseitigen Veränderung der jeweiligen Horizonte nicht stattfindet. Dieses Multikulturelle funktioniert in manchen Lebensbereichen meist problemlos (z. B. im Straßenverkehr, im Tourismus, auf Flughäfen), in anderen macht es Schwierigkeiten (z. B. in manchen Wohngebieten oder Schulen und manchmal in der politischen Sphäre).

Ich habe zu Beginn auch, idealtypisch vereinfacht, die beiden Strategien einer Pädagogik internationaler Begegnungen gegenübergestellt, die darauf antworten und zur besseren Bewältigung helfen sollen. Die eine Strategie, die auf Vermittlung und Ausgleich der Unterschiede setzt, toleriert und fördert das Multikulturelle – aber nur bis zu dem Punkt, an dem es (noch) nicht die Vermittlung und gleichartige Beteiligung aller stört. Diese Strategie hat deshalb unvermeidlich die Tendenz, jeweils nicht vermittelbare Differenzen auszugrenzen und damit in ihrer trennenden Kraft zu verstärken (z. B.: wer keine Fremdsprache kann, wird de facto vom Austausch ferngehalten, wer die Grenzen höflicher Konversation überschreitet ebenso). Demgegenüber neigt die Strategie, die auf interkulturelles Lernen als Auseinandersetzung mit dem „mir Fremden“ setzt, dazu, plurikulturelles Nebeneinander als irrelevant abzuwerten. Hier wird (z. B. in einigen Arbeitstexten des DFJW oder in Colin/Müller 1998) die These vertreten, solches Nebeneinander (egal ob im internationalen Tourismus oder in konventionellen Austauschprogrammen und Konferenzen) berühre die Sphäre interkultu-

rellen Lernens noch gar nicht, weil und wenn jene Auseinandersetzung nicht stattfindet. Die eine Strategie setzt auf „Inszenierung von Gemeinsamkeit“ des multikulturell Differierenden; die andere setzt auf exemplarische Begegnung mit dem Anderen.

Meine Position zu diesen Optionen besteht in dem Vorschlag, Erfahrungen eines multikulturellen Nebeneinanders als „Medium“ interkulturellen Lernens zu interpretieren. Ich meine dies zunächst in dem schlichten Sinn, daß ein Nebeneinander des kulturell Differenten in der Alltagserfahrung vorgegeben sein muß, damit interkulturelles Lernen stattfinden kann: ohne erfahrbare Differenz gibt es auch keine Herausforderung, „kompetenter“ damit umzugehen. Der Begriff „Medium“ meint aber nicht nur eine vorausgesetzte Rahmenbedingung, sondern eine wirksame Sphäre der Vermittlung zwischen etwas, das ohne „Medium“ nicht vermittelbar ist.

Niklas Luhmann nennt in diesem Sinne z. B. die Sprache „Medium“. Sie ist geeignet, „als strukturelle Kopplung von je für sich geschlossenen Bewußtseinssystemen und Kommunikationssystemen zu dienen“ (1995, S. 208). Sprache tritt, ebenso wie auf anderer Ebene das Medium „Schrift“, nur in je konkreten Sprach- (oder Schrift)*formen* in Erscheinung, ist aber selbst als „lockere, weiche, formbare Struktur“ (ebd. 207) Voraussetzung dafür, daß eine jeweilige Form gelingen kann – nicht gelingen muß. „Nur die Form läßt sich direkt beobachten, das Medium muß man erschließen – so wie man an den Fußspuren im Erdreich erst sieht, daß Füße fester zusammenhalten als Erde“ (ebd.). In der ökonomischen Sphäre läßt sich Geld als solches „Medium“ identifizieren, welches ermöglicht, ansonsten unmögliche Tauschakte zwischen einander unbekanntem Partnern erfolgreich zu tätigen.

Im Unterschied zu „symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien“ (ebd.) wie Sprache, Schrift oder Geld ist das Multikulturelle diffuser und weniger klar zu fassen. Dennoch scheint mir evident zu sein: Wie jene generalisierten Kommunikationsmedien durchdringt multikulturelles Nebeneinander unseren Alltag heute in früher nie gekannter Weise. Selbst der verengteste Ethnozentriker oder Fundamentalist muß heute mehr „Fremdheitskompetenz“ erwerben, um in unserer Welt überhaupt zurecht zu kommen, als unseren Vorfahren je abverlangt wurde. Ein Leben in „monokultureller Reinheit“ – falls es denn wünschenswert wäre – ist in unserer Gesellschaft allenfalls als Eremitendasein durchführbar, genau wie ein Leben ohne Schrift oder ohne Geld. Die Formen, in denen jenes durchdringende Multikulturelle jeweils Gestalt annimmt und gebraucht wird – als Bereicherung oder als Quelle des Ärgers, als abgewehrtes Fremdes oder als selbstverständlicher Bestandteil des Alltagslebens, als Chance oder als Bedrohung der Menschheit –, sind sehr verschieden und teilweise wählbar. Sie alle aber gleichen jenen „Fußspuren“, in welchen sich das Multikulturelle als quasi omnipräsentes Medium unserer historischen Lebensformen abbildet.

So sehr diese Omnipräsenz, als nicht bewältigtes Erleben einer „auf den Kopf gestellten sozialen Welt“ (Eder s.o.), Abgrenzungsreaktionen und Ethnozentrismen neuer Art hervorbringen mag, so sehr ist andererseits unverkennbar, daß es auch bewältigte Multikulturalität durch bloße Gewöhnung gibt. Menschen können nicht ständig mit vielerlei Formen des Nebeneinanders und des Eingetauchtseins in fremdkulturell geprägte Wirklichkeitselemente des Multikulturellen konfrontiert sein, ohne daß dies auch ihre eigene Welt verändert. Die Annahme, daß sich „interkulturelles Lernen“ in gesellschaftlichen Sozialisationsprozessen „von selbst“ ergibt, beseitigt freilich nicht das von Eder (s.o.)

beschriebene Dilemma und beantwortet nicht seine Frage, ob wir uns (bzw. wieviel) Multikulturalität leisten können. Es gibt nur einen Hinweis auf Chancen zur Lösung des „Dilemmas“, die zeigen, daß die interkulturelle Pädagogik nicht nur mit Gegenkräften, sondern auch mit unterstützenden Faktoren jenseits der Pädagogik zu rechnen hat.

Wenn wir mit Eder die verschiedenen Formen internationaler Begegnung als „Inszenierungen von Gemeinsamkeit“ definieren, dann verweist dies ebenfalls auf das Multikulturelle als Medium und zwar in doppelter Hinsicht. Zum einen strukturiert dies Medium die jeweiligen Erfahrungen, welche die Beteiligten als „Schauspieler“, „Regisseure“ etc. von Formen inszenierter Gemeinsamkeit einbringen. Man könnte auch sagen: Diese Erfahrungen sind der „Stoff“, aus dem das jeweils inszenierte „Stück“ besteht. Dieser Stoff sieht bei einer internationalen Konferenz von Physikern anders aus als bei einer internationalen Tagung für Politiker oder Jugendfunktionäre und wieder anders bei einer deutsch-französischen Jugendbegegnung, einem multinationalen „workcamp“ oder einem trinationalen Projekt von Pädagogen. Sie alle aber inszenieren in irgendeiner Form nicht nur Gemeinsamkeit, sondern auch Differenz.

Dies ist der zweite Aspekt, daß nicht nur Gemeinsamkeit inszeniert, sondern auch – unvermeidlich – Multikulturalität reinszeniert wird, zum Teil gegen den Willen und hinter dem Rücken der Beteiligten. Genau in der Spannung zwischen beidem liegen aber die Chancen interkulturellen Lernens: nämlich zwischen der Notwendigkeit, Gemeinsamkeit zu inszenieren (als Programm, gemeinsame Erlebnisse etc.) und der Unvermeidlichkeit, dabei auch (und sei es ungewollt) überraschende multikulturelle Herausforderungen entstehen zu lassen. Wo diese Spannung akzep-

tiert wird, verwandelt sich die Form der „Inszenierung von Gemeinsamkeit“ selbst in ein Medium interkulturellen Lernens.

Ich sage ausdrücklich „Medium“ und nicht „Form“ für *interkulturelles* Lernen. Denn als Form, als didaktisches Arrangement, können sie alle nicht festlegen, wie im Umgang mit kultureller Differenz ein Mehr an „Fremdheitskompetenz“ erworben werden kann. Angst vor Fremdem ist von außen ebensowenig steuerbar wie Attraktion durch Fremdes. Wohl aber können sie eine „lockere, weiche, formbare Struktur“ schaffen und in mancher Hinsicht ist diese auch formbar, oder besser, inszenierbar. Es gibt bessere oder weniger gute „Gelegenheitsstrukturen“ für interkulturelles Lernen. Man kann sie sogar auf ihre Qualität hin evaluieren (vgl. Demorgon u. a. Kapitel 7). Nicht jede Gelegenheit eignet sich für Jeden, und so sind viele Formen als dafür geeignet denkbar, vorausgesetzt, sie haben ein Stück jener medialen „Lockerheit“ und Formbarkeit.

Dies scheint mir die Möglichkeit zu liefern, den Streit beizulegen, ob vertiefende bi-nationale Partnerschaften oder tri- und multinationale, die Vielfalt der europäischen und internationalen Gemeinschaft widerspiegelnde Formen internationaler Begegnung mehr zu fördern seien. Denn es gibt kein Arrangement solcher Begegnung, das selbst Form interkulturellen Lernens sein könnte, sondern „nur“ – unterschiedlich geeignete – Gelegenheitsstrukturen dafür. Und kein Programm ist als solches eine Form der gelingenden Verständigung im Chaos der Multikulturalität, sondern „nur“ eine „Inszenierung von Gemeinsamkeit“, die allerdings Gelegenheiten für bessere Verständigung schaffen kann. Auf dieser Basis kann und sollte weiter gestritten werden, welche Arrangements mehr Chancen bieten, interkulturelles Lernen zu befördern und welche eher dem Gelingen multikulturellen Nebenei-

nanders dienen. Wer beides im Auge hat, wird mehr dafür tun können, beides illusionslos in seinen Grenzen zu sehen und doch beides erfolgreich voran zu bringen.

Literatur

- Benjamin, J.: Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht. Fischer, Frankfurt/M. 1993
- Brumlik, M.: Gerechtigkeit zwischen den Generationen. Berlin 1995
- Colin, L., Müller, B. (Hrsg.): Europäische Nachbarn vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen. Campus, Frankfurt/M. 1998
- Demorgon, J.: Interkulturelle Erkundungen. Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik. Campus, Frankfurt/M. 1999
- Demorgon, J, Lipiansky, M., Müller, B., Nicklas, H.: Europakompetenz lernen. Ausbildungs- und Evaluationsstrategien interkultureller Praxis. Campus, Frankfurt/M. 2001
- Eder, K.: Multikulturalität als Dilemma. In: Hess/Wulf 1999, a.a.O. S.38-46
- Erdheim, M.: Fremdeln – Kulturelle Unverträglichkeit und Anziehung. In: Kursbuch 107, Frankfurt/m: 1992 S. 19-34
- Giust-Desprairies, F., Müller, B. (Hrsg.): Im Spiegel der Anderen. Sich bilden in der internationalen Begegnung. Leske u. Budrich, Opladen 1997
- Hess, R., Wulf, Ch. (Hrsg.): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen und dem Fremden. Campus, Frankfurt/M. 1999
- Jakubeit, G., Schattenhofer, K.: Fremdeitskompetenz. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden. In: Neue Praxis, Neuwied 26. Jg. 1996 S. 389-408
- Luhmann, N.: Das Kind als Medium der Erziehung. In: Luhmann, N.: Soziologische Aufklärung 6, Westdeutscher Verlag, Opladen 1995 S. 204-228
- Olivier, Ch.: Die Söhne des Orest. Ein Plädoyer für Väter. DTV, München 1997
- Rank, O.: Die Analyse des Analytikers. Deuticke, Leipzig u. Wien 1931
- Rotmann, M.: Der Vater der frühen Kindheit. Ein strukturbildendes drittes Objekt. In: Bittner, G. (Hsg.): Selbstwerden des Kindes. Bonz, Fellbach 1981 S. 160-172:

Waldenfels, B.: Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1. Suhrkamp, Frankfurt/M. 1997

Winnicott, D.W.: Vom Spiel zur Kreativität (1971) Zit. nach 7. Auf. Klett-Cotta, Stuttgart 1993

Die Bedeutung des „Dritten“ für Interität^(*) in den Begegnungen

Jacques Demorgon

Internationale Begegnung erhält eine echte Bildungsperspektive in den Räumen, die sich für Interität erschließen lassen. Die Funktion des Dritten und das abwechselnde Ausfüllen der Rolle des Dritten durch die Beteiligten liefern hierfür einen grundlegenden Beitrag. Bi-, tri- und plurinationale Begegnungen finden darin einen Bezugsrahmen, der ihre gemeinsame und zugleich aber spezifische Entwicklung einschließt. Der Oberbegriff Interität bietet sich insofern an, als dieses „Dazwischen“ sich immer zwischen Kulturen (interkulturell), zwischen Strategien, zwischen spontanen Handlungsweisen usw. abspielt. Interität ist insofern ein übergreifender Begriff, der Interkulturalität mit einschließt (Demorgon, J. 1998, Hess R. 1998).

1. Identität und Anpassung

Die vom Deutsch-Französischen Jugendwerk unterstützten interkulturellen Forschungsarbeiten sind in ihrer Abfolge zu-

^(*) « Interität » meint in der Terminologie, die Jacques Demorgon verwendet, das « Zwischen », also Beziehungen zwischen verschiedenen Elementen, wie z.B. bei den Begriffen « international » und « interkulturell » zwischen Nationen bzw. Kulturen. (Anmerkung der Übersetzerin)

gleich extensiv (sie erstrecken sich mittlerweile über mehr als zwei Jahrzehnte) und intensiv (durch ihren Laborcharakter mit persönlicher und kollektiver Implikation in den als mehrjährige Zyklen angelegten Forschungsprojekten). Diese Zyklen haben es erlaubt, sich mit gewöhnlichen interkulturellen Situationen aber auch mit den Fallen, den Irrwegen, den affektiven und kognitiven Sackgassen im Verlaufe der Forschungen und der Metakommunikation über den Austausch zu konfrontieren (Demorgon 1999). Die geläufige Herangehensweise an die interkulturelle Thematik, die die Vorurteile in den Mittelpunkt stellt, hat sich dabei als unzulänglich erwiesen (Nicklas, 1994), (Müller, 1994), (Lipiansky, 1996). Diese Unzulänglichkeit liegt darin, daß dabei Paradigmen verwendet werden, die es lediglich erlauben, mit statischen Identitätsbegriffen zu operieren. Dies haben mittlerweile auch mehrere Wissenschaftler kritisiert (Camilleri, u.a. 1992).

Die Unzulänglichkeiten in der Theoriebildung, die aus dem Primat dieses identitären Paradigmas resultieren, haben zur Entwicklung des allgemeineren *antagonistischen Paradigmas* geführt.

Das antagonistische Paradigma ergibt sich aus der Tatsache, daß Situationen meistens durch *gegenläufige Tendenzen bzw. Einflüsse* strukturiert sind, die es gemeinsam zu berücksichtigen gilt. Beispiel: eine *äußerst präzise* Handlung, die eine *zentrierte Aufmerksamkeit erfordert*, in einem *gefährlichen Umfeld* durchführen, das eine *dezentrierte Aufmerksamkeit* verlangt. Dies ist z. B. der Fall, wenn man in einem Stadtviertel, das als „sozialer Brennpunkt“ gilt, mit dem Auto fährt und die Straßennamen gleichzeitig auf den Fassaden der Häuser und im Stadtplan erkennen muss. Solche antagonistische Situationen reproduzieren sich ständig. Manchmal ist es möglich, neue Synthesen zu finden, aber dies

gelingt nicht immer. Kulturelle Antworten stellen für unsere Handlungen eine Erleichterung dar. Wenn sie ausgewählt, wiederholt, weiter vermittelt werden, dann liegt es daran, daß man darauf bei vielen Gelegenheiten zurückgreifen konnte, ohne dabei zu scheitern. Aber selbst wenn sich manchmal ein Scheitern einstellt, ist es häufig nur teilweise und vorübergehend. Aus der Gesamtheit solcher kulturellen Antworten, die wir uns aneignen bzw. übernehmen, bildet sich schließlich unsere Identität heraus.

Ein weiterer Punkt ist wichtig. Wir haben gezeigt, daß Antagonismen häufig aus gegenteiligen Richtungen unserer Handlungsweisen bestehen, mit denen es umzugehen gilt, wie z. B. mit *zentrierter Aufmerksamkeit* und *dezentrierter Aufmerksamkeit*. Diese situationsbedingten Antagonismen geben aber häufig auch Anlaß zu Antagonismen zwischen Personen, Gruppen, in den internationalen Beziehungen. Damit begibt man sich in das Feld der Konflikte, Strategien und Allianzen. In dieser Perspektive gewinnen die Funktionen des Dritten ihre Bedeutung, insbesondere für Trennung, Distanzierung, Vermittlung und Erneuerung. Allerdings sind diese Funktionen nicht zu isolieren. Sie interferieren, überschneiden sich, verflechten sich mit anderen Funktionen oder ersetzen solche. Die Veränderungen, die sie hervorrufen oder zu denen sie Anlaß geben, sind oft schwer nachvollziehbar, manchmal ungewiß und schnell vergessen, weshalb sie keinen Namen haben. Dies ist ein Merkmal von Interitäten. Weil es wesentlich ist, schnell unsere Identität wieder herzustellen, um immer selbstbewußt und unserer Antworten sicher genug zu sein, haben wir keine wirkliche Kenntnis dieser heftigen oder flüchtigen Interitäten. Daraus ergibt sich leider auch ein fundamentales Verkennen all dessen, was uns selbst ausmacht. Um uns aufzurütteln, bedarf es der starken Worte eines Dich-

ters. Rimbaud schrieb: „Ich bin ein Anderer“. Aber jeder für sich selbst will immer man selbst sein. In den Begegnungen zwischen Nationen und Kulturen, die anlässlich der Globalisierung entstehen, können wir Gewalt nur dann abschwächen, wenn wir uns der Interdependenzen bei unserer Entwicklung bewusst werden, bei der wir unsere Identitäten sukzessiv und permanent durch Interitäten herausbilden.

2. Die Zirkulation des trennenden/vermittelnden Dritten

Die vorangegangenen Bemerkungen, die aus verschiedensten Forschungsarbeiten hervorgegangen sind, erlauben es uns, hinsichtlich interkultureller Arbeit eine erste grundlegende Generalisierung vorzunehmen. Die Unterscheidung zwischen bi-, tri- oder multi- bzw. plurinationaler Begegnung hat sicherlich ihren Sinn: ganz konkret können diese Begegnungen nicht in der gleichen Weise verlaufen, weil sie nicht auf die gleichen Ergebnisse abzielen. Sie haben alle ihren Stellenwert, wenn es gelingt, sie miteinander zu verbinden statt sie als Gegensätze zu betrachten. Damit dies gelingt, ist es notwendig, jene Prozesse zu verdeutlichen, welche die interkulturelle Arbeit begünstigen.

Wie bereits ausgeführt, haben sich die deutsch-französischen Begegnungen schrittweise und so oft wie möglich mit Bezugnahme auf *einen gleichermaßen als trennend und vermittelnd konzipierten Dritten* konstituiert und weiterentwickelt. Die deutsch-französische Begegnung als Dynamik des einen oder des anderen kann sich in doppelter Hinsicht verirren: Man geht auf *Konfrontation*. Wir haben nichts miteinander zu tun, es sei denn zu versuchen, den anderen herabzusetzen. Oder man setzt auf *Komplizität*, auf *Verschmelzung*: Wir sind viel ähnlicher als unterschiedlich,

und man verstärkt sich gegenseitig. In beiden Fällen geschieht nur eine begrenzte interkulturelle Arbeit, die in keiner Weise einen Schutz vor bereits vorhandenen oder noch kommenden Schwierigkeiten bieten kann.

Dahingegen ist die Anwesenheit eines Dritten als Trennender vorschneller Verschmelzungen und als Vermittler bei eigensinniger Konfrontation eine unabdingbare Voraussetzung jeglicher wirklich interkulturellen Arbeit. Es ist allerdings eine notwendige aber unzureichende Voraussetzung, da der eine und der andere versuchen wird, den Dritten für sich einzunehmen, ihn auf seine Seite zu ziehen. Das kann geschehen, um ihn an der Vermittlung zu hindern, also daran, sich zumindest teilweise auch dem Konfliktpartner zuzuwenden: Das im Konflikt eingebundene Paar bildet sich neu, die Konfrontation wird wieder aufgenommen, weitergeführt, erweitert und vertieft. Es handelt sich um das Phänomen der Koalitionen in Triaden, das vom amerikanischen Sozialpsychologen Caplow (1971) untersucht worden ist. Den Dritten für sich einnehmen kann aber auch geschehen, um ihn daran zu hindern, trennend zu wirken, und zwar mit dem Ziel, Übereinstimmung und Verschmelzung der Gruppe wiederzufinden und zu erweitern.

Die Funktion des Dritten darf deshalb keineswegs mit irgendeinem und ein und demselben konkreten Dritten verwechselt werden. Nur insofern es eine Zirkulation dieser Funktion gibt, kann sie die doppelte Rolle der Trennung/Vermittlung spielen. Kein statischer Dritter (oder selbst die Gesamtheit der Dritten) ist als solcher Garant für Entwicklung, weil das Für-Sich-Einnehmen-Wollen bei Konflikten oder Verschmelzungswünsche immer im Bereich des Möglichen liegen.

Erst *die Zirkulation des Dritten* bietet offensichtlich günstige Bedingungen für die Herstellung interkultureller Arbeit und ihre Weiterentwicklung. Dies wird mit Bezug auf die ablaufenden Prozesse verständlich.

Trennung stellt die Bedingung dafür dar, daß es jedem einzelnen möglich wird, sich aller Unterschiede und Gemeinsamkeiten bewußt zu werden, die seine Singularität (Einzigartigkeit) ausmachen, indem er sie im Kontakt mit der Singularität des anderen erkennt.

Vermittlung erlaubt es jedem einzelnen, sich der Arbeit gegenseitigen Erkennens bewußt zu werden, um zu ermessen, worin das Inventar besteht, das jeder mitbringt, das aber gleichzeitig die Basis ist für die Ausbildung von etwas Neuem in der auf Gegenseitigkeit beruhenden Beziehung.

3. Die Herausbildung von „Interitäten“

Lernen geschieht, weil jeder einzelne, jede Gruppe abwechselnd der eine, der andere oder der trennende/vermittelnde Dritte sein kann. Aber da diese „Arbeit“ häufig unbewußt verläuft, erkennen wir sie nicht. Wir glauben, wir bleiben gleich und könnten unsere Identität als relativ stabil bezeichnen. In Wirklichkeit verändern wir uns wegen der verschiedenen Identifikationen in unseren Beziehungen mit anderen. Zwischen Identität und Alterität (Anderssein) arbeiten wir an uns, um gleich zu bleiben, immer für uns identifizierbar zu bleiben. Wir löschen Veränderung aus oder tun so, als ob sie gewollt sei und wir sie beherrschen. In Wirklichkeit öffnen sich Übergänge zwischen dem einen und dem anderen, Bindungen knüpfen sich, neue Definitionen vollziehen sich, Handlungen werden erfunden. All dies, was wir nicht benennen,

spielt sich zwischen Identität und Alterität ab: Der Begriff dafür ist *Interität*. Sie besteht aus allem, was zwischen dem geschieht, was von uns, und dem, was von dem einen oder dem anderen kommt, also von Dritten (Personen und Umfeld). Diese Interität wird oft von vornherein geaugnet oder letztendlich abgelehnt. Mal wird sie wieder Alterität, mal wieder Verinnerlichtes, integraler Bestandteil unseres Selbst, wobei wir den ursprünglich äußeren Anteil vergessen. Als der „Faust“ von Paul Valéry Liebe zu denken versucht, flüstert ihm Mephistopheles die Formel zu „Eros énergumène“. Faust vergißt schnell, daß diese Formel von woanders kommt, er findet sie gut getroffen und schließt daraus, daß sie von ihm selbst stammt (Valéry, 1945). Wir sind immer dem gegenüber ungerecht und undankbar, was wir von anderen erhalten. Wir eignen uns dies schnell an und denken wie Faust, daß wir es selbst geschaffen hätten. In Wirklichkeit sind wir alle wie imitierende Japaner. Wir leben diese Interität, die sich immer wieder erneuert und die immer wieder vergessen, geaugnet wird. Es fällt uns schwer zuzugeben, daß unsere Identität häufig auch in der Schwebel ist, kontinuierlich gewollt oder ungewollt Eingriffe erfährt, von uns zwar zusammengehalten wird, sich aber immer neu bildet und sich stark aus der Alterität speist. Gewisse persönliche Erfahrungen eignen sich eher für diese Erkenntnis: Dies gilt besonders für das Dolmetschen oder die Übersetzung. Wenn wir, z. B. als französische Autoren, mit unserem deutschen Übersetzer die Gelegenheit zu einem Gespräch haben, kann deutlich werden, daß unser französischer Text an vielen Stellen eine implizite Kommunikation aufweist, die dann von den meisten deutschen Lesern nicht verstanden wird, wenn man sie so beläßt. Der Übersetzer besteht dann darauf, eine Reihe von Erklärungen anzufügen. Aus „französischer“ Sicht können uns diese als eine Überfrachtung des Textes erscheinen. Wie auch immer, wir müssen einen *neuen Text schaffen* zwischen demjenigen, der als „ide-

al“ für französische Leser, und demjenigen, der als „ideal“ für deutsche Leser angesehen wird. Jean-René Ladmiral hat diese Schwierigkeit als Theoretiker und Spezialist für diese Fragen unterstrichen. Er hat herausgestellt, daß dieser Text *dazwischen* zwischen zwei gegensätzlichen Perspektiven hin- und hergerissen wird. Manche Übersetzer bemühen sich, in der Übersetzung die Merkmale des Textes in seiner ursprünglichen Sprache zu vermitteln. Andere Übersetzer bemühen sich, durch Einfühlung in die andere Sprache bei der Übersetzung diese Merkmale verschwinden zu lassen. Der Text wird zwischen der Quell- und der Zielsprache hin- und hergezogen. Für Ladmiral teilen sich die Übersetzer zwischen „sourciers“ (Quellsprachlern) und „ciblistes“ (Zielsprachlern) auf. Aber in beiden Fällen wird sich der Text natürlich „zwischen den beiden Sprachen“ ansiedeln. Ohne diese Interität würde die Übersetzung mißlingen. Sicherlich mißgelingt sie immer teilweise, aber niemals gänzlich dank dieser Interität (Ladmiral J.R. & Lipiansky, E.M. 2000).

4. Der Fall sprachlicher Interität

Das Feld der Sprachen mit ihrer Etymologie ist sicherlich ein besonders günstiger Ort zur Verdeutlichung von Interität. Die Begriffe, die in eine Sprache aufgenommen werden, können ihre Herkunft aus einer anderen Sprache nicht immer vergessen lassen. Ihr Vergleich kann die Veränderung in ihren Bedeutungsgehalten beim Übergang verdeutlichen. Es gibt hierfür viele Beispiele. Das französische Wort „salon“ wird als Anleihe im Englischen zum Wort „saloon“ (Empfangsraum) und im Amerikanischen nimmt es den Sinn von „Bar“ an und ist in diesem Sinne neu vom Französischen entlehnt. Die englische Sprache prägt „to dance“ aus dem französischen Wort „danser“. Das bringt „dan-

cing-house“ oder „hall“ mit sich als Bezeichnung für einen Ort, wo getanzt wird. In einer Abkürzung übernimmt die französische Sprache „dancing“ als solchen Ort. Es ist ein falscher Anglizismus, da im Englischen „dancing“ allein nur das Tanzen als solches bezeichnet und nicht den Ort. Dies gilt auch für das Wort „parking“, das Parkplatz meint und nicht, wie im Englischen, die Handlung des Einparkens als solches und dessen Ursprung im französischen Wort „parc“ liegt. Es gibt unzählbare Beispiele für das Hin und Zurück zwischen England und Frankreich. Das französische Wort „comité“ kommt aus dem englischen „committee“, das Kommission bedeutet, sich aber im Sinne von Versammlung designierter Personen verbreitet hat. Dies war ursprünglich die Bedeutung des französischen Begriffs „committé“, das dem englischen Begriff als Ursprung gedient hat. Erst im Jahre 1875 erhält das Wort „parlement“ im Französischen seine gegenwärtige verfassungsmäßige Bedeutung. Vorher bezeichnete es den Sprechakt, später die Gerichtshöfe und danach ausschließlich das britische Parlament. „Sport“ kommt aus dem Englischen, aber ursprünglich aus dem Französischen „desport“, Vergnügung (divertissement). „Guerre“ (Krieg) kommt aus dem fränkischen „weira“, „Politologie“ aus der deutschen Sprache. Selbst wenn es leicht wäre, sich die Herkunft der Begriffe zu vergegenwärtigen, denken wir meistens nicht daran. Das „piano“ (Klavier) ist dem italienischen „piano-forte“ (leise/laut) entlehnt mit dieser doppelten Möglichkeit, die das „piano“ bot aber nicht das Spinett (clavicin). Wir kommen zu keinem Ende, denn das Nachschlagewerk für Wörter fremder Herkunft enthält für jede Sprache tausende von Angaben (Walter & Walter, 1991).

5. Die Anerkennung generalisierter Interität

Die von uns kurz angerissenen Beispiele zeigen auf, daß die duale Beziehung sich immer auf dritte Realitäten gründet, die Übergänge und Austausch erlauben. Sei es nur als Zuschauer, z. B. diejenigen, die im Jahre 1621 – aus welchem Lager auch immer – von außen die Calvinisten bei der Belagerung von Clairac (Lot et Garonne) betrachteten. Sie sahen „paraillots“, denn die Calvinisten trugen weiße Uniformen (parailhol stammt aus dem Lateinischen *parpilio* = Schmetterling). Schließlich wurde der Name von allen anerkannt.

In den Begegnungen belebt die Zirkulation des trennenden/vermittelnden Dritten den Raum der Interität, der ständig überdeckt und geleugnet wird. Diese Zirkulierung führt uns zu einem besseren Verständnis dessen, was wir ununterbrochen dem Anderen verdanken. Darin besteht die menschliche Grundlage interkultureller Arbeit und zwar unabhängig von den beteiligten Kulturen als Kontinente, Nationen, Regionen, Gruppen, Familien, Personen, Alter und Geschlecht. Sie erlaubt uns, zu verstehen, daß wir etwas Wichtiges und Grundlegendes sagen, wenn wir z. B. hervorheben, daß die interkulturelle Arbeit im Bereich der Männer/Frauen-Beziehungen nicht vernachlässigt werden sollte (Varro, 1995). Gewiß kann man nicht überall gleichzeitig voranschreiten, denn die Dinge verlaufen nicht gradlinig. Ein Schritt vorwärts hier kommt gelegentlich zu einem bestimmten Zeitpunkt einem Schritt woanders zugute, weil der sich vollziehende Prozeß grundlegend der gleiche ist: Trennung/Vermittlung durch Dritte. Dies erlaubt es uns auch zu verstehen, daß internationale interkulturelle Arbeit auch immer notwendigerweise eines existentiellen Ansatzes bedarf und sich nicht ganz einfach im Bereich eines Wissens ansiedelt, das es zu erlernen gilt. Es geht auch nicht nur

um eine Attitüde, die es anzunehmen gilt. Diese Wahrheit entgeht den Zwei-, Drei- und Mehrsprachigen meistens genauso wie den Bi-, Tri- und Plurikulturellen. Aber sie erlaubt das Verständnis, daß interkulturelle Arbeit auf einem sozialpsychologischen Prozeß beruht.

Diese grundlegende Orientierung beginnt mit dem Leben selbst. Der trennende/vermittelnde Dritte in der Beziehung Mutter/Kind (sei es der Vater und/oder die gesellschaftliche Gruppe) ist für die psychische Individuation als Grundlage persönlicher Autonomisierung unabdingbar. Wie wir in „Interkulturelle Erkundungen“ (Demorgon 1999) geschrieben haben: „Es ist kein Zufall, daß man das Dreiecksmotiv ebenso im religiösen Bereich (z. B. in der Vorstellung vom göttlichen Dreieck bzw. der christlichen Dreifaltigkeit) findet wie im weltlichen Bereich der zwischenmenschlichen Psychologie, speziell der ödipalen Dreieckskonstellation“ (S. 253). Zahlreiche Grundlagenforschungen in unserem Jahrhundert haben dies hervorgehoben, auf die man sich beziehen sollte (Dufour, 1990).

Zu der interkulturellen Arbeit in den verschiedenen Arten internationaler Begegnung kann hier resümierend gesagt werden, daß die Zirkulation des trennenden/vermittelnden Dritten sich theoretisch in allen Begegnungsformen einsetzen und entwickeln läßt. Die trinationale Begegnung als solche stellt dies noch nicht sicher, aber sie erleichtert den Prozeß. Die binationale Begegnung muß ihn eher „pflegen“. In der multinationalen Begegnung ist dieser Prozeß nur auf der Grundlage einer Arbeit möglich, die sich mit der vergleichenden Restrukturierung der vorhandenen nationalen Kulturen beschäftigt. Allerdings bleibt die Tatsache, daß das existentielle Sich-Einlassen auf die Prozesse in einer binationalen Begegnung mit allen Implikationen (Lourau, 1998) unumgänglich

ist. Immer mehr Verantwortliche, die darauf aufmerksam wurden, werden sich dessen bewußt. Mit dieser ermutigenden Perspektive möchten wir diese Überlegungen abschließen.

6. Exemplarität der deutsch-französischen Begegnung

Weit davon entfernt, ihren Weg und den Beweis für ihre Originalität und Tragweite in der interkulturellen Arbeit beendet zu haben, ist die deutsch-französische Begegnung in den verschiedenen Feldern, die daraus Nutzen ziehen könnten, immer noch zu wenig bekannt, zu wenig berücksichtigt und von ihnen untersucht. Sie wird es aber immer besser dank des starken praktischen und theoretischen Engagements von spezialisierten Praktikern und Forschern im Rahmen des Jugendwerks. Eine Reihe von Publikationen stellen jetzt eine fundamentale Referenzgrundlage sowohl für die Universitäten als auch für die Verbände dar.

Eine zusätzliche Spezifität dieser Arbeiten liegt in ihrer Interdisziplinarität, d. h. Interkulturalität wird auch auf der Ebene der Disziplinen praktiziert. Genauso wichtig ist die Interkulturalität auf der Ebene der unterschiedlichen Verantwortlichkeiten: Konzeption, Entscheidungen, Animation, Feldforschung, Grundlagenforschung. An Schwierigkeiten fehlt es nicht, denn sie sind ständiger Veränderung unterworfen. Aber um diese Schwierigkeiten anzugehen, verfügen wir jetzt über effizientere Mittel, selbst wenn eine Reihe davon oft noch ignoriert wird. Es wäre äußerst bedauerlich, sich nicht auf all diese Erkenntnisse zu stützen, sie nicht für zeitgenössische Situationen in Europa und in der Welt zu nutzen. Die Lage Deutschlands und Frankreichs im Verhältnis zu Osteuropa einerseits und zum Süden andererseits bietet reich-

haltige ternäre Situationen und Beziehungen. Erinnerung sei z. B. an die Schaffung eines Deutsch-Polnischen Jugendwerks.

7. Die Generalisierung der interkulturellen Begegnung: andere Dritte, andere Interitäten

Viele Initiativen wurden unternommen und viele Stimmen werden laut für die Entwicklung interkontinentaler Begegnungen um das Mittelmeer. Mohammed Fouad Ammor (1997) unterstreicht z. B., daß der Verein „Développement Francophonie-Europe“ in Lyon das siebte Austauschjahr mit Lehrern und Schülern beider Ufer des Mittelmeers überschritten hat. Paul Balta (1997) hebt hervor, daß in Anlehnung an das Deutsch-Französische Jugendwerk die Schaffung eines Office euro-méditerranéen de la Jeunesse eine begrüßenswerte Initiative wäre. Arbeiten mit interkulturellem Ansatz haben bereits begonnen (Fawzia Al Ashmawi, 1994) und werden weitergeführt wie die Redaktion einer „Histoire plurielle de la Méditerranée“ mit Unterstützung der Unesco und der Alesco.

Es ist nur wenig bekannt, daß Japan und Korea, die die nächste Fußballweltmeisterschaft ausrichten, sich fragen, ob es nicht für die Zukunft ihrer beiden Völker interessant wäre, ein Werk für die Entwicklung von Jugendaustausch einzurichten. Auf der Ebene von Israel und Palästina wurde diese Perspektive kurz nach Oslo ebenfalls ins Auge gefaßt. Die gegenwärtigen Umstände lassen die Dinge leider nicht in die „Landschaft“ passen.

Es bleibt, daß Reparationsvorhaben sehr häufig nach blutigen Dramen entstehen, die die Völker zerreißen. Die deutsch-französischen Begegnungen sind das Gegenteil eines überholten

Projektes. Gestützt auf die nicht verjährende Tragik der Geschichte haben sie sich vertieft und weiterentwickelt, um sich besser den Problemen von heute und morgen zuzuwenden, zu Deutschland, Frankreich und zum Europa der Globalisierung. Unter diesen Bedingungen stellen sie ein einzigartiges Beispiel dar, von denen viele sich inspirieren lassen sollten, nicht nur aus der Perspektive einer Reparationsleistung, sondern auch mit ihren antizipatorischen und interkulturell innovativen Perspektiven.

Übersetzung aus dem Französischen von Ursula Stummeyer

Literatur

- Al Ashmawi Fawzia, (1994) Étude comparative des manuels d'histoire des pays des deux rives de la Méditerranée, Université de Genève.
- Balta Paul, (1997), « Le projet culturel euro-méditerranéen, Intention et réalités », in *Confluences Méditerranée*, n° 21, Paris, l'Harmattan.
- Camilleri Carmel, e.a. *Stratégies identitaires*, P.U.F., Paris, 1990.
- Caplow Théodore, *DEUX CONTRE UN : Les coalitions dans les triades*, Paris, E.S.F., 1971.
- Demorgon Jacques, (1998) *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos.
- Fouad Ammor Mohammed, « Quels défis pour les échanges méditerranéens », in *Confluences Méditerranée*, n° 21, *Le Maghreb face à la mondialisation*, Paris, l'Harmattan.
- Hess R., *Pédagogues sans frontières – Ecrire l'intérêt*, Anthropos – Economica, 1998.
- Ladmiral J-R., Lipiansky E-M., *Interkulturelle Kommunikation - Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*, Campus, 2000.
- Lipiansky E-M., Heißt interkulturelle Ausbildung Bekämpfung von Stereotypen und Vorurteilen ?, Arbeitstexte Nr. 14, DFJW, 1996.
- Lourau R., *Implikation, transduction*, Anthropos, 1997.
- Müller Burkhard, « Evaluation internationaler Begegnungen, Eine erste perspektivische Beleuchtung der Probleme von Auswertungsmethoden im Bereich des interkulturellen Lernens », Arbeitstexte Nr. 12, DFJW, Bad Honnef, 1995.
- Müller Burkhard, (1995) « Das Thomas-Mann-Syndrom oder : Die Wiederentdeckung der Vorurteile – Ein Versuch aus deutscher Sicht », Bad Honnef,

Paris, Deutsch-französisches Jugendwerk, Arbeitstexte Nr. 9, Neuauflage 1995, 43 S.

Müller Burkhard, Pages Max, (1997) « Animation der interkulturellen Begegnungen – Das « Manifest der existentiellen Animation », Arbeitstexte Nr. 15, DFJW, OFAJ, Bad Honnef, Paris, 1997.

Nicklas H., « Alltag, Vorurteile und interkulturelles Lernen », Arbeitstexte Nr. 1, DFJW, Neuauflage 1989.

Valery Paul, *Mon Faust*, Gallimard, Paris, 1949.

Varro G., Gebauer G., « Zwei Kulturen – eine Familie, Paare aus verschiedenen Kulturen und ihre Kinder am Beispiel Frankreichs und Deutschlands », Leske+Burich, Opladen, 1997.

Walter Henriette, Walter Gérard, *Dictionnaire des mots d'origine étrangère*, Larousse, 1991.

Zusätzliche Literatur

Brass Ewald, (1996), « Les échanges internationaux de jeunesse sont ceux de leurs adultes. De la formation aux ignorances attentives » in L. Colin, B. Müller, *La pédagogie des rencontres interculturelles*, p. 229 à 292, Paris, Anthropos, 1996.

Colin Lucette, Müller Burkhard (Hrg.), Europäische Nachbarn, vertraut und fremd – Pädagogik interkultureller Begegnungen, Campus, 1998.

Colin Lucette, Hess Remi, Weigand Gabriele, (1995) Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen. Internationale Situationen entschlüsseln : eine Reflexion am Beispiel des schulischen Modelles, Bad Honnef, Paris, Deutsch-Fanzösisches Jugendwerk, (Arbeitstexte – Internationales und inetrkulturelles Lernen, Nr. 11, 41 S.).

Demorgon J.,

- Vivre et penser l'interculturalité franco-allemande, in *Allemagne d'aujourd'hui*, 06.1997.

- Das Interkulturelle im Prozeß der Globalisierung : Theoretische und praktische Perspektiven der Ausbildung, in Colin L., Müller B. (Hrg.), Campus, 1998.
- Le dialogue interculturel, in *Revue de psychologie de la motivation*, n° 21, 1996.
- Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours in *Intercultures* n° 20, Janv. 1993.
- Interkulturelle Erkundungen, Möglichkeiten und Grenzen einer internationalen Pädagogik, Campus, 1999.

Demorgon, Jacques, Lipiansky Edmond-Marc (éds), Guide de l'Interculturel en Formation, Retz, 1999.

Demorgon, J., Lüdemann O., Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz in Europa, Welche Ausbildungen? Welche formale Abschlüsse? Bestandsaufnahme und Perspektiven, Arbeitstexte Nr. 13, Bad Honnef, DFJW 1996.

Demorgon, Jacques & Molz Markus, Bedingungen und Auswirkungen der Analyse von Kultur(en) und interkulturellen Interaktionen, in Thomas A. (Hrsg.), Psychologie interkulturellen Handelns, Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie – Göttingen – Bern – Toronto – Seattle, 1996.

Denoux P., Interkulturelle Forschung in Frankreich, in Abdallah-Preteuille M., Thomas A., (Hrsg.) Nomos, Baden Baden 1995.

Dibie Pascal, Wulf Christoph (Hg.), Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen, Campus, 1999.

Giust-Desprairies Florence, Müller Burkhard (Hg.), Im Spiegel der Anderen, sich bilden in der interkulturellen Begegnung, Leske + Budrich, Opladen, 1997.

Hess R., Weigand G., *La relation pédagogique*, Paris, A. Colin, 1994.

Ladmiral Jean-René, Lipiansky Edmond-M., Interkulturelle Kommunikation, Campus, 2000.

Lehnhard Hans: Strukturiert oder prozessorientiert? Überlegungen zur Pädagogik von Jugendbegegnungen und Ferienzentren, Arbeitstexte Nr. 3, DFJW, Bad Honnef/Paris, 1984.

Das DFJW und interkulturelle Suchprozesse: Forschung, die neue Perspektiven
in Europa eröffnet, Arbeitstexte Nr. 8. DFJW, Bad Honnef/Paris, 1989.

Erziehung und Bildung am Anfang des 21. Jahrhunderts - Der Deutsch-Französische Jugendaustausch als Lern- und Erfahrungsfeld in einem globalen Referenzrahmen

Christoph Wulf

Was versteht man unter interkulturellem Lernen? Welche Bedeutung kommt ihm in heutigen Bildungsprozessen zu? Längst reicht es nicht mehr, interkulturelles Lernen lediglich auf den Umgang mit Minoritäten zu beziehen (Auernheimer 1990). Vielmehr ist die interkulturelle Dimension ein konstitutives Merkmal von Erziehung und Bildung heute (Wulf 1995). Im Mittelpunkt interkulturellen Lernens steht die Begegnung und die Auseinandersetzung mit dem Anderen, dem Fremden. Für viele Bildungsprozesse ist diese konstitutiv.

Im Rahmen der Forschergruppen des Deutsch-Französischen Jugendwerks durchliefen die Vorstellungen vom interkulturellen Lernen im Verlauf von drei Jahrzehnten gravierende Veränderungen. Zunächst bestand das Anliegen des Jugendaustauschs darin, Begegnungen zwischen jungen Deutschen und jungen Franzosen zu schaffen. Man wollte es den Jugendlichen ermöglichen, sich kennenzulernen, Vorurteile übereinander abzubauen, Erfahrungen miteinander zu teilen und ein Verständnis des Anderen zu erlangen. Anfangs war viel von Versöhnung, von Freundschaft, von

Verständigung die Rede. Mittlerweile ist die Rhetorik der Beschreibung des deutsch-französischen Jugendaustauschs vorsichtiger geworden. Dies ist kein Nachteil. Man betrachtet und analysiert genauer, welche Prozesse sich in den Begegnungen der Jugendlichen vollziehen. Die Austauschprozesse zwischen jungen Deutschen und jungen Franzosen sind zur Realität geworden. Sie müssen nicht mehr um jeden Preis gelingen; sie dürfen auch ambivalent sein und realistische Erfahrungen vermitteln. Es bedarf nicht mehr des idealistischen „Überschusses“ der ersten Jahre, mit dessen Hilfe der Erfolg des Jugendaustauschs auf jeden Fall gesichert werden sollte und in denen der Idealismus oft ein Moment der Beschwörung enthielt.

Als es möglich wurde, die deutsch-französischen Jugendbegegnungen auch für Jugendliche anderer Länder zu öffnen, vollzog sich eine einschneidende Veränderung. Trotz des nach wie vor gegebenen Schwerpunkts im deutsch-französischen Austausch gewann nun die europäische Dimension in den Jugendbegegnungen und im interkulturellen Lernen an Bedeutung. Wie wichtig derartige Lernbedingungen für die junge Generation sind, hat auch die Europäische Union eingesehen, die umfangreiche Programme für den Studentenaustausch initiierte. Auch hier verbreitete sich die Einsicht, daß die Europäische Union nur lebensfähig sei, wenn sie von den Menschen gewollt werde. Deshalb müsse man sich vor allem darum bemühen, die junge Generation für transnationale europäische Loyalitäten zu gewinnen.

Mit diesen Zielsetzungen stellt sich nachhaltig die Frage, wie denn Erziehung und Bildung in der Zukunft aussehen sollte. Einerseits müsse es nach wie vor eine Verankerung von Erziehung und Bildung in den regionalen bzw. nationalen Kulturen geben. Denn nur sie erlaube es den Menschen, sich zu beheimaten. An-

dererseits machten es die Prozesse der europäischen Einigung und der Globalisierung von Wirtschaft, Wissenschaft und Kultur erforderlich, die Menschen dazu zu befähigen, den in ihrer Folge entstehenden Anforderungen gerecht zu werden. Von der jungen Generation erfordern diese Prozesse in hohem Maße, mit Menschen aus anderen Kulturen zusammenzuarbeiten. Dies gilt schon für den europäischen und noch mehr für den globalen Kontext. Globale Kooperation kann nur gelingen, wenn der Umgang mit dem Fremden von früher Jugend an gelernt wird. Um den Lebensbedingungen von heute und von morgen gerecht zu werden, muß daher die Erfahrung des Fremden als Element von Erziehung und Bildung begriffen werden.

Schon seit langem hat das Deutsch-Französische Jugendwerk Bedingungen geschaffen, unter denen Jugendliche den Umgang mit Jugendlichen aus einer anderen Kultur lernen konnten. Es hat damit dazu beigetragen, jungen Deutschen und jungen Franzosen die Erfahrung des Fremden zu vermitteln. Dadurch leistet das Jugendwerk einen von seinen Gründern noch gar nicht antizipierten Beitrag dazu, daß junge Deutsche und junge Franzosen miteinander Erfahrungen machen, die nicht nur für die deutsch-französische Kooperation und das allmähliche Zusammenwachsen Europas wichtig sind. Da diese Erfahrungen einen Beitrag dazu leisten, die jungen Menschen für die Erfordernisse der Globalisierung zu qualifizieren, kommt ihnen auch eine über ihre ursprünglichen Intentionen hinaus reichende Bedeutung zu. Im deutsch-französischen Kontext können Erfahrungen mit dem Fremden gemacht werden, die auf das Verständnis und den Umgang mit dem Fremden im globalen Kontext übertragen werden können. Insofern junge Menschen im Rahmen der Arbeit des Jugendwerks lernen, mit dem Fremden in konstruktiver Weise umzugehen, erwerben sie auch Einstellungen und Fähigkeiten, die

ihnen über diesen Kontext hinaus helfen, Verständnis für das Fremde aufzubringen. Dabei müssen Jugendliche die Erfahrung der Nichtverstehbarkeit einer fremden Kultur machen. Nur von dieser Voraussetzung aus kann es gelingen, auf gewalthaltige Assimilierungsprozesse des Fremden zu verzichten, die darauf hinaus laufen, das Fremde in Vertrautes umzuwandeln und dadurch aufzulösen. Gelingt es jedoch, dieser Versuchung nach Reduktion des Fremden auf Bekanntes zu widerstehen, können Erfahrungen des Fremden zu einer Ausweitung der eigenen Bezugspunkte und zu einer Bereicherung der Sicht der Welt und des Anderen führen.

Das Jugendwerk stellt einen Lernort für Erfahrungen mit dem Fremden dar, dessen Bedeutung angesichts der Globalisierungsprozesse heute kaum überschätzt werden kann. Über seine anfänglichen Ziele hinaus qualifiziert es junge Deutsche und junge Franzosen für das Leben im 21. Jahrhundert. Um den deutsch-französischen bzw. den europäischen Jugendaustausch zu einem Erfahrungsort für das Fremde werden zu lassen und somit den Jugendaustausch zu einem für möglichst viele junge Menschen konstitutiven Element ihrer Erziehung und Bildung zu machen, muß man sich fragen, wie Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert aussehen sollen (Wulf 1998, 2000). Trotz vieler gemeinsamer Antworten auf diese Frage gibt es in den verschiedenen Regionen der Welt auch unterschiedliche Vorstellungen. Sie hängen mit Differenzen in den religiösen und kulturellen Traditionen und mit Unterschieden in den ökonomischen und gesellschaftlichen Bedingungen der Regionen und Länder zusammen. Trotz dieser Differenzen kommt der Gemeinsamkeit der Perspektiven für Erziehung und Bildung erhebliche Bedeutung zu. Sie ist Teil einer gemeinsamen Verantwortung der Völker für die zukünftige Entwicklung der Welt. Von einer globalen Perspektive auf das

Erziehungs- und Bildungswesen aus ergeben sich neue Bewertungen bekannter Erziehungs- und Bildungsphänomene. Die erweiterte und veränderte Sicht des deutsch-französischen Jugendaustauschs ist dafür ein Beispiel.

Wie kann eine globale Perspektive von Erziehung und Bildung am Anfang des 21. Jahrhunderts entwickelt werden, die zugleich die regionalen Differenzen der Erziehungssysteme berücksichtigt? Die Aufgabe ist schwierig. Sinnvoll kann sie nur von einer Arbeitsgruppe erfüllt werden, in der die verschiedenen Regionen der Welt repräsentiert sind und in der dadurch regionale Differenzen in die globale Perspektive eingebracht werden können. Am 11. April 1996 wurde von einer internationalen Arbeitsgruppe eine globale Perspektive auf Erziehung und Bildung vorgelegt. Dabei handelte es sich um den mit Spannung erwarteten Bericht von Jacques Delors, dem Vorsitzenden der internationalen Unesco-Kommission „Education for the 21st Century“ mit dem Titel „Learning: The Treasure Within“. Viele Erwartungen und Gerüchte gingen ihm voraus. Man fragte sich: Was könne angesichts der in den Regionen und Ländern der Welt so unterschiedlichen Voraussetzungen für Erziehung und Bildung von einem internationalen Bericht erwartet werden? Wie würde ein solcher Bericht mit den Differenzen zwischen den Religionen, Kulturen und Gesellschaften umgehen? Würde es ihm gelingen, eine ähnliche Bedeutung wie der 1972 erschienene Faure-Bericht zu erlangen, in dessen Folge sich die Vorstellungen vom lebenslangen Lernen in den internationalen Diskursen über Erziehung und Bildung durchsetzten? Der Bericht sollte die globalen Bedingungen

bestimmen, unter denen im 21. Jahrhundert Erziehung und Bildung voraussichtlich stattfinden werden. Dabei wollte man sich nicht auf eine Bedingungsanalyse beschränken, in der die Möglichkeiten von Bildung und Erziehung vor allem auf ökonomische Bedingungen reduziert werden. Im Unterschied zu derartigen Bestandsaufnahmen geht der Bericht davon aus, daß Entwürfe für Erziehung und Bildung nicht auf die Beschreibung der Realbedingungen reduziert werden dürfen. Erziehung und Bildung sei eine Utopie.

Erziehung und Bildung werden im nächsten Jahrhundert durch folgende Konfliktformationen gekennzeichnet sein:

- *Die Spannung zwischen Globalem und Lokalem.* Einerseits sollen sich immer mehr Menschen als „Weltbürger“ mit einer gemeinsamen Verantwortung für die Erde begreifen, ohne daß sie dadurch jedoch dazu gebracht werden sollen, ihre Verbundenheit mit ihrem lokalen und nationalen Kontext aufzugeben.
- *Die Spannung zwischen Universalem und Individuellem.* Die Tendenz zur Globalisierung des menschlichen Lebens ist nicht nur auf Wirtschaft und Politik begrenzt; sie erfaßt auch Kultur und Erziehung. Sie enthält große Chancen, aber auch unübersichtliche Risiken. Es bedarf eines sorgfältigen Ausgleichs zwischen der Unhintergebarkeit des einzelnen und seiner Eingebundenheit in bestimmte kulturelle Traditionen und der Tendenz, durch die Globalisierung von Politik, Wirtschaft und Kultur neue Lebensformen und Lebenszusammenhänge zu schaffen.
- *Die Spannung zwischen Tradition und Modernität.* Wie kann man für Entwicklungen der Gegenwart und der Zukunft offen

bleiben, ohne seine eigenen kulturellen Traditionen zu verraten? Wie kann es gelingen, die verschiedenen Dynamiken konstruktiv aufeinander zu beziehen? Welche Rolle spielen dabei moderne Technologien und neue Medien?

- *Die Spannung zwischen langfristigen und kurzfristigen Überlegungen.* Was unter einer kurzfristigen Perspektive als sinnvoll erscheint, kann in einer langfristigen Perspektive betrachtet ein gravierender Fehler sein. Dies gilt z. B. für Investitionen im Bildungswesen, deren Wirkungen sich erst mittel- und langfristig zeigen.
- *Die Spannung zwischen notwendigem Wettbewerb einerseits und der Sorge für Chancengleichheit andererseits.* Bei Reformen im Bildungsbereich ist diese Spannung nicht grundsätzlich aufhebbar. Einfache Entweder- oder- Lösungen stellen unzulässige Reduktionen dar. Im Rahmen lebenslangen Lernens gilt es daher, die antagonistischen Kräfte *Wettbewerb*, *Kooperation* und *Solidarität* nach Möglichkeit ins Gleichgewicht zu bringen.
- *Die Spannung zwischen der außerordentlichen Ausweitung des Wissens und der menschlichen Fähigkeit, es zu assimilieren.* Im Zentrum steht der Auftrag des Bildungswesens, junge Menschen dabei zu unterstützen, den Anforderungen neuer Wissenszusammenhänge gerecht zu werden und durch Wissen, Experiment und Entwicklung ihre persönlichen Fähigkeiten zu entfalten.
- *Die Spannung zwischen Geistigem und Materiellem.* Nur wenn es gelingt, die Dynamiken dieser beiden Bereiche auszubalancieren, wird die Menschheit Wege finden, das Leben auf der Erde so zu gestalten, daß sie überlebt.

Erziehung soll einen Beitrag dazu leisten, die Menschen dazu zu befähigen, mit diesen Spannungen und Konfliktformationen umzugehen und dadurch an einer gemeinsamen Zukunft der Menschheit mitzuarbeiten. Erziehung muß als lebenslanger Prozeß und als Wert an sich begriffen werden. Obwohl sie sich den Anforderungen zu stellen hat, die aus den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Entwicklungen stammen, darf sie nicht auf die Erfüllung dieser Ansprüche reduziert werden. Erziehung und Bildung müssen flexibel sein und Diversität und Heterogenität der Welt und ihrer Regionen berücksichtigen.

Lernen ist der zentrale Begriff des Unesco-Berichts, an den große Hoffnungen geknüpft werden: Die Rede ist von einer „Lerngesellschaft“, in der „lebenslanges Lernen“ für alle Menschen, jedoch in unterschiedlicher Form und mit unterschiedlichen Inhalten stattfinden soll. Vier Formen des Lernens werden unterschieden:

- Zusammen Leben lernen,
- Wissen lernen,
- Handeln lernen,
- Sein lernen.

Lernen soll sich auf das menschliche Zusammenleben beziehen und dazu beitragen, es konstruktiv und im Geiste des Friedens zu gestalten. Gegenseitiges Verständnis soll gefördert und Fähigkeiten zur produktiven Lebensgestaltung sollen angebahnt und entwickelt werden. Unter den vielen Formen des Wissen kommt dem wissenschaftlichen Wissen für die Gestaltung des gesellschaftlichen Wandels besondere Bedeutung zu. Wichtig ist darüber hinaus die Entwicklung von Handlungskompetenz in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen. Erziehungs-

und Bildungsanstrengungen sollen sich auf die Förderung des Gedächtnisses, der Reflexion, der Imagination, der Gesundheit, der ästhetischen und kommunikativen Fähigkeiten, auf die Erziehung und Bildung des einzelnen mit seinen spezifischen Bedürfnissen richten.

Angesichts von 900 Millionen Analphabeten und 130 Millionen nicht beschulten Kindern sind verstärkte Anstrengungen im Bereich der Grunderziehung erforderlich. Nach Möglichkeit sollen sie jedoch nicht zu Lasten des Sekundarschulsystems und des Hochschulsystems gehen, zu denen immer mehr junge Menschen Zugang verlangen. Gesteigert werden sollen die internationalen Anstrengungen, die armen Länder dabei zu unterstützen, die Quantität und die Qualität ihrer Bildungssysteme auszubauen. Der Erfolg von Bildungsreformen hängt davon ab, inwieweit sie von den Gemeinden einschließlich Eltern, Lehrern, Schulleitern, von der Öffentlichkeit und der internationalen Gemeinschaft getragen werden. Die Kommission betont die Bedeutung der Dezentralisierung und der aktiven Partizipation von Lehrern für das Gelingen von Erziehungs- und Bildungsreformen.

Im einzelnen empfiehlt die Kommission folgende Maßnahmen internationaler Kooperation:

- Verstärkte Anstrengungen zur Förderung von Mädchen und Frauen im Bildungsbereich;
- Vergabe eines Viertels der Entwicklungshilfe internationaler Organisationen als Bildungshilfe;
- Verzicht auf Schuldenreduktion und auf Kredithilfen bei Reduktionen im Bildungsbereich;
- weltweite Einführung moderner Informationstechnologien zur Vermeidung (Verringerung) einer weiteren Kluft zwischen

- armen und reichen Ländern;
 - verstärkte Berücksichtigung von NGOs (Nicht-Regierungs-Organisationen) für die internationale Kooperation.
- Organisiert ist der Bericht der Delors-Kommission in neun Kapiteln, deren Titel bereits ihren programmatischen Charakter verraten:

Von der lokalen Kommunität zu einer Weltgesellschaft

Weltweite Interdependenz und Globalisierung bestimmen heute das Alltagsleben der Menschen. Da ihre Auswirkungen immer umfassender werden, müssen die durch sie bedingten Herausforderungen in Kultur, Erziehung und Gesellschaft nachhaltig beachtet werden. Eine große Gefahr besteht darin, daß eine Kluft zwischen einer kleinen Anzahl von Menschen, die mit diesen neuen Lebensbedingungen produktiv umgehen kann, und einer Mehrzahl von Menschen entsteht, die diesen ohnmächtig ausgeliefert sind. Schließlich soll es darum gehen, die Zunahme wechselseitigen Verständnisses, Verantwortungsbewußtseins und Solidarität zu fördern. Erziehung und Bildung haben die Aufgabe, die Menschen dabei zu unterstützen, sich in diesen weltweit neuen Lebensbedingungen zurechtzufinden.

Von sozialem Zwang zu demokratischer Partizipation

Bildungspolitik muß weit gespannt sein; sie darf nicht zum sozialen Ausschluß von Individuen oder Bevölkerungsgruppen beitragen. Im Rahmen von Sozialisation und Erziehung sollen gesellschaftliche Ansprüche und individuelle Rechte auf persönliche Entwicklung miteinander vermittelt werden. Erziehung kann grundlegende gesellschaftliche Probleme nicht lösen; doch kann

sie zu ihrer Handhabung beitragen. Schulen erfüllen ihre gesellschaftlichen Aufgaben nur, wenn sie Angehörige von Minoritäten fördern und ihnen helfen, in ihrem gesellschaftlichen Umfeld angemessen zu leben. Erziehung zu Demokratie und staatsbürgerlichem Verhalten muß in der Schule erfolgen. Dort werden demokratische Partizipation einschließlich der Fähigkeiten zu Verständnis und kompetentem Urteil geübt und entwickelt. Erziehung und Bildung soll Kindern und Erwachsenen dabei helfen, einen kulturellen Hintergrund zu entwickeln, der es ermöglicht, Ereignisse und Informationen einzuordnen und in ihrem historischen Kontext zu begreifen.

Von ökonomischem Wachstum zur menschlichen Entwicklung

Es bedarf eines neuen Modells von „Entwicklung“, in dessen Rahmen die gegenwärtigen Lebensbedingungen der Menschen stärker zu berücksichtigen sind. Benötigt werden Untersuchungen über die Zukunft der Arbeit und über die Veränderungen der Arbeitswelt infolge der technologischen Entwicklungen. Die Zusammenhänge zwischen Entwicklungs- und Bildungspolitik bedürfen neuer Reflexion und besserer Gestaltung. Erforderlich sind weitere Anstrengungen zum Ausbau der Grundbildung in allen Regionen der Welt.

Die vier Pfeiler von Erziehung und Bildung

Lebenslanges Lernen beruht auf folgenden vier Pfeilern: Wissen lernen, Handeln lernen, Zusammenleben lernen, Sein lernen. Allgemeinbildung mit vertiefender Konzentration in einigen Bereichen und das Lernen des Lernens sollen verstärkt gefördert wer-

den. Die Fähigkeit, in unterschiedlichen lokalen und internationalen Situationen sachgerecht zu handeln, gilt es zu erwerben. Eine kompetente Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Menschen in gegenseitiger Achtung soll gefördert werden. Ein akzeptierender Umgang mit den Unterschieden zwischen den Menschen muß gelernt und geübt werden. Im Bildungssystem sollen deshalb nicht nur mehrere Formen des Wissens, sondern auch verschiedene Formen des Lernens und Könnens vermittelt werden.

Lebenslanges Lernen

Da die im nächsten Jahrhundert vom einzelnen zu erbringenden Leistungen alle bisherigen Anforderungen übersteigen, können sie nur mit Hilfe lebenslangen Lernens erfüllt werden. Daher bedarf es in einer sich für diese Erfordernisse vorbereitenden „Lerngesellschaft“ weit gefächerter Angebote und Lerngelegenheiten.

Von der Grundbildung zur Universität

Schwerpunkt der weltweiten Bildungsanstrengungen soll sein die Förderung der Grundbildung unter besonderer Berücksichtigung der Primärerziehung und der in ihrem Rahmen erfolgenden Entwicklung der Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit. Grundbildung muß besser auf die besonderen Bedingungen und Möglichkeiten der jeweiligen Länder und Bevölkerungsgruppen bezogen werden. Schreib- und Leseprogramme für Analphabeten sind nach wie vor erforderlich. Eine bessere Vermittlung naturwissenschaftlichen Grundwissens ist notwendig. Die Zahlenrelation zwischen Lehrern und Schülern soll nach Möglichkeit verbessert werden bzw. im Falle ihrer Unzulänglichkeit durch den Einsatz moderner

Unterrichtstechnologien kompensiert werden. Angebot und Art der Sekundarschulerziehung sollen im Kontext lebenslangen Lernens neu bedacht werden. Mit Hilfe von Bildungsberatung soll das Schulwesen durchlässiger gemacht und seine Chancengerechtigkeit verbessert werden. Die Universitäten sollen so ausgestattet werden, daß sie die Studenten für Forschung und Lehre vorbereiten können und daß sie ein Spezialwissen vermitteln, das den Erfordernissen des wirtschaftlichen und sozialen Lebens gerecht wird. Die Universitäten sollen allen offen stehen, die die Voraussetzungen zum Studium haben. Sie sollen verstärkt international kooperieren. Sie sollen autonom und in Forschung und Lehre frei sein. Nur so können die Universitäten den erwünschten Einfluß auf die gesellschaftlichen Entwicklungen ausüben. Insgesamt soll im Bereich der Sekundar- und der Hochschulbildung ein möglichst breites und differenziertes Bildungsangebot bereitgestellt werden.

Lehrer auf der Suche nach neuen Perspektiven

Die soziale und ökonomische Situation von Lehrerinnen und Lehrern ist in den Ländern der Welt sehr unterschiedlich. In vielen bedarf sie einer radikalen Verbesserung, damit die Lehrer ihre für die gesellschaftliche Entwicklung ihres Landes wichtige Arbeit angemessen erfüllen können. Um eine Vielfalt von Erziehungs- und Bildungsprozessen in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen initiieren und durchführen zu können, bedarf es der Koordination und Kooperation verschiedener „Lernorte“ und der Heranziehung unterschiedlich qualifizierter Menschen. Da die Qualität schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse weitgehend von der Fähigkeit der Lehrer abhängt, ist kontinuierliche Lehrerfortbildung unerlässlich. Lehren und Unterrichten sind nicht nur individuelle

Tätigkeiten. Zu ihrer Verbesserung sind Teamarbeit und Koordination erforderlich. Um den Anforderungen heutigen Lebens gerecht zu werden, bedarf es des Austauschs von Lehrpersonal. Durch nationalen und internationalen Austausch kann dazu beigetragen werden, Verantwortungsbewußtsein und Solidaritätsgefühl in der nächsten Generation auch über Ländergrenzen hinweg zu entwickeln.

Entscheidungen für Erziehung: der politische Faktor

Ausrichtung und Qualität des Erziehungssystems beeinflußt weitgehend Orientierung und Qualität der Gesellschaft. Deshalb bedarf es öffentlicher Debatten über Erziehungsfragen und des Engagements der gesellschaftlichen Entscheidungsträger in diesen. Dezentralisierung und relative Autonomie der Bildungsinstitutionen verbessern deren Qualität. Erziehung und Bildung soll auf jeden Fall unter der Verantwortung des Staates bzw. der Kommunität bleiben. Die Finanzierung des Bildungswesens obliegt dem Staat und der Öffentlichkeit. Hilfen von privater Seite sind zu begrüßen, können jedoch Staat und Öffentlichkeit nicht aus ihrer Verantwortung entlassen. Bei der Finanzierung des Bildungssystems ist lebenslanges Lernen als Perspektive für alle zu berücksichtigen. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sind zur Erweiterung des Bildungsangebots für mehr Menschen heranzuziehen. Besonders in der Erwachsenenbildung kommen ihnen bislang nicht ausgeschöpfte Möglichkeiten zu. Dies gilt besonders für die Entwicklungsländer.

Internationale Kooperation: Erziehung und Bildung der Weltgemeinschaft (global village)

Internationale Kooperation ist im Bereich der Erziehung heute eine Notwendigkeit. Bildungsinvestitionen sollen als Investitionen in die Zukunft begriffen werden. In ihrem Rahmen bedarf es einer besonderen Förderung der in vielen Teilen der Welt benachteiligten Mädchen und Frauen. Besondere Förderung verdient der regionale Austausch und die regionale Kooperation. Die Internationalisierung von Curricula soll durch die Verwendung moderner Informationstechnologien gefördert werden. Internationale Organisationen sollen in der Förderung von Bildungsprojekten partnerschaftlich zusammenarbeiten. Die Unesco soll dazu Anregungen geben und als Forum internationalen Informationsaustauschs dienen.

Eine Reihe kritischer Rückfragen ergibt sich, von deren Beantwortung die Einschätzung des Berichts abhängt:

- Bis zu welchem Punkt erfüllt der Bericht seine Intention, eine allgemeine Perspektive für die *menschliche Entwicklung (human development)* mit Hilfe von Erziehung und Bildung zu entwerfen?
- Ist der Bericht trotz Modifikationen im Epilog durch Einzelbeiträge aus verschiedenen Regionen der Welt nicht zu stark *eurozentrisch* akzentuiert?
- Mindert nicht der universelle Anspruch und Charakter des Berichts seine Relevanz für die verschiedenen Regionen der Welt und hätte nicht eine *regionale Spezifizierung* seinen Wert für die Reform des Bildungswesens erhöht?

- Vermeidet der Bericht nicht in unzulässiger Weise Konflikte und Kontroversen, wie sie etwa bei Übernahme des in der Unesco seit langem erörterten Konzepts der „*nachhaltigen Entwicklung*“ als Bezugspunkt für Erziehung entstanden wären?
- Sind die dem Bericht zugrunde liegenden *anthropologischen Voraussetzungen* und Annahmen über die Vervollkommnungsfähigkeit des Menschen nicht zu optimistisch?

Die im Unesco-Bericht identifizierten, für Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert kennzeichnenden *Spannungen* bestimmen auch den Kontext des deutsch-französischen Jugendaustauschs. Jugendbegegnungen sind ein Lernfeld, in dem örtlich-, regional- und national-bedingte Erfahrungen zum Thema werden, die durch den Bezug auf globale Entwicklungen unter neuer Perspektive in den Blick geraten. Auch die Spannung zwischen Allgemeinem und Individuellem wird in der Begegnung junger Deutscher mit jungen Franzosen erfahren. Im Zusammentreffen einzelner Menschen wird die Unzulänglichkeit allgemeiner Vorurteile und Stereotype in der Begegnung mit einzelnen Menschen sichtbar. Häufig kommt es zu ihrer Modifikation oder gar zu ihrer Aufgabe. Auch das antinomische Verhältnis zwischen Tradition und Modernität wirkt sich in den Jugendbegegnungen aus. Im Verhältnis junger Menschen zur nationalen Identität und zu den transnationalen europäischen Loyalitäten ist dies in besonderem Maße der Fall. Diskrepanzen zwischen kurzfristigen und langfristigen Perspektiven werden z. B. in der Frage relevant, inwieweit sich das

Jugendwerk auf die deutsch-französische Zusammenarbeit konzentrieren soll oder in welchem Ausmaß es sich mittel- und langfristig verstärkt für die Kooperation mit Jugendorganisationen anderer Länder der Europäischen Union und darüber hinaus öffnen sollte. Auch bei der Auswahl für die Teilnahme an den Veranstaltungen des Jugendwerks stellt sich die Frage, wie soll zwischen dem Gesichtspunkt des Wettbewerbs mit dem Anspruch der Förderung der Besten und dem Anspruch auf Chancengleichheit vermittelt werden. Welche Entscheidungen hier gefällt werden, beeinflusst auch, welche Voraussetzungen für den Jugendaustausch bestehen und welche Ansprüche an die bewußte Verarbeitung der deutsch-französischen Begegnungen gestellt werden können. Die Möglichkeiten und Grenzen der individuellen geistigen und sozialen Voraussetzungen der Jugendlichen bestimmen, in welcher Weise die Jugendlichen ihr Wissen über die andere Kultur und über den Umgang mit dem Fremden erweitern können.

Im Unterschied zu traditionellen Formen schulischen Lernens bieten die deutsch-französischen Jugendbegegnungen die Möglichkeit, vielfältige Erfahrungen zu machen. Das Lernen beschränkt sich nicht auf die Vermittlung von Wissen. Die Jugendlichen lernen, sich in ihrem *individuellen Sein* zu akzeptieren, *zusammen zu leben* und *gemeinsam zu handeln*. Jugendbegegnungen bieten gute Möglichkeiten für komplexe Lernprozesse. Sie bieten Raum für Kooperation bei der Planung gemeinsamer Zeit und gemeinsamer Projekte. Gelernt wird, sich mit anderen Jugendlichen zu verständigen, die aus einer oder mehreren fremden Kulturen kommen und die daher unterschiedliche Stile der Kommunikation und des Handelns haben. Erforderlich wird es, sich in fremder Sprache zu verständigen und gemeinsame Entscheidungen zu fällen. Dabei kommt es zur lustvollen oder auch

störenden Erfahrung der Andersartigkeit anderer Jugendlicher. Bei Mahlzeiten und gemeinsamen Freizeiten kann man lernen, einander zu akzeptieren und miteinander zu leben. Oft führt gerade bei Jugendlichen die Neugierde auf das Fremde zu bereichernden Erweiterungen ihrer bisherigen Ansichten, Einstellungen und Handlungsdispositionen. Die in den Jugendbegegnungen enthaltenen Momente der *Bildungsreisen* geben diesen darüber hinaus ein *existentielles Element* mit einer starken und oft langfristigen Tiefenwirkung.

Dies ist die eine Seite; doch machen die Erfahrungen in der deutsch-französischen Zusammenarbeit auch deutlich: Die Zielsetzung und die Rhetorik des Unesco-Berichts zur weltweiten Entwicklung von Erziehung und Bildung im nächsten Jahrhundert verdrängen wichtige Dimensionen der Auseinandersetzung mit dem Fremden, die für interkulturelles Lernen von zentraler Bedeutung sind. Während der Unesco-Bericht an den Vorstellungen der Vervollkommnung des jungen Menschen durch Erziehung und Bildung ausgerichtet ist und seine Rhetorik suggeriert, daß mit der Formulierung der Ziele auch deren Verwirklichung in Reichweite gerät, zeigen die Erfahrungen des deutsch-französischen Jugendaustauschs die Gefahren eines solchen Optimismus. Unter anderen liegen diese darin, daß dieser Idealismus die Widerstände, auf die man in interkulturellen Prozessen trifft, nicht wahrhaben will. Schwierigkeiten werden im Grunde als nicht akzeptabel angesehen, in ihrem Ausmaß reduziert und als zu überwindende Elemente verdrängt. Nicht der Weg, sondern das Ziel zählt in der idealistischen Logik solcher Pläne. Dadurch entsteht ein Konzept internationaler Kooperation, das sich nicht mit deren Schatten- und Negativseiten konfrontieren will sondern das interkulturelles Lernen vorwiegend auf seine positiven Aspekte reduziert. Die euphorische Rhetorik solcher Entwürfe verdrängt

die andere mit ihrem normativen Charakter notwendig gegebene Seite. Die Bedeutung dieser im Dunkeln liegenden Seite für die normative Orientierung dieser Pläne wird deutlich, wenn man sich fragt, welchen Sinn die in den verschiedenen Kulturen historisch entstandenen, durch neue Zielsetzungen zu überwindenden Bedingungen individueller und sozialer Existenz bislang hatten und warum diese Bedingungen nicht anders waren, als sie sind. Diese Frage macht die Historizität solcher Utopien sichtbar und relativiert ihre Zielsetzungen. Entsprechendes gilt für den kulturspezifischen Charakter solcher Reformvorstellungen. Diese und ihre Rhetorik sind in hohem Maße eurozentriert. Sie schreiben ein eurozentrisches Bild menschlicher Entwicklung fest, in dem der Optimismus der Moderne in bezug auf die Herstellbarkeit vernünftiger Bedingungen und die Vervollkommnung der sozialen Subjekte ungebrochen ist. In dem Unesco-Entwurf für Erziehung und Bildung geht es um die Hervorbringung eines sozialen Subjekts, dessen Selbstentwurf und Selbstkonzept in der bürgerlichen Gesellschaft und im europäischen Individualismus verankert ist. Für andere kulturelle und gesellschaftliche Perspektiven ist kaum Raum.

In mancher Hinsicht sind Anliegen und Sprache dieses Entwurfes mit den Anfängen der Arbeit des Deutsch-Französischen Jugendwerks vergleichbar. Auch damals reduzierte man interkulturelles Lernen auf die Aspekte, die mit formulierbaren und akzeptierbaren Zielen identisch waren. Dabei wurde damals und wird heute übersehen, daß Schwierigkeiten und Widerstände in interkulturellen Prozessen des Lernens, Zusammenlebens und Handelns zu den Bedingungen und Realitäten, zur Komplexität und zum spezifischen Wert dieser Prozesse gehören. Im Wahrnehmen und Akzeptieren der Unzulänglichkeit dieser Prozesse findet interkulturelles Lernen seine angemessene Orientierung. In

ihrem Verlauf wird die Akzeptanz der eigenen Unzulänglichkeit und der des Anderen möglich. Die Erfahrung wird gemacht: „etwas wollen“ ist noch nicht gleich „etwas leben“ oder „etwas machen“. Auf dem Hintergrund solcher Prozesse wird ein Verständnis der Andersartigkeit des Anderen möglich. Die Erfahrung des Anderen ist die Erfahrung der Differenz in Bezug auf die idealisierenden Bilder vom Anderen und vom Eigenen. Sie führt zur Relativierung eines utopischen Idealismus in Erziehung und Bildung; sie bietet Raum für das Wissen, daß die solchen Bildungsplänen zugrunde liegenden Menschenbilder unzureichend sind. Deren normativer Charakter läßt oft vergessen, daß selbst junge Menschen nicht beliebig beeinflussbar und veränderbar sind. Erziehungs- und Bildungsprozesse sind Prozesse mit gebrochener Intention und sind daher nur in begrenztem Ausmaß durch Ziele steuerbar. Für ihre Inszenierung und Verwirklichung ist ein praktisches Wissen erforderlich, dessen Komplexität die Möglichkeiten begrenzt, es theoretisch zu fassen, und in dem Alltagsbewußtsein und Alltagserfahrung eine Rolle spielen und in dem der Abstand zur planerischen Vernunft und ihrer Rhetorik offensichtlich ist. Für die Nachhaltigkeit ihrer Wirkungen ist es erforderlich, die interkulturellen Lernprozesse auf die Lebens-, Erfahrungs- und Alltagspraxis der Jugendlichen zu beziehen. So können in der Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Widerständen soziale Subjekte allmählich zu neuen Einsichten und nachhaltigen Veränderungen gelangen.

Literatur

- Auernheimer, G.: Einführung in die Interkulturelle Erziehung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1990
- Augé, M.: Les sens des autres. Actualité de l'anthropologie, Paris: Fayard 1994
- Baudrillard, J., Guillaume, M.: Figures de l'altérité, Paris: Descartes & Cie 1994
- Berg, E., Fuchs, M.: Kultur, soziale Praxis. Die Krise der Repräsentation, Frankfurt: Suhrkamp 1993
- Dibie, P., Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosozio-
logie interkultureller Begegnungen, Frankfurt/NewYork: Campus 1999;
franz. Fassung; Paris: Anthropos 1998
- Gebauer, G., Wulf, Ch.: Mimesis. Kultur – Kunst – Gesellschaft, Reinbek 1992
- Gebauer, G., Wulf, Ch.: Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozi-
alen Welt, Reinbek: rowohlt 1998
- Giust-Desprairies, F., Müller, B. (Hrsg.): Im Spiegel der Anderen. Sich bilden
in der internationalen Begegnung, Opladen: Leske und Buderich 1997
- Hess, R., Wulf, Ch. (Hrsg.): Grenzgänge. Über den Umgang mit dem Eigenen
und dem Fremden, Frankfurt/NewYork 1999; franz. Fassung: Paris: Anthro-
pos 1999
- Hildebrand, B./ Sting, S. (Hg.): Erziehung und interkulturelle Identität, Müns-
ter/New York: Waxmann 1995
- Learning: The Treasure within. Report to Unesco Of the International Com-
mission on Education for the Twenty-first Century, Paris 1996
- Wadenfels, B.: Der Stachel des Fremden, Frankfurt: Suhrkamp 1990
- Wulf, Ch.: Anthropologie der Erziehung, Weinheim: Beltz 2001; franz. Fas-
sung: Paris: L'Harmattan 1999
- Wulf, Ch. (Ed.): Education for the 21st Century. Commonalities and Diversi-
ties, Münster/New York: Waxmann 1998

Wulf, Ch. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie,
Weinheim: Beltz 1997

Wulf, Ch. (Ed.): Education in Europe. An Intercultural Task, Münster/New
York: Waxmann 1995

Die Autoren

Marie-Theres Albert ist Professorin für Erziehungswissenschaft und Inhaberin des Lehrstuhls für Interkulturalität an der Brandenburgischen Technischen Universität Cottbus.

Jacques Demorgon ist Hochschullehrer für Sozialpsychologie an den Universitäten Bordeaux, Reims und Compiègne.

Remi Hess ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Paris VIII, St. Denis.

Edmond-Marc Lipiansky ist Professor für Psychologie an der Universität Paris X, Nanterre.

Burkhard Müller ist Professor für Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim.

Christoph Wulf ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin.