

Interkulturelles Lernen

Arbeitshilfen für die politische Bildung

Bonn 1998
Neudruck Bonn 2000
Arbeitshilfen für die politische Bildung
© Bundeszentrale für politische Bildung
Berliner Freiheit 7
53111 Bonn

Redaktion:
Ulrich Dovermann (verantwortlich), Ludger Reiberg

Autoren:
Georg Auernheimer, Wolfgang Barth, Heinz Bielefeld,
Iris Denkler-Hemmert, Eckart Gottwald, Harald Grosch,
Marielis Günzel, Mohammad Heidari, Reinhard Hocker,
Georg Homburg, Adelheid Hu, Thomas Jaitner, Britta Kollberg,
Ulrich Krüger, Ferdinand Küpper, Wolf Rainer Leenen,
Metin Öszinmaz, Bala Prasad, Joanna Rauch, Ludger Reiberg,
Kuno Rinke, Claudia Schanz, Mechthild Schlang-Redmond,
Gesa Siebert-Ott, Ursula Vences, Catherine Yannidakis-Hahne

Visuelle Konzeption:
Cleeves Communication, Meckenheim

Druck:
Präzisdruck GmbH, Karlsruhe

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autoren die Verantwortung.

Wir bedanken uns bei allen Institutionen und Personen für die Abdruckerlaubnis. Wir haben uns bemüht, alle Copyrightinhaber ausfindig zu machen und um Abdruckgenehmigung zu bitten. Sollten wir eine Quelle nicht oder nicht vollständig angegeben haben, so bitten wir um Hinweise an die Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. Die Redaktion.

I. Grundgedanken

1. Vorwort und Einführung | *Ludger Reiberg* 6
2. Multikulturelle Gesellschaft | *Wolfgang Barth* 10
3. Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung | *Georg Auernheimer* ... 18
4. Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 29

II. Interkulturelles Lernen im Unterricht

5. Wahrnehmen, erzählen und Medienkompetenz
beim interkulturellen Lernen | *Thomas Jaitner* 48
6. Illusion. Ein Lernarrangement zur Wahrnehmung des Anderen | *Ulrich Krüger* 54
7. Tücher verbinden | *Marielis Günzel* 61
8. Kopftuch ab, Kreuz runter? – KULTurelle SYMBOLE im Schulalltag | *Georg Homburg* 71
9. Heimat – Heimat – Heimat | *Ludger Reiberg* 78
10. Interkulturelles Lernen in einer Schulpartnerschaft | *Ursula Vences* 101
11. Deutsche und polnische Kinder lernen gemeinsam | *Joanna Rauch* 110
12. Projekte interkulturellen sprachlichen Lernens
an der Halbtagsgrundschule Pfaffenstieg in Hildesheim | *Claudia Schanz* 120
13. Gemeinsam Beginnen in der Klasse 5. Erfahrungen |
Thomas Jaitner und Ulrich Krüger im Gespräch mit Catherine Yannidakis-Hahne 135

III. Interkulturelles Lernen in schulischen Projekten

14. Freundschaft überwindet Grenzen.
Minsker und Troisdorfer SchülerInnen lernen interkulturell | *Kuno Rinke* 145
15. Begegnung beim Musizieren | *Bala Prasad* 166
16. Treffpunkt Zeitung.
Mediale Schulpartnerschaften und interkulturelles Lernen | *Iris Denkler-Hemmert* 172
17. Sprachlernen im Tandem.
Vom Schüleraustausch zur interkulturellen Begegnung | *Ursula Vences* 188
18. Gustaff meets May. Fremdsprachlernen im Tandem | *Mechthild Schlang-Redmond* 206
19. Muttersprache Türkisch anstelle einer zweiten Fremdsprache
im Schulzentrum Hückelhoven-Ratheim | *Heinz Bielefeld / Ferdinand Küpper* 217
20. Die Wiederentdeckung des Pädagogen-Schülerclubs in Berlin
und anderen Bundesländern | *Britta Kollberg* 228

IV. Problemfelder interkulturellen Lernens

21. Lebensweltlich zweisprachige Schülerinnen und Schüler
im Fremdsprachunterricht | *Adelheid Hu* 250
22. Das Theorie/Praxis-Verhältnis in der Debatte um einen angemessenen
Umgang mit Mehrsprachigkeit in Familie und Schule | *Gesa Siebert-Ott* 267
23. Deutsch-italienische Begegnungsklassen an der Meinolfschule, Hagen | *Meinolfschule* 278
24. Stellungnahme der Landesarbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte NRW
zur Einführung eines ordentlichen Unterrichtsfaches „islamische Religionskunde“ 285
25. Islamische Unterweisung | *Metin Öszinmaz* 287
26. Interkulturelles und interreligiöses Lernen als Herausforderung für Theologie
und Lehrerbildung: Die Arbeitsstelle interreligiöses Lernen – AiL | *Eckart Gottwald* 307

V. Fortbildungskonzepte und Materialübersicht

27. Stellungnahme der Kultusministerkonferenz 312
28. Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 319
29. Der Islam und junge muslimische Migranten in Deutschland |
Reinhard Hocker / Mohammad Heidari 343
30. Glossar | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 355
31. Materialien zum interkulturellen Lernen | *Wolf Rainer Leenen / Harald Grosch* 364

Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens

Harald Grosch / Wolf Rainer Leenen

Wenn man unter „Lernen“ eine Veränderung im Erleben und Verhalten versteht, die in der Interaktion des Individuums mit der Umwelt zustandekommt, dann muss man „interkulturelles“ Lernen folgerichtig auf den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt beziehen¹. Eine gewisse Unklarheit entsteht dadurch, dass Konzepte wie interkulturelles Lernen, interkulturelle Bildung oder interkulturelle Erziehung manchmal den Prozess, manchmal das Ergebnis bezeichnen. Dagegen ist der neuerdings vieldiskutierte Begriff der interkulturellen Kompetenz eindeutig auf der Ergebnisebene zu verorten: Es geht um die dauerhafte Fähigkeit, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich und kultursensibel interagieren zu können, was wiederum durch interkulturelles Lernen erreicht werden soll.

Abb. 1 greift einen Vereinfachungs- und Klärungsvorschlag von Nieke² auf. Der Begriff des interkulturellen Lernens wird danach als Zentralbegriff für den Prozess reserviert, der aus-

gehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll. Das Konzept des interkulturellen Lernens berücksichtigt demnach nicht nur bewusst herbeigeführte (insbesondere nichtformelle), sondern auch informelle und beiläufige Bildungsprozesse, bezieht also ausdrücklich die Tatsache mit ein, „dass Menschen auch vor und neben aller organisierten Bildung lernen“³.

Eine zentrale Fragestellung ist dabei die nach dem Verhältnis der „naturwüchsigen“ zu den pädagogisch arrangierten und inszenierten Begegnungs- und Lernerfahrungen. Eine in der pädagogischen Theorie und Praxis sich zäh haltende Alltagstheorie unterstellt, dass die Kulturbegegnung der ideale, gleichsam „natürliche“ Ort des interkulturellen Lernens und der internationalen Verständigung ist⁴. Diese Zuversicht ist – wie schon Auernheimer einleitend bemerkt⁵ – durch Forschungsergebnisse in den unterschied-

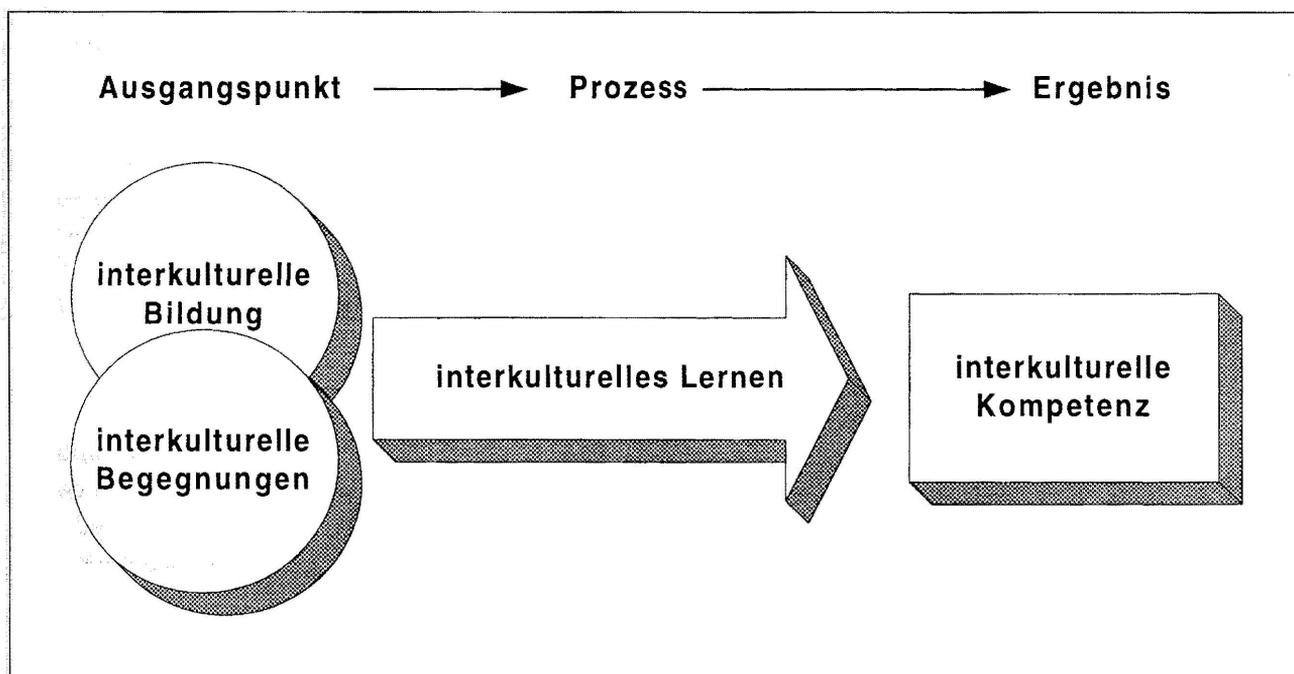


Abb. 1: Schema zur Verortung zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens

lichsten Feldern des Kulturaustauschs längst gründlich erschüttert. In amerikanischen Schulversuchen hat man beispielsweise feststellen müssen, dass die Einführung gemischt-kultureller Klassen, keineswegs – wie erhofft – zum Abbau ethnischer Stereotype und zu mehr Toleranz an den Schulen führte⁶. Ablehnende Einstellungen zwischen den Gruppen wurden durch den vermehrten Kontakt nicht nur nicht abgebaut, sondern zum Teil sogar verstärkt. Auch sozialwissenschaftliche Begleituntersuchungen zu touristischen Auslandsaufenthalten zeigen sehr deutlich, dass diese häufig eher zu einer Verstärkung vorhandener Stereotype und Negativ-Bewertungen beitragen, weil eben – wie Otten hervorhebt – „lediglich die gleichen selektiven Wahrnehmungsgewohnheiten zur Interpretation der anders-kulturellen Reize zur Verfügung stehen“⁷. In der Sozialpsychologie lässt sich die Diskussion über diese Problematik historisch bis auf Allport's berühmtes Buch über Vorurteile⁸ zurückverfolgen. Die Idee, dass sich allein schon durch die vermehrte Interaktion zwischen den Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen die Intergruppenbeziehung verbessern könnte, wird in dieser Forschungstradition als „Kontakthypothese“ bezeichnet. Vermutet wurde ursprünglich, dass durch Kontakt die wechselseitigen Kenntnisse zahlreicher und differenzierter, die erlebten Ähnlichkeiten stärker werden und dadurch vorhandene Stereotype abgebaut werden könnten. In einer langen Kette von Untersuchungen⁹ hat sich allerdings der Befund erhärtet, dass sich durch Kulturkontakt an sich solche Effekte nicht einstellen¹⁰, sondern nur unter ganz speziellen Kontextbedingungen und nur in bestimmten Interaktionsformen positive Wirkungen wie Aufbau von Akzeptanz, Sympathie etc. erwartbar sind¹¹. Als förderliche soziale bzw. situative Voraussetzungen gelten u.a. Faktoren wie Freiwilligkeit des Kontaktes, Statusgleichheit, Intensität bzw. Dichte des Kontaktes sowie institutionelle bzw. normative Unterstützung des Kontaktes¹². Personelle Vorbedingungen sind beispielsweise emotionale Stabilität, Offenheit für neue Erfahrungen oder ein geringes Ausmaß an ethnozentrischen Einstellungen bei den Beteiligten¹³.

Vor dem Hintergrund einer solchen Vielzahl einschränkender Voraussetzungen stellt sich das Scheitern von interkulturellen Begegnungen für

einen Großteil der amerikanischen Austauschforschung eher als Normalfall dar, von dem Programme interkultureller Bildung ausgehen müssen¹⁴. Streek besteht zwar darauf, dass ein solcher „Reproduktionsmechanismus der Fehlkommunikation“ in der Kulturbegegnung nicht zwangsläufig ist: „in jedem einzelnen interethnischen Kontakt haben die Parteien sehr wohl die Möglichkeit, ‘gegen den Strom zu schwimmen’, die quasi-zwangsläufige Tendenz zur Schismogenese zu unterbinden und über die ethnischen Grenzen hinweg, Gemeinsamkeiten ausfindig zu machen, die die Kommunikation tragen könnten“¹⁵. Indem er gleichwohl von einer „quasi-zwangsläufige(n) Tendenz zur Schismogenese“ spricht, bestätigt er letzten Endes, dass allein in der Förderung von Begegnungen noch nicht der Königsweg zum interkulturellen Lernen gefunden ist. Interkulturelle Bildungsarrangements erhalten dadurch eine besondere Bedeutung.

Auch wenn man inzwischen einige der den interkulturellen Lernprozess bestimmenden sozialpsychologischen Einflussfaktoren kennt, bleibt die Vorstellung vom Prozess des ‘Kultur- Lernens’ schematisch, solange nicht gleichzeitig auch ein genaueres und dichteres Verständnis von Kultur, Kulturerwerb, kultureller Begegnung oder kultureller Anpassung gewonnen wird. Die Interkulturelle Pädagogik hat sehr viel Mühe darauf verwandt, die Ziele dieses Lernprozesses zu bestimmen. Benötigt wird jedoch auch ein kulturtheoretisches Fundament, aus dem man die grundsätzlichen Möglichkeiten und Grenzen dieses Lernprozesses herleiten kann. Dass eine einheitliche kulturtheoretische Grundlegung bislang nicht vorliegt, hat natürlich damit zu tun, dass hierzu Disziplinen mit unterschiedlichem Erkenntnisinteresse, Theorieverständnis und Methodenrepertoire ihren Beitrag leisten wie z.B. die Ethnologie, die Cross-cultural Psychology oder die Linguistik. Wir wollen im Folgenden einige der hierzu benötigten Bausteine vorstellen, wobei wir Verbindungslinien durch eine Einbettung in neuere Konzepte der Kulturanthropologie, des symbolischen Interaktionismus und des sozialen Konstruktivismus herzustellen versuchen.

Kulturelle Überschneidungssituationen

Der Begriff der Überschneidungssituation geht auf Lewin zurück: die Interaktionspartner befinden sich „zur gleichen Zeit in mehr als einer Situation“¹⁶, weil sie unterschiedliche Vorstellungswelten in die Begegnungssituation mit einbringen. In der kulturellen Überschneidungssituation treffen unterschiedliche Horizonte des Vertrauten aufeinander.

Nach einer inzwischen schon etwas überstrapazierten Metapher von Lévi-Strauss¹⁷ verhalten sich die Akteure einer kulturellen Gemeinschaft wie die Mitglieder eines Orchesters, das seine musikalische Darbietung durch eine Partitur organisiert. Was in der Begegnung bewältigt werden muss, ist also das Aufeinandertreffen einer Art „konzertierten Verhaltens“ nach Maßgabe unterschiedlicher ‚Partituren‘ und die Verfangenheit der Beteiligten in dem Versuch, gleichzeitig verschiedene ‚kulturelle Stücke‘ zur Aufführung zu bringen. „Grundlegender Gedanke hierbei ist, dass sich in Situationen interkultureller Interaktion die gewohnten Handlungsmodelle und Wirklichkeitsauffassungen des kulturell geprägten Individuums als ineffektiv und lückenhaft erweisen: Weder können die eigenen Handlungsabsichten in gewünschter Weise eingebracht, noch können die Verhaltensweisen des

Partners ohne weiteres in das eigene Bezugssystem eingeordnet werden.“¹⁸ Winter kennzeichnet daher kulturelle Überschneidungssituationen als „für relativ unerfahrene Personen sozial ungeordnete und in ihrer Unordnung nicht auflösbare Lebensbereiche. Es fehlt an passenden Wahrnehmungskategorien, Handlungsrezepten (Routinen), Interpretationsmustern und Ausweichstrategien.“¹⁹ Das Ausfallen der Orientierungsfunktion von Kultur, über die das Individuum innerhalb seines Sozialgefüges erst kommunikations- und handlungsfähig wird, kann – je nachdem in welchem Umfang und mit welcher Plötzlichkeit sie eingeschränkt wird – erhebliche psychische Belastungen und Destabilisierungen zur Folge haben. Bei intensiverem, insbesondere unfreiwilligem „Eintauchen“ in eine fremde Kultur können Überforderungsreaktionen auftreten, die in der Forschung unter den Stichworten „Kulturstress“ und „Kulturschock“ diskutiert werden²⁰.

Interkulturelle Kommunikation und Interaktion

In jeder Kommunikations- und Interaktionssituation sind sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten zur Äußerung von Sprechhandlungen und zum angemessenen nonverbalen Ver-

halten erforderlich²¹. Das Verstehensproblem besteht generell darin, bereits Erfahrenes bzw. das organisierte Wissen darüber zur Identifizierung von Bedeutungen heranzuziehen. Der Kern der interkulturellen Verständigungsproblematik liegt also in der Differenz derjenigen Strukturmuster

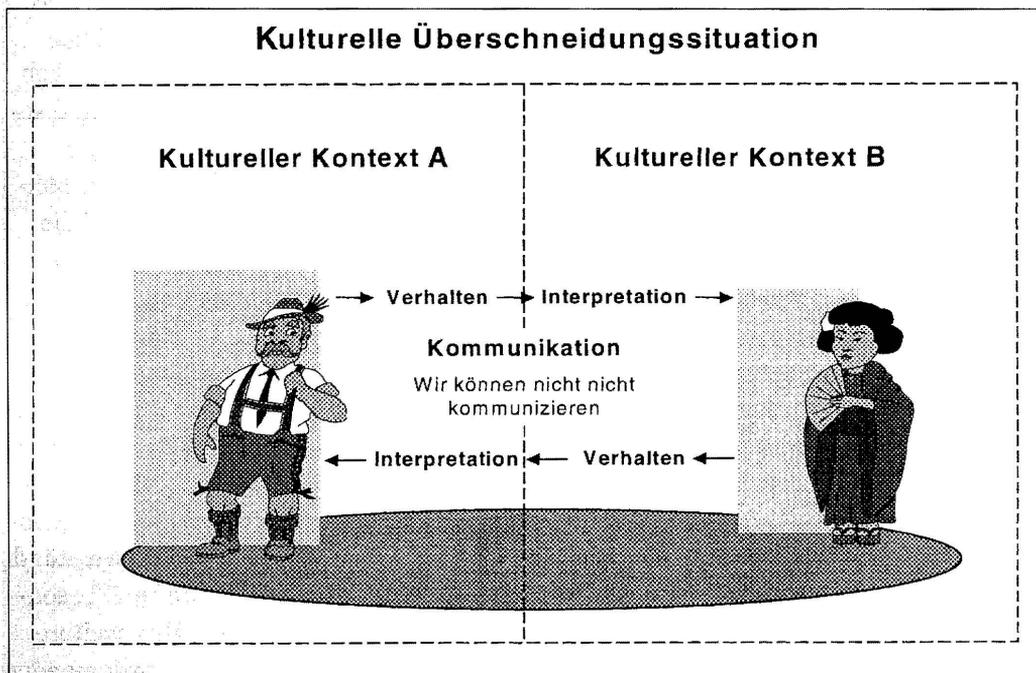


Abb.2: Kulturelle Überschneidungssituation

und Bausteine begründet, in denen sich das Wissen kulturabhängig organisiert. Solche Strukturmuster sind nicht nur für den Verständigungsprozess im engeren Sinne grundlegend, sondern für alle Prozesse, die dabei eine Rolle spielen, d.h. auch beispielsweise für Prozesse der Wahrnehmung und des Erinnerens. Tannen gibt in einer frühen Arbeit einen kurzen Abriss über die Herkunft hierzu einschlägiger Begriffe wie Schema²², Script²³ oder Rahmen (Frame)²⁴, über die unterschiedlichen Theoriekontexte (vor allem in der Psychologie, der Soziologie und der Linguistik), in denen sie ursprünglich Bedeutung erlangt haben sowie über die kaum noch zu entwirrenden Bedeutungsschattierungen, die inzwischen entstanden sind²⁵. Um die Diskussion zu vereinfachen, arbeitet sie bewusst mit dem weiten Konzept der „Erwartungsstruktur“²⁶: organisiertes Wissen – aus dem Blickwinkel einer bestimmten Kultur und der in ihr möglichen Erfahrungen – wird reaktiviert, wenn es darum geht, auf neue Informationen, Ereignisse oder Erfahrungen zu reagieren. „This prior experience or organized knowledge then takes the form of expectations, saving the individual the trouble of figuring things out anew all the time“²⁷. Insbesondere soziale Interaktionen werden durch ein kompliziertes Geflecht wechselseitiger Erwartungen gesteuert. Solche Erwartungen können sich beispielsweise auf das Verhalten in einer bestimmten Art von Kommunikationssituation, auf komplizierte Handlungsabläufe und Interaktionssequenzen oder aber auf die soziale Beziehung richten, die sich durch die Kommunikation konstituiert.

Probleme der interkulturellen Verständigung entstehen demnach nicht allein durch die Konfrontation mit Unbekanntem, sondern durch die Einordnung, Interpretation und Bewertung des Fremden nach den eigenkulturellen Erwartungsstrukturen. In der Linguistik spricht man bei fälschlichen Übertragungen formaler und semantischer Strukturmuster von der eigenen auf eine andere Sprache von einem Interferenzproblem. Ein solches kulturelles Interferenzproblem belastet die Kulturbegegnung in einem weiten und grundsätzlichen Sinne. Die Linguistik hat vor allem die Kommunikationssituation daraufhin analysiert. Oksaar unterscheidet beispielsweise kulturelle Sinneinheiten (dass man beim Kennenlernen bestimmte Themen anspricht, andere eher

vermeidet; dass man je nach Situation zu schweigen hat; dass man sich bei einer bestimmten Gelegenheit zu bedanken oder zu entschuldigen hat), die sie Kultureme nennt, von den kommunikativen Mitteln, diese Kultureme zu realisieren. Diese Mittel können verbaler, paraverbaler, non-verbaler und extraverbaler Art sein. Da diese ‘Bedeutungsinstrumente’ parallel verstärkend, aber auch differenziert gegenläufig eingesetzt werden können, entsteht ein breites Ausdrucksrepertoire und damit auch ein entsprechend umfangreiches Repertoire möglicher interkultureller Dissonanzen. Mit diesem Repertoire kommunikationsbedingter Irritationen ist die Bandbreite möglicher interkultureller Missverständnisse und Konflikte allerdings noch nicht einmal im Ansatz erfasst. Bateson hatte ja schon mit dem Begriff „Metamessage“ in den Blick gebracht, dass Kommunikation nicht nur den zwischen den Kommunikationspartnern offen übermittelten Inhalt (message) umfasst, sondern beispielsweise auch die Beziehung zwischen den Kommunizierenden, die implizit bekräftigt, ironisiert oder negiert werden kann. Zieht man weitere Kommunikationsfunktionen im Schulz von Thun’schen Modell in Betracht, also neben der Informations- und Beziehungsfunktion auch die Ausdrucks- und Apellfunktion, werden weitere Dimensionen erkennbar, in denen kulturelle Differenz eine Rolle spielt. Während z.B. die eine Kultur geradezu den Sinn von Kommunikation darin sieht, dass auch persönliche Gefühle zum Ausdruck kommen, gilt dies in der anderen Kultur als peinlich oder gesichtsverletzend. Kommunikation und soziale Interaktion beziehen sich also stets auf einen weiteren Rahmen von Hintergrundannahmen und Konzepten, die z.B. den Sinn und die Funktionsweise sozialer Institutionen und die daraus resultierenden Rollenanforderungen festlegen. Solche Konzepte sind selbst wiederum durch spezifische Wertorientierungen, durch ein bestimmtes Menschenbild (das Konzept der autonomen Person oder die Vorstellung von geistiger Gesundheit bzw. Krankheit) oder durch religiöse Sinnvorgaben bestimmt. Es geht also nicht allein um vordergründige kommunikative Missverständnisse und ihre „Reparaturmöglichkeiten“²⁸, sondern um die Schwierigkeiten, sich über weitere bzw. tiefere Bedeutungsperspektiven miteinander zu verständigen.

Kultur

Der sog. erweiterte Kulturbegriff, der diesen Überlegungen bereits zugrundeliegt, hat sich als besonders geeignet erwiesen, Prozesse der Kulturbegegnung und Schwierigkeiten der Kulturvermittlung zu analysieren. Danach ist Kultur (insbesondere im Anschluss an kulturanthropologische Arbeiten) ein für eine größere Gruppe von Menschen gültiges Sinnsystem oder – aus anderer Perspektive betrachtet – die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen²⁹. In Fortführung bewusstseins- bzw. wissenssoziologischer Überlegungen könnte man Kultur auch als das einer Gruppe gemeinsame 'Wissen' (was die miteinander geteilten Verhaltensstandards einschließen würde) kennzeichnen, d.h. als die im Bewusstsein der Mitglieder dieser Kultur verankerten Erwartungen hinsichtlich üblicher oder angemessener „Denk-, Gefühls- und Verhaltenskonfigurationen“³⁰.

Ein solcher auf Bedeutungen abstellender Kulturbegriff hat folgende weitere Kennzeichen:

- Der Akzent dieses Verständnisses von Kultur liegt nicht auf Kulturleistungen und Produkten der Hochkultur wie bildende Kunst, Musik, Poesie oder philosophische Theorie (nach Hofstede: „Kultur Eins“³¹), sondern auf der Alltagskultur (nach Hofstede: „Kultur Zwei“).
- Kultur liegt nur teilweise offen zutage, entscheidende Bereiche liegen im subjektiven Bewusstsein und äußern sich erst in Handlungen bzw. in Interaktionen einer Kommunikationsgemeinschaft³².
- Kultur ist ein kollektives Phänomen, das aber nicht zwangsläufig ethnisch zu fassen ist. Man kann nationale und regionale Kulturen, aber auch Kulturen von Organisationen oder Berufsgruppen unterscheiden. Ob eine ausreichende Trennschärfe erreicht wird, um von einer „Kultur“ sprechen zu können, ist (a) eine Frage der Vergleichsperspektive³³ und (b) natürlich eine empirische Frage. Es hängt also davon ab, ob eine relevante Zahl von Personen in ein solches spezifisches (d.h. von einer Vergleichsgruppe abhebbares) System von Bedeutungen „verwoben“ sind (Gertz). Aussagen über die Verbreitung bestimmter kultureller Standards unterliegen

demnach den üblichen Schwierigkeiten sozialwissenschaftlicher Empirie, sind also Wahrscheinlichkeits- oder Tendenzaussagen.

- Interkulturelle Kommunikation findet nicht zwischen „Kulturen“ statt, sondern zwischen Individuen, die mehr oder weniger (!) an verschiedenen kulturellen Bedeutungssystemen teilhaben. Kultur kann – wie eine gemeinsame Sprache oder Geschichte – Zugehörigkeit stiften und dazu beitragen, Identität herzustellen. Kulturelle Mehrfachzugehörigkeit bietet die Möglichkeit und schafft die Notwendigkeit, die eigene Identität je unterschiedlich auszulegen. Ethnisierungsprozesse versuchen, nur eine, meist nationale Kulturzugehörigkeit als die eigentliche oder „wesentliche“ herauszustellen und die Bedeutung weiterer kultureller Gemeinsamkeiten zu negieren.

Enkulturation/„kulturelle Prägung“

Um Prozesse des interkulturellen Lernens genauer klären zu können, muss eine Vorstellung davon gewonnen werden, wie und mit welchen Konsequenzen Kultur erworben wird. Der Begriff der Enkulturation und – noch deutlicher – der „Prägung“ legen nahe, dass hier ein eher einseitiger Anpassungsvorgang des Individuums an das vorgefundene kulturelle Erbe, eine Art „mentale Programmierung“³⁴ stattfindet. Sozialisationstheoretisch geht es hier um die kulturelle Vergesellschaftung des Individuums, die man sich am Beispiel der Verinnerlichung einer besonderen Gestik veranschaulichen kann. Der Begriff der Enkulturation greift aus diesem Prozess die frühe Phase der ersten „Kulturalisierung“ heraus, bezieht sich also auf die Primärsozialisation, in der das kindliche Subjekt sich der ihm von relevanten Anderen präsentierten Welt kaum entziehen kann. Es ist daher nur allzu plausibel, die kulturelle „Prägung“ in dieser Phase als besonders tiefgreifend und nachhaltig anzusehen, weil in dieser Phase „Aufbauprozesse der Persönlichkeit“³⁵ anstehen. Deshalb haben verschiedene Autoren sogar mit der Idee einer „kulturellen Basispersönlichkeit“ operiert, die hier angelegt werde. Claessens spricht im Anschluss an ältere Arbeiten

der Kulturanthropologie (Linton) von einer „Übernahme der kulturellen Rolle“³⁶, die auch Möglichkeiten einer späteren „Akkulturation“, d.h. der Übernahme anderweitiger Kulturelemente, determinieren soll. Eine problematische Schlußfolgerung aus seinen Überlegungen war, daß im Kleinkindalter angelegte Orientierungen kaum noch veränderbar seien³⁷, was die Gefahr dieses Ansatzes verdeutlicht, „kulturelle Prägungen“ zu verdinglichen und schematisch einer bestimmten Lebensphase zuzuordnen.

Gegen diese Vorstellungen ist systematisch einzuwenden, dass sie nur die eine Seite des Prozesses einer interaktiven Herstellung von sozialer bzw. kultureller Wirklichkeit betrachten und daher der Dynamik von Kultur nicht ausreichend Rechnung tragen. „Eine angemessene Analyse dieser Wirklichkeit ist auf wissenschaftliche Deutungsmuster angewiesen, welche das Verhältnis zwischen Kultur und Persönlichkeit nicht im Sinne einseitiger Abhängigkeit, sondern als Wechselwirkungsverhältnis erfassen (...)“³⁸. Wissenssoziologisch betrachtet basiert dieser Prozess auf der Wechselwirkung zwischen subjektiver In-

ternalisierung und gesellschaftlicher Objektivierung³⁹. Während einerseits Menschen Bedeutungen verinnerlichen (also kulturell „geprägt“ werden, und zwar bis in Details ihrer inneren Vorstellungswelten), bringen sie andererseits die sie umgebende Kultur hervor, indem sie laufend Vorstellungen „äußern“ (sei es nun in der Form von Sprechhandlungen oder in vielfältigen weiteren Handlungsformen). Solche ‘Externalisierungen’ sind wiederum „objektiv“ und für andere sinnhaft erfahrbar, und zwar nicht nur, wenn es sich um Gegenstände der Dingwelt oder um Sprechakte handelt, sondern auch dann, wenn es um vordergründig ‘stumme’ Verhaltensweisen geht, die jedoch innerhalb einer Kommunikationsgemeinschaft eine „Stimme“ haben und verstanden werden.

Eine grundsätzliche Konsequenz dieses Gedankens einer alltäglichen Reproduktion von Kultur ist, dass sich (a) auf der Ebene der Gesellschaft die Bewahrung kultureller Traditionen einerseits und kultureller Wandel andererseits und (b) auf der Ebene des kulturgeprägten Individuums partikuläre Kulturgebundenheit einerseits

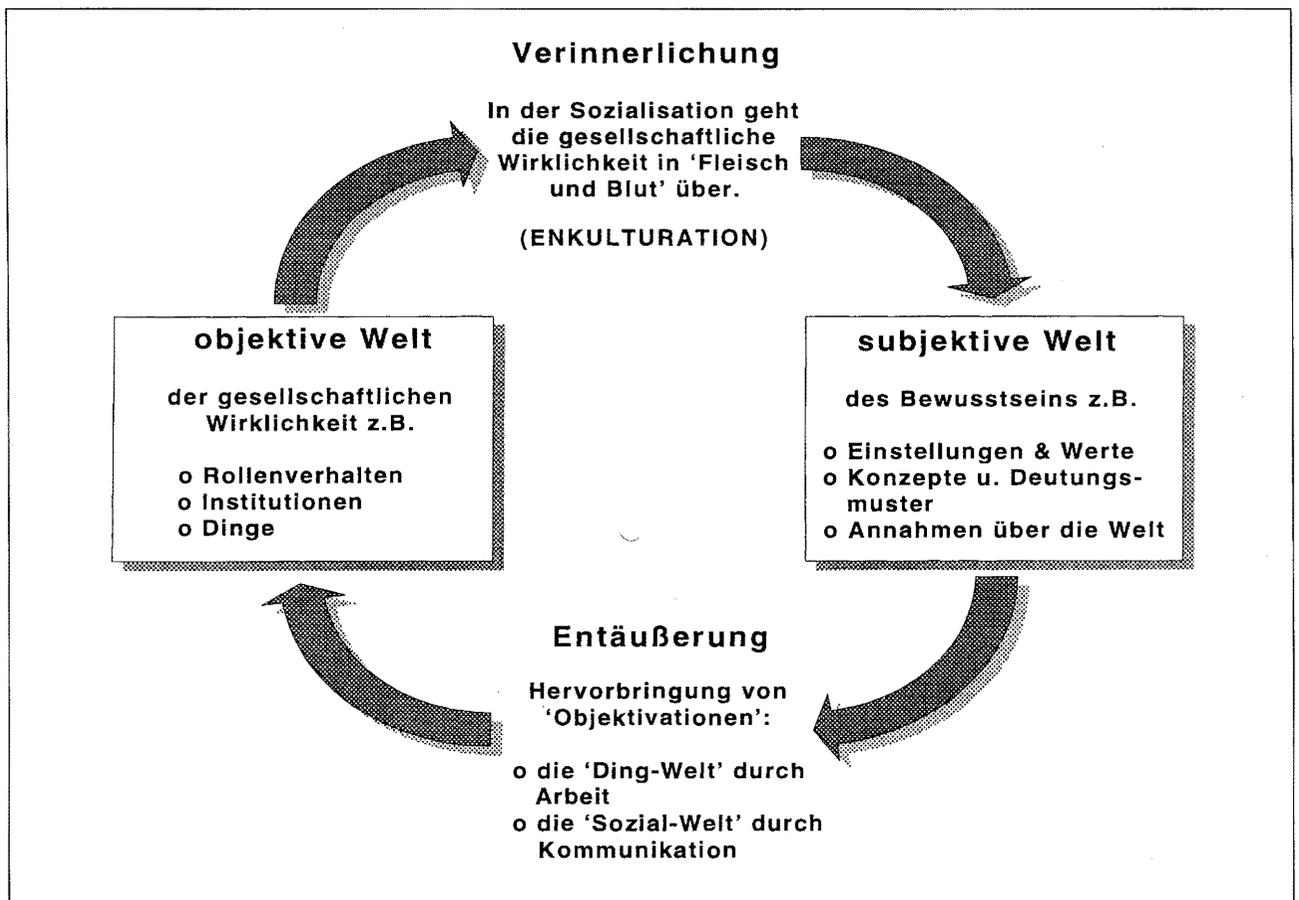


Abb.3: Kultur als Prozess der Verinnerlichung und Entäußerung

und prinzipielle Offenheit für interkulturelle Lernprozesse andererseits gar nicht ausschließen, sondern wechselseitig bedingen. Dadurch kommt überhaupt nur die Pädagogik ins Spiel. „Da die kulturellen Bewusstseinsformen und Handlungsorientierungen des sozialtätigen Subjekts nicht endgültig festgelegt sind, sondern sich in einem dialektisch-dynamischen Prozess konstituieren, sind diese pädagogischer Gestaltung zugänglich.“⁴⁰ Eine weitere Konsequenz ist, dass kulturelle Prägung nicht nur in einer bestimmten Lebensphase erfolgen kann. Auch wenn man eine besonders intensive und nachhaltige Wirkung der frühen Kulturalisierung unterstellt – die Idee, dass der Prozess der kulturellen Prägung damit abgeschlossen sei, führt sicherlich in die Irre. Soziale Interaktionen zwingen ständig dazu, Vorstellungen von sozialer Wirklichkeit äußern und mit den kulturellen Erwartungen von Interaktionspartnern/innen abgleichen zu müssen. Berger & Luckmann sprechen deshalb von einer „Welt“, die permanent durch „wirklichkeits-wahrende Andere“ bestätigt, durch das pausenlose „Rattern einer Konversationsmaschine“ aufrecht erhalten wird⁴¹. Darin könnte ein Grund für die auffällige Nachhaltigkeit, die „Persistenz“⁴² kultureller Prägung gesehen werden. Diese geht auch darauf zurück, dass kulturelle Muster zu einem nicht unerheblichen Anteil implizit übermittelt werden, beispielsweise über die bestimmten Verhaltensweisen inhärenten Bedeutungen. Die laufende Vergewisserung über eine gemeinsame Welt vollzieht sich nicht nur über das explizit Gesagte, sondern insbesondere auch über das schweigend Vorausgesetzte. Hall spricht daher von einer „Silent Language“⁴³, auf die auch in der Konfrontation mit dem Fremden automatisch zurückgegriffen wird, weil sie in der Form existenzieller Selbstverständlichkeiten tief in Handlungsroutinen und Verhaltensgewohnheiten eingelagert ist.

Kulturzentrismus

Die Bewusstseinssoziologie nennt die kulturelle Alltagswirklichkeit eine „Welt der Gewissheit“ (Schütz). „Das bedeutet, dass die Grundstrukturen, in denen die Gesellschaft erfahren

wird, nicht in Frage gestellt, sondern als scheinbar natürliche und selbstverständliche Lebensbedingungen hingenommen werden.“⁴⁴ In der Ethnologie wird diese Gefangenheit in kulturellen Selbstverständlichkeiten auch als „natürlicher“ Ethnozentrismus bezeichnet. Ethnozentrismus in diesem Sinne ist, wie Stagl das ausdrückt, lediglich ein „auf die Ingroup ausgedehnter Egozentrismus. Jeder nimmt seinen Standpunkt naiv als Zentrum der Welt und organisiert seine Erfahrungen und Handlungen um ihn“⁴⁵. Um Verwechslungen mit einem engen, aber inzwischen sehr verbreiteten Ethnozentrismus-Verständnis zu vermeiden, ziehen wir es vor, von „Kulturzentrismus“ zu sprechen, weil es hier um das grundlegendere Phänomen der Zugehörigkeit zu einer Kommunikationsgemeinschaft und nicht um eine bestimmte Ethnie geht, die ins Zentrum der Alltagsorientierungen gestellt wird⁴⁶. Kulturzentrismus meint zunächst also nur: Standortgebundenheit und Perspektivität des Orientierungssystems. Vorstellungen kultureller Überlegenheit sind hier (noch) nicht notwendig mit im Spiel⁴⁷. Dennoch schleicht sich eine Bewertungstendenz unwillkürlich ein, sobald diese Perspektive auch in der Wahrnehmung, Einordnung und Beurteilung des Verhaltens fremdkultureller Gruppen Anwendung findet. Die Selbstverständlichkeit der eigenen Welt ist mit einem positiven Wertakzent versehen, der „das Andere“ in einem „befremdlichen“, weniger natürlichen Licht erscheinen lässt. Allein das fraglose Ansetzen des eigenen Bedeutungssystems – weitab von ethnischen oder rassistischen „Vorurteilen“ – führt zu Wahrnehmungseinfärbungen, in denen die fremde Kultur notwendig schlechter wegkommt als die eigene.

Für das Verständnis interkultureller Begegnungen und für die Anlage entsprechender Lernprozesse ist es von grundlegender Bedeutung, ob man davon ausgehen muss, dass dem Menschen gleichsam als Kulturwesen („consubstantial with our species“⁴⁸) eine primäre Schicht von Kulturzentrismus mitgegeben ist. Wir gehen in der Tat von dieser Annahme aus, auch wenn es schwer fallen dürfte, die Universalität von Kulturzentrismus empirisch zu belegen⁴⁹. In verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen findet man allerdings Anhaltspunkte dafür, dass Kulturzentrismus das Primär-Phänomen darstellt, auf dem ethnozen-

tristische, nationalistische oder rassistische Strukturen unter bestimmten personalen und sozialen Bedingungen aufbauen.

Kulturzentrismus hat eine affektive Komponente, eine Tendenz zur kulturellen „Eigenliebe“ (Stagl), die in der Anthropologie u.a. darauf zurückgeführt wird, dass sich die Enkulturation in einem Kontext positiv bewerteter Sozialbeziehungen vollzieht⁵⁰. Wichtiger erscheint allerdings auch hier wieder, dass diese Selbstbezüglichkeit auch über die Enkulturationsphase hinaus laufend soziale Identitätsprozesse unterstützt⁵¹. Die Konfrontation mit fremden Lebenswelten muss schon deshalb (positiven oder negativen) Stress erzeugen, weil kulturelle Muster von einer Kommunikationsgemeinschaft identifikatorisch, d.h. zur Außen-Abgrenzung und zur Binnen-Stabilisierung verwendet werden. Ein Kollektiv, das sich über eine bestimmte Kultur definiert, vermittelt zum Beispiel auch ideologische ‘Immunkräfte’, die diese Kultur vor dem Zerfall bewahren, die ihr Ausfransen an den Rändern verhindern sollen. Kulturelle Identität und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen sind offenbar zwei Seiten derselben Medaille. „Der Kulturzentrismus ist als Tendenz in der kulturellen Identitätsfindung angelegt“⁵².

Grundprobleme des „Kulturlernens“

„Kultur-Lernen“ unterscheidet sich nach diesen Überlegungen von anderen Lernvorgängen in mehreren Hinsichten. Kulturelle Muster und Bedeutungsperspektiven werden erstens derart in den Apparat der Alltagsorientierung und Alltagsbewältigung integriert, sie gehen – wie eine Redewendung sehr anschaulich sagt – in einer Weise „in Fleisch und Blut über“, dass „Erfahrungen“ eher die kulturgeprägte Erwartungsstruktur bestätigen als dass sie zu einer Revision bewährter Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster beitragen. Kulturspezifische Wahrnehmung tendiert dahin, diffuse und widersprüchliche Informationen zu sinnvollen, d.h. bekannten Mustern zu ergänzen und widersprechende Erfahrungselemente auszublenden. Die kulturelle Wirklichkeit wie wir sie alltäglich reproduzieren, stellt sich kaum der kritischen Prüfung sondern

vergewissert sich laufend ihrer selbstverständlichen Geltung. Dies erklärt bereits, weshalb mehr Information oder mehr Kontakt zu fremdkulturellen Gruppen nicht automatisch zu „Kultur-Lernen“ führt. Dies hängt zweitens auch damit zusammen, dass kulturelles „Wissen“ affektiv unterfüttert und identitätsrelevant ist. Wir reagieren nicht (das wird besonders deutlich, wenn es um hygienische oder moralische Standards geht) mit einem – wie Brislin formuliert – „Oh, isn’t that an interesting exception to what our culture practices!“⁵³. Kulturelle „Regelverletzungen“ wirken nicht einfach nur unverständlich; sie lösen vielmehr z.T. sehr heftige Emotionen aus (Ablehnung, Angst, Empörung, Ekel), die im Kontakt mit der fremden Kultur als unpassend, die Harmonie störend und die Kommunikation gefährdend wahrgenommen werden. In der Vorwegnahme solcher Reaktionsmöglichkeiten wird eine Konfrontation mit dem Fremdartigen häufig schon im Ansatz vermieden, z.B. bereits im Wahrnehmungsprozess verdrängt (Ignorierung). Eine analoge Reaktion mit umgekehrten Vorzeichen ist die der Idealisierung und Exotisierung des Fremden, „die scheinbar ganz offen ist für fremde Kulturen, Verhaltensmuster und Wertmaßstäbe und doch jede wirkliche Begegnung verhindert. Dies geschieht stets dann, wenn die eigene Befremdung unterschlagen wird, wenn zu früh und problemlos verstanden wird, tatsächlich aber nur in die eigenen vertrauten Kategorien übersetzt wurde“⁵⁴. Kulturelles Wissen ist drittens „verdecktes“ Wissen; es wurde – wie die Erstsprache – überwiegend implizit, d.h. über Modell- und Imitationslernen erworben. Während die Erstsprache aber spätestens in der Schule auch systematisch gelernt wird, ist die kulturelle ‘Grammatik’ kaum Gegenstand der Reflexion⁵⁵. Da kulturelle Annahmen zu einem großen Teil im Bewusstseinshintergrund verbleiben, stehen sie für Lernvorgänge zunächst einmal überhaupt nicht zur Verfügung.

Daraus resultieren spezifische Schwierigkeiten des interkulturellen Lernens:

- Im interkulturellen Lernen müssen selbstverständliche Elemente der bisherigen Welt-sicht relativiert und neue Bedeutungsperspektiven entwickelt werden. Interkulturelles Lernen kann sich nicht auf Anpassungs-

und Bestätigungslernen beschränken, sondern ist notwendig grenzüberschreitendes Lernen oder „transformatives“ Lernen⁵⁶. Dies ist vor allem in der Erwachsenenbildung ein Problem. Erwachsene Lerner/innen sind in ihren biographischen Prägungen und bewährten Perspektiven befangen. Das muss didaktisch berücksichtigt werden. „Lernen im Erwachsenenalter ist grundsätzlich ‘Anschlusslernen’. Gelernt wird nicht, was einem ‘gesagt’ wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird.“⁵⁷

- Interkulturelles Lernen löst allgemeine und auch spezifische Lernwiderstände aus. Allgemeine Lernwiderstände entstehen aus den besonderen Anforderungen interkulturelles Lernens und aus den bedrohlichen Themen, die dabei im Hintergrund lauern. Adler⁵⁸ nennt als wichtigste Bedrohungsthemen, die in der Konfrontation mit kultureller Differenz angesprochen werden: die Angst vor Orientierungsverlust, vor Identitätsverlust und vor Verlust der Gruppenunterstützung. Interkulturelles Lernen evoziert je nach Hintergrundkultur auch spezifische Lernwiderstände, die bestimmten Inhalten, aber auch bestimmten Vermittlungsmethoden gelten können.
- Weil die Lernenden stets die Möglichkeit haben, solche Lernwiderstände zu aktualisieren und entsprechend selektiv aufzunehmen, sind verpflichtende interkulturelle „Beschulungen“ im Grunde sinnlos. Interkulturelles Lernen muss freiwillig sein und vom Lernenden selbst als Suchprozess aktiv angelegt werden.
- Da der interkulturelle Lernprozess besondere Anforderungen an die Teilnehmer stellt, sind im Vorfeld Vermeidungsreaktionen zu beobachten: Interessiert sind meist diejenigen, die fremdkulturellen Erfahrungen im Grundsatz bereits aufgeschlossen gegenüberstehen, Teilnehmer/innen, für die die Auseinandersetzung mit ihren kulturellen Selbstverständlichkeiten kein negativer Stress, sondern eine positive Herausforderung und Lernchance darstellt. Damit entsteht die Gefahr einer eingebauten Selbstbestätigungstendenz: Man übt sich in Aufgeschlossenheit mit den interkulturell Aufgeschlosse-

nen („preaching to the converted“). Wenn dieser Selektionseffekt vermieden werden soll, müssen die Lernbarrieren systematisch niedrig gehalten werden.

- Wenn sich ‘Enkulturation’ in einem lebenslangen Sozialisationsprozess vollzieht, dann muß auch ‘Akkulturation’ und folgerichtig auch ‘interkulturelles Lernen’ als ein „Sozialisationsvorgang besonderer Art“⁵⁹ betrachtet werden. Interkulturelles Lernen ist von daher kein Thema für kurzzeitpädagogische Crash-Kurse. Dass interkulturelles Lernen in einer pädagogisch arrangierten Situation überhaupt möglich ist, bedeutet im Umkehrschluß, dass man auch mit ‘Ver-Lernen’ und ‘Um-Lernen’ nach der Rückkehr in den vertrauten Alltag rechnen muss. Interkulturelles Lernen ist um so erfolgreicher, je besser es gelingt, den Lernprozess als Kette von Lernerfahrungen zu organisieren.

Interkulturelle Kompetenz als Ziel interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen wird also als ein Prozess verstanden, in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert. Es handelt sich um einen personalen Entwicklungsprozess⁶⁰, für den allerdings genauer bestimmt werden muss, worin diese ‘Entwicklung’ im einzelnen bestehen soll.

Eine Möglichkeit ist es, den Entwicklungsprozess als ein immer besseres Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme anzusetzen. Die Zielvorstellung könnte bspw. lauten, „in einer bestimmten Situation interkultureller Begegnung die Handlungen von Angehörigen der fremden Kultur, die Entstehung von Artefakten so zu verstehen, dass das eigene störungsfreie, zielgerichtete Handeln möglich ist“⁶¹. Verstehen wäre in diesem Fall als instrumentelles Ziel gesetzt; es wird unterstellt, „dass der Erfolg einer interkulturellen Handlung von dem Grad des Verstehens der betroffenen fremden Kultur abhängt“⁶². Andere Ansätze sehen im vertieften Verständnis der fremden Kultur selbst ein Ziel; angestrebt wird nicht nur, sich zielgerecht in dieser Kultur bewegen zu können, sondern auch zu erfahren, wie es

ist, Teil dieser fremden Kultur zu sein. Meißner formuliert z.B. das Ziel, zu denken und zu fühlen wie ein Japaner oder Franzose, also die Welt aus der Sicht der fremden Kultur zu sehen⁶⁸. Damit ist ein Thema angeschlagen, das die ethnologische Diskussion immer schon beschäftigt hat. Inwieweit kann man tatsächlich die Welt aus der Sicht einer fremden Kultur betrachten? Geertz bezweifelt offenbar, dass es ein realistisches Lernziel sein könnte, sich weitergehend in Personen mit einem fremden Kulturhintergrund 'hineinzusetzen', und merkt etwas sarkastisch an, dazu sei „eine Art transkultureller Identifikation“⁶⁴ erforderlich; er schlägt statt dessen vor, erst einmal herauszuarbeiten, wie die Fremden denn sich selbst verstehen und dazu die symbolischen Formen ihrer Kultur zu erfassen (Worte, Bilder, Institutionen, Verhaltensweisen) und sie richtig zu deuten⁶⁵.

In der amerikanischen Diskussion ist schon

früh die Überwindung eines ethnozentrischen Weltbildes als Zielrichtung des personalen Entwicklungsprozesses angesetzt worden. Nach einem Vorschlag von Hoopes⁶⁶ vollzieht sich interkulturelles Lernen in einem Lernkontinuum, das mit Ethnozentrismus ansetzt und über Verständnis, Akzeptanz und Wertschätzung zur Übernahme fremdkultureller Elemente und damit letztlich zur bikulturellen oder multikulturellen Persönlichkeit führt. Bennett hat dieses Grundmodell erweitert und ausdifferenziert⁶⁷. Nach seinem inzwischen breit rezipierten Vorschlag vollzieht sich interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, die ebenfalls von einer ethnozentristischen Ausgangsposition zu einer kulturreflektierten Endstufe führen. Abb. 4 zeigt eine neuere und erweiterte Fassung⁶⁸:

Schwierigkeiten bereitet es, Klarheit über den Geltungsmodus des Bennettschen Modells

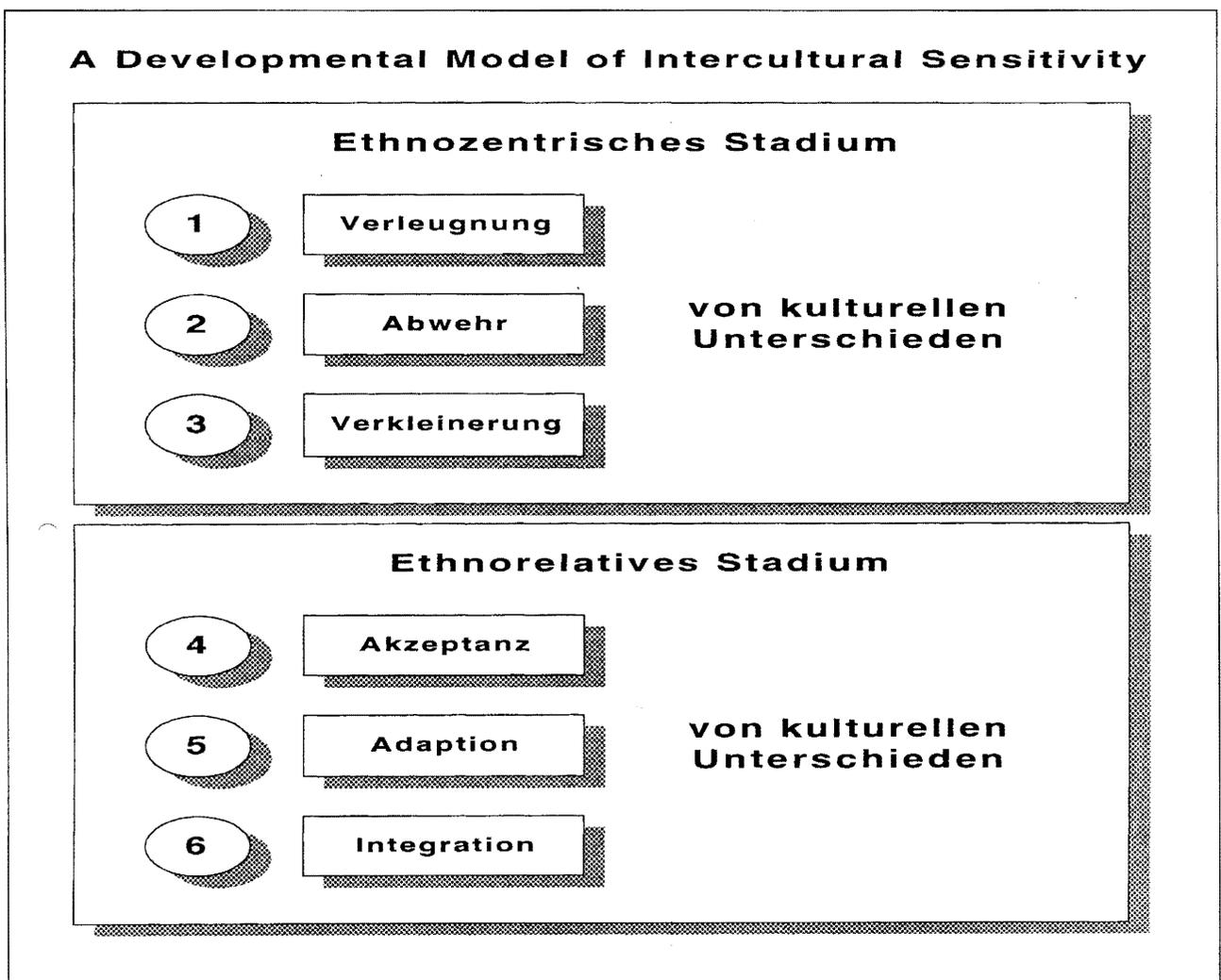


Abb.4: Bennett's Stufen des interkulturellen Lernprozesses

zu gewinnen. Eine erste Möglichkeit besteht darin, es empirisch zu interpretieren. Erhebungen, wie sie in Deutschland beispielsweise in den 80er Jahren von Sinus, Infas und Allensbach⁶⁹ oder neuerdings wieder von Silbermann⁷⁰ durchgeführt wurden, könnte man daraufhin befragen, welche Einstellungstypen im Hinblick auf Begegnung mit fremden Kulturen (z.B. Abwehr, Verleugnung, Akzeptanz) feststellbar sind und wie sich diese gesellschaftlich verteilen. Für die Anlage interkultureller Lernprozesse könnte es eine wichtige Vorinformation sein, welcher Einstellungstyp unter den Teilnehmern/innen vorherrscht; Konsequenzen für die Einschätzung von Lernmöglichkeiten und die methodische Herangehensweise könnten gezogen werden. Dies ist aber mit dem Bennettschen Entwicklungsmodell in dieser Form nicht möglich, weil ihm die empirische Fundierung fehlt. Bennett bezeichnet sein Stufenkonzept selbst als „phänomenologisch“, was eine zweite Möglichkeit nahelegt, nämlich das Modell als Idealmodell von Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen. Idealisierter Endpunkt ist die Vision einer multikulturellen Persönlichkeit, die jede Herkunftskultur transzendiert und sich nur noch strikt als Individuum ins Verhältnis zur Welt setzt. Hier wäre allerdings kritisch anzufragen, mit welcher Legitimation dieser normative Entwurf gegenüber dem Subjekt des Lernprozesses auftreten kann und ob sich nicht darin pointiert und einseitig westliche Idealbildungen von menschlicher Persönlichkeit niederschlagen.

An Bennett's Modell zeigt sich, in welche Schwierigkeiten man gerät, wenn man bei der Formulierung genereller Ziele interkulturellen Lernens mit einem Ideal interkultureller Persönlichkeitsentwicklung operiert, das die progressive Aufgabe kultureller Selbstbezüglichkeit und die Übernahme fremdkultureller Standards beinhaltet. Das Konzept interkulturellen Lernens bekommt dadurch eine schwärmerisch-utopistische Komponente: von den realen Bedingungen, den konkreten Teilnehmern des Lernprozesses, ihren Motiven, Vorerfahrungen und tatsächlichen Lernmöglichkeiten wird abstrahiert. Problematisch erscheint jedenfalls, dass auf der Ebene des interkulturellen Entwicklungsmodells implizit vorentschieden wird, welches Ausmaß an kultureller Anpassung und interkultureller Lernbe-

reitschaft der einzelne Lernende aufbringen sollte und über welche Entwicklungsstufen er sich auf dieses Ziel zubewegen soll und kann.

Pädagogische Arrangements zur Förderung interkulturellen Lernens müssen bescheidener und entschiedener zugleich sein: sie können zwar dazu beitragen, Möglichkeitsräume der Lernenden zu erweitern, müssen dazu aber grundsätzlich für deren Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen offen sein. Ein solches die Subjektposition der Lernenden respektierendes Ziel interkulturellen Lernens formuliert das Konzept der interkulturellen Kompetenz. Unter interkultureller Kompetenz wird ein ‚set‘ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln⁷¹. Zahlreiche Forschungsarbeiten haben versucht, diese Fähigkeiten und ihre Voraussetzungen genauer zu bestimmen⁷². Dabei wurden in wechselnder Rangfolge u.a. die folgenden Elemente genannt: eine differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung, emotionale Stabilität und Ambiguitätstoleranz, Vertrautheit mit einer Vielzahl unterschiedlicher kultureller Bedeutungsmuster und -perspektiven sowie ein breites Verhaltensrepertoire. Dies ist bei Licht betrachtet nichts anderes als eine besonders differenzierte, um die kulturelle Komponente erweiterte Sozialkompetenz. Eine besondere interkulturelle Kompetenz ist überhaupt nur erforderlich, weil spezifische Schwierigkeiten interkultureller Kommunikation und Interaktion durch kooperative Prozesse über Kulturdifferenzen hinweg kompensiert werden müssen. Daher liegt ein besonderer Akzent im interkulturellen Kompetenzprofil auf dem interaktionsrelevanten Wissen und Können sowie auf der sog. metakulturellen Prozesskompetenz⁷³.

Der interkulturelle Lernprozess

Auch wenn es das ideale interkulturelle Lernmodell nicht gibt, ist es gleichwohl notwendig, ein Konzept zu entwickeln, an dem sich die Organisation des Lernprozesses orientieren kann⁷⁴. Abb.5 zeigt eine Folge von Lernschritten, die von der Kulturzentrismus-Annahme ausgeht.

Phasen interkulturellen Lernens

Die generelle Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens erkennen & akzeptieren können

Fremdkulturelle Muster als fremd wahrnehmen können, ohne sie (positiv oder negativ) bewerten zu müssen (geringes Maß an Kulturzentrismus)

Eigene Kulturstandards identifizieren & ihre Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur abschätzen können (own-culture- awareness)

Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen erweitern; relevante Kulturstandards identifizieren und dazu weitergehende Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur herstellen können

Verständnis & Respekt für fremdkulturelle Muster entwickeln können

Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen:

- o mit kulturellen Regeln flexibel umgehen können
- o selektiv fremde Kulturstandards übernehmen können
- o zwischen kulturellen Optionen situationsadäquat und begründet wählen können

Zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive & wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen können

Abb.5: Ein mögliches Phasenmodell für den Prozess interkulturellen Lernens

Kulturzentrismus wird in dieser Lernschrittfolge als „grundlegendes Hemmnis interkulturelle Verständigung“⁷⁵ ernst genommen, methodisch als Ausgangspunkt des Lernprozesses positiv berücksichtigt und damit produktiv gewendet.

Auch Nieke plädiert in seinem Konzept Interkultureller Erziehung dafür, von der Einsicht in die Unvermeidlichkeit von Kulturzentrismus auszugehen⁷⁶. Das Bewusstsein der eigenen kulturellen Geprägtheit wird als eine elementare Voraussetzung für die Bereitschaft und die Fähigkeit angesetzt, (auch) Fremdes in seiner Bedingtheit wahrzunehmen und dann schrittweise Verständnis und Akzeptanz für dessen Besonderheiten zu entwickeln. Das pädagogische Arrangement setzt folgerichtig an der Person des Lernenden und seiner Kultur an und nicht an der fremden Kultur. Methodisch muss es gelingen, sog. strukturierte Erfahrungen anzubieten, durch die der Einfluss der eigenen kulturellen Prägungen auf Wahrnehmungen, Situationseinschätzungen und Verhaltensweisen bewusst wird. Um den eigenen „kulturellen Apparat“⁷⁷ in den Blick zu bringen, können verschiedene Spiegelungstechniken genutzt werden, durch Selbstwahrnehmungsübungen und mittels Simulationen auch gezielt Irritationen und ein ‘kontrollierter Kulturstress’ ausgelöst werden. Solche Erfahrungen können als ‘Eintrittserfahrung’ und ‘eye-opener’ für den interkulturellen Lernprozeß fungieren. Kulturbewusstheit (mindfulness⁷⁸) gilt darüber hinaus als wichtige Voraussetzung, um interkulturelle Interaktionsprozesse und die dabei auftretenden Emotionen sensibel steuern zu können⁷⁹.

In Mezirows Drei-Phasen-Modell⁸⁰ nimmt sog. transformatives Lernen in Phase 1 von solchen Irritationen oder einer Orientierungskrise seinen Ausgang. Das Bild, das der Lernende sich (von der Welt und auch von sich selbst) macht, wird zunächst einmal gestört. Erst dann erfolgt in Phase 2 eine kritische Selbstprüfung, die „reflexive Bearbeitung“. Reflexive Bearbeitung meint: Entwicklung von Differenzwahrnehmung auf der Grundlage eines Bewusstseins eigener kultureller Geprägtheit. Ohne diese Bewusstheit eröffnet sich gar nicht die Möglichkeit, zu neuen Denk- und Verhaltensmöglichkeiten vorzustoßen. Erst in Phase 3 werden schließlich auch von der bisherigen Wirklichkeitsauffassung abweichende Informationen aufgenommen, andere Annahmen

getestet und neue Perspektiven erprobt.

In der neueren Diskussion zum Thema interkulturelles Lernen wird betont, dass dieser personale Entwicklungsprozeß Veränderungen auf der kognitiven, der affektiven und auf der Verhaltensebene der Person umfasst. Der Lernprozess muss alle drei Ebenen ansprechen und versuchen, entsprechende Lernerfahrungen miteinander zu verknüpfen, weil kulturelle Prägungen oft alle Ebenen gleichzeitig betreffen. So macht es wenig Sinn, nur bestimmte Interpretationsmuster zu verändern, wenn nicht auch die ihnen zugeordneten Gefühle umorganisiert werden⁸¹. Ohne eine solche „emotionale Umbewertung“ (Bittner & Reisch) bleibt auch der Versuch, sich Verhaltensstrategien für die fremdkulturelle Umwelt anzueignen, ohne festes Fundament.

Auf der kognitiven Ebene stellt sich insbesondere das Problem, wie der Lernende Bedeutungsperspektiven einnehmen kann, die z.T. in völligem Gegensatz zu früheren Vorstellungen stehen⁸². Nach Gudykunst, Hammer & Wiseman⁸³ führt der Weg über die Einnahme einer sog. Dritt-Kultur-Perspektive. Die Außenperspektive ermöglicht es, nicht nur die Unterschiede, sondern auch die Gemeinsamkeiten zwischen zwei Kulturen wahrzunehmen. Die Distanz zur eigenen Kultur und die Möglichkeit, einen Blick auf die jeweiligen Kulturbedingtheiten zu werfen, fördern offenbar „metacultural awareness“⁸⁴. Metakommunikation ist – insbesondere in pädagogisch inszenierten Jugendbegegnungen – ein Versuch, gemeinsam eine solche Außen- bzw. Metaperspektive einzunehmen, was nach Breitenbach’s Untersuchungen und auch nach Treuheits Beobachtungen eine konstituierende Voraussetzung für interkulturelles Lernen sein soll⁸⁵. Die Gefahr einer Überbewertung kognitiver Prozesse aus westlicher Sicht ist hier allerdings nicht ganz von der Hand zu weisen. Die Breitenbach-Studie wirft allerdings auch weitergehend die Frage auf, welche Barrieren und Hindernisse denn einer solchen Reflexivität entgegenstehen. Von typischen Situationen des internationalen Jugendaustauschs ausgehend fragt sie nach den sozialen bzw. situativen Voraussetzungen für Metakommunikation. So wichtig nämlich persönliche Begegnungen sein mögen, prekär ist stets, dass Situationen des Nicht-Verstehens, der Irritation und Befremdung auch Gefühle von Ohn-

macht und Wut, der verletzten Eitelkeit und der Kränkung auslösen können. Wenn interkulturelle Kommunikation gelingen soll, sind das keine besonders günstigen Bedingungen. Situationen, in denen Identitätsverunsicherung und Stress eine große Rolle spielen, sind für Metakommunikation denkbar ungeeignet. Als notwendige Voraussetzungen für interkulturelles Lernen kommen damit Einflussfaktoren in den Blick, die mit den Begriffen 'entspanntes soziales Klima' oder 'emotionales Lernklima' umschrieben werden⁸⁶.

Ein besonderes Augenmerk muss im interkulturellen Lernprozess also der affektiven Ebene gelten. Für die Arbeitsgruppe um Gudykunst & Hammer ist neben (kognitiver) Unsicherheit Angst der zentrale Faktor im kulturellen Lern- und Anpassungsprozess. Bei der Organisation bestimmter Lernprozesse, insbesondere bei Vorbereitungsprogrammen auf Auslandsaufenthalte, kommt es nach der von ihnen propagierten anxiety/uncertainty management (AUM)-Theorie⁸⁷ vor allem darauf an, dass (a) die Lernenden den Einfluß von Angst und Unsicherheit auf den Verlauf und das Ergebnis ihres Lernprozesses einschätzen und (b) in einer fremdkulturellen Umgebung Angst und Unsicherheit besser bewältigen können. Im pädagogischen Arrangement können die emotionalen Herausforderungen des Kulturkontaktes und ein besserer Umgang mit ihnen beispielsweise durch spezielle Simulationen und durch eine Konfrontation mit Fallstudien geübt werden. Dazu eignen sich insbesondere auch Methoden des Lernens in und an der Gruppe. Die eigenkulturelle Gruppe kann Rückzugsmöglichkeit vor kultureller Überforderung, Ort der Klärung, der Spiegelung und der Vergewisserung im Prozess der Selbstwahrnehmung sein. Kulturelle „Programmierungen“ können dem Kollektiv zugeordnet werden, Einzelne können sich distanzieren und kulturelle Eigenheiten eher akzeptieren.

Auf der Verhaltensebene geht es schließlich darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die flexible und wechselseitig befriedigende interkulturelle Interaktionen ermöglichen. Entsprechende Übungen können sich auf verschiedene Verhaltensbereiche beziehen, wie z.B. auf die Wahrnehmung, die Produktion nonverbaler Signale, das Feed-back-Verhalten, die Steuerung des Sprecherwechsels oder den Einsatz metakommunikativer

Elemente. Dabei geht es nicht nur um kulturallgemeine Fähigkeiten (wie z.B. der Stressbewältigung oder des Aussetzens vorschneller Bewertungen), sondern auch um kulturspezifische Fähigkeiten (wie z.B. kontextangemessene Äußerung bestimmter Emotionen). Für die Organisation des Lernprozesses wird z.B. auf Argyle's⁸⁸ Modell zur Vermittlung sozialer Fertigkeiten zurückgegriffen, das die Bedeutung der Motivation und der Verstärkung im Lernprozess betont. Nach diesem Modell des Social Skill Training (SST)⁸⁹ wird Lernen vor allem durch praktische Erfahrungen und durch Lernen am Modell gefördert, was insbesondere durch Rollenspiele mit Video-Feedback, aber auch durch Interaktionen mit Personen, die einen anderen kulturellen Hintergrund mitbringen, organisiert werden kann.

Die zentrale Herausforderung in diesem weiten Feld liegt darin, pädagogische Arrangements zu entwickeln, in denen Lernprozesse auf den genannten Ebenen integriert werden, um Lernende mit verschiedenen Lernzielen, unterschiedlichen Lernstilen bzw. Lernpräferenzen und interkulturellen Vorerfahrungen in ihrem Lernprozess unterstützen zu können. Diese Aufgabe stellt sich für den Bereich der vorschulischen Erziehung und des schulischen Lernens (die in Deutschland bislang im Vordergrund standen) völlig anders dar als für den Bereich der Erwachsenenbildung und beruflichen Fortbildung (deren Bedeutung erst allmählich erkannt wird). In der Bildungsarbeit mit Erwachsenen erweist es sich als noch wichtiger, ein den Lernwiderstand gering haltendes positives Lernklima zu schaffen⁹⁰, Vermittlungsmethoden zu wählen, die den Lernstil der Teilnehmer nicht verfehlen und an Inhalten zu arbeiten, die von den Lernenden als problem- und handlungsrelevant angesehen werden. Dazu muss man allerdings sehr viel mehr über die Teilnehmer und ihre Verwicklung in interkulturellen Problemlagen in Vorerfahrung bringen als sich das normale Fortbildungsangebote in Zeiten knapper werdender Bildungsressourcen leisten können ■

Anmerkungen:

- 1 Der Begriff „interkulturell“ findet also für Austauschprozesse zwischen Kulturen Verwendung, genauer gesagt: zwischen Personen oder Gruppen mit anderem Kulturhintergrund, während alle Begriffszusammenstellungen mit „multikulturell“ gesellschaftliche Situationen bezeichnen, in denen mehrere kulturelle Hintergründe bzw. Bezugssysteme vertreten sind. Vgl. COUNCIL FOR CULTURE COOPERATION OF THE COUNCIL OF EUROPE 1994: 26.
- 2 Siehe LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1994: 13.
- 3 SANDHAAS 1986: 403.
- 4 Auch W. NIEKE spricht bei seiner Darstellung konfliktorientierter und begegnungsorientierter pädagogischer Arrangements „die emotional entlastende und positiv einstimmende Wirkung direkter Kontakte zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen und Lebenswelten“ an. Siehe LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG 1994: 10f.
- 5 AUERNHEIMER in diesem Handbuch
- 6 COOK 1985.
- 7 OTTEN 1994: 20.
- 8 ALLPORT 1954.
- 9 Vgl. hierzu u.a. : AMIR 1969; SHERIF & SHERIF 1969; AMIR 1976; COOK 1978, 1984.
- 10 TRIANDIS & VASSILIOU 1967 haben sogar festgestellt, dass sich das Selbststereotyp unter dem Eindruck von Kontakt verändert: je mehr Kontakt, desto mehr wird die eigene Gruppe als der fremden Gruppe nicht ähnlich wahrgenommen.
- 11 THOMAS 1994: 230.
- 12 BREWER & MILLER 1984; STEPHAN 1985; siehe auch THOMAS 1994: 229.
- 13 HAMMER 1987.
- 14 CUSHNER & BRISLIN 1997: 1.
- 15 STREECK 1985: 117.
- 16 LEWIN 1963: 301. Sie entspricht – wie Lewin an anderer Stelle sagt „einer ‘kognitiv unstrukturierten Region’, die Handlungsunsicherheit hervorruft“. LEWIN 1963: 175.
- 17 LÉVI-STRAUSS 1970: 17.
- 18 STERNECKER & TREUHEIT 1994: 46.
- 19 WINTER 1983: 54
- 20 Vgl. OBERG 1958; BARNA 1983; FURNHAM & BOCHNER 1986.
- 21 OKSAAR 1991:14 nennt das „interaktionale Kompetenz“; siehe auch ROST-ROTH 1997: 5.
- 22 Siehe dazu BARTLETT 1932.
- 23 Vgl. SCHANK & ABELSON 1977.
- 24 Vgl. GOFFMAN 1974.
- 25 TANNEN 1979.
- 26 ROSS 1975, zitiert nach TANNEN 1979.
- 27 TANNEN 1979: 144.
- 28 BATHOLY 1992: 179.
- 29 Für C. GEERTZ ist Kultur „ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln.“ GEERTZ 1987: 46.
- 30 KRISCHKE RAMASWAMY 1985 : 35f. Ähnlich auch A. KNAPP-POTTHOFF, die Kultur definiert als „ein abstraktes, ideationales System von zwischen Gesellschaftsmitgliedern geteilten Wissensbeständen, Standards des Wahrnehmens, Glaubens, Bewertens und Handelns, das in Form kognitiver Schemata organisiert ist und das sich im öffentlichen Vollzug von symbolischen Handlungen manifestiert“ (1997: 184).
- 31 HOFSTEDE 1993: 19.
- 32 H.C.TRIANDIS spricht von „subjective culture“, einen Begriff, den wir nicht übernehmen, weil diese 'subjektive' Kultur sich ja sehr wohl äußert und objektiviert. Vgl. TRIANDIS 1972. Ein Querverweis auf Bourdieus Konzept des „habitus“ scheint hier angebracht, der als ein „System verinnerlichter Muster“ verstanden wird, „die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“. BOURDIEU 1974: 143.
- 33 Vergleicht man beispielsweise die US-amerikanische mit der spanischen (National-) Kultur, dann kann man schon über häufig anzutreffende Besonderheiten und Gegensätze sprechen. Verkleinert man den Betrachtungsausschnitt auf Spanien, so wird die Rede von einer „spanischen Kultur“ äußerst fraglich, wenn man allein an die Unterschiede zwischen den Regionen Galizien, Katalonien, Andalusien und Baskenland denkt.
- 34 HOFSTEDE 1993:20.
- 35 FEND 1970: 45.
- 36 CLAESSENS 1972: 138.
- 37 SCHRADER, NIKLES & GRIESE 1979 formulierten im Anschluß an dieses Konzept ihre Einreisealtertheorie der Akkulturation, die sich als nicht haltbar erwiesen hat. Zur Kritik siehe AUERNHEIMER 1988.
- 38 LIEGLE 1991: 217.
- 39 Siehe insbesondere BERGER & LUCKMANN 1980: 163 sowie BERGER & KELLNER 1965: 220-235.
- 40 STERNECKER & TREUHEIT 36 f.
- 41 Vgl. BERGER & LUCKMANN 1980.
- 42 ARNOLD 1989: 5.
- 43 HALL 1959.
- 44 BERGER & BERGER 1976: 20.
- 45 STAGL 1992: 161. GUDYKUNST, TING-TOOMEY, SUDWEES & STEWART (1995: 445) sprechen von einem 'egocentric bias': „The tendency to see our own behavior as normal, and compare other people's behavior to our own“.
- 46 Siehe noch die Definition bei SUMNER: „Ethnocentrism is the technical name for this view of things in which one's own group is the center of everything, and all others are scaled and valued with reference to it.“ SUMNER 1959: 13.
- 47 HECKMANN (1992: 151) reserviert den Begriff Kulturzentrismus für solche Überlegenheitsideologien.
- 48 LÉVI-STRAUSS 1985: Xiii.
- 49 SMITH & BOND 1993: 171. Ähnlich zum Phänomen des Ethnozentrismus : ANTWEILER 1994.
- 50 Siehe RUDOLPH & TSCHOHL 1977: 204.
- 51 Vgl. TAJFEL 1982.
- 52 BERGER 1986: 69.
- 53 BRISLIN 1993: 18.
- 54 DAUBER 1985: 51 f.
- 55 Vgl. CUSHNER, MCCLELAND & SAFFORD 1992: 28.
- 56 Ausführlich dazu: MEZIROU 1991.
- 57 SIEBERT 1996: 19.
- 58 Vgl. ADLER 1976.
- 59 STERNECKER & TREUHEIT 1994: 55.
- 60 Vgl. SANDHAAS 1988: 431.
- 61 FUNKE 1995: 89f.
- 62 EBENDA: 83.
- 63 Vgl. MEIBNER 1996: 146.
- 64 GEERTZ,C. 1987: 290.
- 65 Vgl. ebenda: 292f..
- 66 HOOPEs 1979:18.

- 67 BENNETT, M.J. 1986.
 68 BENNETT, M.J. 1993.
 69 Vgl. SINUS-INSTITUT 1981; INSTITUT FÜR ANGEWANDTE SOZIALWISSENSCHAFT (INFAS) 1982; INSTITUT FÜR DESMOSKOPIE ALLENSBACH 1985.
 70 Vgl. SILBERMANN & HÜSER 1995.
 71 Siehe dazu MCCAFFERY 1993: 226 ff. Siehe auch LUSTIG & KOESTER 1993: 68.
 72 HAMMER 1987; HAMMER 1989; RUBEN 1989 ; HAMMER, NISHIDA & WISEMAN 1989; TAYLOR 1994. Siehe auch den neueren Überblick bei DINGES & BALDWIN 1996. Für die deutsche Diskussion siehe beispielsweise HINZ-ROMMEL 1994 sowie FRIESENHAHN & KNIEPHOFF 1998.
 73 BENEKE 1994: 71.
 74 WINTER 1988: 167.
 75 STERNECKER & TREUHEIT 1994: 36.
 76 „Ziel Interkultureller Erziehung kann also nicht eine völlige Lösung von der kognitiven und emotionalen Eingebundenheit in die eigene Lebenswelt sein; Ziel kann vielmehr nur so etwas wie ein aufgeklärter Ethnozentrismus sein, ein Bewußtsein von der Unvermeidlichkeit dieses Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt sowie davon, daß andere in ihren Lebenswelten in ebensolcher Weise verankert sind.“ NIEKE 1994: 182.
 77 REDDDE & REHBEIN 1987: 18.
 78 Vgl. LANGER 1989.
 79 Vgl. GUDYKUNST 1995.
 80 Vgl. MEZIROU 1991.
 81 Vgl. SIX 1989: 45.
 82 M.J. BENNETT 1993 greift zur Beschreibung des Phänomens auf Kuhns Begriff des „Paradigma-Wechsels“ zurück; das hilft aber nicht, den Vorgang besser zu verstehen
 83 Vgl. GUDYKUNST, HAMMER & WISEMAN 1977.
 84 SMITH & BOND 1993: 203.
 85 TREUHEIT 1990: 76; BREITENBACH 1979 (Bd.1): 18. Daher integriert BREITENBACH den Begriff Meta-Kommunikation in sein Verständnis von ik Lernen: „Interkulturelles Lernen ist eine Form des sozialen Lernens, das durch die Erfahrung kultureller Unterschiede und in Form kultureller Vergleiche sowohl zu einer genaueren Analyse und Relativierung der eigenen kulturellen Normen und Sozialsysteme als auch zum Abbau kultureller (nationaler) Vorurteile führt, wenn es zu Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommt“ (BREITENBACH 1979 (Bd.5) : 40).
 86 BREITENBACH 1979 (Bd.5) : 40; TREUHEIT 1994: 230; WESSELER 1994: 37.
 87 GUDYKUNST 1995.
 88 Vgl. ARGYLE 1969; TROWER, BRYANT & ARGYLE 1978.
 89 Vgl. ARGYLE 1980.
 90 „Zwar gibt es keine didaktisch-methodischen „Königswege“ der interkulturellen Bildungsarbeit, aber erfolgversprechend scheinen anregende didaktische „Settings“ zu sein, in denen Emotionen (auch Fremdenängste) zugelassen sind, in denen niemand das „richtige Bewußtsein“ verordnet, in denen Differenzen der Wirklichkeitskonstruktion wahrgenommen und reflektiert werden können, in denen das prinzipielle Nichtwissen und die „Irrtumswahrscheinlichkeit“ akzeptiert werden, in denen linear-technologisches Denken durch zirkulärganzheitliches Erkennen ergänzt wird, in denen interkulturelle Begegnungen möglich sind.“ SIEBERT 1996: 7.

Die Literaturliste bezieht sich wesentlich auf den Anmerkungssapparat. Weitere von uns verarbeitete Titel sind im Materialteil des Bandes aufgeführt.

Literatur

- Allport, G.: The nature of prejudice. Reading, MA 1954.
 Amir, Y.: Contact hypothesis in ethnic relations, in: Psychological Bulletin, 71, 1969, 319–343.
 Amir, Y.: The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations, in: Katz, P. A. (ed.): Towards the Elimination of Racism, New York 1976, 245–308.
 Argyle, M.: Social interaction. New York 1969.
 Argyle, M.: Interaction skills and social competence, in: Feldman, P. & Orford, J. (eds.): The social psychology of psychological problems, Chichester, New York usw. 1980, 123–150.
 Auernheimer, G.: Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt 1988.
 Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung, 2. überarb. und erg. Aufl., Darmstadt 1995.
 Bennett, M. J.: A developmental approach to training for intercultural sensitivity, in: International Journal of Intercultural Relations 10, 2/1986, 179–195.
 Bennett, M. J.: Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. in: Paige, R. M. ed. (1993): 21–71.
 Berger, H.: Interkulturelle Beziehungen und ethnische Diskriminierung im Spätkapitalismus, in: Peripherie 24, 1986, 68–79.
 Berger, B. & Berger, P. L.: Wir und die Gesellschaft. Eine Einführung in die Soziologie – entwickelt an der Alltagserfahrung, Reinbek 1976.
 Berger, P. L. & Kellner, H.: Die Ehe und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit, in: Soziale Welt 16, 1965, 220–235.
 Berger, P. L. & Luckmann, Th.: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt 1980.
 Borofsky, R. (ed.): Assessing cultural anthropology, New York, St. Louis usw. 1994.
 Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M. 1974.
 Breitenbach, D.: Interkulturelles Lernen und internationale Verständigung in der internationalen Jugendarbeit: Eine theoretische Einführung, in: Breitenbach, D. (Hrsg.): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit, Bd.1, Saarbrücken 1979, 9–21.
 Breitenbach, D.: Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit: Ergebnisse und Empfehlungen, in: Breitenbach, D. (Hrsg.): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit, Bd. 5, Saarbrücken 1979.
 Brewer, M. B. & Miller, N.: Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation, in: Miller, N. & Brewer, M. B. (eds.): Groups in contact. The psychology of desegregation, Orlando, San Diego usw. 1984, 281–302.
 Brislin, R.: Understanding Culture's Influence on Behavior, Fort Worth, Philadelphia, San Diego usw. 1993.
 Claessens, D.: Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten soziokulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der „Kernfamilie“. Berlin 1972.
 Cook, S.W.: Experimenting on social issues: The case of

- school desegregation. *American Psychologist*, 40, 1985, 459–460.
- Cushner, K. & Brislin, R. W. (eds.): *Improving intercultural interactions. Modules for cross-cultural training programs*, Vol. 2, Thousand Oaks, London, New Delhi 1997.
- Dinges, N. G. & Baldwin, K. D.: *Intercultural competence. A research perspective*, in: Landis, D. & Bhagat, R. S. (eds.) *Handbook of Intercultural Training*, 2nd edition, Thousand Oaks, London, New Delhi 1996, 106–123.
- Fend, H.: *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim/Basel 1970.
- Geertz, C.: *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M. 1987.
- Goffman, E.: *Frame analysis*, New York 1974.
- Gudyunst, W. B., Hammer, M. R. & Wiseman, R.: *An analysis of an integrated approach to cross-cultural training*, in: *International Journal of Intercultural Relations* 1, 2/1977, 99–109.
- Hammer, M. R., Nishida, H. & Wiseman, R. L.: *Predictors of intercultural communication competence*, in: *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 1989, 449–370.
- Heckmann, F.: *Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen*. Stuttgart 1992.
- Hinz-Rommel, W.: *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster 1994.
- Hofstede, G.: *Interkulturelle Zusammenarbeit. Kulturen – Organisationen – Management*. Wiesbaden 1993.
- Hoopes, D. S.: *Intercultural communication concepts and the psychology of intercultural experience*, in: Pusch, M. D. (ed.): *Multicultural education: A crosscultural training approach*, La Grange Park Ill. 1979, S. 10–38.
- Institut für angewandte Sozialwissenschaft (INFAS): *Meinungen und Einstellungen zu Ausländerproblemen*. (Endbericht). Bonn-Bad Godesberg 1982.
- Institut für Desmoskopie Allensbach: *Zwischen Toleranz und Besorgtheit – Einstellungen der deutschen Bevölkerung zu aktuellen Problemen der Ausländerpolitik*. Allensbach 1985.
- Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.): *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, München 1997.
- Knapp-Potthoff, A.: *Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel*, in: Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.): 1997: 181–205.
- Krischke Ramaswamy, M.: *Ethnologie für Anfänger. Eine Einführung aus entwicklungspolitischer Sicht*. Opladen 1985.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Zentrale Begriffe Interkulturellen Lernens. Glossar*. Soest 1994.
- Langer, E.: *Mindfulness: choice and control in everyday life*. London 1989.
- Lévi-Strauss, C.: *The raw and the cooked*. London 1970.
- Lévi-Strauss, C.: *The view from Afar*. Oxford 1985.
- Lévy-Strauss, C.: *Anthropology, race, and politics: A conversation with Didier Eribon*, in: Borowsky, R. (ed.) 1994: 420–427.
- Lewin, K.: *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*, Bern Stuttgart 1963.
- Mezirow, J.: *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco 1991.
- Nieke, W.: *Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas*, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Lernen für Europa*. Neue Hori-
- zonte der Pädagogik, Arbeitshilfen für die politische Bildung. Bonn 1994, 175–185.
- Oberg, K.: *Culture shock and the problem of adjustment to new cultural environment*. Washington DC 1958.
- Oksaar, E.: *Problematik im interkulturellen Verstehen*, in: Müller, B.-D. (Hrsg.): *Interkulturelle Wirtschaftskommunikation*, München 1991, 13–26.
- Otten, H.: *Interkulturelle Jugendarbeit*, in: Otten, H. & Treuheit, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen 1994, 17–30.
- Paige, R. M. (ed.): *Education for the intercultural experience*. Yarmouth 1993.
- Redder, A. & Rehbein, J.: *Zum Begriff der Kultur*, in: Redder, A. & Rehbein, J. (Hrsg.): *Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation*, Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 38, Oktober 1987, 7–21.
- Ross, R. N.: *Ellipsis and the structure of expectation*, in: *San Jose State Occasional Papers in Linguistics* 1, 1975, 183–191.
- Rost-Roth, M.: *Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation: Relevanzbereiche für den Fremdsprachenunterricht und Untersuchungen zu ethnographischen Besonderheiten deutschsprachiger Interaktionen im Kulturvergleich*, in: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht (Online)*, 1/1997, 37 pp.
- Sandhaas, B.: *Interkulturelles Lernen. Zur Grundlegung eines didaktischen Prinzips interkultureller Begegnungen*. In: *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 4/1988, S. 415–438.
- Schank, R. & Abelson, R.P.: *Scripts, plans, goals and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale 1977.
- Schrader, A., Nikles, H. & Griese, H. M.: *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. 2. Aufl., Königstein 1979.
- Sherif, M. & Sherif, C. W.: *Social psychology*, New York 1969.
- Siebert, H.: *Interkulturelle Erwachsenenbildung. Stand und Perspektiven*, in: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik* 19, 1996, S. 5–7.
- Silbermann, A. & Hüser, F.: *Der „normale“ Haß auf die Fremden. Eine sozialwissenschaftliche Studie zu Ausmaß und Hintergründen von Fremdenfeindlichkeit in Deutschland*, München 1995.
- Sinus-Institut (Hrsg.): *5 Millionen Deutsche: „Wir sollten wieder einen Führer haben ...“*. Die SINUS-Studie über rechtsextremistische Einstellungen bei den Deutschen. Reinbek 1981.
- Six, U.: *The functions of stereotypes and prejudices in the process of cross-cultural understanding – A social psychological approach*. In: Funke, P. (ed.): *Understanding the USA: A cross-cultural perspective*. Tübingen 1989, 42–62.
- Stagl, J.: *Eine Widerlegung des kulturellen Relativismus*, in: Matthes, J. (Hrsg.): *Zwischen den Kulturen*. Sonderband 8 der Sozialen Welt. Göttingen 1992.
- Sternecker, P.: *Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen*. Opladen 1992.
- Sternecker, P. & Treuheit, W.: *Ansätze interkulturellen Lernens*, in: Otten, H. & Treuheit, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung*. Opladen 1994, 31–56.
- Streeck, J.: *Kulturelle Kodes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation*, in: Rehbein, J. (Hrsg.): *Interkultu-*

- relle Kommunikation. Tübingen 1985, 103–120.
- Sumner, W. G.: *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals.* New York 1959.
- Tajfel, H.: *Gruppenkonflikt und Vorurteil.* Bern, Stuttgart und Wien 1982.
- Tannen, D.: What's in a frame. Surface evidence for underlying expectations, in: Freedle, R. O. (ed.): *New directions in discourse processing.* Norwood N. J. 1979: 138–151.
- Thomas, A.: Können interkulturelle Begegnungen Vorurteile verstärken? in: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft.* Göttingen Stuttgart 1994, 227–238.
- Triandis, H.C. & Vassiliou, V.: Frequency of contact and stereotyping, in: *Journal of Personality and Social Psychology* 7, 1967, 316–328.
- Triandis, H.C., Vassiliou, V., Tanaka, Y. & Shanmugam, A. (eds.): *The analysis of subjective culture.* New York 1972.
- Trower, P., Bryant, B. & Argyle, M.: *Social skills and mental health.* New York 1978.
- Treuheit, W.: Evaluation von fünf Preisträgerbegegnungen, in: Treuheit, W., Janssen, B. & Otten, H.: *Bildung für Europa,* Opladen 1990, 51–236.
- Treuheit, W.: Interkulturelles Lernen als Gegenstand von Fortbildung, in: Otten, H. & Treuheit, W. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen in Theorie und Praxis. Ein Handbuch für Jugendarbeit und Weiterbildung.* Opladen 1994, 227–236.
- Winter, G.: Was eigentlich ist eine kulturelle Überschneidungssituation? In: Thomas, A. (Hrsg.): *Psychologie und multikulturelle Gesellschaft.* Göttingen Stuttgart 1994, 221–227.