

Hagen Kordes

**Viele Wege zum syn-ergischen Umgang
mit Reibungen in heterogenen Klassen & Kursen**

Interkulturelle Bildung

mit Hilfe von

Didaktiken

Techniken

und Praktiken

Wie können wir diese Methoden unterscheiden?

**Und wie können wir mit ihrer Hilfe Unterricht und
Jugendarbeit lebendiger und angenehmer gestalten?**

Das Erlernen interkultureller Fähigkeiten, das Zusammenleben mit Fremden, die Lösung von Konflikten erwerben wir nicht einfach und naturwüchsig durch Kontakt, auch nicht nur durch Belehrung oder Erfahrung. In den meisten Fällen bedürfen wir bestimmter methodischer Hilfen oder pädagogischer Arrangements, um Vorurteile wahrzunehmen, um ethnozentrische Einstellungen zu mäßigen oder um herrisch-zerstörerische Verhaltensweisen aufzulösen. Solche Methoden wollen wir in diesem Kapitel untersuchen, einordnen und erproben.

Inhalt

I. Theorie

Zitate

1. Eine kurze Geschichte
2. Eine Systematik
3. Didaktiken des Abbaus von Vorurteilen
4. Techniken der Verständigung über Ethnozentrismen
5. Praktiken der Reorganisation von Verhalten und Verhältnissen
6. Interkultureller Wandel der Aufklärung

II. Praxis

Kritische Vorkommnisse

7. Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen
8. Generierung von Szenen der Befremdung
9. Inszenierung gegenseitiger Befremdungserfahrungen
10. Versuche szenischer Interspektion und Vervollständigung

III. Pädagogik & Politik

Selbstverankerungstest

11. Didaktiken kognitiver Information zum Abbau von Vorurteilen
12. Techniken sozial-emotionaler Kommunikation: Zum Gewährwerden gegenseitiger ethnozentrischer Befangenheit
13. Praktiken des gesellschaftlichen Experimentierens
Zum Erproben persönlich-Gesellschaftlicher Verhaltensweisen und Verhältnisse

IV. Glossar

V. Schlüsselworte Lexikon

VI. Literatur

Detailliertes Inhaltsverzeichnis

I. Theorie	Seite
<i>Zitate</i>	5
1. Eine kurze Geschichte der Methoden interkultureller Bildung	6
2. Eine Systematik der Methoden interkultureller Bildung	9
3. Didaktiken der kognitiven Vermittlung und Verarbeitung kultureller Informationen	12
4. Techniken der affektiven Inszenierung und Vervollständigung interkultureller Kommunikationserfahrungen	14
5. Praktiken geschichtlichen Oszillierens und Experimentierens mit interkulturellen Verhaltensformen und Verhältnissen	20
6. Ideologien über kulturelle Verhältnisse: Akkulturation, Multikulturation, Interkulturation	23
7. Interkultureller Wandel der Aufklärung	25
II. Praxis	
<i>Kritische Vorkommnisse</i>	27
8. Interkulturelle Bildung als Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen	28
Aufmerksames szenisches Nicht-Verstehen	29
9. Generierung einer Szene des Kulturschocks oder der Befremdung	32
Kultureller Assimilator	35
Der kontrastierte Deutsche	36
10. Inszenierung interkultureller Schocks oder gegenseitiger Befremdungserfahrungen	37
Von Kulturschocks über interkulturelle Schocks zu gegenseitigen Fremdheitserfahrungen	37
Fremdheitserfahrungen als Propädeutik interkultureller Begegnung und Bildung	38
Fremdenbilder als Umschlagplatz subjektiv wahrgenommener Differenz und Konkurrenz	38
Die doppelte Dame	40
Dennis und Miriam	42
Das Johari-Fenster: Blinde Flecken und Unbewusstes	44
Meinungsstreit	47
Geschlechtsrollenorientierungen	48
Antagonistisch-komplementaristisches Quartett	48
Bafa Bafa – Was wäre wenn	52
11. Versuche szenischer Interspektion und Vervollständigung	53
Der Januskopf interkultureller Haltungen	57
Praktiken des Umgangs mit gegenseitigen Befremdungserfahrungen	58
Skulptieren gegensätzlicher Geschlechtsrollenorientierungen	58
Synergie	60
Schmutzige Gedanken	65
III. Didaktiken , Techniken & Praktiken	
IV. Glossar	
V. Lexikon	
VI. Literatur	

Theorie

I. Theorie

1. „*Sexualpädagogen setzen auf einen neuen interkulturellen Ansatz...* Viele Jugendliche aus Migrantenfamilien sind mit dem liberalen Aufklärungsunterricht an deutschen Schulen überfordert. Deshalb nimmt eine sogenannte interkulturelle Sexualkunde Abschied von der Vorstellung, dass sich die Qualität eines guten Aufklärungsunterrichts hauptsächlich am Grad seiner sexuellen Aufgeschlossenheit bemisst und setzt stattdessen auf kulturelle Unterschiede. Dabei sollen Jungen und Mädchen getrennt unterrichtet werden. Um ihnen den Zugang zu erleichtern, können Teile des Unterrichts in der Muttersprache gehalten werden. Außerdem wollen die Reformen die Unterrichtseinheit „Verhütung“ durch „Familienplanung“ ersetzen und Formulierungen wie „Freund“ oder „späterer Ehemann“ etablieren...“ (Beate Herkendell, DIE ZEIT Nr. 3/2003)

2. *Die Inhalte interkultureller Erziehung ergeben sich aus den Schlüsselsituationen.* Ein Beispiel: ‚Warum kommt Ayşe mit roten Händen in die Kindergartengruppe?‘ Hier muss über die in den Kulturen unterschiedlichen Feste gesprochen werden, denn es kommt zu stillen Konfrontationen zwischen Weihnachten, Ostern und Pfingsten und zu den Festen des Islam und anderer Kulturen. Eine zweite Situation... hat etwas mit der Zerrissenheit zwischen Herkunftsland und hier zu tun... Ein dritter Punkt hängt mit den Geschlechtsrollen zusammen: Warum zieht sich ein kleines türkisches Mädchen nicht aus, wenn es zum Baden geht? Oder warum sieht ein jugendlicher Türke eine deutsche Lehrerin als eine Frau zweiter Klasse an und nimmt ihr nichts ab?‘ (Zimmer 1983)

3. *Rollenspiel zur interkulturellen Kompetenz:* Ein Mann geht durch den Raum, eine Frau ein paar Schritte hinter ihm, er setzt sich auf einen Stuhl, sie sich auf den Boden, reicht ihm eine Schale Tee, den sie vor sich auf dem Boden zubereitet hat. Ausdruck einer männlich dominierten Gesellschaftsform? Nicht in diesem Rollenspiel: Es handelt sich angeblich um eine autochthone Gesellschaft, welche die Erde als Muttergöttin anbetet – die Frau dominiert und darf darum am Boden, nah an der Göttin, sitzen. ‚Alle haben, was sie sahen, falsch interpretiert‘, erzählt die Mitarbeiterin... Wo denn eine solche Kultur existiere? ‚Die gibt es natürlich nicht, das haben sich die Leute vom Interkulturellen Zentrum so ausgedacht, um zu zeigen, wie wir durch die kulturelle Brille sehen.‘ (Susanne Kosicke in Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung 16. Mai 2004)

4. ‚In Trainingskonzepten zur interkulturellen Kommunikation werden zukünftige Krisenhelfer auf Auslandseinsätze vorbereitet... ‚Drei ‚Internationals‘ sitzen am Tisch, die Trainer kommen dazu in der Rolle von Einheimischen. Über einen Autokauf geraten die beiden in Streit und werden handgreiflich. Was tun, gehen oder einmischen und schlichten? Markus, ein Major in Reserve, geht dazwischen. Das Rollenspiel wird ruppig, eine Lampe geht zu Bruch. ‚Nicht dazwischengehen‘, predigen daraufhin die Trainer, ‚das Intervenieren wird von euch nicht erwartet.‘ (Arnfried Schenk in DIE ZEIT)

5. Im Angebot bieten *Interkulturelle Wochen* einen Tag der offenen Synagoge, mehrere Kirchenführungen und eine Moschee fürs Laufpublikum an... Wer aber hier eine Kontroverse übers Kopftuch erwartet, wird enttäuscht. Kritischer Diskurs findet bei solchen Veranstaltungen nicht statt... Mit der Lehrerin aus der Partnerschule aus Berlin hat sie vereinbart, die krisenhaften Erscheinungen von Religion und Multikulti lieber auszuklammern.‘ (tageszeitung, 22. September 2004)

6. ‚Die Möglichkeiten interkultureller Erziehung sind sehr eng mit den Möglichkeiten zur Fortführung der inneren Schulreform verknüpft... Was man braucht, sind kleine Gemeinwesenzentren, ‚community schools‘, wie sie in England und USA existieren... Interkulturelle Erziehung ist ... nur möglich, wenn einer Entwicklung, wie sie in Kreuzberg stattfindet, dass nämlich deutsche Eltern ihre Kinder nicht mehr an Schulen mit einem hohen Ausländeranteil schicken, entgegengewirkt wird. Ich kenne dafür Beispiele in Amerika: Jede Schule in einer slumarea bekommt einen spezifischen Akzent. Wenn ich ein professioneller Musiker werden will, gehe ich in die eine Schule, will ich produktiv künstlerisch tätig sein, so gehe ich in eine andere, will ich mich zum Sportler ausbilden lassen, gehe ich in eine dritte. Auf diese Weise akzentuieren diese Schulen Dinge, die auch für Weiße attraktiv sind.‘ (Zimmer 1983).

1. Eine kurze Geschichte der Methoden interkultureller Bildung

Begonnen hat die methodisierte interkulturelle Arbeit explizit mit den Interrassischen Kommissionen der USA im Jahr 1943 (Tabelle 1 auf folgender Seite). Diese suchten – unter anderem mit Hilfe des *Bureau of Intercultural Education* – mitten im Zweiten Weltkrieg die Unruhen der schwarzen Arbeiter in Chicago und Detroit mit anderen Mitteln zu bearbeiten, als es zunächst die Armee tat. Der aus Deutschland eingewanderte jüdischstämmige Sozialwissenschaftler Kurt Lewin entwickelte aus diesem Anlass zwei moderne Ansätze, die Forschung, Aktion und Erziehung verbinden sollten: *Gruppendynamik und Aktionsforschung*¹. Diese interkulturelle Methode war zunächst also gesellschaftspolitisch experimentell angelegt (in der SozioKulturSphäre), verlegte sich doch sehr bald danach auf spezifische psychosoziale Informationen über psychische Wahrnehmungen und kulturelle Vorurteile (*Intercultural Understanding*). Diese wurden mit Ende der Kolonialisierung und zu Beginn der ‚Entwicklungshilfe‘ von Kulturanthropologen aufgegriffen. Hall und Whyte (1960) boten den Männern der Tat – also den Entwicklungshelfern von Peace Corps und den Experten der multinationalen Unternehmungen – ein Training zur Verbesserung ihrer interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten an: *Intercultural Communication*. Als Kulturanthropologen legten sie dabei ein Hauptaugenmerk auf körperlich-geistige Implikationen des Kulturschocks in der *BioKulturSphäre*² (Zitat 1): Gerüche und Geräusche, Nähe und Distanz, Sexualität und Erotik und so weiter. Diese Isolierung der Kulturkonflikte auf die interkulturelle Kommunikation zwischen Personen wird insbesondere von südamerikanischen Pädagogen und Professionellen (Freire, Boal und Illich) als Instrument einer ideologisch-neokolonialen Vereinnahmung kritisiert, mit welcher die USA und ihre kapitalistischen Verbündeten die in die Unabhängigkeit entlassenen neuen Nationen dem Zugriff des kommunistischen Blocks entziehen wollen. Angesichts der dramatischen Machtverhältnisse zwischen landlosen Landarbeitern und Großgrundbesitzern entwickeln Freire und Boal *pädagogische und theatralische Formen einer experimentellen interkulturellen Kommunikation*. Und diese ist hauptsächlich angesiedelt auf einer Ebene der Verhältnisse zwischen Unterdrückten und Unterdrückern, also in der *SozioKulturSphäre* (Zitat 6). Zwischen diesen beiden Polen interkultureller Arbeit orientieren sich in den Sechziger und Siebziger Jahren etliche Organisationen: sie suchen nach Wegen der *Versöhnung* zwischen ehemaligen Feinden wie etwa zwischen Deutschen und Franzosen (Deutsch-Französisches Jugendwerk), zwischen ehemaligen Kolonisatoren und Kolonisierten, zwischen Kapitalisten und Sozialisten (beispielsweise Esalen-Institut). Diese *Interkulturelle Organisation*

¹ Vgl. den VI. Band in dieser Reihe: Interkulturelle Aktionsforschung

² Das Intersphärenmodell wird im Band dieser Reihe erläutert: Interkultureller Wandel – Interkultureller Austausch – Inter.

des Internationalen Austauschs erfolgte häufig mit Hilfe der *Human Potential-Bewegung* dieser Zeit über experimentelle Ausbildungsforschungen (Deutsch-französisches Jugendwerk), Workcamps und anderen. Wahrscheinlich bilden diese internationalen Bewegungen einen Transmissionsriemen, der zum endgültigen Transfer des Codes *interkulturell* nach Westeuropa führte. Aus Anlass des dauerhaften Verbleibens der Arbeitsmigranten empfahlen Mitglieder einer Kommission des Europarats im Jahre 1978 eine *Interkulturelle Option*: Konkret die Durchführung bilingualen oder mehrsprachigen Unterrichts für die Kinder der Migranten und, sofern möglich, mit Kindern aus den Einwanderungsgesellschaften selbst. Diese Option ist gleichwohl nicht über einige Modellversuche hinaus gekommen. Und selbst die Betreiber dieser Modellversuche in Frankreich verfügten nach einiger Zeit die Einstellung dieses interkulturellen Experiments, weil ja nun die jungen Migranten ohnehin alle schon französisch sprechen und Franzosen geworden seien. Gleichwohl wurde nun die umfassende neue Herausforderung, vor die sich die europäischen Einwanderungsgesellschaften gestellt sehen, vor allem in Deutschland und den Niederlanden als *interkulturelle* verortet und in ‚Interkulturellen Studien‘ erst für Pädagogen und Administratoren, dann für Schüler und Klienten institutionalisiert. Die Widersprüche zwischen Einheimischen und Einwanderern sollten mit Mitteln *interkultureller Aufklärung* (Zitat 3) bearbeitet werden. Seitdem splitten sich die methodisch-praktischen Bemühungen. Zur ‚strukturellen‘ Seite der SozioKultur- und ÖkoSozialSphäre hin sucht ein *interkulturelles Management* die Mitarbeiter für multinationaler werdende und immer öfter fusionierende Unternehmungen *fit* zu machen (Zitat 5). Ebenso verbinden einige die interkulturelle Botschaft mit Kampagnen gegen sexistische, rassistische und andere Diskriminierungen. In ihrer größeren Mehrheit orientieren sich die praktisch-methodischen Bemühungen jedoch stärker auf Bildungs-, Kooperations- und Kommunikationsaufgaben in der KulturMentalSphäre: *interkulturelle Öffnung, interkulturelle Mediation* und so weiter.

Tabelle 1: Entwicklung interkultureller Wissenschaft und Praxen in und zwischen den Intersphären

KulturMentalSphäre

Wertesystem
 Institutionen ← Andere ← Ich-Bewusstsein
 Rechtssysteme

BioMentalSphäre

Spiritualität
 Ich-Bewusstsein → Gehirn → Leib
 Rationalität

Institutionen-Gesellschaft-Weltssystem
 Staaten

SozioKulturSphäre

Weltssystem → Menschheit → Umwelt
 Kosmos
 Planet

ÖkoSozialSphäre

VIII Seit 2001
Interkultureller Wandel
 Kulturkampf (Huntington) (Alter) Globalisierung (Attack)

V 1978-1984
Interkulturelle Option
 Bikulturelle Bildung (Ruhloff) Bilinguale Bildung (Porcher)

III 1962-1980
Intercultural Communication
 Interkulturelle Kommunikation (Brislin) Interkorporelle/ Interlinguale Kommunikation (Hall, Searle)
 SIETAR

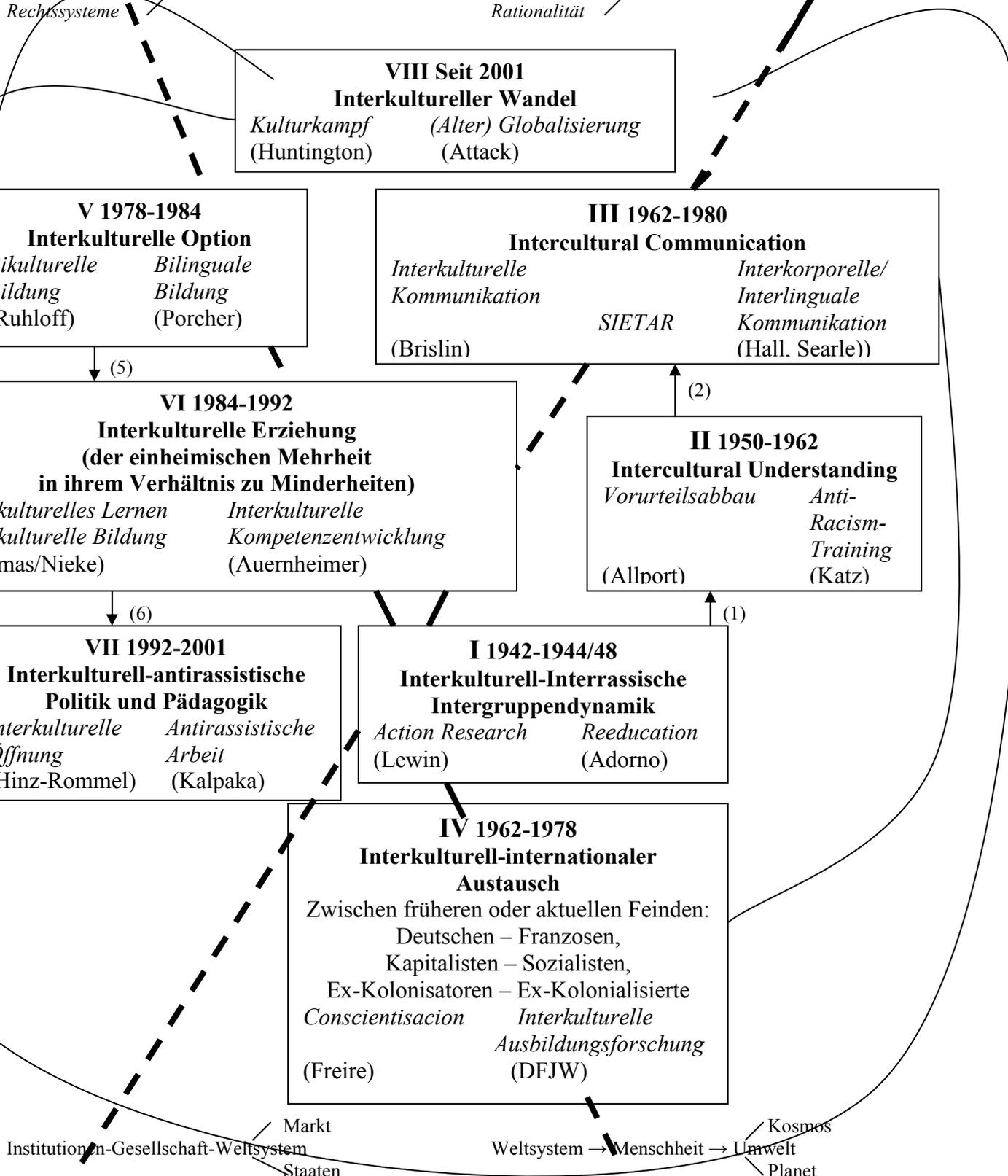
VI 1984-1992
Interkulturelle Erziehung (der einheimischen Mehrheit in ihrem Verhältnis zu Minderheiten)
 Interkulturelles Lernen (Thomas/Nieke) Interkulturelle Kompetenzentwicklung (Auernheimer)

II 1950-1962
Intercultural Understanding
 Vorurteilsabbau (Allport) Anti-Racism-Training (Katz)

VII 1992-2001
Interkulturell-antirassistische Politik und Pädagogik
 Interkulturelle Öffnung (Hinz-Rommel) Antirassistische Arbeit (Kalpaka)

I 1942-1944/48
Interkulturell-Interrassistische Intergruppendynamik
 Action Research (Lewin) Reeducation (Adorno)

IV 1962-1978
Interkulturell-internationaler Austausch
 Zwischen früheren oder aktuellen Feinden: Deutschen – Franzosen, Kapitalisten – Sozialisten, Ex-Kolonisatoren – Ex-Kolonialisierte
 Conscientisacion (Freire) Interkulturelle Ausbildungsforschung (DFJW)



2. Eine Systematik der Methoden interkultureller Bildung

Mit dem Versprechen, interkulturelle Bildung und interkulturellen Wandel zu erzeugen, werden auf dem Weltmarkt seit vier Jahrzehnten eine Vielzahl von Handbüchern, ‚*Guides*‘ und ‚*Fibeln*‘ angeboten, die eine Menge von Methoden und Medien beschreiben. Wenn wir – noch einmal – die Geschichte interkultureller Ansätze Revue passieren lassen¹, können wir – sicherlich sehr verkürzt – deren ‚handfesten Ertrag‘ auf drei Klassen methodischer Arrangements verteilen: (1) auf *Didaktiken* (im engeren Sinne) der Vermittlung von Informationen und ihrer *kognitiven* Verarbeitung zum Zwecke des Abbaus von Vorurteilen, (2) auf *Techniken* der Inszenierung interkultureller Aktionserfahrungen und deren Vervollständigung zum Zwecke der Sensibilisierung für eigene Ego- Ethno- und Soziozentrismen und schließlich (3) auf *Praktiken* experimenteller Such- und Probebewegungen mit eigenem und fremdem *Habitus* mit dem Zweck, Möglichkeiten eines interkulturellen Wandels zu erproben und zu prüfen.

Wenn wir die eben in verschiedenen geschichtlichen Zeiten entwickelten Methoden auf diese drei Kategorien auslegen, dann kommen wir zu folgender Übersicht (Abbildung 2)

Nach einer kurzen Anfangsphase gesellschaftlich-experimenteller Praktiken (Gruppendynamische Aktionsforschung) verlagert sich, wie oben schon erwähnt, interkulturelle Bildung und Erziehung eine Zeit lang auf Didaktiken der Vermittlung von Informationen: über Vorurteile und Kulturunterschiede. Aus der Einsicht heraus, dass diese nicht wirkungsvoll genug sind, beginnt sich in den Sechziger Jahren eine Welle technischer Kommunikationsmethoden gewissermaßen in Bewegung zu setzen. Diese vermeiden neben der ‚Langeweile‘ bloßen Inhaltslernens allerdings auch das Risiko gesellschaftlich-experimenteller Experimente. Sie bringen die ursprünglich in der Psychoanalyse und Gestaltpädagogik verwendeten Praktiken auf die ‚Zimmerlautstärke‘ von Interaktionsübungen. Die „Pest“, welche Freud und Jung noch ironisch den arglosen Amerikanern bei ihrer Landung in New York zu bringen meinten, wurde von diesen, wenn nicht durchschaut, so doch bald in klinifizierte, pestfreie Spiele umgewandelt. Und diese in etlichen Führern und Handbüchern verbreiteten Übungen wurden dann in massiver Weise nach Westeuropa exportiert. Von diesen US-Transfers blieb und bleibt die in den Achtziger Jahren sich hier etablierende interkulturelle Praxis lange abhängig. Eine Reihe methodischer Handbücher (Rademacher, Ludwig, 1988, Amt für multikulturelle Angelegenheiten 1988) schließt relativ umstandslos an diese an (Zitat 3).

¹ Insbesondere in unseren Pädagogik & Politik-Teilen der ersten vier Bände nehmen wir Bezug auf diese Methodentraditionen.

Abb. 2: Das Methodenuniversum interkultureller Ansätze

<p>Didaktiken der Vermittlung und Verarbeitung kognitiver Informationen <i>(Korrektur von Vorurteilen)</i></p>	<p>Techniken der Inszenierung und Vervollständigung affektiver Interaktionserfahrungen <i>(Sensibilisierung für Ethnozentrismen)</i></p>	<p>Praktiken des Experimentierens und Erprobens eigener und fremder Beziehungen und Verhältnisse <i>(Gegenseitige Anfechtung des Habitus)</i></p>
<p>1945 <i>Reeducation</i> 1952 <i>Intercultural Understanding</i>: Information über Vorurteils- und Sündenbockmechanismen (Allport, Saenger) 1960 <i>Intercultural Communication Cultural Assimilator</i> (Brislin) Information über kulturelle Differenzen</p>	<p>Wahrnehmungsübungen (Zwiespältige Dame) Szenen, Gesprächsprotokolle</p>	<p>1943 <i>Intercultural Education</i>: Intergruppensdynamik, Aktionsforschung (Lewin)</p>
<p>1978 <i>Interkulturelle Option</i>: Bilingualer Unterricht</p>	<p>1964: <i>Intercultural Communication Staff Development</i> <i>Intercultural Negotiation</i></p>	<p>1965 Interkulturelle Pädagogik der Unterdrückten (Freire, Boal) <i>Interkulturelle Aktionsforschung</i></p>
<p>Diplomierung interkultureller Kompetenzen (Zapate, SIETAR)</p>	<p>Bikultureller Unterricht (Porcher) 1982 <i>Interkulturelle Pädagogik / Sozialarbeit</i> Rollenspiele, Simulationen Kommunikationsübungen Planspiele <i>Interkulturelles Management</i> <i>Intercultural awareness</i> <i>Synergieversuche</i> Interkulturelle Öffnung / Interkultureller Dialog</p>	<p>1970 <i>Interkulturelle Orientierung des Internationalen Austauschs</i> (Workcamps Experimentelle Ausbildungsforschung Interkulturelle Konfrontationen)</p> <p>Komplementaristische Methode der Regulation</p> <p><i>Krisenexperimente</i> <i>Situations- und handlungsorientiertes szenisches Lernen</i> <i>Interkulturelle Mediation</i> <i>Antidiskriminierungsarbeit</i> <i>Interkulturelle Aktionsforschung</i></p>

Nur ein kleiner Teil knüpft an die gesellschaftlich-pädagogischen Ansprüche Lewins (Zitat 1) und Freires (Zitat 4) an. So insbesondere der Berliner Ansatz einer gemeinwesen- und situationsorientierten Pädagogik (Akpinar, Zimmer 1984: Zitat 6). Doch bis heute bestimmen die Spiele

und Übungen, die Rollen- und Plansimulationen, die Kommunikations- und Simulationsübungen die praktische Arbeit. Ausgerechnet im interkulturellen Management der rasant expandierenden Weltwirtschaftsunternehmungen werden neue frischere, ‚integrale‘ Ansätze entwickelt, die in alle drei Dimensionen hineinreichen: in die didaktische Dimension durch die Modernisierung (allerdings auch teilweise durch die Digitalisierung) der informationellen Infrastruktur (Internet, chatting), in die praktisch-experimentelle Dimension durch Bemühungen, kreative und effektive Synergien zu erfinden.

Charakteristisch für dieses ‚Universitätsmodell‘ (Dadder 1987) sind Medien wie Texte, Dossiers, Fallstudien, Fragebögen, Tests und Diskussionen. Diese finden sich in zahlreichen ‚Führern‘ und Handbüchern, vor allem in den USA versammelt (Brislin/Yoshida, Landis/Brislin). Heute kommen visuelle Verstärker und *Power-point-Präsentationen* hinzu. Die verbreitetste Einzelmethode unter diesen informativen Didaktiken war lange Zeit der *kulturelle Assimilator*¹. Das Missverständnis zwischen einem japanischen Firmenleiter und seinem französischem Ingenieur zeigt, dass überwiegend *Spannungspole* unterschiedlicher elementarer menschlich-kultureller Verhaltensorientierungen thematisiert werden, hier der Pol Individualität -Kollektivität. Ihre Anwendung können diese Didaktiken prinzipiell überall finden, aber auf Grund ihrer Orientierung an wissenschaftlichen Erkenntnisbeständen und deren eher akademischer Vermittlung werden sie primär in den Handlungsfeldern der Schule und Hochschule sowie in den Akademien der Wirtschaft, Medizin, des Rechts und der Politik angeboten. Aber auch kämpferische Anti-Bewegungen, allen voran der Ant-Rassismus, bevorzugen das Mittel rationaler Aufklärung, um Vorurteilen und Stereotypen auf wissenschaftlicher Weise ihre Grundlagen zu entziehen. Immer geht es diesen Didaktiken also um die intelligente Korrektur oder, wie wir heute kognitionstheoretisch sagen würden, um die Umdeutung beziehungsweise Neurahmung abergläubischer, beschränkter oder vorwissenschaftlicher Urteilsweisen. Diese Didaktiken behandeln somit interkulturelle Probleme wie ein Informationsdefizit und suchen ihren Auszubildenden bedrohliche Kulturschocks vor der Begegnung der anderen Kultur zu ersparen. Damit transformieren sie aber das potentiell Fremde sehr schnell auf Gewusstes. Der grundlegende von ihr erarbeitete Spannungspol zwischen Unwissen (Vorurteil) und Wissen (Nachurteil) soll so rasch und so direkt wie möglich überwunden werden. Ziel ist nichts anderes als die möglichst reibungslose Kommunikation zwischen Gast und Gastgeber. Diese wird dadurch erreicht, dass der erste sich den Normen und Erwartungen des letzteren anpasst, dass er seine Urteile also an diejenigen des Gastgebers ‚ajustiert‘. Monsieur Legrand bleibt nichts anderes übrig, als die Zuordnungen seiner Urteile so zu revidieren, bis sie den Selbstzuordnungen des Firmenchefs Tanaka in isomorpher Weise gerecht werden.

Diese Strategie scheint in einem Weltinformationszeitalter einer Weltinformationsdidaktik gut zu entsprechen. Gleichwohl beginnen sich unerträgliche Widersprüche schon in der unmittelbaren Kommunikation störend auszuwirken: Der Gast agiert wie ein Chamäleon, das seine Handlung jeder neuen Umwelt widerstandslos anpasst, also im Ernst gar nicht an den Normen und Interessen des anderen oder gar an Austausch interessiert ist. So wie dem Gastgeber wie selbstverständlich unterstellt wird, dass er nichts sehnlicher wünscht als die gnadenlose Assimilation

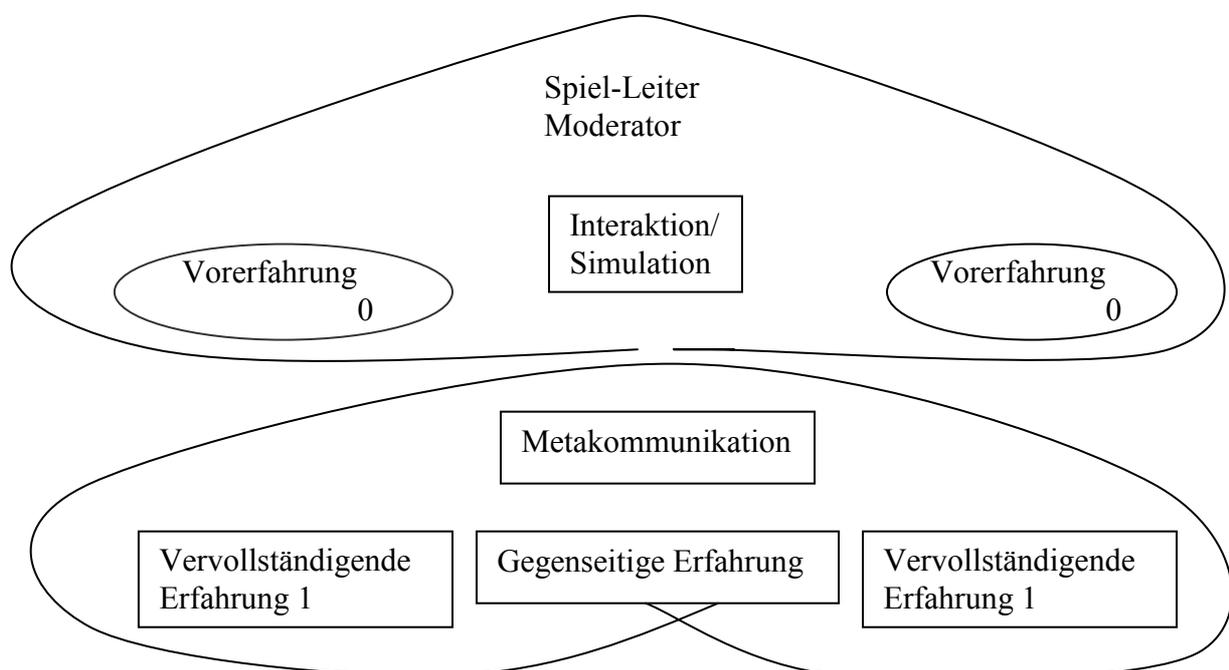
¹ Vgl. die didaktische Aufgabe (1) im II. und III. Teil dieses Bandes

oder Akkulturation (Teil III) seines Gastes. Gleichzeitig wird deutlich, dass der scheinbaren Demut des Gastes ein Machtanspruch zugrunde liegt: Nicht der eigene Blick ist interessant, sondern der des anderen, von dem dieser andere womöglich gar nichts weiß. Diese Asymmetrie findet ihre Voraussetzung in der Lehrer - Lerner - Beziehung, in welcher das richtige Wissen in den Dienst assimilierender, unterordnender und subsumierender Energien gestellt wird. Lehre als aggressiver Akt (Nietzsche), welche die Leere, den *horror vacui*, so schnell wie möglich evakuiert: Bestehen als Verstehen oder Auf-Klärung zum Zwecke der Gewinnung oder Stärkung der eigenen Verhaltenssicherheit. Oder interkulturelle Bildung als Informationswüste, interkultureller Wandel als Aneignung des anderen (Todorov 1985).

4. Techniken der affektiven Inszenierung und Vervollständigung interkultureller Kommunikationserfahrungen

Auch diesen können wir schematisch zusammenfassen:

Abb. 3: Struktur technischer Vervollständigung interkultureller Kommunikationserfahrungen



Techniken¹ affektiver Inszenierung interkultureller Interaktionserfahrungen haben zum Ziel, primäre und eher ethnozentrierte *in*-Erfahrungen durch Austausch mit Erfahrungen anderer

¹ Den Begriff 'Techniken' verwenden wir hier in seinem weiteren, seit Freud in die Sozialwissenschaften eingeführten Sinn: Nämlich als soziale Kunst, die zwar um Kenntnisse und Anwendungen von Mechanismen oder Strukturen bemüht ist, aber darüber hinaus zusätzlichen interpersonalen und interkulturellen Takts bedarf.

Teilnehmer oder Gruppen (potentiell *out*) zu vervollständigen. Hierzu bedarf es zunächst eines Impulses, nämlich der durch Spiele und Simulationen auf- und durcheinandergewirbelten Erfahrungen; dann aber sollte im Idealfall eine Aufarbeitung durch Metakommunikation erfolgen, um die mit den Kulturschocks und Befremdungserfahrungen verbundenen Signale einer tiefergehenden verstehenden Analyse zu unterziehen. Medien im engeren Sinne sind also Spiele und Simulationen des Kennenlernens, der Wahrnehmung, der Kommunikation / Interaktion, der Auseinandersetzung mit Fremden, der kulturellen Identität und so weiter. Diese finden sich ebenfalls in zahlreichen Spiel- und Übungsbüchern wieder: Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Rademacher /Wilhelm, Losche. Diese sind weitgehend durch entsprechende amerikanische Vorbilder inspiriert worden: Casse, Pusch, Landis /Brislin.

Viele Ansätze aus den Informationsdidaktiken suchen nach Verlängerungen in diese affektive Erfahrungsdimension. So wurde aus dem kulturellen Assimilator zehn Jahre später eine Art *interkultureller Sensibilisierer*¹. Dann begnügt sich der Pädagoge nämlich nicht mehr damit, Kultur als Wissen zu lehren und Vorurteile durch differenziertere Nachurteile zu ersetzen. Darüber hinaus ist er nun bemüht, Erfahrungen der Unsicherheit und der Befremdung quasi als Katalysatoren für eine metakommunikative Bewusstwerdung blinder Flecken und vielleicht sogar ethnozentrischer Tabus zu nutzen. Eine interkulturelle Sensibilisierung kommt dann erst in Gang, wenn Monsieur Legrand und Herr Tanaka sich über sie austauschen können. Eine der beliebtesten Übungen, mit denen viele Trainer gerne beginnen, stellt die doppelte Dame dar (Tafel 2). Der Protagonist der Theorie mentaler Programmierung durch die Kultur, Hofstede, bedient sich gerne dieser Übung und der mit ihr verbundenen Erfahrungsmöglichkeiten. Sie kann mithelfen, diejenige Voraussetzung zu schaffen, die erst die Relativierung ego- oder ethnozentrischer Orientierungen möglich macht: die sinnliche Erfahrung, dass meine Wahrheit weit davon entfernt ist, angemessen oder gar ‚vollständig‘ zu sein – und die Erkenntnis, dass ich mich in einer systematischen Weise täusche. Ich muss anerkennen, dass ich wie durch eine ‚kulturelle Programmierung‘ ferngesteuert bin.

So wie der kulturelle Assimilierer die berühmte Standardmethode der ersten Generation interkultureller Didaktik darstellt, so gilt vielen die ‚Doppelte Dame‘ als Standardmethode einer zweiten Welle interkultureller Wahrnehmungstechniken².

Jedoch haben die Erfahrungen, welche mit der Übung der ‚Doppelten Dame‘ gemacht wurden, sich bereits als ebenfalls sehr zwiespältig herausgestellt. Dieser Zwiespalt gründet nicht

¹ Vgl. die Aufgabe 1 im II. Teil dieses Bandes.

² Vgl. die Aufgabe 2 im II. Teil dieses Bandes.

nur auf der Tatsache, dass die Teilnehmer diese Gestalt verschieden sehen (nur die Junge oder die Alte, beide zusammen oder in unscharfen Wellen). Sie ist vielmehr auch dem Umstand geschuldet, dass die Übung, welche die Abhängigkeit, die Exklusivität eines Erst-Eindrucks (Vor-Bildes) erfahren lässt, selten zu der Neurahmung eines klar bewussten und vervollständigten Zweirahmens (Nach-Bildes) gelangt, der dafür disponiert, den Blick des anderen zu berücksichtigen. Spätestens wenn es darum geht, die neue Sensibilität, welche mit dieser Technik erfahren wurde, anzuwenden, weigern sich viele Teilnehmer, das Spiel weiterzuspielen. Nichts ist also weniger sicher als der universalistische Anspruch, zumal wenn er noch darüber hinaus hegemoniale (Macht-)Ansprüche mit-transportiert. Denn die Techniken der interkulturellen Bildung entgehen selbst nicht der im Interkulturellen inhärenten Anfechtung und Konfrontation. Sie widerspiegeln ebenfalls Diskurse, welche mehr oder weniger strikt an eine Kultur oder besser: an eine interkulturelle Konstellation gebunden sind. Es ist kein Zufall, dass der Transfer solcher Techniken in einer nordamerikanischen Expansionsgesellschaft seinen Anfang nahm und in dem Moment seinen bedeutenden Platz gefunden hat, als diese in den expansionistischsten Momenten ihrer Geschichte verbreitet wurde.

Bei der Anwendung dieser 'amerikanischen Techniken' haben Forscher und Pädagogen bis jetzt kaum die interkulturelle Problematik diskutiert, welche ihre Transfers aufwerfen. *Interkultureller Pädagogik-Transfer* hier im Bereich interkultureller Bildung (wie in vielen Bereichen der Sozial- und Naturwissenschaften), ist weder ein Wortspiel (*'Technologie-Transfer'*) noch eine Metapher. Wir verstehen unter diesem Begriff den Export eines Handlungswissens (*savoir faire*) und von pädagogischen Werkzeugen, die von woanders eingeführt werden, das heißt aus den USA und teilweise oder zeitweise durch die Transmissionsriemen internationaler Organisationen wie UNO und UNESCO, SIETAR und ARIC ebenso in Besatzungs- oder Einflusszonen der USA wie in ihren Partnerländern Europas, Asiens oder Afrikas (von Australien, Kanada und Südamerika ganz zu schweigen). Ein solcher Transfer kann einen Innovations- und Bereicherungsdruck erzeugen, ohne der 'Substanz' der 'empfangenden' Kulturen zu schaden. Aber dieses würde voraussetzen, dass er ohne Hindernisse und Konflikte von einem kulturellen Raum zu einem anderen transportiert werden kann. Das ist ein Ding der Unmöglichkeit. In wissenschafts- und handlungstheoretischer Hinsicht würde es voraussetzen, dass alles kulturgebunden sei außer dieser pädagogischen Technik selbst. Und praktisch, das zeigen die Erfahrungen, führt die voraussetzungslose Anwendung dieser Techniken immer wieder zu Anomalien und Befremdungserfahrungen bei vielen Teilnehmern anderer Hemisphären und Zivilisationen.

Auf dieses interkulturelle Dilemma einer interkulturellen Pädagogik sucht eine avanciertere Simulation einzugehen, nämlich in der Form der *Triade*¹. In dieser flüstert eine dritte Person dem der Migrationsgeschichte entstammenden Klienten das ein, was ihm entweder nicht bewusst ist oder was er gegenüber der Autorität des Therapeuten aus der weißen Mittelschicht nicht auszudrücken wagt. Wie das Beispiel zeigt, werden in den interkulturellen Erfahrungstechniken überwiegend Spannungsherde zwischen ethnischen Gruppen, Mehrheiten und Minderheiten, aber auch zwischen Geschlechtern und Generationen thematisiert. Sie werden besonders oft in Handlungsfeldern außerschulischer Pädagogik (Sozialarbeit, Jugendarbeit, Erwachsenenbildung), bei der Ausbildung von Personal in Verwaltung oder multinationalen Unternehmen, aber auch - wie einige Zitate oben andeuten - für die Vorbereitung und das Training von zivilen oder militärischen Mitarbeitern im Auslandseinsatz genutzt. Inhaltlich bleiben diese Techniken meistens zwischen der KulturMentalSphäre und der SozioKulturSphäre befangen. Übergreifende gesellschaftspolitische Antagonismen (in der SozioKulturSphäre und ÖkoSozialSphäre) geraten dabei ebenso wenig in den Blick wie existenzielle, körperlich-geistige Anstöße oder Aversionen.

Der Anspruch dieser Techniken besteht darin, multikulturelle, ego-, ethno- und soziozentrierte Vorerfahrungen durch Interaktionserfahrungen durcheinander zu wirbeln und Hilfen bei ihrer Vervollständigung in greifbaren verständnisstärkeren Erfahrungsmustern zu geben: Dass etwa der Therapeut sich besser seiner blinden Flecken bewusst wird, die bei seiner Behandlung des Migranten-Patienten wirksam sind oder dass etwa Kopftuchgegner verstehen, wie sehr mit dem Kleidungsstück ein anderes Verständnis von Menschen- und Frauenwürde verbunden sein kann - muslimische Mädchen aber auch ihrerseits begreifen, warum andere dasselbe Kleidungsstück wie ein antiaufklärerisches Symbol für Geschlechterkontrolle und -Unterordnung wahrnehmen. Oder dass junge Israelis sich im Spiegel junger Palästinenser wie Besatzer und Kolonisatoren erfahren und letztere in der faschistischen Judenauslöschung ein Verbrechen gegen die Menschheit anerkennen...

Doch wie die Didaktiken, die interkulturellen Problematiken auf Informationsdefizite zu reduzieren neigen, so tendieren die Interaktionstechniken dazu, diese auf Erfahrungsdifferenzen zu verschieben. Und wie die ersteren voraussetzen, durch elaborierte Informationen Vorurteile abzubauen zu können, so unterstellen die letzteren, dass Gegensätze und Antagonismen durch Erfahrungsaustausch oder Metakommunikation komplementarisiert, neutralisiert oder gar ‚überwunden‘ werden könnten. Doch Gegenseitigkeit oder Komplementarität meinen dabei

¹ Vgl. die Aufgabe 5 im II. Teil dieses Bandes, dort zu einem komplementaristisch-antagonistischen Quartett vervollständigt.

nicht im Ernst die Auflösung von Widersprüchen und Widerstreit oder das Aushalten der Spannungen zwischen Antagonismen, sondern das Akzeptieren dessen, was beiden Seiten abzuverlangen ist: Toleranz, Pluralität, kurz Multikulturalität. Diese Akzeptanz wird insbesondere durch die Wahrnehmung der eigenen blinden Flecken und der unbewussten Bereiche eigener Ethno- und Soziozentrismen erleichtert. Mit diesem Vorgehen geraten die Interaktionsübungen in vielfältige Widersprüche. Zunächst will sicherlich nicht jeder Teilnehmer mithilfe solcher Spiele dem anderen umstandslos mitteilen, was ihm ‚fehlt‘ oder was er ‚findet‘. Noch elementarer werden nicht alle Teilnehmer einsehen, warum sie den vorausgesetzten, scheinbar universalen Aufforderungen zu Direktheit und Offenheit in den Interaktionsübungen nachkommen sollen. Und dann sind keineswegs alle bereit, willens oder in der Lage, sich als bereuende Ethnozentriker auf die eigene Brust zu klopfen: Beispielsweise weder die Frauen, die sich aufgrund ihrer angeblichen Freizügigkeit von anderen angemacht, angegrapscht oder missbraucht vorkommen; noch diejenigen, die sich wegen ihrer angeblichen Zugeknöpftheit als reaktionär oder unterwürfig abgewertet sehen. Weder die muslimischen Fundamentalisten, die sich in ihrem Glauben von Kreuzzüglern unterdrückt und gedemütigt sehen, noch die ‚Westler‘, die durch die scheinbar oder offensichtlich unerträglichen Unmenschlichkeiten und Menschenrechtsverletzungen der ersteren schockiert werden. Alle diese Protagonisten und Antagonisten haben vielfach das Bedürfnis, der interkulturellen Anfechtung durch den anderen Widerstand zu leisten und sich die Infragestellung durch den anderen zu verbeten. Angesichts dieser Antagonismen wirkt ein ‚freundlicher Moderator‘ oder Spielleiter, der über dem Getümmel der Interaktion thront, besonders lächerlich. Vollends absurd wird diese Vorgehensweise, wenn man sich vorstellt, die stark strukturierten Spiele oder Simulationen könnten ohne Rücksicht auf besondere Umstände und Vorkommnisse zwischen den Beteiligten einfach angewandt (‚appliziert‘ oder ‚administriert‘) werden. Auch die Tendenz, diese Techniken unverändert immer wieder mit denselben Themen, vielleicht sogar mit den selben Teilnehmern zu wiederholen, trägt nicht gerade zur Glaubwürdigkeit und Effektivität dieses methodischen Ansatzes bei. Denn dann steht der ‚interkulturelle Wunsch‘, das Verhalten der Teilnehmer aus ihrem monokulturellen Wiederholungszwang zu befreien, im Widerspruch mit dem ‚Repetitorium‘ der interkulturellen Interaktionspädagogik.

Die Erfahrungstechniken der interkulturellen Sensibilisierung liefern, um McLuhan zu paraphrasieren, die Botschaft durch die Medien: Übungen, Spiele, Simulationen sowie Metakommunikation, die in relativ ritueller, oft sogar rigider Weise von Experten interkultureller Psychopädagogik ‚*designt*‘ und in repetitiver Weise von ihren treuen ‚*facilitators*‘ und Moderatoren angewandt werden. Genau wie die Medien der Didaktik des In-Formierens (Texte, Dossiers,

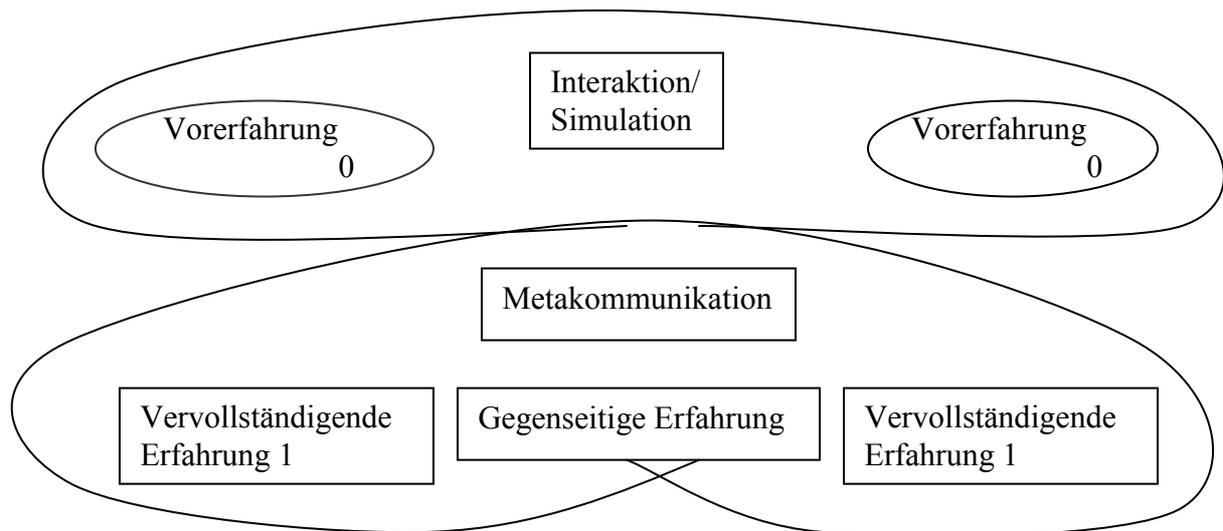
Fallstudien, Fragebögen, Tests, Diskussionen) machen die Medien der Erfahrungstechniken aus dem 'Lerner' oder 'Teilnehmer' ein Bildungsobjekt, das selbst kein Recht hat, in das strukturierte methodische Arrangement von außen zu intervenieren, geschweige denn es zu ‚sprengen‘. Die technischen Medien sind wie die didaktischen Medien - aber um Information (Wissen, Forschung) ‚verbilligt‘.

Eine Möglichkeit, diesem Manko zu entgehen, stellen Versuche der Synergiebildung¹ dar. Kooperative Techniken der Synergiebildung sind nicht nur auf der Suche nach einem produktiven Kompromiss, der jedem einzelnen und der Gruppe *einen modus vivendi* gestattet vielmehr soll er dazu verhelfen, dass die Mitarbeiter einen wechselseitig ausgehandelten *modus vivendi plus* erfinden.

¹ Vgl. Aufgabe 9 im II. Teil dieses Bandes

5. Praktiken geschichtlichen Oszillierens und Experimentierens mit interkulturellem Verhalten und Verhältnis

Abb. 4: Struktur geschichtlicher Experimente mit interkulturellen Spannungsverhältnisse



Praktiken¹ interkultureller Oszillationen oder Such- und Probebewegungen können verstanden werden als eine experimentierende Konfrontation mit dem eigenen Habitus, der in Beziehungen und Verhältnissen zu demjenigen anderer steht. Mit Habitus bezeichnen wir, verkürzt, leitende Handlungsmuster von Menschen oder Menschengruppen am Umschlagplatz zwischen historisch-(welt-)gesellschaftlich übergreifenden Verhältnissen und biographisch-lebensgeschichtlichen Verhaltensweisen. Diese Konfrontation kommt jedoch nicht künstlich – etwa mithilfe von Instruktionen oder Simulationen - zustande, sondern ergibt sich fortlaufend aus den kritischen Vorkommnissen, welche die reale Lebenswirklichkeit alltäglich bereithält. Manche dieser Vorkommnisse sind dramatisch-historisch (wie Kriege, ethnische Säuberungen, Terrorakte, Abbau des Sozialstaates, Zeiten der Ausländerfeindlichkeit), andere sind undramatisch, alltäglich (wie die Abkapselung von Minderheiten in ethnisch, religiös oder geschlechtlich homogenen Gruppen oder das Auftauchen in der Schule mit einem Kopftuch oder ‚bauchfrei‘.) Einige werden bewusst empfunden (wie interpersonell erlebte Missverständnisse oder Missbräuche), andere bleiben vor- oder unbewusst (wie Verhaltenspräferenzen zu Offenheit oder Verschließung, größerer oder geringerer hierarchischer und körperlicher Distanz). Entsprechend

¹ Mit dem Begriff der Praktiken knüpfen wir sehr direkt an die individuellen und gesellschaftlichen De-, Re- und Inter-Konstruktionsleistungen an, wie sie etwa Bourdieu oder die *Cultural Studies* ansprechen.

gibt es streng genommen in diesen Praktiken keine Lehrer, Leiter oder Moderatoren. Alle, auch die Pädagogen, Politiker oder Animateure, sind involviert in den Prozessen, die Interakteure in Gang setzen mögen. Das gilt auch für diejenigen Fälle, in denen sie selbst tatkräftige Initiatoren von Krisen, kritischen Ereignissen oder Krisenexperimenten sind. Ob in den Alphabetisierungsprojekten Freires oder im Unsichtbaren Theaters Boals, ob im Blue-Eyed-Brown-Eyed-Experiment der Jane Elliot oder im Aussonderungsexperiment (Kordes 1996): Immer werden die ursprünglichen Initiatoren bald selbst zu Spielbällen des sozialen interkulturellen Experiments; sie werden angefochten, in Frage gestellt, zur Rechenschaft gezogen.

Insofern , kommen' in diesen Praktiken immer auch unvermeidlicherweise die übergreifenden interkulturellen Spannungsverhältnisse ,hoch', die Gesellschaften und das Weltsystem insgesamt beschäftigen, ,hoch'. Diese werden in den beiden vorab genannten Methoden höchstens zufällig zum Thema. So wird beispielsweise der ,Kopftuchstreit'¹ wird aber in der gesellschaftlichen Realität tatsächlich zum Umschlagplatz zwischen ,intimsten' und persönlichsten sowie politischen und rechtlichen Konfrontationen. Dass junge Muslima sich das Kopftuch demonstrativ überziehen, ist nur in Verbindung mit ihren individualgeschichtlichen, zwischengeschlechtlichen *Reifungsprozessen* (BioMentalSphäre) und mit dem weltgesellschaftlichen Aufbäumen einer islamischen Internationale (Iran, Irak, Israel-Palestina-Konflikt, insbesondere der Jugendbewegung der Intifada: in der SozioKulturSphäre) gegen einen ,unterdrückerischen Westen' zu begreifen und zu bearbeiten. Es wird zum zugleich individuellen und kollektiven Habitus, der die geschichtlichen, das heißt nicht einfach wiederholten, Prozesse mitbestimmt, dessen Geschichte aber irgendwie weitergeht. Zum Oszillieren und Experimentieren mit diesem Habitus gehört jedoch die gegenseitige Wahrnehmung des Unverträglichen, Unheimlichen (Freud) oder Schrecklichen. Und das Aushalten des sich dadurch bildenden *horror vacui* statt diesen voreilig wieder mit Gewissheit und Ideologie zu füllen, um Ratlosigkeit und Unruhe gar nicht erst aufkommen zu lassen². Die Aufgabe der Animateure besteht darin, sinnvolle Rahmenbedingungen für ein *aufmerksames Nichtverstehen* zu schaffen, das Unverträgliches nicht gleich abkancelt und eigenes Nachdenken ausschließt. Aufmerksames Nichtverstehen nicht etwa deshalb, weil Ignoranz und Nichtwissen eine Tugend wären, sondern weil nur der Wissen schafft, der sein Verstehen in der Schweben, in der Neugier des Fragens, des Erforschens, des Experimentierens, also der Such- und Probebewegungen belässt. Die Methode interkultureller Bildung und interkulturellen Wandels würde nur Wüsten eines Informations- oder Selbsterfahrungs-

¹ Vgl. hierzu ausführlich den II. Band dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

² Vgl. den ersten Schritt in unserer spiralförmigen Methode der Prozessierung interkultureller Begegnung und Verhandlung im Praxis-Teil des II. Bandes: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

tauschs schaffen, wenn sie die Oszillationen zwischen vertrautem und fremdem Habitus sich versteinern (fossilieren) lässt und Schocks, Befremdungen, Entfremdungen in sozial oder kulturell polarisierten Verhältnissen nicht an die Subjekte heran lässt, so dass diese sie bearbeiten können. Ein solches 'praktisches Experiment' (Kant: Benner 1992) setzt alle Interakteure gewissermaßen einem Oszillationstest aus, prüft ihren Radius der Perspektivenverschränkung und stellt ihre Bereitschaft zu Komplexität und Elastizität auf die Probe. Wenn auch manchmal die Auslöser solcher praktischer Experimente intendiert sein mögen, so sind es ihre Prozesse und Ergebnisse keineswegs. Alles, was zählt, ist, sich habituell bereit und fähig zu zeigen, mit Spannungen und Anfechtungen zu arbeiten und sich von ihnen bearbeiten zu lassen.

Anstatt sich von Lehrapparaten „angegriffen“ (Nietzsche) zu fühlen, welche die Lust, Selbsterfahrungen und Experimente zu machen „abtöten“; und anstatt von Spiel- und Simulationstechniken mehr oder weniger manipuliert zu werden, fordern die Teilnehmer in den Praktiken sich selbst dazu heraus, die Gangbarkeit (*Viabilität*) und Berechtigtheit (*Legitimität*) ihrer Erkenntnisse und Handlungen zu prüfen und auf die Probe zu stellen.

6. Ideologien über kulturelle Verhältnisse: Akkulturation, Multikulturation und Interkulturation

Für jede interkulturelle Ausbildung muss eine weitere - in gewissem Sinne interkulturelle - Interdependenz thematisiert werden. Denn jede Didaktik, Technik und Praktik transferiert über ihre Kultur hinaus auch ihre Ideologie, was beispielsweise die Verwaltung der Mehrheits-Minderheiten-, der Einheimischen-Migranten, der Eingeborenen-Siedler-Verhältnisse und überhaupt der internationalen, interethnischen, interrassischen und interreligiösen Verhältnisse angeht. Die Spiel- und Simulationstechniken folgen überwiegend einer *'Drift zum Multikulturellen'*¹ (Pedersen 1994), im angelsächsischen Sinn. Die Teilnehmer sind hier gefordert, ihre Flexibilität und ihre Sensibilität gegenüber einer zugleich globalisierten und pluralisierten Weltgesellschaft zu verstärken. An eine solche neue Welt, die sich "differentiell" und "liberal" gleichzeitig will und nicht an eine homogene "alte Kultur", müssen sich die Interakteure gewissermaßen als *'neue Menschen'* anpassen (wie im Modell der Triade oder des Quartetts). Es ist offenkundig, dass diese Techniken, welche unter der Hand eine solche multikulturelle Botschaft vehikulieren, auf Zivilisationen oder Gesellschaften stoßen, in denen andere Kulturmodelle vorherrschen. Die Informationsdidaktiken, welche den Erfahrungstechniken vorangingen (obwohl sie selbstverständlich in den formalen Bildungssystemen weiter beherrschend sind), haben noch stärker aus einer Optik homogener (transkultureller) Kulturen heraus operiert, um auf diese Weise die Anpassung der *expats* (Entwicklungshelfer, Diplomaten, Manager inter- und multinationaler Organisationen, Touristen) an die Zielkultur und die Akkulturation des Einwanderers an die Aufnahmegesellschaft zu erleichtern. Aber spätestens seit den antirassistischen Kampagnen und Agitationen gegen Rassendiskriminierung und soziale Polarisierung beziehen sich viele Protagonisten, zumal solche, die sich von Diskriminierung betroffen oder aus Migration hervorgegangen sind, weder auf diese Didaktiken noch auf jene Techniken - vielleicht weil sie diesen als zu ‚leicht‘, zu ‚seicht‘ oder zu ‚weiß‘ eingeschätzten *Interkulturalität* misstrauen.

Jetzt können wir die Erträge unserer bisherigen Ausführungen in einer detaillierteren Tabelle zusammenfassen:

¹ Vgl. Band II dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur

	Didaktiken kognitiver Vermittlung und Verarbeitung kultureller Informationen	Techniken affektiver Inszenierung und Vervollständigung interkultureller Interaktionser- fahrungen	Praktiken geschichtlichen Oszillierens und Experimentierens mit Verhalten und Verhältnissen
1. Exemplarisch im Handbuch	<i>Kultureller Assimilator</i> (Tafel 1) Bearbeitung von Kulturschocks	<i>Triade</i> (Tafel 2)	Interkulturelle Aktionsforschung Experimentelle Pädagogik interkultureller Begegnung Mediation <i>Geschichtlich-praktisches Experimentieren mit entfremdenden Verhaltensweisen oder ungerechten Verhältnissen</i>
2. Ziele	<i>Kognitive Umdeutung von Vorurteilen und Stereotypen</i>	Identität und Masken Fotosprache und Symbolische Platzierung <i>Affektive Vervollständigung von Ethnozentrismen (blinden Flecken)</i>	<i>Alle sind involvierte Teilnehmer (ob Wissenschaftler, Professionelle oder ,Laien‘)</i>
3. Organisation der Interaktion	<i>Informand – Zu Informierender</i> Experte – Laie Lehrer – Lerner Lehre Übung	<i>Moderator – Teilnehmergrup- pen</i> <i>Spielleiter – Mitspieler</i> <i>In-Gruppe – Out-Gruppe</i> <i>Training Simulation</i>	Kommunikation Konfrontation (Dialog / Dis- (Widerstreit) kurs)
4. Mittel	<i>Vorstrukturiertes Informati- onsmaterial</i> Texte Fallbeispiele Dossiers Tests Module Fragebögen Metakognition	<i>Vorstrukturierte Interaktions- medien</i> Spiele zum Simulationen - Kennen- - im Feld - lern- - in Enquetes - Wahr- - in Syner- - nehmen giefin- - Kommu- dungen - Nizieren Metakommunikation	<i>Offene Vorkommnisse und reale Experimen- te</i> In der Gruppen- Unsichtbares Thea- dynamik ter - Zukunfts- Krisenexperimente - werkstätten Begegnungen und - workcamps situative Konfrontati- onen Perspektivenumkehrung
5. Interkulturelle Bezugssituation	<i>Gast – Gastgeber</i> Vermeidung von Fehlkommu- nikation durch Anpassung an den Gast	<i>In- und Out-Gruppe</i> Abbau von Intoleranz und Mo- nokulturalität	<i>Antagonistische Werte- / Interessengruppen</i> Zwischen ‚Rassen‘, ‚Klassen‘, Mehrheiten und Minderheiten, Religionen, ethnischen Gruppen, ‚Integristen‘ und ‚Hybriden‘ Ermutigung zu Widerstreit
6. Ausgangspunkt interkultureller Problematik	<i>Interkulturelle Fehlkommuni- kation</i> (Kulturschocks)	<i>Interkultureller Stress und Un- sicherheit</i> (Befremdung)	<i>Interkultureller Konflikt und Widerstreit</i> (Entfremdung)
7. Spannungsfeld	<i>Spannungspole: Offenheit / Verschließung...</i>	<i>Spannungsherde: Ethnien, Ge- schlechter, Generationen</i>	<i>Spannungsverhältnisse:</i> Global – Lokal Säkularität – Religiosität, <i>Antagonistische Interkulturation</i> Widerstreite und Konflikte bearbeitungsfä- hig machen und halten <i>Praxis-Antagonismen</i>
8. Latente Funktion / Latente Reduktion	<i>Protagonistische Akkulturation</i> <i>Anpassung an Empfangskultur</i>	<i>Pluralistische Multikulturation</i> Anerkennung von Toleranz und Pluralität	
9. Interkulturelle Problematik	<i>Informationsdefizit</i>	<i>Erfahrungsdifferenz</i>	
10. Theoretiker	E. T. Hall, Searls, Tajfel	SIETAR, Casse, Rogers	Müller / Pagés Demorgon Kordes
11. Praktiker	Brislin/Yoshida Lado	Pusch, Pedersen, Amt für multikulturelle Ange- legenheiten, (Amt)Lösch, Wil- helm/Rademacher R/W Holzbrecher	Esalen-Institute (Leonhard) DFJW (Brass / Stummeyer) Giust-Desprairies / Müller
12. Beispiele	Kontrastierung (Dadler 1990) Vorurteilsmauer (Amt 171) The Prejudiced Personality (OS 1999) Werturteile fallen (Rademacher) Case method (Pusch) Gesprächsprotokolle Verhaltenstests (Hofstede) Vorurteile erkennen (Niklas / Ostermann)	Selbst- und Fremdbild (Amt) Alligator-Parabel (Amt) Eherollen (Amt 151) Bafa (Pusch) Minoria – Majoria (Rade- macher) Inselspiel (Rademacher) Drei Planeten (Rademacher) Derdianer (Rademacher) Washingtonville (Pusch)	Krisenexperiment (Kordes) Unsichtbares Theater (Boal) Situationsansatz (Akpinar / Zimmer) Mediation (Liebe) Szenisches Verstehen (Lorenzer) Interkulturelle Regulation (Demorgon) Cross-Cultural-Experiment (Trifonovitch) Straßenaktion (RW) Problematische Vorkommnisse (Amt) Fremdsein in unserer Stadt (Rademacher)

7. Interkultureller Wandel der Aufklärung

Die Übersicht über die drei methodischen Ansätze möchten wir mit einer, zugegebenermaßen: sehr steilen, Mutmaßung verbinden. Mit dieser schließen wir an die Entscheidung an, welche Pädagogen bei der Überarbeitung ihrer ‚interkulturellen Sexualkunde‘ getroffen haben: Abschied von Aufklärung im Sinne sexueller Aufgeschlossenheit. Allerdings bleiben wir bei der dann eher rückwärts gewandten Didaktik, die Kulturen und Geschlechter trennt, nicht stehen.

Die von Adorno / Horkheimer beschriebene Dialektik der Aufklärung erhält durch das Unbehagen vieler Migrantenschüler und ihrer Eltern am Sexualkundeunterricht einen augenfälligen Ausdruck: Heranwachsenden die Furcht vor ‚schmutzigen Gedanken‘ nehmen und sie zum Herrn über ihren Triebhaushalt einsetzen, kann, wenn das alles ist, dazu führen, dass der Aufklärungsunterricht und das zwischengeschlechtliche Verhalten nur das Diktat wechselt: von demjenigen der ‚Verklemmung‘ zu demjenigen sexueller Schaustellung. Statt Verinnerlichung und Scham (und gewiss auch Zucht und Schuld) soll nun Veräußerlichung und Exhibitionismus Vorrang gewinnen. Die Überforderung vieler Jugendlicher aus Migrantenfamilien (aber auch aus einheimischen Familien) und der Protest vieler Eltern gegen den Unterricht¹ (Tafel 6) verweist dann mehr als nur auf horizontale Differenzen zwischen Kulturen und Religionen. Diese sind in Wirklichkeit eher Symptome eines sich zwischen verschiedenen Gruppen gegeneinander überkreuzenden interkulturellen Wandels, hier ausgedrückt in Ungleichzeitigkeiten von Wertezersfall, Werteerneuerung und Wertebehauptung. Pubertierende muslimische Mädchen schränken - teils selbstgewollt, teils fremdbestimmt - ihre zwischengeschlechtlichen Handlungsspielräume ein - bis zur Selbstverhüllung unter Kopftuch; ihre ebenfalls pubertierenden, vor allem deutschen Kameraden erlangen, wie selbstverständlich, erweiterte Freiheiten - bis zur Selbstenthüllung der Hosenbeine knapp an der Pofalte. Die interkulturelle Problematik, wie die an sich schon schwierige Phase der Individuation zur kommunikativen Vielfalt zusammen kommen kann, ist durch keine didaktische Wissensvermittlung oder technische Interaktionsspielerei bearbeitbar. Auch nicht nur durch Aktivitäten wie Theater, Filme oder Feste. Was aber ist interkulturell zu lernen und zu lehren, wenn Sex und Lust als Quelle der Entscheidung zu Beziehung und Ehe von ‚unseren‘ Jugendlichen wie selbstverständlich gefordert, von ihren Kameraden aus Migrantenfamilien aber oft nicht geteilt werden können, da ‚Familie‘ weiterhin als Fortführung der Generationenabfolge gesehen und ‚Liebe‘ als etwas, was aus diesem Zweck heraus erst folgt, wahrgenommen wird. Eine Praxis experimentierender interkultureller Bildung und interkulturellen Wandels entsteht nun nicht nur aus der komplementären oder antagonistischen

¹ Vgl. die Aufgabe 9 im Praxisteil dieses Bandes.

schen Interaktion zwischen Jungen und Mädchen unterschiedlicher geschlechtlicher Orientierungs- Spielräume, sondern mehr noch dann, wenn sie zumindest zwei Transformationen einleitet: Zur individuellen Seite hin die Ablösung des gewordenen Mädchens oder Jungens von den Verstrickungen ihres bisherigen Werdegangs und der Übergang aus dem Bereich fremdbestimmter Anerziehung zur selbstreflektierten und teilweise selbstentschiedenen Geschlechter- und Familienplanung (die dann allerdings die loyale Wiedereinbettung in Familie und selbst die fundamentale Bindung an eine religiöse Gemeinschaft nicht ausschließt); und zur kollektiven Seite hin Wiedereröffnung von Geschichte: Und zwar nicht als Höherentwicklung aller, sondern als Profilierung des Zusammenlernens und Zusammenlebens von den Grundbedürfnissen der Nachkommen aus. Ein ‚ökologisches‘ Interesse vieler ‚Westler‘ träfe sich dann mit einem ‚familienhistorischen‘ Interesse vieler ‚Südler‘, und zwar in einer interkulturellen Option, die nicht nur bei der nächstliegenden Bedürfnisbefriedigung stecken bleibt. Auch eine Schule kann heute nicht anders als ein Ort des Lebens gestaltet werden (v. Hentig). Aber selbstverständlich stellt die plurikulturelle Zusammensetzung ihrer Schülerschaft sie vor vielfältige interkulturelle Chancen und Gefahren. In Fragen des Lebens wie in denjenigen des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern sind nicht mehr nur Inhalte zu vermitteln und Toleranz einzufordern, sondern vor allem Praktiken des gegenseitigen und gegenwirkenden Oszillierens und Experimentierens gefragt. Das ist der Versuch eines Lebens und Lernens untereinander, „auch unter Schmerzen, die Menschen einander unablässig, böswillig oder gedankenlos zufügen, auch in der Anerkennung von Aggressionen und Konflikten, die unauflösbar scheinen und deshalb in nicht abzusehender Weise ertragen werden müssen. Auch wo Kommunikation gänzlich abbricht und Partner sich endgültig entfernen, bleibt der Zusammenhang des Lebens bestehen, das ist seine Kostbarkeit. Letztlich müssen wir uns auch an der Weisheit orientieren, die vergangene Generationen unter andersartig schwierigen Lebensbedingungen ... formulieren... Ein altes chinesisches Sprichwort lautet: Wer auf ein Jahr wirken will, der säe Korn; wer auf zehn Jahre wirken will, der pflanze einen Baum, wer auf hundert Jahre wirken will, der erziehe einen Menschen." (Gamm 1995, S.69)

II. Praxis

Kritische Vorkommnisse

1. Schüler in einer Schule der Nordstadt. Elke: „Die Alis grabtschen uns immer unsittlich an!“ Oguz: „Was heißt grabtschen? So wie du rumläufst... Du willst doch angegrabscht werden?“ Peter: „Ach – und was ist mit Euren Schwestern? Da lasst Ihr keinen ran!“ Ahmet: „Wenn Ihr die anmacht, - dann ficken wir zurück!“ (Auszug aus einem Praktikumsbericht)
2. „Die deutschen Sexualkunde-Unterlagen nehmen auf die Migrantenschüler bisher keine Rücksicht. So zeigt etwa ein vielgepriesener, aus Dänemark stammender Aufklärungsfilm *Sex – eine Gebrauchsanweisung*, wie sich ein Mädchen mit zwei Fingern selbst entjungfern kann, um das Einführen von Tampons zu erleichtern. Das sei für ein muslimisches Mädchen, für das Jungfräulichkeit ein großer Wert sei, eine unglaubliche körperliche Attacke, kritisiert Lucyna Wronska vom Institut für Sozialpädagogik in Dortmund...“ (Herkendell, in: Die Zeit, Nr. 3 2003)
3. „Die Lehrerin bestätigt mir, dass es zwar nicht direkt Konflikte in ihrer Klasse gibt, dass aber auch nicht viel Gemeinsamkeit aufgekommen ist. Es gibt zwar Toleranz, aber ihrer Meinung nach reicht das nicht aus in einer Stadt wie Gelsenkirchen, in der der Ausländer/innenanteil so hoch ist, dass sich die verschiedenen Nationalitäten miteinander arrangieren müssen. Auf meine Frage, ob es nicht vielleicht eine Freundschaft zwischen einem deutschen und einem türkischen Mädchen gegeben habe (wie es oft im Alter von Zehn bis dreizehn Jahren der Fall ist), antwortet sie, dass Fatime und Katrin eine Zeitlang sehr gut befreundet waren, aber nur solange, bis sie in die Pubertät kamen und die deutschen Mädchen begannen, sich für Jungen zu interessieren.“ (Praktikumsbericht einer Studentin).
4. In meinem Kochkurs sagt der Lehrer Peter, werden keine Gerichte mit Schweinefleisch gekocht, da die muslimische Religion das verbietet.... Dann entlässt er den Kurs bis auf Saaded und Nilgün, mit denen er noch reden will. Nach einiger Zeit stellt sich der eigentliche Kern von Saadeds Weigerung heraus, mit jemand anderem zusammen zu kochen als mit ihrer Freundin Nilgün: Sie will nicht essen, was Deutsche angefasst haben. Peters Bemerkung, dass sie damit etwas Rassistisches sagt, macht sie betroffen, und sie streitet ab, dass sie rassistisch sei. Rassismus bedeutet für sie wohl etwas Böses, das bewusst gegen Fremde gerichtet ist“. (Aus einem Praktikumsbericht)
5. „Welcher Kulturschock für die armen Ägypter, zu sehen, dass europäische Frauen (zumindest einige) reisen dürfen, noch dazu ohne Mann-Beschützer-Besitzer. Oder gar für die ägyptischen Frauen. Schrecklich *nicht* für sie, dass sie in einem scheid-patriarchalen System leben, in dem sie einfach (einfach für wen?) als Besitz ihrer Männer gelten. Das ist schließlich ihre BLOß NICHT ANZUFECHTENDE KULTUR! Schrecklich nur für sie, wenn wie bösen kulturimperialistischen Europäerinnen sie unglücklich machen, indem sie demonstrieren, dass es nicht in der Natur und in unserer Biologie begründet ist, der Besitz von Männern zu sein...KULTURAUUSTAUSCH? nicht gefragt. MENSCHEN- genauer: FRAUENWÜRDE? Ebenfalls nicht.“ (Aus dem Reisebericht einer Ethnologie-Studentin)
6. Eines Vormittags fliegt die Tür der Klasse 8b auf und acht Polizisten in schwarzen Westen mit Helmen stürmen den Raum. „Das Ganze war abgesprochen und sollte Schockwirkung haben“, sagt Schulleiter Krewer. Herausgekommen war: „Wer auf der Schlossparkschule in Stadthagen Geburtstag hatte, dem wurde ins Gesicht geschlagen oder in den Rücken getreten. Justizminister (und Kriminologe) Pfeiffer referiert, türkische Jugendliche seien gewalttätiger als deutsche, und das liege nicht nur an ihrer schlechten sozialen Lage, sondern vor allem auch an ihrer Kultur und Tradition.... und daran, den Deutschen zu zeigen, wer Herr im Hause ist.“ (Roland Umbach in der ZEIT vom 27.02.2003)

8. Interkulturelle Bildung als Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen

Eine grundlegende Möglichkeit, interkulturelle Bildung methodisch zu unterstützen, besteht in Hilfestellungen bei der Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen und fremden Bildern. Eine solche methodische Hilfestellung stellt *das Szenische Nicht-Verstehen* dar (Kordes 2006, S. 309ff.) Manchen gilt die Aufgabe, gegenseitige und gegensätzliche Fremdheitserfahrungen und Fremdenbilder bearbeitungsfähig zu machen, nachgerade als *Propädeutik interkultureller Bildung* (Kordes 1999). Eine solche Propädeutik ist selbst nicht darauf angelegt, Befremdungseffekte mutwillig zu produzieren. Aber andererseits werden interkulturelle Begegnungen solche Effekte ohnehin nie vollends vermeiden können. Befremdungserfahrungen begleiten von Anfang bis Ende die interkulturellen Beziehungen zwischen Mehrheit und Minderheiten, zwischen Einheimischen und Eingewanderten, zwischen Älteren und Jüngeren, zwischen Männern und Frauen und so weiter. Oft bleiben sie unthematisiert, implizit; manchmal brechen sie aus Notwendigkeit hervor und werden expliziert. Im Idealfall finden sie möglichst elaboriert ihren Ausdruck in den (Inter-)Artikulationen und Interpretationen der Betroffenen, Beteiligten und Interessierten.

Interkulturelle Bildung durch Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen kann vermeiden helfen, dass Methoden (Aufgaben, Übungen, Spiele, Experimente) einfach Handbüchern entnommen, mehr oder weniger unvermittelt den Teilnehmern¹ ‚aufgegeben‘ und nicht selten in künstlicher und rituell sich wiederholender Weise ‚durchgespielt‘ werden. Im Zwischenraum interkultureller Bildung und Begegnung muss das Aufdrängen einer Methode als Transfer eines Fremden oder es kann sogar als gewaltförmige Vereinnahmung empfunden werden. Dies gilt insbesondere für das ganze Inventar informations-, qualifikations-, erfahrungs- und interaktionsorientierter Techniken „interkulturellen Kommunikationstrainings“, die nicht nur der Tradition einer einzelnen (überwiegend US-amerikanischen) Kultur entstammen, sondern ursprünglich auch für die Anpassung von 'expats', Entwicklungshelfern, Managern und Reisenden in einer anderen Kultur oder für den intrakulturellen Abbau von Vorurteilen und anderer Ethnozentrismen gedacht sind, also mehr akkulturieren als interkulturelle Bildung vermitteln.

Jede wie auch immer geartete methodische Intervention gerät somit im *Zwischenraum* interkultureller Begegnung in *Widerstreit* mit anderen. Dieser Widerstreit ist nicht mit pädagogischer Kunst niederzuhalten oder eilfertig in Verständigung zu überführen, sondern ebenso als Bestandteil interkultureller Bildung bearbeitbar zu machen und zu lassen. Die Methoden

¹ Die Schüler in den Schulen, die Teilnehmer in der Jugend- und in der Erwachsenenbildung

und Techniken, die Pädagogen und Teilnehmer einbringen, sollten daher vor allem dem Ausdruck und der Artikulation des eigenen Widerstreits in Form von Interessen- und Standpunktbelegungen dienen und nicht der Überwältigung oder Verführung der anderen. Denn in einer interkulturellen Bildung und Begegnung, deren Geschichte und 'Problemlösungen' niemand vorhersehen kann, gibt es, genau genommen, keine Trennung zwischen Lehrern und Lernern, zwischen Animatoren und Teilnehmern mehr - auch wenn diese Rollen und Positionen selbstverständlich weiter hineinwirken.

Wenn ich hier von Methode und Hilfsmitteln rede, dann meine ich zunächst ein gewisses *Arrangement*¹: Die Ausgangssituation interkultureller Begegnung ist zugleich offen und strukturiert. Sie ist offen für jede Art der (Inter-)Artikulation, und durch die artikulierten Erwartungen, Interessen und Bedürfnisse der Teilnehmer, wird sie zugleich strukturiert. Zu diesen Strukturen gehören auch Ziele und Themen der Pädagogen, nur dass sie hier eben als angebotene Erwartungen der Lehrer, Institutionen oder der Gesellschaft oder als ausgesprochene Bedürfnisse der Individuen und Gruppen ‚ausgedrückt‘ werden. Aus der Inter-Artikulation der Erwartungen zwischen Pädagogen und Teilnehmern gilt es einen *interkulturellen Zwischenraum* – als teilweise neuartigen Rahmen – zu eröffnen, welcher der Interaktion der verschiedenen Horizonte und Projekte – *Interperspektivität* – ebenso Spiel-Raum gibt wie den möglichen Neustrukturierungen in Verhalten und Verhältnissen (interkultureller Wandel).

Das Arrangement, das Animatoren anbieten mögen, besteht also vor allem darin, der Geschichte der Begegnung und dem Fluß ihrer ausgetauschten Fremdheitserfahrungen und Fremdenbildern gerecht zu werden. Im Normalfall, der allerdings schwer herzustellen ist, steht das pädagogisch-technische Arrangement im Dienst der Selbstgestaltung interkultureller Begegnung, zumindest sucht es das Potential der Teilnehmer dafür zu bestärken.

Aufmerksames szenisches Nicht-Verstehen

Eine besonders gute Möglichkeit, gegenseitige und gegenwirkende Fremdheitserfahrungen in interkultureller Begegnung bearbeitungsfähig zu machen, lässt sich als *Vorgang aufmerksamen szenischen Nicht-Verstehens* beschreiben. Eine interkulturelle Begegnung lässt sich in der Tat wie eine Geschichte beschreiben, welche die Interakteure sich gegenseitig 'bescheren', indem sie sich immer wieder neu in bestimmte Szenen verstricken und von Szene zu Szene ein bestimmtes Gesamtszenario ihrer Begegnung 'schaffen'. Ich gebrauche in

¹ Diese ähneln den *frames* in der amerikanischen Pädagogik und Politik oder den *dispositifs* in der französischen Pädagogik und Politik.

Abgrenzung zu Termini wie 'kritische Ereignisse' oder 'Episoden' den Begriff der 'Szene', weil ich - in begrenzter Analogie zu psycho- und sozioanalytischem Sprachgebrauch - auf das Spiel der Gegenseitigkeit und Gegenwirkung von Fremdheitserfahrungen rekurriere, die den Interakteuren meist nur 'halb' bewusst sind.

Das Sich-Vorarbeiten von Szene zu Szene kann in drei Schritten erfolgen: (1) Generierung einer Szene des Kulturschocks oder der Befremdung, (2) In-Szenierung eines interkulturellen Schocks oder gegenseitigen Befremdungserfahrungen und (3) Versuche der szenischen Interspektion und Vervollständigung.

(1) *Generierung einer Szene des Kulturschocks oder der Befremdungserfahrungen:* Anstatt eine von Interakteuren erlebte Befremdungserfahrung voreilig durch Belehrung und ‚Durchspielung‘ niederzumachen, geht es zunächst darum, das darin Erlebte aufzuschlüsseln, oder genauer den Verfremdungseffekt in Fremdheitserfahrungen oder Fremdenbilder zu übersetzen. Dies geschieht am besten mit zunächst einfachen Mitteln der *Introspektion und der Interspektion*, also der mehr oder weniger impliziten gemeinsam geteilten Einsichten, mit welcher die Teilnehmer ihre diversen Vorstellungen und Assoziationen miteinander zu verknüpfen suchen. Dies kann schon in sehr einfacher Weise erfolgen, wie etwa im Falle jener Gruppe junger Frauen, bei denen sich das unangenehme Gefühl aufstaut, dass die jungen Männer über ihre Köpfe hinweg mit dem Lehrer monologisieren...

(2) *In-Szenierung eines interkulturellen Schocks oder gegenseitiger Befremdung:* Anstatt Fremdheitserfahrungen oder Fremdenbildern voreilig mit Meinungen oder Theorien zu konfrontieren, übersetzen die Autoren der Inszenierung diese wieder in eine bestimmte Form der Verfremdung. Dies geschieht am besten mit solchen ästhetischen Mitteln, die dem Thema des Interkulturellen nahe stehen: seien es pointiert distanzierende Formen der Satire, der erkennungsdienstlichen Tätigkeit (Spionage) beziehungsweise anderer 'entdeckender/erobernder' Aktivitäten oder identifizierende Formen, in welcher der Andere gespielt wird. Die verfremdende Übersetzung erlaubt darüber hinaus dem jeweiligen Akteur/Schauspieler, mit seinen Grenzen zwischen Distanz und Identifikation zu 'spielen'. Entscheidend ist es also, einen Freiraum zu gewinnen, in der sich Fremdheitserfahrungen einen Ausdruck schaffen und gleichzeitig zu diesem Fremdheitsausdruck eine symbolische Distanz geschaffen werden kann. Das kann mit einfachsten ad hoc-Mitteln geschehen, wie etwa im Fall jener oben genannten Gruppe junger Frauen, die es nicht etwa bei der Befremdung über die monologisierenden jungen Männer bewenden lässt, sondern sich einfach in die Mitte des Klassenzimmers setzt und die Köpfe zusammensteckt...

(3) *Szenische Inter-spektion*. Anstatt eine Inszenierung voreilig an Erkenntnisse und Ergebnisse oder Projekte zu binden, übersetzen die Interakteure zunächst wiederum die erzielten Verfremdungseffekte in Fremdheitserfahrungen, die sie mit ihnen womöglich verbinden. Es geht also nicht darum, der Szene einen 'Sinn' zu geben, auch nicht die Teilnehmer auf unterirdisch-raffinierte Weise, suggestiv, zu belehren, oder zu beeinflussen, sondern ihre Potentiale für die Befremdungsarbeit 'aufzuladen'. Denn da es für jede Szene so viele Lesarten wie Teilnehmer geben wird, ist Bereitschaft und Fähigkeit zu forschender Haltung vonnöten. Forschende Haltung jedoch nicht im Sinn der Anpassung an irgendwelche wissenschaftlichen Gepflogenheiten, sondern im ursprünglichen Sinn der Erkundung, der Versuche, Neugier zu befriedigen, der Freude am Entdecken, vor allem aber als *Frage-Haltung des aufmerksamen Nicht-Verstehens*. Denn entscheidend für diesen gesamten Vorgang ist es ja sicherzustellen, dass er in der subjektiven Verfügbarkeit aller Teilnehmenden verbleibt. Das wiederum setzt nicht nur ein Kontinuum zwischen Erfahrung und Urteil (das nicht durch approbiertes Wissen kurzzuschließen ist) voraus, sondern auch einen Verzicht, die Teilnehmer auf Verstehen und Verständigung zu verpflichten. Die einzige und bereits 'enorme' Aussicht dieses Vorgehens besteht darin, dass die Interakteure Umstrukturierungen an ihren Fremdheitserfahrungen und Fremdenbildern vornehmen.

Um diese Umstrukturierungen zu befördern, ist ein weiteres Arrangement besonders hilfreich, das in Boals 'Theater der Unterdrückten'¹ ebenso eine wichtige Rolle spielt wie in Jungks 'Zukunftswerkstatt'²: Es sollte nicht bei der ersten, oft negativen, kritischen und entsprechend 'herunterziehenden' szenischen Arbeit bleiben, sondern die Szenen sollten stets neu in eine Art Phantasie- oder Utopie-Szene verwandelt oder 'verzaubert' und dann in eine Art Übergangs- oder Transformations-Szene auf ihre Realisierungsmomente zur konkreten Umgestaltung der jeweiligen interkulturellen Begegnung geprüft und gemustert werden.

¹ Eine Übersicht über seine Praktiken findet sich im letzten Teil des III. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Kommunikation zwischen Kulturzerstörung (Dekulturation) und Kulturverschmelzung (Assimilation/Akkulturation)

² Diese Methode habe ich samt Anwendung im Praxis-Teil des I. Bandes dieser Reihe beschrieben: Interkultureller Austausch – Interkultureller Wandel – Inter.

9. Generierung einer Szene des Kulturschocks oder der Befremdung

Schulfachlich-didaktisches Lehren und Lernen ist, von seinem System her, einer Vor-Gabe, einem ‚Lehrgang‘ mit ihren in Curricula aufgereihten Zielen und ausgewählten Inhalten verpflichtet. Diese vorgegebenen Ziele und Inhalte schlagen sich dann meistens in einigen wenigen Methoden und Medien nieder. Das führt dazu, dass die didaktischen Formen kognitiver Informationsvermittlung und Vorurteilsbearbeitung im schulisch-interkulturellen Unterricht oder in der Erwachsenenbildung vorherrschen.

Dass das nicht so sein muss, habe ich im I. Theorie-Teil dieses Bandes bereits begründet und beschrieben. Hinzu kommt, dass nicht nur Pädagogik im Allgemeinen sondern auch die Schuldidaktik im Besonderen einem generativen Prinzip verpflichtet ist, nämlich dem allmählichen Wachstum, den Interessen weiterführenden Lernens und der Bildung der Heranwachsenden, also kurz: ihrem Ausgang aus Unmündigkeit.

Für interkulturelle Bildung kann Unmündigkeit mit Vorurteilsbefangenheit, Ethnozentrizität¹ und so weiter assoziiert werden und das generative Prinzip findet hier einen klassischen Ausgangspunkt: den *Kulturschock*. Angesichts fremder Sitten und Gebräuche einer anderen Kultur können sich Reisende, Wanderarbeiter oder Forscher nicht mehr auf ihr *Denken-wie-üblich* verlassen; sie fühlen sich beeinträchtigt in ihrer Handlungsfähigkeit und ihrem Selbstbewusstsein. Nach allgemeiner Lesart wird dieser Kulturschock für eine interkulturelle Begegnung dann zum Problem und damit zur Aufgabe interkultureller Bildung, wenn der Interakteur mit *Abwehr* reagiert und er diese möglicherweise dauerhaft in seinem sich selbst ‚einkapselnden Verhalten stilisiert.

Wenn man nicht magistral, von einem vorgegebenen Lehrbuch oder Thema her, Kulturschocks und Abwehrverhalten bearbeitungsfähig machen will, stehen prinzipiell drei Wege eines generativen Prozesses als Alternativen zur Verfügung. Einmal eine im engen und strengen Sinne erfolgende *Generierung eigener Schlüsselthemen* (Freire), Entwicklungsaufgaben (Kordes 1996) oder Fragestellungen, welche die Schüler oder Teilnehmer selbst hervorbringen. Das ist im Prinzip der Weg, den der Situationsorientierte Ansatz geht und den wir zu Beginn dieses Bandes im zweiten Zitat erwähnt haben.

¹ Vgl. den Praxis-Teil im II. Band dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Es gibt des weiteren eine methodisch gestützte und ermunterte Erzeugung eigener Themen- und Problemstellungen: etwa mit Hilfe der *Methode kritischer Ereignisse*¹, der eigenen Auswahl von Zeitungsartikeln oder Internet-Blogs² oder mit der Erstellung eigener audiovisueller Dokumentationen³.

Eine dritte Möglichkeit besteht darin, ein *kulturschockerzeugendes Ereignis* in der Interaktion zwischen Lehrern und Schülern oder zwischen Schule und Schülerinnen (beziehungsweise Familien, Gemeinden, Öffentlichkeit) *zum Anlass* für eine weiterführende Information und Analyse zu nehmen. Aus dieser dritten Variante stammt das folgende Beispiel:

Seit einiger Zeit beginnen deutsche Lehrer und deutsche Schulen ihren eingewanderten Schülern und deren Familien und Gemeinden gewissermaßen Kulturschocks zu verabreichen, auf die sie lange verzichtet hatten. Ein Beispiel: Sie sollen auf dem Pausenhof ausschließlich deutsch reden. Oder: Ein Lehrer versuchte die geschlechter- und gruppenhomogene Sitzordnung, die sich unter der Hand in den Klassenzimmern eingebürgert hatte, in seiner Jahrgangsstufe 10 zu sprengen, indem er Muslime neben Christen, Gläubige neben Ungläubige, Große neben Kleine und insbesondere Mädchen neben Jungen setzte. Besonders diese letzte Konstellation machte den Pädagogen zum Adressaten zahlreicher Protestbriefe. In diesen wandten sich insbesondere muslimische – aber auch einige evangelikalische Eltern – in teils höflicher teils wütender Sprache gegen diesen ‚Angriff‘ auf Offenbarung, Sitte und Anstand.

Nach dem Lesen dieser Briefe suchte die für interkulturelle Kommunikation zuständige Sozialpädagogin den Schülern die Neuregelung des Lehrers mit Hilfe einer alten Methode interkultureller Bildung verständlich zu machen, nämlich mit Hilfe der Methode des ‚*kulturellen Assimilators*‘ (Brislin und andere)⁴. Entsprechend dieser Methode identifizierte sie die problematische Episode, die zu dem ‚Kulturschock‘ einiger Eltern und Schülerinnen führte (koeukativ gemischte Sitzordnung), konstituierte die Genese dieser Episode, wählte eine Reihe alternativer (kultureller) Bewertungen aus, welche sie abschließend danach klassifizierte, wie nahe sie dem hauptsächlichen und tatsächlichen eigenkulturellen Begründungszusammenhang der pädagogischen Kultur des Lehrers und seiner Umwelt kommt (vgl. Aufgabe 1).

¹ Vgl. Methode 5 im dritten Teil des II. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

² Vgl. Methode 8 im dritten Teil des II. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

³ Vgl. Methode 2 im dritten Teil des I. Bandes dieser Reihe: Interkultureller Austausch, Interkultureller Wandel, Inter.

⁴ Die Idee für die erste ‚kulturelle Assimilation‘ hatten Psychologen und Sozialpsychologen der Universität Illinois 1962: Fiedler, Osgood und Triandis.

Als der Lehrer diese Aufgabe mit den Schülerinnen durchgeht, erreicht er vielleicht einigen Lerngewinn, vielleicht auch einigen ‚Lernzuwachs‘, aber es gibt Schüler (und Eltern), die diesen kulturellen Assimilator, wie sein Name schon sagt, als nachgeradezu assimilierend empfinden. Letztlich bemäntelte der Lehrer seine – eigentlich nur individuell und undemokratisch getroffene Entscheidung nur mit einer Aufgabe, die ihm und ‚seiner‘ Kultur Recht gibt. Dabei müssten die angedeuteten Relativierungen der ‚korrekten‘ vierten Antwortalternative ihm eigentlich zu denken geben und wenn diese nicht reichen, dann müssten die Proteste ihn zu mehr anregen als zu kognitiver Anpassung der Anderen und der Protestierenden an seine Entscheidung und an sein Kultur- und Schulsystem.

Der Lehrer greift diese Anregungen tatsächlich auf und tritt in eine Diskussion mit den Schülerinnen ein. (Überdies steht er einigen Eltern in seinen Sprechstunden zur Verfügung). Dabei sammeln alle Seiten die Pros und Kontras. In einer aus mehreren Sitzungen nachgestellten Szene entwickelt sich dann ein zusammenhängender Disput, in welchem der deutsche Lehrer kontrastiert wird (vgl. Aufgabe 2: Der kontrastierte deutsche Lehrer).

Aufgabe 1

Kultureller Assimilator

Jungen und Mädchen sitzen getrennt nebeneinander

Herr Müller ist ein deutscher Lehrer. Er wundert sich seit vielen Jahren darüber, dass in nahezu allen Klassen sich Jungen und Mädchen, Einheimische und Einwanderer von einander getrennt setzen. Er findet das gar nicht gut. Darum führt er eines Tages eine gemischte Sitzordnung und zwar nach dem Zufallsprinzip (quasi per Lotterie) ein. Nun sitzt Fatima neben Kurt und Mehmet neben Sabine und so weiter. Doch statt Freude erregt der Lehrer mit dieser Entscheidung bei einigen Schülerinnen und insbesondere bei einigen – muslimischen oder evangelikalischen Eltern und Gemeinden – Ärger. Diese schicken ihm Briefe, in denen sie in teils höflicher, teils wütender Sprache gegen diesen ‚Angriff‘ auf Offenbarung, Sitte und Anstand protestieren. Der Lehrer, der es doch gut meinte, ist einigermaßen verwirrt und erschrocken.

Warum sind die protestierenden Eltern und Schülerinnen derart befremdet oder erschrocken?

Vier alternative Erklärungen:

- (1) Sie glauben, dass Herr Müller ein ‚Perverser‘ ist. Ausgerechnet in der Pubertät setzt er Jungen neben Mädchen, Gläubige neben Ungläubige.
- (2) Sie glauben, dass Herr Müller eine deutsche ‚Leitkultur‘ durchsetzen will, der die Freiheit der Mädchen (und was immer man darunter verstehen will) wichtiger ist als ihre Würde.
- (3) Sie glauben, dass Herr Müller keine Rücksicht auf religiös oder kulturell motivierte Geschlechtsrollenorientierungen nimmt.
- (4) Sie glauben, dass Herr Müller das Prinzip der Koedukation anwendet, aber nun über sein ursprünglich formales säkulares Prinzip hinaus bis in die Sitzordnung der Schüler hinein wirken will. Vielleicht will er den Mädchen auf dem Weg zu mehr Geschlechtergleichheit und Emanzipation behilflich sein.

Entscheidungsgründe (Rationale) für die vier alternativen Erklärungen

- (1) Diese erste Deutung ist wenig plausibel. Es mag im Einzelfall durchaus perverse Lehrer geben. Aber im Allgemeinen und im besonderen Fall des Herrn Müller ist ein solches Motiv völlig abwegig. **Wählen Sie, bitte, eine andere Antwort!**
- (2) Es spricht durchaus einiges dafür, dass dem deutschen Staatsbürger und Pädagogen Müller Merkmale einer ‚deutschen Leitkultur‘ so selbstverständlich geworden sind, dass er sie problemlos im Unterricht anwenden zu können meint. Schließlich ist die Freiheit der Menschen im Allgemeinen und der Mädchen im Besonderen von großer pädagogischer und politischer Bedeutung. Aber daraus zu schließen, er wolle die Schülerinnen in ihrer Frauenwürde einschränken erklärt sein Verhalten noch nicht ausreichend. **Wählen Sie, bitte, eine andere Antwort!**
- (3) Dass Herr Müller einer deutschen Kultur entstammt erklärt noch nicht hinreichend die Unterstellung, dass er keine Rücksicht auf andere Kulturen nehmen will. Für ihn hat die Geschlechtermischung wahrscheinlich gar keine besondere kulturelle und religiöse Bedeutung. Im Gegenteil, in einer demokratischen koedukativen Schule werden kulturelle und religiöse Unterschiede durch die Geschlechtermischung nachgerade irrelevant gesetzt. **Wählen Sie, bitte, eine andere Antwort!**
- (4) Das ist die mit größter Wahrscheinlichkeit zutreffendste Interpretation. Es gilt in Deutschland und im westlichen Teil der Welt als eine große historische Errungenschaft, dass die alte Geschlechtertrennung – zumal derjenigen in der Schule – abgeschafft und durch die ‚koedukative‘ Schule ersetzt wurde. Allerdings ist diese Koedukation ein bloß formales Organisationsprinzip geblieben. Die vielen – persönlichen, kulturellen, religiösen – Implikationen, die mit dieser Zusammenlegung von Mädchen und Jungen in ein und dieselbe Schule verbunden sind oder sein mögen, sind bisher kaum durchdacht. Aber immerhin sind schon etliche Probleme aufgetaucht und untersucht worden: *mobbing*, naturwissenschaftliche Benachteiligung der Mädchen und so weiter. Erste – feministische – Kritikerinnen thematisieren die Unterordnung der Mädchen in dem nur scheinbar koedukativen System und plädieren für *reflexive* (überlegte und variable) Formen der Koedukation.

Aufgabe 2**Der kontrastierte Deutsche**

Die folgende Szene der Kontrastierung entsteht aus Disputen oder Rollenspielen, die zum Ziel haben, Gegensätze aus der Sicht von Deutschen und Nicht-Deutschen oder von Säkularen Professionellen und Integralen Religiösen zu präsentieren. Zu dieser synthetischen Szene ist zu sagen, dass sie nicht eine spezifische Kultur darstellen soll, sondern eine Verallgemeinerung mehrerer Kulturen, deren Werte in Konflikt zu jenen der ‚deutschen Kultur‘ stehen können. Im Gegensatz zum kulturellen Assimilator soll den Teilnehmern von vornherein nicht suggeriert werden, dass die deutsche Kultur oder das deutsche Schulsystem oder die Entscheidung des Lehrers Müller eine allgemein gültige Wahrheit repräsentiert. Genauso wenig soll unterstellt werden, dass die Gegensätze dazu Aspekte einer einheitlichen Kultur oder Religion widerspiegeln. Die Personen in der Szene sind schematisiert worden. Das hat den Vorteil, dass die Teilnehmer sich vor allem auf die notwendigen Fähigkeiten konzentrieren können, mit deren Hilfe das Problem gestellt und der Widerspruch eventuell gelöst werden könnte. Das würde besonders dadurch befördert werden, wenn diese schematische Szene von den Teilnehmern neu geschrieben und in lebendiger Weise selbst weitergespielt und diskutiert wird.

Kontext (siehe Text): Lehrer Müller möchte einer muslimischen Schülerin (die kontrastierte Deutsche) von dem Sinn einer geschlechter- und kulturgemischten Sitzordnung in seinem Unterricht überzeugen.

Fatima: Geschlechtermischung... Sie sprechen von Demokratie und Geschlechterfreiheit... aber das verordnet man doch nicht einfach. Die Sitzordnung, so wie sie bisher bei uns existierte, ist Teil unserer Wahl, unserer Charaktere, unserer Kulturen, aber auch unserer Sympathien und unseres Wohlbefindens. Wir sind so aufgewachsen. Das macht einen Teil unserer Identität aus.

Lehrer Müller: Ich denke, dass jede Sitzordnung nicht zufällig entsteht. Und ich denke auch, dass es nötig ist, sie zu überdenken und weiterzuentwickeln.

Fatima: Entwicklung ist wichtig. Aber die erfolgt durch unseren Lebenslauf und die Familie, die Religion, den Beruf, die Gesellschaft. Und da glauben wir eben, dass wir in der Schule einen respektvollen Umgang zwischen Jungen und Mädchen einhalten oder lernen müssen.

Lehrer Müller: Aber drückt sich Respekt in der Trennung aus? Viele von uns in Deutschland glauben – übrigens mit dem Grundgesetz – dass Mann und Frau gleich sind, gleich geboren sind, gleich unterrichtet werden und handeln sollen, auch nebeneinander respektvoll miteinander umzugehen.

Fatima: Ich kenne die deutsche Geschichte ein bisschen und daher weiß ich, dass es diese Menschenrechte nie in der Menschheitsgeschichte einfach so gegeben hat – bevor sie vor etwa 30 Jahren im Westen eingeführt wurden. Vielleicht auch unter dem Hitler-Schock. Aber in der Koedukation ist von der Sitzordnung in den Klassen und Kursen gar keine Rede.

Lehrer Müller: Worin liegt denn das Gefährliche und Unerträgliche in der Geschlechtermischung?

Fatima: Gefährlich daran ist die autoritäre Entscheidung, die Sie an unserer Stelle getroffen haben. Unvereinbar ist sie teilweise mit der vom Propheten geoffenbarten Würde der Frau. Männer und Frauen sind gleich, ganz klar. Dennoch sind sie verschieden. Gleichheit heißt nicht: alles mit allem zu vermischen – sondern auch auf die Verschiedenheiten Rücksicht zu nehmen.

10. In-Szenierung interkultureller Schocks oder gegenseitiger Befremdungserfahrungen

Aus dieser zunächst didaktisch wohlgeordneten Lernumgebung fällt ein Streit heraus, den die Schüler intern, unter sich, austragen¹ und den wir als erstes kritisches Vorkommnis am Anfang dieses Kapitels zitiert haben. Für den interkulturellen Unterricht im engeren Sinne bleiben selbstverständlich weitergehende und tiefergehende kognitive Informationen und Diskurse wichtig. Aber sie reichen nicht mehr, wie wir im I. Theorie-Teil begründet haben. Die Begründung lässt sich noch einmal im Hinblick auf eine interkulturelle Reflexion erweitern, welche den genaueren Sachverhalt der Interschocks und der Befremdungserfahrung aufgreift. Das ist nötig, um danach Beispiele für erprobte Techniken zur affektiven und interaktiven Bearbeitung von Befremdungserfahrungen vorzustellen.

Von Kulturschocks über interkulturelle Schocks zu Fremdheitserfahrungen

Die Konstellation hat sich verändert: Nicht mehr nur der von außen Kommende, der gestern kam und morgen geht, erleidet einen Kulturschock, sondern der heute kommt und morgen nicht geht (Simmel 1908) irritiert die ‚Eingeborenen‘ und wird selber durch diese irritiert. Beide *interschockieren* sich gegenseitig. Die Menschheiten, die früher durch Ozeane und Zivilisationen voneinander getrennt getrennt waren, begegnen und durchdringen sich jetzt. Ob in Schule oder Stadtteil, in Wirtschaft oder Medien: sie bilden gewissermaßen mit ihren gegenseitigen Befremdungen einen *gemeinsamen interkulturellen Raum*.

Zu *Interschocks* werden diese Irritationen zusätzlich dadurch, dass sich beide Schülergruppen samt Lehrern und Eltern außerhalb des jeweiligen eigenen gesellschaftlichen Systemrahmens begegnen. Auf einmal ‚treffen‘ sich die bislang immer nach außen, auf den Anderen abgeschobenen Fremdheitserfahrungen in einem gemeinsamen offenen Feld, ‚kreuzen‘ und ‚schneiden‘ sich, kommen sich in die Quere – so sehr, dass es zum Ausbruch offener Konflikte kommt, und dies ausgerechnet zwischen solchen menschlichen Exemplaren, die immer glaubten, Land und Leute der anderen Seite in besonderer Weise zu ‚lieben‘. Nun aber, da sie sich näher kommen, passiert dies: *zwischen beiden schieben sich gegenseitige und gegenwirkende Fremdheitserfahrungen*. Fremdheitserfahrungen kommen dann zustande, wenn mit einer Begegnung und ihren Ereignissen (und nicht nur mit einzelnen Personen, Gruppen oder Verhaltensweisen) Gefühle des ‚Schmierigem‘, ‚Uneindeutigen‘, ‚Ungreifbaren‘ (Kristeva 1994), damit oft auch des ‚Unheimlichen‘ oder ‚Bedrohlichen‘ (Freud 1985) assoziiert werden. Es sind *gegenseitige Fremdheitserfahrungen*, weil sie von den Interakteuren geteilt wer-

¹ Vgl. Ausführungen hierzu im II. Band dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

den und gewissermaßen einen neuen symbolischen *Zwischenraum* (zwischen den ‚Blocks‘ der Kulturen und Vorerfahrungen) etablieren. Es sind weiterhin *gegenwirkende Fremdheitserfahrungen*, wenn die Interakteure in Entgegnung auf die Fremdheitserfahrungen einer Begegnung ihren eigenen (kulturellen und anderen) Stempel aufzudrücken und sich gleichzeitig gegen dieselbe Zumutung der anderen zu ‚wappnen‘ oder gar zu ‚panzern‘ versuchen.

Fremdheitserfahrungen als Propädeutik interkultureller Begegnung und Bildung

Interkulturelle Befremdungen ergeben sich also nicht bloß aus dem Nebeneinander von Kulturen (Kulturschocks), sondern aus dem Mit- und Gegeneinander, dem In- und Auseinander sowie dem Über- und Untereinander ihrer Interakteure. Fremdheitserfahrungen entstehen nicht jenseits der Sphäre eigener Vertrautheit, sondern in ihr selbst überlagern sich die Grenzen des Eigenen und des Anderen. Das *(Aus-)Teilen dieser Fremdheitserfahrungen ist das mindeste, was man von einer interkulturellen Begegnung erwarten kann und für interkulturelle Bildung braucht*. Aufkommende Unsicherheit, Nicht-Verstehen, Leerlauf, babylonische Sprachverwirrungen stellen nämlich nicht nur Hemmnisse, sondern ‚Kitzler‘, nicht nur Zerstörer, sondern Anreger und ‚Quälgeister‘ interkultureller Bildung zugleich dar. Sie können den Interakteuren mit dem Zwischenraum gleichzeitig einen Spiel- und Freiraum eröffnen, in welchem es sich zu begegnen und zu bewegen, zu interpretieren und zu intervenieren lohnt. *Sie bilden gewissermaßen die wesentliche Propädeutik interkultureller Bildung*; denn erst die Bearbeitung dieser Fremdheitserfahrungen gibt Menschen die Chance, in ihren Narzissmus hineinzusehen und aus ihrem Ethnozentrismus herauszublicken.

Fremdenbilder als Umschlagplatz subjektiv wahrgenommener Differenz und Konkurrenz: Entfremdung und Selbstentfremdung

Verarbeitungen von Fremdheitserfahrungen werden klassischerweise auf *Fremdenbilder* (Devereux 1978, Erdheim 1988) bezogen. In ein Fremdenbild schieben Menschen oder gesellschaftliche Gruppen all das ab, was ihnen unheimlich oder bedrohlich wird. *Unheimlich* (Erdheim 1988) wird Individuen im Laufe ihres Aufwachsens all das, was ihnen von den Nächsten (Mutter, Familie, Kultur) versagt wird, das sie dann, um die Beziehung mit ihnen tragfähig zu erhalten (*Deferenz*), von sich wegschieben und einem anderen, dessen *Differenz* sie deutlich wahrnehmen (beim Kleinkind der Vater, beim Kind die Nicht-Familie, beim Jugendlichen die andere Kultur), vorwerfen (*Projektion*). *Bedrohlich* (Freud 1985) wird Angehörigen gesellschaftlicher Gruppen nicht so sehr die Differenz von Lebensarten, sondern die wahrgenommene *Konkurrenz*. Sehen sie sich von anderen Außen-Gruppen übervorteilt oder

in ihrer Existenz gefährdet, verinnerlichen sie diese Außen-Wahrnehmungen in Opferphantasien, die sie wiederum dazu antreiben, sich auf etwas zurückzuziehen, was ihnen nicht genommen werden kann (Nation, Kultur, Rasse, Ethnie), sie aber zugleich dazu ermächtigt, als Sachwalter verletzter Gerechtigkeit Privilegien für sich (zurück-)zu fordern (*Präferenz*).

Die anfangs zitierte Streitszene zeigt, dass sich während der Produktion von Fremdenbildern meist immer beides umschlägt: die aus der Wahrnehmung von Differenzen resultierenden Identitätskonflikte und die aus der Wahrnehmung von Konkurrenz resultierenden Interessenkonflikte.

Was in die nun sichtbar werdenden Fremdenbilder gleichzeitig Differenz- und Konkurrenzkonflikte umschlagen lässt, ergibt sich aus der Lebenslage dieser Jugendlichen. Sie ‚stecken‘ in der Pubertät, und durch das geltende Inzestverbot wird das andere potenziell begehrenswert und zum Liebesobjekt. Daher fühlen alle sich mehr oder weniger einer bedrohlichen Konkurrenz, insbesondere um die Mädchen, ausgesetzt und in eine Opferrolle versetzt: die ‚eingeborenen‘ deutschen Jugendlichen, weil sich ‚*die Kanaken*‘ das Recht herausnehmen, deutsche Mädchen ‚unsittlich anzugrapschen‘, ihre eigenen aber ‚unter Verschluss‘ zu halten; die Knoblauch-Alis, weil sich die ‚Kartoffel-Hans-Ottos‘ mit ihrer liberalen Dominanzkultur alles herausnehmen und sich eine Definitionsmacht über die Art und Weise, wie zwischen den Geschlechtern zu verkehren sei, anmaßen. Selbstverständlich ist die triebpsychologische Seite ebenfalls mit Kraft präsent. Die türkischstämmigen Heranwachsenden schieben die eigene, ihnen teilweise selbst unheimliche Gier und Geilheit auf ‚*Deutschland – Puff ohne Dach*‘ und die deutschen Jugendlichen ab und entwerfen in ihrer Phantasie ein Horrorbild ewig kopulierender Pubeszenten. Die deutschen Jugendlichen delegieren ihrerseits das Frauenverachtende in der eigenen liberalen Kultur auf ‚*prügelnde Paschas*‘ und ‚Korantürken‘.

So wie wir im ersten Teil ausgewiesen haben, dass Fremdheitserfahrungen nicht außerhalb der eigenen Vertrautheitssphäre entstehen, sondern in der Überlagerung (*Interferenz*) zwischen Eigenem und Anderem – so gehen wir hier von der Grundannahme aus, dass ein Fremdenbild immer aufgrund einer Art *Interpunktion* (Watzlawick u. a. 1979) zwischen Konkurrenz- und Differenzwahrnehmungen Form annimmt. Beide zusammen – da sind sich psychoanalytische und sozioanalytische Lesarten einig – befördern eine Dialektik von Entfremdung und Selbstentfremdung: Die Verhältnisse zu den nicht integrierbaren Differenzen und Konkurrenten erscheinen wie Dinge, die je nach Opportunität – entsprechend persönlicher Bedürfnis- oder marktpolitischer Bedarfslage – instrumentalisiert werden können. Indem der Mensch andere derartig entfremdet, entfremdet er sich auch selbst...

und Kommunikationstheorien der Gestaltpsychologie (und –pädagogik) und der HumanPotentialBewegung. Dabei wird durchaus absichtsvoll zunächst Abstand vom realen Anfangsthema genommen, um sich erst einige grundlegende Einsichten über die zum großen Teil kulturell begründete selektive menschliche Wahrnehmungsfähigkeit und die kultur- beziehungsweise religionsgebundene Geschlechterrollenorientierung zu verschaffen.

Die Doppelte Dame

So wie der kulturelle Assimilator die Ur-Methode der interkulturellen Didaktiken war, so kann die Übung zur ‚Doppelten Dame‘ als ein Gründungsverfahren der interkulturellen Techniken gelten (vgl. Aufgabe 3). Sie soll grundlegend in die Abhängigkeit des Menschen von seiner je spezifischen Wahrnehmung und in seine Tendenzen zur Wahrnehmungstäuschung einführen. Vor allem soll sie die Aufmerksamkeit vom assimilatorisch Einen oder von der damit zusammenhängenden Dualität auf das Zwiespältige und Paradoxe¹ lenken.

¹ Vgl. unsere Ausführungen zu Paradoxien im Praxis-Teil des II. Bandes: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Aufgabe 3

DIE DOPPELTE DAME (Metakommunikation: Der blinde Fleck)

Der Pädagoge oder Animator bittet die Teilnehmer, diese Dame zu betrachten.:



Nach einigen Minuten überprüft der Animator mit der Gruppe, wer von den Teilnehmern die junge und wer die alte und wer beide gleichzeitig klar oder diffus sieht. Ein Teilnehmer, der die beiden sieht, wird dann gebeten, den anderen das jeweils andere Profil zu erläutern. Der Animator sucht dabei eine Spannung zu erzeugen, (1) indem er darauf beharrt, dass der erläuternde Teilnehmer seine Erläuterungen so lange fortsetzt, bis jeder in der Gruppe das vollständige Doppelgesicht sieht, welches er selber bereits sieht und (2) indem er hin und wieder einwirft: "So, von jetzt an müßte aber jeder fähig sein, beide Gesichter zu sehen!"

Eine andere experimentelle Vorgehensweise wäre diejenige, die, unter anderem Hofstede gerne praktiziert. Sie besteht darin, zuerst der einen Gruppe ein Bild zu zeigen, die nur das Gesicht der alten Dame zeigt und der zweiten Gruppe das Bild, das nur dasjenige der jungen Dame wiedergibt. Das Ziel dieses gestaltpädagogischen Experiments ist offensichtlich: Die Teilnehmer sollen sich der Tatsache bewusst werden, dass wir unterschiedlich wahrnehmen, dass die Kluft zwischen den individuellen Wahrnehmungen klein oder enorm sein kann, ohne dass das Individuum sich dessen bewusst werden muss; dass wir mehr oder weniger 'blinde Flecken' erkennen, dass diese 'blinden Flecken' teilweise, das Resultat kultureller Imprägnierung sein können und dass es nicht leicht ist, genau das wahrzunehmen, was ein anderer sieht - trotz aller Bemühungen, 'Empathie' zu zeigen.

(Vgl. P. Casse 1979: Training for the Cross Cultural Mind. Washington: SIETAR, pp. 64-70 (nach einer Theorie und Technik des amerikanischen Psychologen E.G. Boring))

Dennis und Miriam¹

Eine ebenfalls klassisch zu nennende Methode ist die Parabel von Abigail (im Deutschen Rosi oder andere), die zu ihrem Verlobten Gregory (im Deutschen Georg) nur gelangen kann, wenn sie sich vorher mit anderen jungen Männern einlässt (Amt für Multikulturelle Angelegenheiten 1993, S. 105-108). Wir haben für das multikulturelle Setting ,in welchem sich der Lehrer Müller mit seinen Schülern befindet, die Namen dieser Übung internationalisiert ,Dennis und Miriam' (Aufgabe 4). Das mag den Einstieg in das Vertrautmachen des Anderen für diejenigen erleichtern, die aus anderen Kulturen entstammen. Generell führt dieses Spiel in der Regel zu einer entspannten Atmosphäre in der Gruppe – auch und vor allem zu Gelächter und informellen Gesprächen. Die Übung eignet sich also gerade auch für den Anfang einer Unterrichtseinheit, da sie wie ein ,Eisbrecher' für das bessere Umgehen miteinander wirken können. Dann aber erlaubt sie vor allem die Thematisierung der unterschiedlichen bis widerstreitenden kulturell und religiös motivierten Werte, die sich auf Geschlechtsrollenorientierungen beziehen. Die Parabel selbst mag uns im Westeuropa des 21. Jh. verstaubt erscheinen. Sie spiegelt jedoch noch immer für die Mehrheit der Jugendlichen und insbesondere für die Mehrheit der Weltgesellschaft Wirklichkeiten im Geschlechterverhältnis wieder. Noch wichtiger aber als die Zeit- und Kulturgebundenheit dieser Geschichte ist ihre parabelhafte Form: Sie konfrontiert erstens Miriam nicht nur mit einer Vielzahl von Dilemmasituationen. Das heißt: Wie immer sie sich verhält, sie kann es nie sich und anderen Recht machen; sie kann es nie vermeiden, zugleich mit dem Richtigen auch das Falsche (in der Wahrnehmung der Beteiligten) zu tun; und sie bringt die Teilnehmer an diesem Parabelspiel in den Widerspruch ihrer eigenen vielfältigen und zum Teil voneinander abweichenden Meinungen und Präferenzen.

In einer Arbeitsgruppe kommen vier Teilnehmer zu vier völlig verschiedenen Rangordnungen

Sören (Einheimischer)	Svenja (Einheimische)	Mehmet (türkischstämmiger deutscher Bürger)	Fatima (türkische Staatsan- gehörigkeit)
1. Lucio	1. Miriam	1. Dennis	1. Dennis
2. Pal	2. Pal	2. Lucio	2. Lucio
3. Miriam	3. Momo	3. Pal	3. Momo
4. Dennis	4. Dennis	4. Momo	4. Miriam
5. Momo	5. Lucio	5. Miriam	5. Pal

Bezeichnenderweise fiel es den Teilnehmern zunächst recht schwer zu erraten, von welchem die einzelnen Rangordnungen stammten.

¹ Vgl. unsere Parabel-Übung (S. 53) ,Rosi und Georg' im zweiten Teil des II. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Aufgabe 4:**Die Parabel von Miriam und Dennis**

Der Lehrer trägt folgende parabelhafte Geschichte vor:

Miriam ist einundzwanzig Jahre alt und seit mehreren Monaten ist sie mit einem Mann namens Dennis verlobt. Das Problem der beiden ist, dass sie durch einen breiten, tiefen Fluss voller hungriger Krokodile getrennt sind. Miriam überlegt, wie sie den Fluss überqueren kann. Sie denkt an einen Mann namens Lucio, der ein Boot besitzt. Sie fragt ihn, ob er sie über den Fluss setze. Er sagt zu, allerdings unter der Bedingung, dass Miriam eine Nacht mit ihm verbringt. Entsetzt wendet sich Inge an Pal, einen anderen Bekannten, dem sie die Geschichte erzählt. Pal meint: „Natürlich verstehe ich dein Problem – aber was geht mich das an?“ Miriam entschließt sich, die Nacht mit Lucio zu verbringen, der sie am nächsten Morgen über den Fluss setzt. Das Treffen mit Dennis wird überaus innig. Aber am Abend vor der Hochzeit gesteht sie ihm, was sie machen musste, um zu ihm zu kommen. Angewidert meint Dennis, er würde Miriam nicht heiraten, auch wenn sie die einzige Frau auf der Welt wäre. Zuletzt wendet sich Miriam an Momo, dem sie die ganze Geschichte erzählt. Der meint: „Also, Miriam... ich liebe dich zwar nicht, aber ich möchte dich heiraten!“

Das ist alles, was wir von der Geschichte wissen.

Vorgehen:

1. Schritt: Der Lehrer bittet alle Teilnehmerinnen, die Figuren aus der Parabel der Reihe nach unter dem Gesichtspunkt zu ordnen, welches Verhalten ihnen am besten gefallen hat. Auf einem Papier soll die Reihenfolge aufgeschrieben werden.
2. Schritt: Danach wird die Gruppe in Kleingruppen zu vier oder fünf Teilnehmerinnen geteilt, um untereinander – nicht länger als 10-15 Minuten die Reihenfolgen der einzelnen Teilnehmer erst zu beraten, dann zu besprechen. Hauptziel dieser Stufe ist es, die Beziehung zwischen den Rangordnungen und den einzelnen Teilnehmerinnen anzusprechen und einige Gründe dafür anzuhören.
3. Schritt: Die Gesamtgruppe kommt zusammen. Der Lehrer fragt, ob jemand bereit ist zu erzählen, was sie aus der Diskussion gelernt hat. Die betreffende Aussage sollte dann kurz diskutiert werden, bevor andere Teilnehmerinnen sich dazu äußern.
4. Schritt: Der Lehrer fragt, wo die Werte, aufgrund derer die einzelnen Teilnehmerinnen für die eine oder andere Figur gestimmt haben, in ihrer individuellen Vergangenheit eine Rolle gespielt haben. (Mit dieser Frage können manche Teilnehmerinnen Schwierigkeiten haben.)
5. Schritt: Der Lehrer bittet die Teilnehmerinnen zu überlegen, ob sie die Werte, die hinter der Rangliste einer Teilnehmerin stehen, formulieren könnten. Hier bittet er ausdrücklich, keine Antwort zu geben sondern nur zu überlegen.
6. Schritt: Der Lehrer fasst die Diskussion zusammen und verweist auf einige Punkte - möglicherweise mit kurzen Notizen an der Tafel:
 - Persönliche Werthaltungen kommen oft aus dem kulturellen Fundus. Es ist sehr schwer, Werte auf irgendeine Ursache zurückzuführen. Oft sind diese persönlichen Werthaltungen unbewusst.
 - Innerhalb einer bestimmten Kultur sind individuelle Werthaltungen meist logisch und machen Sinn. Aus diesem Grund sollte man mit moralischen Urteilen über die Werte einer anderen Person vorsichtig sein. Wenn man jemanden wirklich verstehen will, muss man sehr gut zuhören können und versuchen, sich in den anderen hineinzuversetzen.
 - In welchen Alltagskontexten widersprechen sich die Werte von Menschen und welche Interessen stehen dahinter?
 - Welche Werte sind Ihnen wichtig und bei welchen Gelegenheiten haben Sie deshalb möglicherweise Schwierigkeiten mit anderen.

Das Johari-Fenster: Blinder Fleck und Unbewusstes

Die folgende lebhaft diskutierte Diskussion wurde in diesem Prozess mit Hilfe des Johari-Fensters interpretiert (vgl. Aufgabe 4).

In schematisierter Form hielten Pädagogen und Teilnehmer folgendes Ergebnis fest. Die einheimischen deutschstämmigen Teilnehmer waren einigermaßen darüber überrascht, dass die beiden muslimischen Jugendlichen den „Sturkopf“ Dennis an die Spitze ihrer Wertschätzungsskala setzten und die „mutige“ und „unternehmungsfreudige“ Miriam deplatzierten; ganz ans Ende oder höchstens in die Mitte der Rangreihe.

Die muslimischen Teilnehmer wussten zunächst nicht viel mit der Reihungsdifferenz zwischen den deutschen Mädchen und den deutschen Jungen anzufangen. Dass Svenja Miriam an die erste Stelle setzte, hätten sie schon geahnt, aber die Gründe erstaunten sie sehr: Solidarität und Mitgefühl für eine Geschlechtsgenossin, der sie nur noch mehr Durchsetzungsvermögen gewünscht hätten. Die *coolness* von Sören, die sich in den Spitzenplätzen für Lucio (den freizügigen Bootsmann) und Pal (den gleichgültigen Freund) ausdrückte, irritierte sie noch mehr.

Alle versuchten diese paradoxe interkulturelle Kommunikation in einer interkulturellen Perspektiventafel¹ einzutragen.

¹ Vgl. das Beispiel hierfür zum Kontext des Kopftuchstreits im Praxis-Teil des II. Bands dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Aufgabe 4

Das Johari-Fenster

Information: Wie der glückliche Tausendfüßler können viele Menschen großartig mit anderen zusammenarbeiten, ohne darüber nachzudenken, welchen Fuß sie als nächsten gebrauchen sollen. Aber wenn es Schwierigkeit gibt, wenn die gewohnten Methoden nicht funktionieren, wenn wir mehr erfahren wollen – dann gibt es nichts anderes, als unser eigenes Verhalten gegenüber anderen zu prüfen. Dabei fällt es einem unter anderem oft schwer, die richtigen Methoden zu finden, um über solche Dinge nachzudenken, besonders, wenn man keine gründliche sozialwissenschaftliche Vorbildung hat.

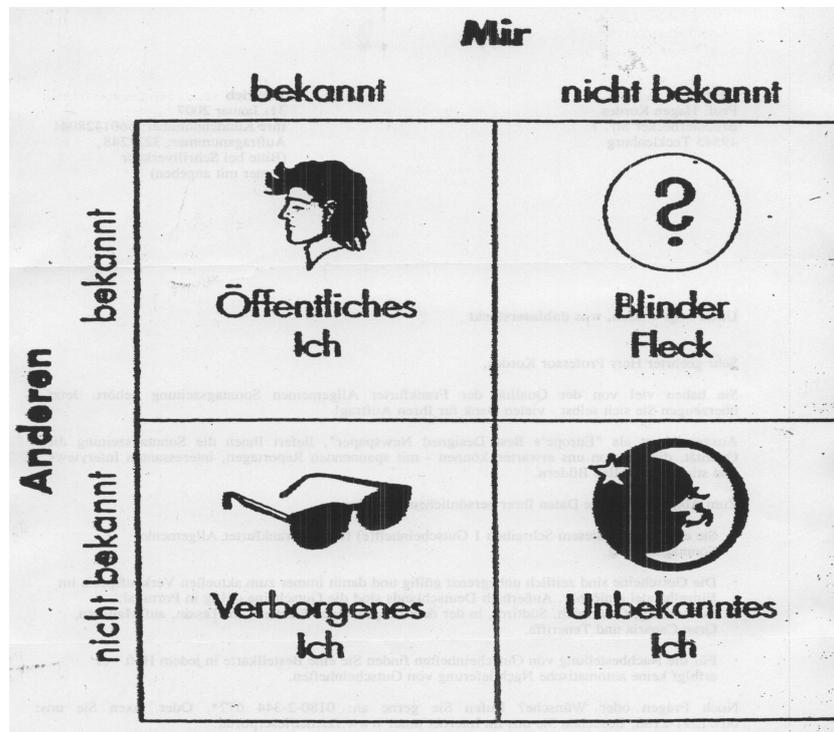
Eine solche Prüfmethode stellt das Johari-Fenster dar. Mit dessen Hilfe suchten Ingham und Luft Beziehungen im Hinblick auf bewusste und unbewusste Wahrnehmungen darzustellen. Das Johari-Fenster besteht aus vier Quadranten:

Quadrant I, der Bereich der freien Aktivität, sagt etwas aus über Verhaltensweisen und Motivationen, die einem selbst und anderen bekannt sind.

Quadrant II, der Bereich des blinden Flecks, bezeichnet das Gebiet, wo andere Dinge in uns sehen können, von denen wir selbst nichts wissen.

Quadrant III, der Bereich des Vermeidens oder Verbergens, stellt Dinge dar, die wir selbst wissen, aber anderen nicht offenbaren (z. B. ein geheimes Programm oder Dinge, in Bezug auf die wir empfindlich sind).

Quadrant IV ist der Bereich der unbekanntes Aktivität. Weder das Individuum noch andere Menschen bemerken bestimmte Verhaltensweisen oder Motive. Wir können jedoch annehmen, dass sie existieren, denn am Ende treten einige dieser Dinge zutage; dann wird erkannt, dass diese unbekanntes Verhaltensweisen und Motive die ganze Zeit schon die Beziehungen beeinflusst haben.



In einer neuen Gruppe ist der Quadrant I sehr klein; es gibt nicht viel freie und spontane Interaktion. Je mehr die Gruppe wächst und reift, desto mehr vergrößert sich Quadrant I. Das bedeutet gewöhnlich, dass wir freier sind, uns so zu benehmen, wie wir sind, und andere so wahrzunehmen, wie sie wirklich sind. Je größer Quadrant I wird, desto mehr schrumpft der Bereich des Quadranten III zusammen. Wir empfinden es als weniger notwendig, Dinge, die wir wissen oder fühlen, zu verbergen oder zu leugnen. In einer Atmosphäre des wachsenden gegenseitigen Vertrauens besteht ein geringeres Bedürfnis, Gedanken oder Gefühle, die zur Situation gehören, zu verbergen. Quadrant II nimmt langsamer an Umfang ab, denn gewöhnlich gibt es „gute“ psychische Gründe dafür, dass wir den Dingen gegenüber blind sind, die wir fühlen oder tun. Quadrant IV verändert sich während eines „Lernlaboratoriums“ ein wenig, aber wir dürfen annehmen, dass derartige Veränderungen sogar noch langsamer vor sich gehen als im Quadranten II. Auf jeden Fall ist Quadrant IV zweifellos in den Beziehungen eines Individuums viel größer und einflussreicher, als es die hypothetische Skizze zeigt.

Übung: Die Teilnehmer tragen ihre Kopftuch-Wahrnehmungen in das Johari-Fenster ein und helfen sich gegenseitig, das ganze Fenster auszufüllen.

Aufgabe 5

Interkulturelles Perspektivenfenster

	„Westliche“/deutsche Perspektive	„Südliche“/muslimische Perspektive
Öffentliche Begründung	Frau und Mann sind gleiche und freie Individuen. Ihnen stehen viele alternative Wahlmöglichkeiten offen. Vor allem gelten die Menschenrechte individueller Gleichheit.	Frau und Mann sind vor allem Geschöpfe Gottes: Von daher sind sie gleich aber auch verschieden. Vor allem haben sie sich den Gottesgeboten der Ehre und der Treue zu unterwerfen.
Gegenseitige Unterstellung	Die Gleichheit und Freiheit existiert, auch im Westen und in Deutschland, nur vordergründig. In Wirklichkeit sind die Frauen einem Diktat des männlichen Blicks unterworfen, der sie nach äußerlichen Merkmalen der Schönheit und der Attraktivität taxiert.	Die Ehre, Treue und Würde ist auch in der muslimischen Welt nur ein schöner Schein. In Wirklichkeit ordnen sich die Männer recht willkürlich die Frauen unter, indem sie von der Frau die Tugenden einfordern, die für sie von Vorteil sind, sich selbst aber meist nicht daran halten.
Unterbewusste Vororientierungen	Jungen und Mädchen mögen zwar emotional oder sexuell voneinander angezogen sein. Aber nach einem jahrhundertelangen Prozess der Zivilisation haben sie, wenigstens über wiegend Moral und Disziplin so verinnerlicht, dass sie meist ohne öffentlich gezeigte Gier und mit Anstand nebeneinander sitzen und miteinander kommunizieren können.	Jungen sind sexuell und emotional voneinander angezogen. Dieser Trieb und diese Gier wird nur noch dadurch angestachelt, dass man Mädchen neben Jungen setzt. Eine Atmosphäre mangelnder Distanz und ungenügenden Respekts wird dadurch eingerichtet.

Meinungsstreit¹

Nach diesen Umwegen kehrte die Gruppe zu dem ursprünglichen kritischen Ereignis – der geschlechter- und kulturgemischten Sitzung zurück. Mit Hilfe der Übung ‚Meinungsstreit‘ (vgl. Aufgabe 6) kann nun über die Schematik der bisherigen Erörterungen ein wenig hinausgegangen werden. Nun geht es darum, die ganze und vielfältige Meinungsbildung zu diesem Thema zu bestimmen.

Aufgabe 6:**Meinungsstreit**

Information: Es gilt, Meinungen über das Auseinander- und Zusammenleben sowie das Zusammenlernen zwischen Eingewanderten und Einheimischen zu diskutieren. Weiterhin gilt es zu prüfen, ob ein ganzes Meinungsbild hergestellt werden kann oder ob der Widerstreit aufrecht erhalten werden muss.

Vorgehen:

1. *Schritt:* Alle Teilnehmer geben zu einem selbst ausgewählten Vorkommnis oder Problem ihre Meinung kund. Sie schreiben beides auf eine Blanko-Karte = Meinungszettel.
2. *Schritt:* Die gewählten Meinungskarten werden gemischt und verdeckt auf einen Stapel in die Mitte des Raums gelegt. Jeder Spieler erhält einen Satz Stimmzettel und einen Satz Wettzettel ebenfalls umgedreht vor sich liegen. Der jüngste Spieler beginnt. Er nimmt seine Meinungskarte vom Stapel und liest sie laut vor, legt sie dann offen neben den Stapel, damit jeder, falls gewünscht, noch einmal hineinschauen kann.
3. *Schritt:* Alle Mitspieler – auch der Vorleser – überlegen sich nun die eigene Stellungnahme zu der verlesenen Meinung. Alle überlegen also, ob sie eher zustimmen oder ablehnen oder sich der Stimme enthalten wollen. Dann wählt jede die ihrer Stellungnahme entsprechende Stimmkarte (einen Zettel mit den Ziffern 0 bis 4) aus und legt sie umgedreht vor sich hin.
4. *Schritt:* Nun soll jeder Teilnehmer wetten, ob die Mehrheit der Spielgruppe wohl eher zustimmt, eher ablehnt oder größtenteils sich enthalten wird. Dazu wählt jetzt jeder die seiner Einschätzung nach zutreffende Wettkarte aus (Zettel mit E, A, Z). Diese ist ebenfalls verdeckt hinzulegen. Wenn damit alle fertig sind, sollen sie gleichzeitig ihre Stimm- und Wettzettel umdrehen. Über das Ergebnis und die vertretenen Meinungen sollte ausführlich diskutiert werden, beispielsweise indem Einzelne oder reihum alle Teilnehmer ihre Stimmabgabe begründen.

¹ Vgl. die Übung im Methoden-Teil des II. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Geschlechtsrollenorientierung¹

Zum Schluss können die sehr unterschiedlichen Erwartungen an die Rolle und Identität der Geschlechter gesammelt werden. Damit hätte die Gruppe Gelegenheit, die Kommunikationstechniken gewissermaßen durch eine didaktisch-synthetische abzurunden. Denn es würde nun darum gehen zu untersuchen, ob die Geschlechtsrollenorientierungen der einzelnen Teilnehmer so hermetisch an eine Kultur, Religion oder an eine andere kollektive Position gebunden ist, wie von manchen Schülern unterstellt oder von manchen Eltern gefordert. Es geht also um die Frage wie einheitlich oder vielfältig die Orientierungen sind. Für den möglichen Fall, dass sich unter den unterschiedlichen Orientierungen auch unverträgliche oder unversöhnliche gegenüberstehen – Verbot gemischter Sitzordnung gegen die Nötigung zu gemischter Sitzordnung – wäre die Gesamtgruppe nun mit einem interkulturellen Dilemma konfrontiert, für das sie nach interkulturell aussichtsreichen Lösungen (Optionen) suchen müsste.

Antagonistisch-komplementäres Quartett²

Um den ganzen Spielraum der Gegensätze (Antagonismen) aber auch der Gegenseitigkeiten (Komplementarität) auszuloten³, bietet sich das ‚Quartett-Rollenspiel‘ (Aufgabe 7) an. Es handelt sich hier um ein Rollenspiel, in dessen Vordergrund ein Gespräch zwischen Lehrer Müller und einer muslimischen Schülerin steht, die bei der gemischten Sitzordnung nicht weitermachen will. Doch im Hintergrund werden zwei zusätzliche ‚soufflierende‘ Berater eingefügt. Einer ist der *Antagonist*, also der *Kontra-Berater*, der die vorurteilsbehafteten bis diskriminierenden Unterstellungen des Lehrers offenlegt. Ein anderer ist der *Protagonist*, also der *Pro-Berater*, der die Möglichkeiten der Gegenseitigkeit und der Einverständigung betont.

¹ Vgl. die Übung) Eherollen im Methoden-Teil des II. Bandes : Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

² Vgl. die Übung im Methoden-Teil des III. Bandes der Reihe: Interkulturelle Kommunikation zwischen Kulturzerstörung und Kulturverschmelzung

³ Vgl. die methodischen Ausführungen zu diesem Begriff im Praxis-Teil des II. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Aufgabe 6:

Geschlechtsrollenorientierungen

Information: Geschlechtsrollenorientierungen können sehr unterschiedlich ausfallen. Bei Gruppen einer Kultur kann verdeutlicht werden, dass auch hier die Aussichten sehr verschieden sein können. Bei bi- oder multikulturellen Gruppen können kulturelle Unterschiede oder Verflechtungen herausgearbeitet werden.

Vorgehen:

1. Schritt: Verteilung einer Liste zu Aussagen über Geschlechtsrollenorientierungen junger Menschen.

Arbeitsblatt 9: Liste der Aussagen über Geschlechtsrollenorientierungen

Aussagen über Geschlechtsrollenorientierungen	Zustimmung		unentschieden	Ablehnung	
	Groß	Mittel		Mittel	Groß
I.1. Eine junge Frau sollte sich spätestens mit der Pubertät von Jungen fernhalten beziehungsweise sich nur auf den Umgang mit dem (zukünftigen) Ehemann konzentrieren.					
2. Ein junger Mann sollte sich spätestens mit der Pubertät von Mädchen fernhalten beziehungsweise sich nur auf die (zukünftige) Ehepartnerin konzentrieren.					
II.1. Junge Frauen sollten sich auch nach der Pubertät frei bewegen und frei mit Jungen kommunizieren können.					
2. Junge Männer sollten sich auch nach der Pubertät frei bewegen und frei mit Mädchen kommunizieren können.					
III.1. Junge Frauen sollten einen guten Schulabschluss und eine angemessene berufliche Karriere anstreben. Wenn sie will, kann sie diese mit der Berufung als Mutter verbinden.					
2. Junge Männer sollten ihrer Freundin oder ihrer Frau wünschen, dass sie einen möglichst optimalen Schulabschluss und eine gute Berufskarriere erreichen und ihnen freistellen, ob sie diese mit der Berufung als Mutter verbinden wollen.					
IV.1. Junge Frauen sollten sich hauptsächlich auf ihre Berufung als Mutter konzentrieren; eine Berufskarriere ist nicht so wichtig.					
2. Junge Männer und Ehemänner überhaupt haben die Sorge und Unterhaltspflicht zu übernehmen. Die Frau hat zuerst die Pflichten einer Mutter zu übernehmen und muss entsprechend eventuell von beruflicher Tätigkeit freigehalten werden.					
V.1. Mädchen sollten ab der Sekundarstufe I möglichst unter sich bleiben und nicht in der Klasse neben Jungen gesetzt werden.					
2. Jungen sollten ab der Sekundarstufe I möglichst unter sich bleiben und nicht in der Klasse neben Mädchen gesetzt werden.					
VI.1. Mädchen sollten sich selbstverständlich neben Jungen setzen und mit ihnen normal und lebendig kommunizieren können.					
2. Jungen sollten sich selbstverständlich neben Mädchen setzen und lebendig und ehrlich mit ihnen kommunizieren können.					

Aufgabe 7

Das Quartett

Information: Multikulturelle oder interkulturelle Berater oder Sozialarbeiter müssen mindestens drei Austauschbeziehungen verstehen: (1) den ausdrücklichen Austausch zwischen Berater und Klient, (2) den ‚internen Dialog‘ des Beraters mit sich und (3) den ‚internen Dialog‘ des Klienten mit sich selbst. Je kulturell verschiedener Berater und Klient sind, desto schwieriger wird es sein, die impliziten inneren Dialoge des Klienten (die bewussten oder unbewussten Gedanken, Wünsche, Ängste und Bedürfnisse) zu erahnen, zumal ein Teil dieser inneren Dialoge ‚negativ‘, und ein anderer Teil ‚positiv‘ gestimmt sein wird. Pedersen hat einen Ansatz für das ‚Training multikultureller Berater‘ entwickelt. Dieses sieht vor, ihn nicht nur mit einem Klienten anderer kultureller Herkunft, sondern auch mit ‚einem positiven *Pro*-Berater und einem negativen *Anti*-Berater‘ zu konfrontieren. Letztere sollen das zu artikulieren helfen, was der Klient denkt, aber nicht sagt.

Vorgehen

1. Schritt: *Lektüre und Ergänzung eines Skripts der Interaktion zwischen Berater und Klient* (siehe Arbeitsblatt 68 auf der nächsten Seite)

2. Schritt: *Bildung von Untergruppen und Beobachtern*

3. Schritt: *Ausspielen der vier Rollen in jeder Gruppe*

Jeder erhält die Gelegenheit, die Rollen des Beraters, des Klienten, des Pro-Beraters und des Anti-Beraters zu spielen. Während ein Teilnehmer die Rolle des Beraters übernimmt, müssen die anderen drei den „Bereich geteilter kultureller Identität“ zwischen ihnen identifizieren, also jenen Bereich, den die Person in der Beraterrolle nicht versteht. Dieser ‚Bereich geteilter kultureller Identität‘ mag sich auf Kultur allgemein beziehen, also weitgreifend auf Ethnizität, Nationalität, Religiosität, Sprache, Alter, Geschlecht, Wohnsitz, sozialer Status, Bildungsstatus, ökonomischer Status – aber auch auf formelle wie informelle Verbindungen zu einer Perspektive, zu einer Idee, zu einem spezifischen Problem oder zu einem bestimmten Bevölkerungsteil.

4. Schritt: *Präsentieren des Problems aus dem ‚Bereich geteilter kultureller Identität‘*

Das Drei-Personen-Team aus Klient, Pro-Berater und Anti-Berater wird ein Problem „erschaffen“, welches dem Bereich ihrer geteilten Ähnlichkeiten entstammt.

5. Schritt: *Zusammenarbeit zwischen Berater und dem Dreier-Team*

Der Berater wird dann mit dem Drei-Personen-Team 5-10 Minuten lang zusammenarbeiten. Er wird versuchen, dem Klienten bei der Lösung seines Problems behilflich zu sein – und zwar mithilfe der Feedbacks vom Anti-Berater und Pro-Berater. Der Klient sucht normalerweise Rat für sein Problem. Der Anti-Berater wird seine negativen inneren Dialoge artikulieren, also Ängste, Misstrauen, Feindseligkeiten und so weiter. Der Pro-Berater dagegen wird die positiven inneren Dialoge präsentieren, also Wünsche, Sehnsüchte, Interessen und so weiter.

Es sollten immer mindestens zwei oder drei Personen zur selben Zeit sprechen, um die Dynamiken der inneren Dialoge zu simulieren.

Jeder kann mit jedem während der Interaktion sprechen. Nur physische Gewalt ist nicht erlaubt.

6. Schritt: *Diskussion der Beratungsprozesse im Quartett*

Aufgabe 8:**Antagonistisch-komplementaristisches Quartett**

Vorgang: Lehrer Müller spricht mit Fatima, die sich der geschlechter- und kulturgemischten Sitzordnung widersetzt.

Mit von der Partie sind jetzt ein Antagonist, der Kontra-Berater und ein Protagonist, der Pro-Berater.

Fatima: Oh, mein Problem liegt darin, dass ich nicht sehe, wie ich mit dem Grapschen und Anmachen der Jungen fertig werde...

Lehrer Müller: Wieso? Haben Sie irgendwelche Probleme mit den Jungens?

Kontra-Berater: Siehst Du, sobald Du Dich über die Jungen beschwerst, *bist Du* das Problem und nicht die Jungens.

Pro-Berater: Er fragt doch nur, ob es irgendwelche Probleme gibt...

Fatima: Es ist vielleicht nicht so schlimm, aber es passiert doch immer wieder.

Lehrer Müller: Wer sind denn diese Grapscher und Anmacher? Haben die vielleicht einen Migrationshintergrund?

Kontra-Berater: Natürlich, die muslimischen, ottomanischen ‚Paschas‘ und Ziegenböcke. Wie viel Stereotypen darf sich ein Pädagoge eigentlich erlauben?

Pro-Berater: Aber es ist doch nicht zu leugnen, dass es besonders türkisch- und arabischstämmige Jungens sind, die schon mal zulangen, wenn ein Mädchen sich offen gibt und sich sehr leicht bekleidet...

Bafa bafa – was wäre wenn¹

Ein vorläufiger Abschluss könnte mit einer Simulation bewirkt werden. In dieser würde einem Teilnehmer die Aufgabe gestellt, sich eine Gesellschaft vorzustellen, in die ein eindeutiger Grundsatz – Beispiel: gesellschaftliche und geschlechtliche Entmischung oder Vermischung – für alle als verpflichtend durchgesetzt wird (vgl. Aufgabe 7)

Aufgabe 9:**Bafa Bafa, was wäre wenn**

Information: Es geht um ein Fantasie- und Kreativitätsspiel. Die Teilnehmer sollten sich vorstellen, wie eine Gesellschaft aussieht, die nach einem ganz bestimmten ehernen Grundsatz funktioniert.

Vorgehen: Einteilung der Gruppe in Zweier- oder Dreier-Gruppen. Die Teilnehmer werden gebeten, sich zu überlegen, wie eine Gesellschaft aussehen müsste, in der einer der unten angeführten Grundsätze gilt.

Grundsätze:

Wie wäre eine Gesellschaft beschaffen, wenn sie an folgenden Grundsatz glaubte:

1. An die natürliche Trennung und Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau...
2. An Wiedergeburt und an Karma...
3. An die Unterscheidung zwischen Gläubigen und Nichtgläubigen (Heiden)...
4. An das Schicksal, das alles im Leben bestimmt...
5. An Experten und Techniker, die Probleme rational lösen können.
6. An die familiäre Herkunft, von der der Wert und der Lebenslauf einer Person abhängt.
7. An den Vorteil, sich passiv zu verhalten, statt aktiv zu verhandeln.
8. An die Überlegenheit der eigenen Einheimischen-Gruppe, der sich die anderen Eingewanderten anpassen müssen.
9. An die persönliche Ehre, die auf jeden Fall mit allen Mitteln verteidigt werden muss.
10. An die Selbstverwirklichung des Einzelnen, welche das höchste Ziel jedes Menschen ist.
11. An die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die wichtiger ist als das Recht des Einzelnen.

Am Ende können verschiedene Aspekte diskutiert werden.

Es gibt Kulturen, in denen solche Grundsätze gelten. Beim Anbieten der Grundsätze kann der Pädagoge aus Kulturen wählen, die er selbst kennt. So kann er nach der Vorstellung der Gesellschaft durch die Untergruppe interessante Zusatzinformationen geben.

- Manche der Grundsätze sind extrem ‚deutsch‘ oder extrem ‚un-deutsch‘ während andere sehr wohl etwas in unserer Gesellschaft bedeuten.
- In Wirklichkeit wird es diese Grundsätze in extremer Weise so gar nicht wirklich geben. Wie sieht ihre Vermischung mit den entgegengesetzten Polen aus?

¹ Vgl. die Übung im Methoden-Teil des I. Bandes dieser Reihe: Interkultureller Austausch, interkultureller Wandel – Inter.

11. Versuche szenischer Interspektion und Vervollständigung

Die bisherigen Ausführungen könnten ein verbreitetes Missverständnis verstärken: Kulturell geschockt sein, sich befremdet zeigen oder gar Widerstand leisten – all das seien Abwehrmanöver von Menschen voller Vorurteile und Ethnozentrismen, die sich nicht anpassen oder besser, die nicht dazulernen und sich interkulturell nicht weiter bilden wollen. Nach dieser Lesart produziert Befremdung pausenlos Fremdenbilder, die immer nur dasselbe wollen: Den anderen fremd machen, um den eigenen seelischen oder materiellen Besitzstand von dem Unheimlichen oder Bedrohlichen in sich zu schützen. Die Alternative liegt nahe. Sie besteht in der radikalen „gutmenschlichen“ Lösung, das projizierte Feindbild wieder auf ihre eigentliche Quelle zurückzubeziehen, auf *das Fremde in sich*. Diejenigen, die interkulturelle Problematiken einer *Welt der Differenz* „ohne Transzendenz“ (Kristeva 1988) vor allem als kulturelle im engeren psychologischen Sinn begreifen, erblicken in der *Selbstbefremdung* die Voraussetzung dafür, auch mit dem radikal Verschiedenen gelassener und verständnisstärker umgehen zu können. Diejenigen dagegen, die in einer *Welt der Konkurrenz* „ohne Regulation und Integration“ (Bauman 1993) die interkulturelle Problematik vor allem als eine strukturelle im globalen weltgesellschaftlichen Sinn verorten, sehen in der Erkenntnis der eigenen entfremdenden und instrumentalisierenden „Dominanzkultur“ eine Möglichkeit, in den antagonistischen Verhältnissen zwischen Mehrheit und ethnischen Minderheiten eine Art ‚Schicksalsgemeinschaft‘ zu benennen, welche alle Konkurrenten, zumal die Unterprivilegierten unter ihnen, vereint. Verglichen mit dem lebendigen und komplexen Erfahrungsmaterial, das interkulturelle Begegnungen und Bildungsgänge liefern, erscheint diese Methode – Abwehr (durch die Produktion von Fremdenbildern) als problematisch, negativ und Annahme (in der Form der Selbstbefremdung) als unproblematisch, positiv darzustellen – wie eine rabulistische Übereinfachung. Denn in einer interkulturellen Sphäre, in der sich die Grenzen zwischen Eigenem und Anderem, zwischen Differenz und Konkurrenz verwischen, kann es nicht ausbleiben, dass die Abwehr genannten Leistungen die normalen Manöver der Teilnehmenden sind. Immer und überall wenden die Interakteure auch in interkulturellen Begegnungen außerordentlich viel Mühe auf, sich genau dieser Selbstbefremdung zu entziehen. Diese Entziehungen entstammen nicht notwendig Einflüsterungen des ‚Teufels‘, wohl aber Einflüssen einer interkulturellen Dynamik. Wichtiger aber ist dieses: Sie können paradoxerweise zur ‚Rettung‘ von Fremdheit und damit zur Bewahrung des für interkulturelle Begegnungen unerlässlichen Zwischenraums beitragen. Denn wären die Interakteure nur noch mit ihrer Selbstbefremdung beschäftigt, gäbe es keinen Blick auf den Fremden mehr, geschweige denn einen Blick in den Spiegel des Fremden. Es gäbe überhaupt keine Begegnung mehr und womöglich auch keine interkulturelle Bildung, die nachgerade auf die Reibung und Spannung

mit einem Gegenüber auf Befremdung (als Bearbeitung von Fremdheitserfahrungen und Fremdenbildern), angewiesen ist. Die Fremdenbilder sind oft unvermeidlicherweise folklorisierend und verzerrend, so dass sich der Andere nicht darin wiedererkennen kann. Dennoch enthalten sie nicht nur Projektionen eigener Schwächen und Versagungen, sondern sind auch Angebote an den Anderen, sich Versagungen und Schwächen in der eigenen Kultur (angefangen von der Beziehung zur Mutter bis zu gesellschaftlichen Verhältnissen) bewusst zu machen. Selbstbefremdung bedarf also erst des Umwegs über die Befremdung am und mit dem Anderen. Wenn dem nicht so wäre, müssten unsere Schüler ihre Kritik und Gegenkritik unter den Teppich kehren und auf Begegnungen verzichten. Die Provokation interkultureller Bildung besteht aber genau darin, auf die Lähmung des Nebeneinander und der mit ihr verbundenen Interaktions- und Konfrontationsverbote zu verzichten und gegenseitige und gegenwirkende Fremdheitserfahrungen und Fremdenbilder *bearbeitungsfähig* zu machen.

Diese Bearbeitungsfähigkeit wird meist dadurch hergestellt, dass sich Interakteure in der *Anerkennung gegenseitiger und gegenwirkender Befremdung* begegnen, Vertrauen über Befremdungsarbeit schaffen und sich im Zwischenraum ihrer Spiegelungen dadurch zu Hilfe kommen, dass sie sich Fremdheitserfahrungen und Fremdenbilder einräumen. Damit es nicht bei der Verfremdung bleibt und nicht bei der Entfremdung endet, bedarf diese Begegnung jedoch (mindestens) einer dreifachen Stützung: einmal eines Milieus der *Anteilnahme* (wer Anteil nimmt, vermag sich vorzustellen, der Andere teile Fremdheitserfahrungen auch und benutze sie nicht für Entfremdungen), sodann der Etablierung eines *Spiegelraums* (welcher die Spirale endloser Spiegelungen von Fremdheit, in der sich Identifikation und Faszination mischen, erlaubt) und schließlich eines *kollektiven Bedürfnisses nach Vervollständigung* durch ein interkulturelles Durcharbeiten. *Eher hinderlich* hierfür sind dagegen drei Formen des Umgangs mit Fremdheit: (1) Die Übersetzung von Fremdem in Fremdes, also eine Art *„Entfremdungstour“*, die dadurch zustande kommt, dass ein Akteur die Wahrnehmung von Differenz und Konkurrenz für seinen eigenen Selbstwert oder seine Machtposition missbraucht. (2) Die Übersetzung von Fremdem in Vertrautes, also die *„Verständnistour“*, die darin besteht, dem fremden Blick durch den eigenen Blick den Weg zu sich selbst zu verstellen. (3) Schließlich die *„Verstehenstour“*, die darin besteht, dass ein Akteur sich selbst nötigt, alles, was er beim Fremden nicht billigen kann, doch zu ‚verstehen‘ und sich einer kritischen Prüfung und Auseinandersetzung mit der interkulturellen Problematik zu enthalten. *Eher förderlich* sind folgende Umgangsweisen mit Fremdheit: (1) Aus sich heraustreten und Anderes als Fremdes annehmen: soweit wie möglich aus und in der Sicht des Anderen. (2) Zu sich zurückkehren und Eigenes als Eigenes annehmen: soweit wie möglich aus der eigenen Sicht und vielleicht im Kontrast zum Anderen. (3) Im Spiegel des Vertrauten das fremd Bleibende oder werdende im Anderen erkunden. (4) Im Spiegel des Fremden das vertraut Bleibende

oder nicht Bleibende im Eigenen erkunden. (5) Eine Spirale endloser Spiegelung, in der sich Faszination und Identifikation mit Kritik und Distanz vermischen und abwechseln kann, erleichtert die Verbalisierung und Thematisierung der kulturellen Reproduktionen, die in die Begegnung einfließen. Wo eine solche Befremdungsarbeit nicht möglich wird, muß damit gerechnet werden, dass Übertragungen und Gegenübertragungen eine Art *Vergegnung* herstellen, die sich in diversen Formen klischeehafter und starrer Interaktionen (von zwanghaften intellektualisierenden Debatten bis zum gezwungenen Abfeiern) niederschlagen.

Janusköpfiger Umgang mit Fremdheit

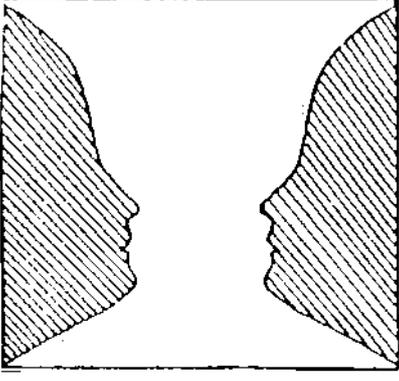
Klassischerweise steht interkulturelle Bildung für die *software* des Verstehens und der Verständigung ‚über Kulturen hinweg‘. Zur *hardware* wird sie in jenen Fällen, wo sie für das strukturell ‚Gute‘ zuständig ist, für Aufnahme, Empfang und Eingemeindung Fremder. In diesem Fall kämpft interkulturelle Bildung einen Kampf gegen die tendenziell ‚rassistischen‘ Ausgrenzungs- und Ausschließungspraktiken großer gesellschaftlicher Gruppen. Doch macht eine solche Trennung in einer Weltgesellschaft keinen Sinn mehr, die prinzipiell nach funktionalen Kriterien Differenzen und Konkurrenzen bearbeitet, also auf ein Inklusionsprinzip aufbaut, gleichwohl jedoch massenhaft und meist entlang ethnischen, kulturellen und rassischen Fronten Exklusion produziert. Zygmunt Bauman geht einen Schritt weiter, wenn er diagnostiziert, dass das moderne nationalstaatliche Zeitalter eindeutiger Eingemeindung oder Ausgrenzung vorbei ist. In postmodernen Gesellschaften wenden staatliche Organe, ethnische Gemeinschaften und Individuen beide Strategien gleichzeitig an. Denn Einschließung und Ausschließung zusammen gewährleisten die nötige Flexibilität bei der ständigen Neuanpassung sozialer Räume. „Einzelnen würde jede dieser Strategien zuviel Abfall produzieren ... Gemeinsam angewandt kann jedoch jede Strategie den Abfall der anderen bewältigen, so dass jede die Kosten und Nachteile der anderen etwas weniger unerträglich macht.“ (Bauman 1993, S. 519) Die Art, wie Interakteure gegenseitige Fremdheit verwalten, lässt sich durch die Parabel des Januskopfes beschreiben: Alle Akteure haben immer den Vordereingang (Empfang, Einverleibung) und den Hinterausgang (Abweisung, Ausgrenzung) zugleich im Auge, selbst dann, wenn sie das zu ignorieren vorgeben, was sie im Hinterkopf haben.

Diese janusköpfige Fremdenverwaltung ist jedoch weiter zu differenzieren. Denn in der Wirklichkeit interkultureller Bildungsprozesse kommt es zu ebenso vielen singulären *Verwicklungen oder Vernetzungen*, wie es Interakteure, Fremdheitserfahrungen und Begegnungen gibt. In jeder Verarbeitung oder Management von Fremdheit gehen die ursprünglich gegensätzlichen Tendenzen der Einverleibung und Aussonderung ein, kommen sich in konkreten Situationen in die Quere, überlagern, interpunktieren und überschneiden sich, bis sie ge-

wissermaßen ‚Knäuel‘ oder ‚Netze‘ bilden. Diese tatsächlich entstehenden mentalen Deutungs- und Orientierungsmuster müssten in den Interakteuren interkultureller Begegnung herausgearbeitet und auf ihre besondere Janusköpfigkeit hin untersucht und benannt werden. Der Übersichtlichkeit halber wähle ich hier den umgekehrten Weg, indem ich seit langem gebräuchliche Schlüsselkategorien, mit denen meist der ‚multikulturelle‘ Raum einer Gesellschaft vermessen wird, in den Januskopf einschreibe und damit gewissermaßen jeweils ‚doppelt‘ sehe. Diese Schlüsselkategorien sind diejenigen des Diskriminierens, Fixierens, Marginalisierens, die gewöhnlich der *Ausgrenzungsseite* zugeordnet werden, sowie diejenigen des Assimilierens, Integrierens und Synkritisierens, die meist der *Eingemeindungsseite* zugeschrieben werden. So erhalten wir statt einer einfachen transkulturell-‚progressiven‘ eine interkulturell-‚ambivalente‘, eben janusköpfige Skala.

Statt den Weg zu einer progressiv sich steigernden Herausarbeitung aus Befremdung und zu vollständiger Begegnung und Verständigung zu weisen, mache ich also Angebote zur Benennung einer allgegenwärtigen Zwiespältigkeit interkultureller Bildung. Wie alle guten Absichten der Neuzeit (Aufklärung, Wissenschaft, Nationenbildung und so weiter) so kann das gewünschte interkulturelle Verhältnis ihrerseits faktische interkulturelle Sachverhalte hervorbringen, die eher in die Richtung der Zerstörung oder Verschmelzung anderer Kulturen oder Lebensarten gehen (Teil III) – und dies paradoxerweise um so mehr, je mehr sie Tendenzen der Menschen. zu Aus- und Abgrenzungen verdrängen.

Der Januskopf Interkulturelle Haltungen

Einverleibende Haltungen und Strebungen		Aussondernde Haltungen und Strebungen
<p>SYNKRITISIEREN (Antagonismen durchhalten und Befremdungserfahrungen durcharbeiten)</p> <p>Perspektiven-Bildung Identitäts-Bildung</p> <p>„In der Begegnung mit dem Fremden werden meine Person und meine Kultur auf die Probe gestellt; in der Befremdung müssen wir gegeneinander entscheiden, wo wir einer Auflösung unserer Kultur Widerstand entgegensetzen und wo wir ihren Horizont erweitern.“</p>	<p>Fortwährende Verarbeitung von Befremdungserfahrungen und Antagonismen, ohne jedoch jemals der Janusköpfigkeit interkultureller Kommunikation und Bildung entgegen zu können.</p>	<p>DISKRIMINIEREN (Fremde/Andere als Minderwertige oder Übermenschliche absondern)</p> <p>Entfremden Vergötzen</p> <p>„Fremde, die ihrer Natur/Wesenseigenschaft wegen einen anderen (unter- oder über-)menschlichen Wert haben, können nicht anders als von uns abgesondert werden.“</p>
<p>INTEGRIEREN (Vielfalt aund Befremdung tolerieren, aber in eine gemeinsame Ordnung einstellen)</p> <p>Relativieren Spiegeln</p> <p>„Fremde können ihre Verschiedenheiten in unser Land einbringen und ausleben, soweit sie nach den Regeln freiheitlich-demokratischer Rechtsordnung eine zivile Ordnung zwischen uns einhalten“.</p>		<p>FIXIEREN (Sich und das Fremde auf dauerhafte Eigenschaften und ein jeweiliges Territorium festlegen)</p> <p>Ethnische Ausgrenzung Kulturelle Bewahrung</p> <p>„Fremde, die aus einer Kultur kommen, die nicht mit unserer Vereinbar ist, können nur als Gäste oder Touristen in unserem Land leben. Es ist unser Recht, sie dahin zu verweisen, wo ihre Heimat ist.“</p>
<p>ASSIMILIEREN (Fremdes in das Eigene einfügen)</p> <p>Respektieren Exponieren</p> <p>„Fremde können in unserem Land leben und wie wir werden, wenn sie sich unsere Sprache und Kultur aneignen und ihre eigene hintanstellen.“</p>		<p>MARGINALISIEREN (Fremde am Rand der eigenen Gesellschaft/Kultur halten)</p> <p>Gettoisierung Selbst-Gettoisierung</p> <p>„Fremde, deren Lebensweise mit unserer nicht verträglich ist, können bei Bedarf hier arbeiten, aber sie sollten in eigenen Wohngebieten nach ihrer Religion und Kultur leben und keine unangemessenen Ansprüche stellen.“</p>

Praktiken des Umgangs mit gegenseitigen Fremdheitserfahrungen

Diese ambivalente, paradoxe und dialektische Skala interkultureller Bildung durch Bearbeitung von Befremdungserfahrungen lässt sich am Beispiel westlich-muslimischen Schülerstreits um Geschlechterverhältnisse gut nachvollziehen. Am Anfang des Streits stehen sich die Schülerinnen mit offen diskriminierenden Aussagen gegenüber („Ihr Pascha-Schweine“, „Ihr Frühficker ohne Ehre!“). Diese spiegeln aber, genauer – oder spiegelverkehrt – besehen, auch Anforderungen oder Sehnsüchte nach der Anpassung der Abweichler an die Normal- oder Leitkultur wider („*Assimilieren*“). Auch ist diese Urszene kein Naturereignis, welches für alle Zeiten die Fronten zwischen den Kulturen ziehen muss.

Skulptieren gegensätzlicher Geschlechtsrollenorientierungen¹

Im Anschluss an diesen Verbalaustausch einigten sich die Jugendlichen, von uns Pädagogen animiert darauf, ihre jeweiligen Vorstellungen über das Verhältnis zwischen (deutschen) jungen Männern und (türkischen) jungen Frauen (und umgekehrt) bildlich – in Form von Statuen oder Skulpturen – darzustellen (Boal 1980). Dies sollte zunächst in einem raschen Tempo erfolgen, der die Mitwirkenden möglichst daran hindern sollte, in Worten (mit Bewusstsein) zu denken und statt dessen eher spontan (mit ihrem – kulturellen – Vorbewusstsein) zu agieren. Schon bei der Erstellung eines gemeinsamen *Realbildes* kam es zwischen den deutsch-türkischen Partnern zu nicht enden wollenden gegenseitigen Korrekturen. So wollte eine deutsche Schülerin sich vom türkischstämmigen Mitschüler vergewaltigt sehen, während dieser einem Selbstbild des ‚galanten Galans‘ den Vorzug gab. Bei einem anderen Paar wollte der eingewanderte Jugendliche partout, dass die deutsche ‚Freundin‘ überall mit anderen Jungen ‚herummachte‘, die Partner wechselte und an der Gründung an einer tragfähigen Familie kein Interesse zeigte – während genau umgekehrt die deutsche Freundin die Unfähigkeit des türkischstämmigen Partners zu romantischer Liebe mit allem Nachdruck zeigen wollte und so weiter. Diese Statueninszenierung scheint zunächst die ursprüngliche gegenseitige Entfremdung und Diskriminierung zu bestätigen – allerdings mit einem Unterschied: Die Jugendlichen haben den zunächst oberflächlichen Wortabtausch nun durch Fremdbilder konkretisiert, die sie zwischen sich aufgebaut haben.

In einem zweiten Anlauf der Inszenierung von *Idealbildern* des Verhältnisses zwischen Mann und Frau kommt es dagegen zu drei völlig unterschiedlichen Beziehungsformen. Der größere

¹ Vgl. die Praktiken hierzu im Methoden-Teil des III. Bandes dieser Reihe: Interkulturelle Kommunikation zwischen Kulturzerstörung und Kulturverschmelzung

Teil der Jungen und Mädchen hält sich im Sitzen umschlungen, Gesicht an Gesicht, voller Genitalität und angedeuteter Sexualität. Aber es gibt auch Jungen und Mädchen, die, aufgrund ihrer religiös inspirierten Weltauffassung andere Ideale haben: Zwei gläubige muslimische Paare stehen sich gegenüber, ohne sich zu berühren, aber sehr ehrerbietig, taktvoll und rücksichtsvoll miteinander redend und sich respektvoll voreinander verneigend. Auch ein anderes deutsch-indisches Paar stellt eine ähnliche Idealvorstellung dar. Ein weiteres deutsch-türkischen Mischfamilien entstammendes Pärchen führt dagegen eine ganze Kaskade von permanenten Streitereien und Versöhnungen auf. In einer Aussprache darüber kommen die Jugendlichen darin überein, dass es wohl nicht nur die eine universell gültige oder kulturell dominierende ‚Geschlechterkultur‘, sondern unterschiedliche Verhältnis- und Liebeskulturen zwischen Jungen und Mädchen in verschiedenen Zivilisationen und Religionen gibt, die es weder zu diskriminieren noch zu assimilieren, sondern in einer offenen Gesellschaft wie der deutschen anzuerkennen (zu ‚integrieren‘) gilt. Allerdings war diese Haltung der Integration nicht selten auch mit einer Vorstellung verbunden, dass jede Kultur für mehr oder weniger dauerhafte Verhaltensorientierungen ihrer Mitglieder und damit für die zeitüberdauernde Verschiedenheit, beispielsweise zwischen ‚Deutschen‘ und ‚Türken‘, ‚Christen‘ und ‚Muslimen‘ verantwortlich ist (‚Fixieren‘). So verwunderten sich die Schüler selber, dass schließlich das sich permanent streitende und versöhnende Pärchen zunehmend Anklang fand. Hatte dieses nicht schon den Übergang zur Inszenierung einer Wunschrealität eingeleitet, also einer gewünschten aber auch realistisch im Leben durchhaltbaren Beziehung zwischen Mädchen und Jungen?

Als alle damit begannen, in Form von Statuen ihre *Wunschrealität* darzustellen, treten wieder etliche Widersprüche zutage, aber diese wirken weniger diskriminierend und assimilierend, weniger bedrohlich und beunruhigend als zu Beginn. Viele junge Migranten türkischer Herkunft verdeutlichen, dass sie eine treu sorgende Hausfrau und Mutter wünschen, der sie aber selbst Pflege und Respekt angedeihen lassen wollen: „*Ich heirate nicht nur eine Frau sondern eine Familie und eine Zukunft zu allem Überfluss auch noch mit Kindern*“. Die meisten deutschen Mädchen dagegen konnten sich eine solche Zukunft, möglich noch mit Kindern, nicht so ohne weiteres und schon gar nicht jetzt vorstellen. Die Konfrontation wird nun friedlicher und vertrauter. Selbst der Schock, den ein libanesischer Schüler durch seine Aussage bewirkt, er müsse die Frau, die er heirate, nicht lieben: die Liebe stelle sich mit der Zeit von alleine ein, trifft nun auf mehr Staunen und neugierige Nachfrage als auf blankes Entsetzen. Schließlich schlägt ein türkischstämmiger Schüler vor, dass jede kulturell-geschlechtliche Gruppe einen Katalog darüber anfertigt, was sie jeweils am anderen Geschlecht/Kultur schätzt/anziehend beziehungsweise ärgert/abstoßend findet. Dieser Vorschlag wird begierig aufgenommen und von einem anderen Schüler durch einen weiteren Schritt ergänzt: Jede

Gruppe solle sich auf eine Frage einigen, die sie sich bisher nicht getraut hat, der anderen zu stellen. Es kommt zu Gruppenarbeiten, zum Austausch zwischen einzelnen, es bilden sich neue ‚Paare‘, die mit ihren Paradoxien und Antagonismen zu ‚spielen‘ beginnen... Andeutungsweise ahnen diese Jugendlichen, dass die Antwort auf das Gefühl gegenseitiger Entfremdung und auf das Gefühl unerreichbarer „großer Liebe zwischen Jungen und Mädchen“ (so ein Schüler) weder darin bestehen kann, das jeweils eigene kulturelle Modell gegen das andere zu stellen, ja auch nicht darin bestehen kann, einen neuen allen gemeinsamen Boden zu befestigen. Vielmehr geht es für es ihr Zusammenleben und Zusammenlieben darum, verständnis- und gefühlsstarke Mittel zu finden, um sich durch ihre Kulturen hindurch als mehr oder weniger freie Personen zu begegnen und sich in Versuch und Irrtum, in Such- und Probebewegungen zu bewähren (‚Synkritisieren‘ mit dem Risiko des ‚Marginalisierens‘). Dabei müssen sie bereit sein, der Bodenlosigkeit zwischen den Personen, Geschlechtern und Kulturen weiter nachzugehen und sie bis in ihre Tiefe auszuloten. Dazu ist allerdings pädagogisch gestütztes Arbeiten an Befremdungserfahrungen und entsprechende Begegnung und Bildung nötig.

Es liegt in der Dialektik der Arbeit an diesen Ein- und Ausgrenzungstendenzen und den sie motivierenden Fremdheitserfahrungen und Fremdenbildern, dass keine einfache Linie vom entfremdenden, abwehrenden ‚Diskriminierer‘ zum authentischen, die ‚Herausforderung‘ annehmenden ‚Integrierer‘ gezogen werden kann. Denn die alten entweder-oder-Denkmuster beziehungsweise Kosten-/Nutzen-Kalküle oder weder-noch-Handlungsmuster taugen nicht mehr. Eine Grammatik des Interkulturellen, die Vertrautes und Fremdes säuberlich hin und her übersetzt, kann es nicht geben; und wer auf ein Handbuch setzt, welches durch die Interferenzen zwischen Vertrautheit und Fremdheit, die Interpunktionen zwischen Differenz und Konkurrenz und die Vernetzung zwischen Inklusion und Exklusion ‚führt‘, der lasse alle Hoffnung fahren. Wohl aber lässt sich und das habe ich hier versucht, in tastender Weise die Fähigkeit zur Bearbeitung interkultureller Problematiken differenzierend benennen. Wenn die Varianten der Bearbeitung von Fremdheit einen Namen, ein Erkennungssignal haben, dann gibt es vielleicht auch die Chance, besser damit umzugehen.

Synergie¹

Das ‚Skulptieren‘ mag für die Horizonterweiterung der Teilnehmer eine nachhaltige Rolle spielen. Aber damit ist noch nicht das reale Problem gelöst, welches der Lehrer mit seiner gemischten Sitzordnung ausgelöst hat.

¹ Diese Übung wird im Methoden-Teil des II. Bandes dieser Reihe vorgestellt: Interkulturelle Optionen zwischen Multikultur, Transkultur und Leitkultur.

Eine Möglichkeit dafür, eine solche Lösung vorzubereiten, stellt das Verfahren der Synergie dar. Synergie ist zwar mittlerweile zu einem Plastikwort in einer liberalen Wirtschaft gekommen, das dann eher Fusionen zum Zwecke der Einsparung von Arbeitsplätzen verbindet. Aber abgesehen davon bedeutet Synergie methodisch im Minimalfall, eine zusätzliche Energie zu erbringen, welche zum Zusammenhalt der Arbeitsgruppe und zur Erfüllung der Lernaufgaben zur Verfügung steht. Im optimalen Fall schafft Synergie durch das Zusammenwirken von Gegensätzen und Verschiedenheiten sogar eine neue stärkere Energie, eine kreative Lösung oder Innovation. Dann bewirkt es mehr als die Summe der Teile, die zusammenwirken („*Übersummativität*“), und es bewirkt Lösungen, die effektiver als andere Lösungen sind, welche etwa nur durch das isolierte Wirken einzelner Faktoren oder Teilnehmer zustande kommen (Überlegenheit).

In der Aufgabe 10 habe ich idealtypisch einen solchen Synergieprozess skizziert. Und in der Aufgabe 10a habe ich den in dieser Klasse real vorgenommenen synergetischen Prozess der Entscheidungsbildung zur Sitzordnung dargestellt.

Aufgabe 10:

Interkulturelle Synergie

Information: Synergie bedeutet zweierlei

- (1) Synergie: = Energie, die für den Zusammenhalt und die gemeinsame Erfüllung von Aufgaben zur Verfügung steht.
- (2) Synergie: = das Zusammenwirken von Substanzen oder Faktoren, die sich gegenseitig fördern

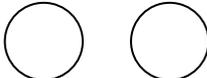
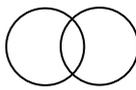
Die zweite Bedeutung ist für die unten beschriebene Vorgehensweise bestimmend: das Zusammenwirken führt zu neuen kreativen Lösungen (Innovation). Es bewirkt mehr als die Summe der Teile, die zusammen wirken (Übersummativität), und es bewirkt Lösungen, die effektiver als andere Lösungen sind, welche etwa nur durch das isolierte Wirken der Faktoren oder der Teilnehmer zustande kommen (Überlegenheit).

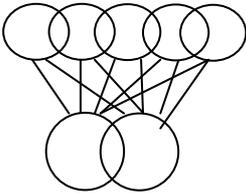
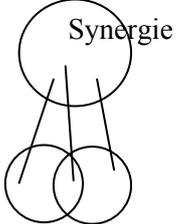
Vorgehen am Beispiel eines kritischen Problems der Zusammenarbeit zwischen amerikanischen und asiatischen Managern.

Arbeitsblatt: Interkulturelle Synergie

(Suche nach pluralen Entscheidungen:

Wie kann man offen und diskret zugleich sich verhalten?)

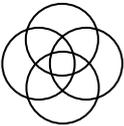
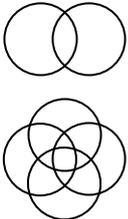
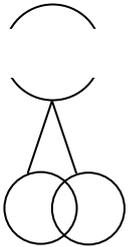
<p>Erster Schritt: Definition der Situation (Zwei getrennte Kulturen)</p> 	<p>Der Animator schlägt eine (erlebte oder fiktive) kritische Situation vor und verteilt Trainingsunterlagen. Er unternimmt dies ganz offen aus seiner eigenen kulturellen Perspektive heraus. Die Arbeitsgruppenleiter, welche aus verschiedenen Nationen und Kulturen kommen, artikulieren ihr eigenes Verständnis ebenfalls von ihrem jeweiligen kulturellen Standpunkt und Horizont heraus. Situation, Thema, Ziel und Programm werden charakterisiert und hinterfragt, bis alle Mitglieder einer Simulationsgruppe einstimmig ein Programm beschließen. Die kritische Situation, welche die Teilnehmer bereit sind, gemeinsam zu bearbeiten, ist folgende: Die nordamerikanischen Mitglieder sind irritiert durch das beharrliche Schweigen ihrer asiatischen Kollegen. Selbst der Vorschlag des (amerikanischen) Simulationsleiters, mithilfe von Rollenspielen, Fähigkeiten der Freimütigkeit und Offenheit zu erlangen, werden mit Schweigen beantwortet.</p>
<p>Zweiter Schritt: Die kulturellen Voraussetzungen feststellen (Kulturanalyse)</p> 	<p>Der Simulationsleiter fragt schließlich die asiatischen Kollegen, was ihr Schweigen bedeutet. Für ihn bedeutet es einen Mangel an Aufmerksamkeit, eine Abwesenheit von Initiative, ja sogar einen Ausdruck von Desinteresse. Ein malaysischer Unternehmer erklärt schließlich, dass, in seiner Kultur, ein offenes und freimütiges Verhalten als unhöflich, ja sogar als obstruktiv und zerstörerisch wahrgenommen wird. Ein chinesischer Kollege fügt hinzu, dass im Grunde seiner Kultur das Schweigen wie eine Form der Zustimmung und keineswegs als ein Mangel an Freimut wahrgenommen wird, wie viele Amerikaner glauben. Konfuzius selbst hätte schließlich gelehrt, dass eine Person nur sprechen sollte, wenn es notwendig sei und wenn er etwas Bedeutungsvolles beizutragen habe, und selbst unter diesen Umständen müsste ‚man‘ immer noch die anderen zuerst sprechen lassen. Nachdem einige der materiellen und symbolischen kulturellen Differenzen dargestellt worden sind, zeigen sich beide Seiten einig darin, nach einem ‚synergischen Weg‘ zu suchen, mit welchem die Interaktionspartner (1) Zustimmung ausdrücken, (2) ihre An-Teilnahme deutlich machen und (3) ihren Beitrag in den Arbeitsgruppentreffen organisie-</p>

<p>Dritter Schritt: Kulturell synergische Alternativen erfinden (Kulturelle Kreativität)</p> 	<p>ren.</p> <p>Das Dilemma ist also präzisiert: wie können wir den Zwiespalt so lösen, wie ihn Kultur 1 und die Kultur 2 und die Kultur 3 ... gelöst haben wollen. Das Entscheidende ist das Wort und (statt <i>aber</i>). Das Nebeneinander zweier offensichtlich unvereinbarer Ideen wird genutzt, um neue Ideen zu generieren. Wie kann eine Arbeitsgruppe gleichzeitig englisch und französisch sprechen, ohne bilingual zu sein? Wie können Teilnehmer zugleich freimütig sein und anderen erlauben, sich als erste (und mehr oder weniger implizit) zu äußern? Wie kann man sich Zustimmung signalisieren, indem man spricht und indem man nicht spricht? Für dieses letzte Dilemma entwickelte eine Untergruppe ein ‚Abstimmungsverfahren‘: in regelmäßigen Abständen (und nicht nur anlässlich der ‚großen Entscheidungen‘, wie es in den USA üblich ist) werden die Teammitglieder aufgerufen, in formeller Weise, für oder gegen diese oder jene Entscheidung zu stimmen.</p>
<p>Vierter Schritt: Kulturelle synergische Lösungen sammeln</p> 	<p>Diese neuen Lösungen mögen mager oder künstlich erscheinen. Doch ist das für diese Technik und ihre dahinter stehende Philosophie nicht bedeutend. Was zählt, ist der Prozess, der solche Lösungen entwickelt, die wechselseitig akzeptabel, obwohl sie im allgemeinen neu für die Mitarbeiter und die Kulturen sind. Indem sie durch diese Prozesse der kulturellen Synergiebildung hindurchgehen, so vermuten die Erfinder dieser Technik, werden die verschiedenen Leiter und Arbeitsgruppenmitglieder eines multinationalen Unternehmens oder einer internationalen Organisation immer mehr voneinander lernen. Mit der Zeit häufen sie nicht nur ein kulturelles Wissen an, sondern sie entwickeln auch ein synergisches Bewusstsein für neue Formen der Kooperation. Beide erlauben es, auf der einen Seite, immer schnellere und ehrgeizigere Lösungen zu finden und auf der anderen Seite sich immer tieferen und konflikthaltigeren interkulturellen Problemen anzunähern.</p>

Aufgabe 10a:

Interkulturelle Synergie

Wie kann man Geschlechtermischung *und* Geschlechtertrennung gleichzeitig zulassen?

<p>Erster Schritt: <i>Ratlosigkeit und Unbestimmtheit</i> ○ ○ ○ ○</p>	<p>Der Lehrer stellt die von ihm hervorgebrachte kritische Situation vor: Die geschlechtergemischte Sitzordnung und der Protest dagegen. Das Problem wird noch dadurch verstärkt, dass auch die Schülerinnen und Schüler selbst sehr unterschiedlicher Meinung sind. Es gibt Muslime, die für die geschlechtergemischte Sitzordnung sind, so wie es deutsche Jungen gibt, die strikt dagegen sind.</p>
<p>Zweiter Schritt: <i>Widersinn und Suchbewegungen</i></p> 	<p>Die protestierenden Schülerinnen (und Eltern) machen ihren Standpunkt klar. Sie erklären, dass ihre Religion es ihnen zumindest nahelege, um ihrer Ehre und Reinheit willen, sich nicht neben Jungen zu setzen. Selbst ein Kopftuch schütze nicht vor Momenten respektloser Kommunikation zwischen Mädchen und Jungen. Nachdem auch andere nicht-muslimische Schülerinnen und Schüler Einwände gegen das Diktat beziehungsweise die ‚Lotterie‘ durch den Lehrer erheben, zeigen sich alle Seiten darin einig, nach einem möglichst für alle akzeptablen Weg zu suchen. Der sollte zu einer Sitzordnung führen, der alle zustimmen können und die sowohl die Lernatmosphäre als auch den respektvollen Umgang zwischen Jungen und Mädchen verbessert.</p>
<p>Dritter Schritt: <i>Gegnerschaft und Wechselseitigkeit</i></p> 	<p>Das Dilemma ist nun benannt: Wie können Lehrer, Schüler und Schülerinnen die Gegnerschaft zwischen einer strengen muslimisch-evangelikalischen und einer liberalen Position auflösen. Das Entscheidende in diesem Schritt ist die Zusammenführung der beiden Merkmale, die diesen Streit charakterisieren: Gegensätzlichkeit oder sogar Gegnerschaft (Antagonismus) auf der einen Seite und Gegenseitigkeit (Komplementarität) auf der anderen Seite. Der Antagonismus ist ausgedrückt im Gegensatz zwischen dem individuellen Menschenrecht, wie er im säkularen Westen betont wird, und dem Gottesgebot, das in der Offenbarung (Koran) durch den Propheten die Menschheit verpflichtet. Komplementarität ist darüber hinaus zunächst ganz einfach in dem Wort <i>und</i> (statt <i>aber</i>) ausgedrückt. Wie kann eine Sitzordnung zugleich den Menschenrechten wie den Gottesgeboten genügen?</p>
<p>Vierter Schritt: <i>Widerstreit und Optionen</i></p> 	<p>Der Widerstreit zwischen Menschenrecht und Gottesgebot bleibt grundsätzlich unlösbar. Aber er kann mit Hilfe zweier verbindlicher Prinzipien, die beide verbinden zum Besten der beteiligten Schüler entschieden werden. Über das Gottesgebot kann das Prinzip der <i>Frauenwürde</i> eingeführt werden. Dieses Prinzip verträgt sich mit dem menschenrechtlichen Prinzip der geschlechtlichen Gleichberechtigung. Beide lassen sich gewissermaßen in einer Prämisse dritter Ordnung zusammenbringen. Wenn beide Prinzipien für alle akzeptabel sind, dann ist es dem Lehrer freigestellt, eine geschlechtergemischte Sitzordnung anzuregen; gleichzeitig ist es aber auch jeder Schülerin und jedem Schüler freigestellt, dieser Sitzordnung zu folgen oder entsprechende Rearrangements vorzuschlagen. Dann wird den Schülerinnen keine Unterwerfung zugemutet. Die Vorstellung ihrer Frauenwürde bleibt gewahrt und wird mit dem Prinzip der Gleichberechtigung und der Emanzipation vereinbart.</p>

„Schmutzige Gedanken“

Interkulturelle Bildung in der Schule erschöpft sich nicht in einzelnen Lern- und Unterrichtseinheiten. Mittlerweile ist auch die bürokratisierte und formalisierte Schule Teil einer größeren Erfahrungs- und Lebenswelt geworden. Statt dass Schule wie früher die gesellschaftlichen Kräfte und Einflüsse an seinem Eingangstor abwies, sind diese jetzt nicht nur in die Schulen eingedrungen. Schule und Unterricht insgesamt haben vielmehr auch die Aufgabe, diese Widersprüche und Konflikte der Gesellschaft – einschließlich der interkulturellen Probleme – bearbeiten zu helfen, und zwar so, dass an die Stelle der abschließenden Einfalt stereotyper Entscheidungen nunmehr zunehmend komplexere und plurale, differenzierende und integrierende Optionen treten können. Wie ein solcher komplexer Prozess im Leben einer Schule aussehen kann, haben wir in der Aufgabe 10 überblicksartig zusammengefasst. Es geht hier um einen komplexen Prozess im Schnittpunkt zwischen Sexualkundeunterricht, Geschlechterbeziehungen, Theater, Moscheebesuch und Familienplanung.

Aufgabe 11

Schmutzige Gedanken in der Schule¹

(Streit um Geschlechterverhältnisse und Sexualkundeunterricht)

1. *Kritisches Ereignis: Migranteneltern teilen dem Schulleiter mit, dass ihre Kinder nicht mehr am Sexualkundeunterricht teilnehmen werden, „da die Erhaltung und Umsetzung moralischer Grundvorstellungen nach Verhaltensregeln des Islam nicht gewährleistet sind ... Im Namen Allahs, des Allerbarmers ... erinnern wir daran, das unseren Kindern keinerlei Schaden ... zukommen darf.“*
2. *Muslimische Eltern drücken unverhohlen ihre Verachtung für die Sitten an deutschen Schulen aus. Auf Einladung des Schulleiters teilen sie diesem mit, dass es sie nicht überrasche, dass in einem Freizeithotel wie Deutschland Schülern ein Film gezeigt wird, in welchem ein Mädchen die Selbstentjungferung (mit zwei Fingern) vorführt, um das Eindringen von Tampons zu erleichtern: Jungfernschaft, „das wertvollste an der Frau...“*
3. *Die für interkulturelle Arbeit zuständige Sozialpädagogin gewinnt die Schülerinnen für ein Theaterstück das sie bis Ende des Schuljahres aufführen wollen. Es soll darum gehen, wie sich ein deutscher Junge in ein türkisches Mädchen verliebt...*
4. *Das verliebte Mädchen trägt plötzlich Kopftuch – nach drei Tagen Probe. Der deutsche Schüler und seine Clique weigern sich, weiter zu machen. „Was sollen wir mit einer, die aus dem Kloster ausgebrochen ist!“ Nach einigen Diskussionen stellt sich heraus, dass das Mädchen sich selbst die Verhüllung verordnet hat, um sich die Achtung ihrer Glaubensbrüder zu erhalten.*
5. *„Was machst du mit mir?“ Derart irritiert zeigen sich die Schülerinnen nach einer Gesprächspause, in der sie paarweise sich miteinander über die Vorkommnisse ausgetauscht hatten. Die Sozialpädagogin legt offen, dass sie den Gesprächspartnern vorab jeweils eine Instruktion heimlich hat zukommen lassen: Ganz nah an den anderen herantreten – oder weiten Abstand halten, Hände auf die Schultern des anderen – oder hinter dem eigenen Rücken verschließen... Der kollektive Aha-Effekt erzeugt eine weitere Diskussion über kulturelle Codes, zu denen eben auch Kopftuch und bauchnabelfreie Kleider, Geschlechter- und Jugendorientierungen gehören. Gleichwohl wird für das Theaterstück ein Rollentausch beschlossen: Türkischer Junge verliebt sich in deutsches Mädchen.*
6. *„Darf ein Muslim überhaupt etwas mit einer Ungläubigen anfangen?“ Wieder nach drei Probetaugen taucht, diesmal von türkischer Seite, diese Schwierigkeit auf, die von einer Gruppe von (Kopftuch-) Mädchen artikuliert wird.*
7. *Ein Imam spricht von Islam, Liebe und Lust. Dies geschieht auf Einladung durch die Theatergruppe. Der Imam teilt den verduztten Schülern mit, dass zwar die Heirat mit Nichtmuslimen nicht gern gesehen wird, aber sofern der Partner gläubig ist, seine Frau ehrt sowie Familie und Kinder will, gibt es im Koran keine ausdrückliche Fatwa (Entscheidung) dagegen. Das Entscheidende sei, jungfräulich in die Ehe zu gehen, und zwar von beiden Seiten. Lust in der Ehe ist dann wichtig, da sie ja einen Vorgeschmack auf das Paradies geben soll. Schaffe es ein Mensch nicht, die Frau zu befriedigen, kann das wie ein Ehebruch verstanden werden.*
8. *Umstellung des Sexualkundeunterrichts in interkulturelle Beratung und Familienplanung. Die Unterrichtseinheit für Verhütung wird komplett durch Familienplanung ersetzt und von einer muslimischen Sexualtherapeutin der Arbeiterwohlfahrt im Tandem mit der deutschen Sozialpädagogin durchgeführt, und zwar abwechselnd, mal für Jungen und Mädchen, mal für Muslime und Andersgläubige, dann wieder in einer Art Intergruppensdynamik, um gegenseitige Aufklärung zu befördern: Erdrücken enge Jeans nicht Samen- und Eierstöcke? Ist Aspirin ein Abtreibungsmittel? Sind die ‚deutschen Frolleins‘ verdorben? Sind die türkischen Jungs kleine Paschas und Machos? Es kommt sogar zu diskreten Beziehungen zwischen ‚unberührbaren Körpern‘, in denen sich internationale Paare ihre Lieblingsgedichte aufsagen oder anonyme Briefe schreiben ohne Absicht auf Sex und ohne Aussicht auf Liebe...*

¹ Vgl. Herkendell in Die Zeit 2003.

Glossar

A

Als-ob (Bafa Bafa)

Animateur

Animation

Anpassung

Assimilation – Subsumtion – Akkommodation – Interfrontation

Assimilation – Akkulturation – Dekulturation

Inkulturation

Aufklärung

- sunterricht

B

Befremdungserfahrungen

C

city schools

D

Dennis und Miriam (Parabel)

Didaktiken

Doppelte Dame

E

Erfahrungstechniken

Egozentrismus – Ethnozentrismus – Soziozentrismus – Anthropozentrismus

Erkenntnis – Information – Urteil – Erfahrung

Experiment

- interkulturelles

- praktisches

- theoretisches

Experimentelle Ausbildungsforschung

F

Facilitators

Fallstudie

Familienplanung – Sexualkunde

Feste

Feiern

Filmarbeit

Flexibilität – Sensibilität – Reflexivität - Reaktivität

Fragebogen

G

Gast – Gastgeber und dazwischen

Geschlechtsrollenorientierung

H

Habitus lebens- und gesellschaftsgeschichtlich

horror vacui

HumanPotentialBewegung

I

Information – Erkenntnis – Urteil – Erfahrung

Informationsdidaktik

Interkulturell

Interkulturelle

- Anfechtung
- Aufklärung
- Bildung
- Erziehung
- Kommunikation
- Kompetenz
- Mediation
- Öffnung
- Optionen
- Sensibilisierung
- Studien

Interkulturelles

- Experiment
- Management
- Verstehen

International

Inszenierung

J

Johari-Fenster

K

Koedukation

- reflexive

Kopftuch

Kommunikation

- sübungen

Kontrastierter Deutscher Lehrer

Krisenexperiment

Kultureller Assimilator

Kulturschocks

Kultur

Kulturelle

- Identität

Kultureller Assimilator

L

Legitimität

Lehrer

Liebe

M

Mediation

Mediator

Medien

Meinungsstreit

Methode

Moderator

Multikulturalität – Transkulturalität – Leitkulturalität – Interkulturalität

O

Oszillation
- stest

P

Parabel: Dennis und Miriam
Praktiken
Problematische Vorkommnisse (Kritische Ereignisse)

Q

Quartett
- antagonistisch-komplementaristisches

R

Regulation
Rollenspiel

S

Schlüsselsituationen
Selbsterfahrung
Sexualkunde - Familienplanung
Sexuelle Aufgeschlossenheit – Zurückhaltung
Simulation – Realisation und dazwischen
Situationsorientierter Ansatz
Spiele
Synergie

T

Techniken
Technologietransfer
Tests
Textarbeit
Training
Transkultur – Leitkultur – Multikultur – Interkultur
Triade

U

Unterricht

V

Verstehen – Nichtverstehen und dazwischen (Aufmerksames Nichtverstehen)
Viabilität
Vorbild – Nachbild und dazwischen
Vorurteil – Nachurteil und dazwischen

W

Wiederholungszwang – Such- und Probebewegung und dazwischen

Z

Zwischenraum

Literatur

- Adler Peter, S. 1975: The transitional experience: An alternative view of culture shock. In: *Journal of Humanistic Psychology*, 15 (4), S. 13-23
- Akpinar Ü, Zimmer Jürgen (Hrsg) 1984: Von wo kommst'n du? Interkulturelle Erziehung im Kindergarten. Drei Bände. München: Kösel
- Amt für Multikulturelle Angelegenheiten 1993: Begegnungen, Verstehen, Handeln. Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining. Frankfurt am Main: interkulturelle kommunikation
- Alix Christian 1989: Pakt mit der Fremdheit. Frankfurt am Main: interkulturelle kommunikation
- ARIC: Association de la Recherche Interculturelle
- Banning H. 1995: Bessere Kommunikation mit Migranten. Ein Lehr- und Trainingsbuch, Weinheim und Basel: Beltz
- Bauman Zygmunt 1993: On Making and Unmaking of Strangers in postmoderner Gesellschaft. In: Gulliver, Deutsch-englische Jahrbücher, Band 37: Widersprüche des Multikulturalismus. Hamburg: Argument.
- Bauman Zygmunt 1995: Modernity and Ambivalence. In: Theory, Culture and Society, vol. 7, Hamburg Argument, S. 143-169
- Bennett J. M. 1988: Approches de la formation de l'interculturel. In *Les Cahiers de SIETAR-France, Mars 1988 Nr.3, pp. 5-34.*
- Benner Dietrich 1992 : Prinzipien pädagogischer Bildung und Erziehung. In: Lenzen Dieter, Mollenhauer Klaus (Hrsg.) 1992: Theorien der Erziehung und Bildung. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Stuttgart: Klett
- Brass Ewald 1984: Von der ‚Ausbildung‘ zum ‚aufmerksamen Umgang mit Nichtwissen‘. In: Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen. Bad Honnef: Deutsch-französisches Jugendwerk 1984 S. 277 - 306.
- Boal Augusto 1980: Das Theater der Unterdrückten. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bock P.K. 1970: Culture shock. New York.
- Brislin R.W. 1986: A culture general assimilator: Preparation for various types of sojourns. In: International Journal of Intercultural Relations, Vol. 10 pp. 215 - 234.
- Brislin R.W. / T. Yoshida 1994: Intercultural Communication Training: an Introduction. London: Thousand Oaks
- Brislin R.W. / T. Yoshida 1994: Improving Intercultural Interactions. Modules for Cross-

Cultural Training Programs, London.

Buber Martin 1965: Das dialogische Prinzip. Heidelberg.

Camilleri Claude 1989: Chocs des cultures. Paris : Harmattan

Casse Pierre 1979: Training for the Cross Cultural Mind. Washington (SIETAR)

Colin Lucette, Hess Remi, Weignad Gabriele 1995: Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen: Arbeitstexte. Bad Honnef: Deutsch-französisches Jugendwerk

Dadder Rita 1987: Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter interkultureller Trainingsprogramme. Saarbrücken: Breitenbach

Demorgon Jacques 1982: La rencontre internationale, l'abord vécu et pensé de l'interculturalité. In: Abdallah Pretceille, M. Thomas, Hans: Interkulturelles Lernen. Frankfurt am Main: campus

Deutsch-Französisches Jugendwerk: Arbeitshefte

Devereux Georges/Loebe M. 1978: Antagonistische Akkulturation. In: Devereux Georges: Komplementaristische Ethnopschoanalyse, Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Elliot Jane: Blue Eyed - Brown Eyed. In: Antifaschistisches Infoblatt Nr. 38 /1997.

Erdheim Mario 1988: Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Erdheim Mario 1992: Das Eigene und das Fremde. In: *psyche*, S. 730-744.

Eriksen Tercian, A. 1998: Video et pedagogie interculturelle. Paris (Anthropos).

Freire Paulo 1973 : Pädagogik der Befreiung.

Freud Sigmund 1976: Das Unbehagen in der Kultur. In: Gesammelte Werke, Band 14. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Freud Sigmund 1985: L'inquiétant étrangeté et autres essais. Paris: Gallimard.

Gamm Hans-Jochen 1995: Allgemeine Bildung in einer Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. In: *Pädagogik 7-8*, S.64-67.

Giust-Desprairies Florence, Müller Burkhard (Hrsg.) 1997: Im Spiegel der Anderen. Opladen: Leske + Budrich

Gudjons Herbert 1990: Spielbuch Interaktionserziehung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Gudykunst W.B./ Hammer M.R. 1983: Basic Training Design: Approaches in Intercultural Training. In: Landis D. / Brislin R.W 1983: Handbook of intercultural Training (3

- volumes). New York: Pergamon, Vol. I, 118-154.
- Hall Edward T., Hall Mildred R. 1991: *Verborgene Signale: Über den Umgang mit Franzosen*, Hamburg: Stern.
- Herkendell Beate 2003: ‚Schmutzige Gedanken‘. In: DIE ZEIT 3/2003.
- Hofstede Gerrit 1993: *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Göttingen: Hofrefe.
- Hölscher Petra (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen: Projekte und Materialien für die Sekundarstufe*, Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor
- Holzbrecher Alfred 1997: *Wahrnehmung des Anderen. Zur Didaktik interkulturellen Lernens*, Opladen: Leske + Buderich.
- Hoopes D.F., Ventura P. (Eds.) 1979: *Intercultural Source Book*. Washington: SIETAR.
- Koch Gerd 1988: *Lernen mit Bert Brecht*. Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Kordes Hagen 1996: *Einander in der Befremdung begleiten*. Münster: Lit.
- Kordes Hagen 1996b: *Das Aussonderungsexperiment*. Münster: Lit.
- Kordes Hagen 2000: *Procédés scéniques pour une formation interculturelle*. In : Demorgon Jacques, Lipianski Edmond Marc (Eds) : *Guide de l’interculturel en formation*. Paris : Retz
- Kristeva Julia 1994: *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Landis D / Brislin R.W. 1983: *Handbook of intercultural Training (3 volumes)*. New York: Pergamon.
- Lewin Kurt 1953: *Die Lösung sozialer Konflikte*. Nauheim.
- Leonard George B. 1968: *Erziehung durch Faszination*. Stuttgart: Klett. Darin: ‚Rassenkonfrontation als transzendente Erfahrung‘, S. 157-169
- Lorenzer Alfred 1977: *Sprachspiele und Interaktionsformen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Losche Helga 1999: *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Hamburg: ziel.
- Müller Burkhard, Pages Max 1981 /1999: *Manifest der existenziellen Animation*. Arbeitsheft Nr. 21. Bad Honnef/Paris: Deutsch-französischen Jugendwerk.
- Moran Robert T., Harris Philip R. 1996: *Managing Cultural Synergy*.
- Nicklas Hans 1994: *Alltag, Vorurteile und interkulturelles Lernen*. Arbeitsheft Nr. 1. Bad

- Honnef/Paris: Deutsch-französischen Jugendwerk.
- Nietzsche Friedrich 1988: Zur Genealogie der Moral. In: Kritische Studienausgabe, Band 4, S. 282-286. München.
- Ober K. 1978: Culture Shock and the Pattern of Adjustment to New Cultural Enviroments. Washington: FSI
- Pedersen Paul 1994: A Handbook for Developing Multicultural Awareness, New York:
- Pusch Margarete D. (Ed.): Multicultural Education: A Cross-Cultural Training Approach. Washington
- Porcher Louis (Ed.) 1979: Second Council of Europe. Teachers' Seminar on The Education of Migrant Children. In: Intercultural Paedagogy in the Field. Straßburg, Europarat.
- Rademacher Heimolt, Wilhelm Maria 1992: Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Stuttgart: Wissenschaft und Bildung
- Reddin W.J., Rowell K. 1970: Culture Shock Inventory. Fredericton: NB.
- Reich Hans-H., Pörnbacher Ulrike (Hrsg.) 1993: Interkulturelle Didaktiken. Fächerübergreifende und Fächerspezifische Ansätze. Münster: Waxmann
- Reich Hans-H., Holzbrecher Alfred 2000: Interkulturalität in den Fachdidaktiken, Opladen:
- Rogers Carl: Die Klientenzentrierte Therapie. Reinbek: Rowohlt
- Schenk Arnfried 2002: Profis für den Frieden. In: ZEIT, H. 3, S. 79.
- SIETAR: Society for Intercultural Education Training and Antiracism
- Simmel Georg 1908: „Soziologie“. Leipzig
- Stankewitz Winfried 1977: Szenisches Spiel als Lernsituation. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tajfel Henry 1970: Gruppenkonflikte und Vorurteile. Bern: Huber
- Triandis Harry C. 1973: Culture Training Cognitive Complexity and Interpersonal Attitudes. In: Brislin Richard W, Bochner Stephen, Lonner Walter J: Cross-Cultural Perspectives on Learning. New York: Wiley, p. 39-78.
- Trifonovitch 1972: On Cross-Cultural Orientation Techniques. In: Brislin R.W. (Ed.): Cultural Learning. Hawaii, pp. 213-220
- Voss Boris 2000: Intercultural Management. Frankfurt am Main: interkulturelle kommunikation

Watzlawick Paul, Helnick Beavan, J. Jackson, D. 1979: Menschliche Kommunikation. Stuttgart: Klett.

Zimmer Jürgen 1983: Interkulturelle Erziehung. Mehr als eine Shake-hands-Philosophie. (Interview). In: Kalb Peter 1983: Wir sind alle Ausländer. Weinheim/Basel: Beltz, S. 3-12.