

Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens

Autor(en): **Stadler, Peter**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **82 (1995)**

Heft 4: **Erziehung gegen Rassismus und Interkulturelles Lernen**

PDF erstellt am: **24.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-528726>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Leitlinien einer pädagogischen Theorie interkulturellen Lernens

Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen lässt sich aus drei Begründungen herleiten. Peter Stadler geht auf diese Argumente ein und misst an ihnen die gegenwärtige Diskussion der interkulturellen Pädagogik. Er stellt Verkürzungen und grundlegende Mängel der Theoriebildung fest, die sich für die gesamte Theorie und Praxis der interkulturellen Pädagogik nachteilig auswirken. Der Autor beschreibt abschliessend schwerpunktmässig drei Ebenen der Forschung, die er für den Aufbau einer Theorie interkulturellen Lernens als bedeutsam betrachtet und die zugleich ermöglichen sollen, die festgestellten Mängel zu überwinden.

Der Begründungszusammenhang interkulturellen Lernens

Interkulturelles Lernen geht uns *alle* an – und zwar ganz entschieden – ob wir Ausländer/in sind oder nicht, ob wir ins Ausland reisen, oder ob wir «bloss» lokal mit Personen aus andern Kulturen zu tun haben. Interkulturelle Bildung – das sei hier vorerst thesenartig vertreten – gehört als *zentrale Dimension in die Curricula der öffentlichen und privaten Schulen aller Stufen und aller Fachrichtungen*, die Institutionen der Weiter- und Fortbildung inbegriffen. Der Begründungszusammenhang (oder die «Notwendigkeit») für eine interkulturelle Bildung und Erziehung leitet sich aus drei Argumenten her:

1. Die Welt ist in einem zunehmend rascher verlaufenden Globalisierungsvorgang, der sich als immer dichter werdendes Netzwerk von internationalen Beziehungen manifestiert, zu einem «globalen Dorf» geworden. Wir sind zunehmend direkt mit Personen und Institutionen in andern Ländern und Kulturen verbunden (Aspekt der internationalen Diversität).

Um die weitreichenden Globalisierungsvorgänge zu beschreiben, wird häufig ein Bild verwendet, auf dem die Beziehungen der Menschen und Völker zueinander den Globus in ein gigantisches Spinnnetz kleiden (Anderson 1979). In der Tat werden mehr und mehr Lebensbereiche Teil eines komplexen, weltumspannenden Netzwerks. Die gewaltige Verdichtung der internationalen Kommunikation, des Handels, des Verkehrs von Gütern, des Tourismus, die globalen Auswirkungen lokaler Ereignisse und Krisen sind Träger und Zeugen dieses Vorgangs. Es ist daher unentbehrlich, dass wir Fertigkeiten entwickeln, die erlauben, erfolgreich im internationalen Kontext interagieren zu können. Interkulturelle Fertigkeiten und Kenntnisse über andere Länder und Kulturen sind mehr und mehr notwendige Voraussetzung für gesellschaftlich erfolgreiches Kommunizieren und Handeln.

Interkulturelle Fertigkeiten und Kenntnisse über andere Länder und Kulturen sind Voraussetzung für gesellschaftlich erfolgreiches Kommunizieren und Handeln.

2. Die vormals weitgehend homogenen, monokulturellen lokalen Gesellschaften entwickeln sich zunehmend zu heterogenen, multikulturellen Ge-

bilden. Diese Tendenz ist, im Zuge des Globalisierungsvorgangs, stark im Zunehmen begriffen. Schulen, Arbeitsinstitutionen und lokale und nationale Gruppierungen werden zunehmend zu multikulturellen Institutionen (Aspekt der lokalen Diversität).

Die eigene Gemeinde ist Teil des globalen, kulturell vielfältigen Netzwerks geworden, während für sich stehende, homogene Kulturen rar geworden sind.

Interkulturelle Fertigkeiten sind nicht nur für die Kommunikation mit Personen und Institutionen in entfernten Ländern und Kulturen von entscheidender Bedeutung, sondern auch für erfolgreiches Handeln im lokalen Milieu. Weltweite Migrationsbewegungen als Ergebnis von Bürgerkriegen, internationalen Spannungen, von verschiedenartigen ökonomischen und sozialen Entwicklungen, und zahlreiche andere Faktoren und Ereignisse (wie militärische, touristische oder wissenschaftliche) erzeugen und intensivieren eine kulturelle Vielfalt in den Nationen der Welt. Die eigene Gemeinde, die engste Nachbarschaft ist Teil dieses globalen, kulturell vielfältigen Netzwerks geworden, während für sich stehende, homogene Kulturen rar geworden sind.

3. Um sich in einer multikulturellen, global vernetzten Welt optimal zu rechtzufinden, müssen Kinder, Jugendliche und Erwachsene die Fähigkeit entwickeln, die Dinge aus mehreren Perspektiven betrachten zu können. Es ist dies die Fertigkeit, Wirklichkeit auf verschiedene Art und Weise zu organisieren (Aspekt der Relativität des Bezugsrahmens). Dieser Punkt ist das zentrale Argument für eine interkulturelle Erziehung und Bildung.

Kulturen sind Systeme, die die Wirklichkeit in einer (mehr oder weniger einsichtigen) kohärenten Art und Weise ordnen. Interkulturelles Lernen zielt daher dahin, die Fähigkeiten zu entwickeln, sich in verschiedenen Systemen orientieren zu können. Es geht hier demnach nicht nur um neue Inhalte des Denkens, sondern um eine *ganz neue Qualität* der Orientierung.

Die Fähigkeit, die Wirklichkeit nach unterschiedlichen Gesichtspunkten zu organisieren (oder den Bezugsrahmen zu wechseln), ist die Grundlage für *kritisches Denken*. Auch Toleranz, Solidarität und Wertschätzung für Unterschiede sind ohne diese Fähigkeit undenkbar. In der Tradition der klassischen humanistischen Bildung wächst kritisches Denken aus der Kenntnis der Einzeldisziplinen; es wird in den Ausbildungsstätten durch die Vermittlung eines breiten Fächerkanons geschult. In der kulturell heterogenen, global vernetzten Welt setzt kritisches Denken jedoch nicht nur die Fähigkeit voraus, sich innerhalb von Einzeldisziplinen – und auch interdisziplinär – zu orientieren, sondern sich *innerhalb (und auch zwischen) gänzlich verschiedenen Ordnungssystemen* zu bewegen – was dasselbe ist wie das Denken in verschiedenen Paradigmen. Der «Kosmopolit» (bzw. die «multicultural person» [Adler 1977] oder die «konstruktiv-marginale Persönlichkeit» [Bennett 1994]) ist der Inbegriff jener Person, die diese Fähigkeit verwirklicht hat.

Ausgehend von diesen grundsätzlichen Überlegungen soll nun näher untersucht werden, wie weit diese Ansprüche in der gegenwärtigen Diskus-

sion der Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens eingelöst werden.

Zur Diskussion der interkulturellen Bildung und Erziehung heute

In den fünfziger und sechziger Jahren dieses Jahrhunderts ist die Diskussion um das Zusammenleben von Angehörigen verschiedener Kulturen zunehmend in Gang gekommen. Die Civil Rights Bewegung brachte in den Vereinigten Staaten die Probleme des interkulturellen Zusammenlebens mit einer vorher ungeahnten Heftigkeit aufs Tapet; bis heute sind die sozialen Auswirkungen unübersehbar geblieben. Diese und ähnliche Entwicklungen (wie beispielsweise die Migrationen) und die zunehmende weltweite Verdichtung der internationalen Beziehungen haben die Erforschung der interkulturellen Kommunikation kräftig stimuliert. Man kann feststellen, dass die Forschung zu diesen Fragen – sowohl in den Vereinigten Staaten als auch in den Ländern Europas – jedoch bis heute in zwei voneinander unabhängig wahrgenommenen Feldern stattfindet: einerseits als eine auf die lokalen (bzw. nationalen) Gegebenheiten bezogene *inter-ethnische*, andererseits als *international-interkulturelle* Forschung und Pädagogik (Hoopes 1981). Der letztgenannte international-interkulturelle Bereich (mit Schwerpunkt auf den wirtschaftlichen, kulturellen oder politischen Beziehungen) wird vor allem in den Institutionen der höheren Bildung erforscht und in Organisationen, die Personal für Einsätze im Ausland ausbilden. Fragen in bezug auf das lokale inter-ethnische Zusammenleben hingegen werden vor allem in jenen Institutionen thematisiert, die Bildungsplanung für die Grund-, die Sekundarschulen und die Lehrerbildung leisten. In den politischen Parteien und in lokalen Organisationen hat sich in den letzten Jahren zudem ein weiterer Schwerpunkt dieser inter-ethnischen Diskussion herausgebildet, der die Diskussion und Reflexion von offenkundigem und verstecktem Rassismus zum Gegenstand hat.

Die Forschung findet auf zwei Feldern statt: einerseits als auf lokale Gegebenheiten bezogene inter-ethnische, andererseits als international-interkulturelle Forschung.

Auseinandersetzungen um lokale inter-ethnische Fragestellungen machen bei weitem den grössten Teil der Diskussion im Bereich der interkulturellen Kommunikation und Pädagogik aus. Man kann feststellen, dass dieser Teilbereich oft gar mit interkulturellem Lernen als solchem gleichgesetzt wird. Wie wichtig und bedeutsam die Bearbeitung und Lösung inter-ethnischer Fragestellungen für die Entwicklung der Gesellschaften und der Individuen ist, kann in der Tat kaum überschätzt werden – und ebenso, wie ungünstig sich deren Vernachlässigung auswirkt. Fernandez (1991) legt beispielsweise gut dokumentiert dar, dass die Europäische Gemeinschaft in absehbarer Zukunft ihr wirtschaftliches Potential – nämlich eine weltweit dominierende Position – nicht zu verwirklichen in der Lage sein wird, obwohl sie den weltweit grössten gemeinsamen Markt bildet. Dies nicht etwa, weil man in Europa den Herausforderungen von Technik, Handel und Umwelt nicht gewachsen wäre, sondern vielmehr, weil die europäischen Länder schon immer auf nationaler Ebene grösste Mühe bekundeten, *mit ethnischer Vielfalt und religiösen, sprachlichen und kulturellen Verschiedenheiten zurechtzukommen*. Sie sind daher, so Fernandez, noch viel weniger in der Lage, diese Herausforderung auf gesamteuropäischer Ebene zu bewältigen.

Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt ist zu einem Feld der Auseinandersetzung über Umgang mit und Massnahmen für Minderheiten verkommen: Stichwort «Ausländerpädagogik».

Es scheint daher berechtigt, alle Anstrengungen auf diesen inter-ethnischen Aspekt des interkulturellen Zusammenlebens zu richten. Diese verengte Sichtweise auf das im Grunde viel weitere Feld des interkulturellen Geschehens und – was noch hinzukommt – eine beharrliche Fokussierung auf die Minderheiten haben jedoch ernstzunehmende unerwünschte Folgen. Die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt ist so nämlich zu einem Feld der Auseinandersetzungen über den Umgang mit und über Massnahmen für lokale (ethnische) Minderheiten verkommen. In der jüngeren Geschichte der interkulturellen Pädagogik liesse sich dieser Verengungsprozess an verschiedenen Beispielen nachvollziehen. So ist beispielsweise im Zusammenhang mit den Immigrationen in die Länder Westeuropas in den sechziger und siebziger Jahren eine «Ausländerpädagogik» entstanden, die sich fast ausschliesslich auf die inter-ethnische Vielfalt und zugleich konsequent auf die Minderheiten bezog. Mit dem Konzept «Ausländerpädagogik» wurde die hier kritisierte Verengung programmatisch festgeschrieben. Wohl wurde später, in den achtziger Jahren, die «Ausländerpädagogik» in eine «interkulturelle Pädagogik» umbenannt; ausgeblieben ist bis heute aber der überzeugende Nachweis, dass sie zugleich auch auf den damit suggerierten Stand einer international orientierten Disziplin gehoben wurde.

Die beiden hier genannten Mängel – die Ignorierung der internationalen Dimension und die konsequente Beschränkung auf die Minderheiten – haben die interkulturelle Pädagogik in ihren wesentlichen Teilen zu einer *Minderheiten- und Sonderpädagogik* werden lassen. Was fehlt ist ein konzeptionell aufgearbeitetes Verständnis, dass wir *alle* über zahlreiche Nationen und Kulturen hinaus vernetzt sind (der Aspekt der internationalen Diversität), und dass wir, auch wenn wir keiner lokalen kulturellen (oder andern nennenswerten) Minderheit angehören, multikulturelle Fähigkeiten entwickeln müssen, um kommunikations- und handlungsfähig zu sein. Auf die Schulen bezogen heisst das, dass das interkulturelle Lernen unter allen Umständen grösste Aufmerksamkeit verdient; dies wäre selbst dann vorbehaltlos der Fall, wenn kein Kind aus einer anderen Kultur in der Schweiz zur Schule ginge.

Ein weiteres Beispiel soll die Schwäche dieser einseitigen Orientierung illustrieren: In politischen Auseinandersetzungen und in Bildungsdiskussionen wird oft mit Vehemenz die Frage diskutiert, ob wir in einer multikulturellen Gesellschaft leben oder ob diese Ansicht ein weltanschaulich motiviertes, ideologisches Gerede sei. Die Antwort auf diese Frage ist in der Tat, solange das Blickfeld auf das heimische inter-ethnische Feld beschränkt bleibt, eine Ermessenssache. Bezieht man jedoch die *internationale* Dimension in die Überlegung ein, wird gleich klar, dass schon seit einiger Zeit und mit enorm zunehmender Geschwindigkeit eine globale Gesellschaft im Entstehen ist, der wir zweifellos angehören. Wer kann denn heute seine Orientierung auf die engere Heimat oder Nation begrenzen, wenn immer mehr (grundlegende) Bedürfnisse nur im globalen Kontext befriedigt werden können? Die Frage nach der Existenz der multikulturellen Gesellschaft lässt sich nicht einfach daran bemessen, wie viele

Angehörige anderer Nationen in unseren lokalen Gemeinschaften leben, sondern genauso daran, wie dicht das Netz der internationalen Beziehungen geknüpft ist – denn es ist in erster Linie die Dichte dieses Netzes, die uns zur globalen Gesellschaft hat werden lassen.

Zum hier Gesagten kommt ein weiterer, grundlegender Punkt hinzu: Es ist nicht nur die einseitige lokale Ausrichtung in der Behandlung von interkulturellen Fragestellungen und die damit einhergehende Fokussierung auf Minderheiten, die sich feststellen und kritisieren lassen muss. Deutlich zeichnet sich – vor allem in Europa – auch ein Defizit ab, das nicht minder schwer wiegt: *Der Mangel an einer übergreifenden Theorie*, die die zentralen Punkte der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens beschreibt und in ein Bezugssystem stellt. Genau dies muss eine Theorie des interkulturellen Lernens jedoch zu leisten imstande sein, wenn sie mehr sein will als eine blossе Betroffenheits- und Fürsprechdisziplin.

Das Feld der interkulturellen Kommunikation ist in Europa noch kaum systematisch bearbeitet. Es fehlt an einer Begrifflichkeit und an Konzepten und damit am Instrumentarium zur Bearbeitung interkultureller Fragestellungen. Man kann feststellen, dass Auseinandersetzungen zu Fragen von Rassismus, Diskriminierung, Vorurteilen, Ethnozentrismus, Stereotypen usw. meist geradewegs in eine weltanschaulich-politische Arena verlegt werden. In diesen Diskussionen wird an eine Rationalität appelliert, die (noch) gar nicht vorhanden ist; Aneinander-vorbeireden, Konzeptlosigkeit und Frustration sind so unvermeidbar. Ich führe die Kümmerlichkeit der politischen Konzepte (z. B. in der Asylpolitik oder in bezug auf die Einwanderungsregelungen), die Hilflosigkeit im Umgang mit Rassismus, die unbefriedigenden Konzepte zur Schulung von Kindern und Arbeitnehmern aus unterschiedlichen Kulturen, die fehlende Vorbereitung von Vertretern/innen und Abgeordneten und von Studenten/innen auf Auslandsaufenthalte usw. wenn auch nicht ausschliesslich, so doch zu grossen Teilen auf das *unentwickelte Verständnis der Grundlagen interkultureller Kommunikation* zurück. Man hat, schlicht gesagt, kein Konzept dafür, was es heisst, den kulturellen Bezugsrahmen zu wechseln, und man hat schon gar keine Vorstellung davon, was es heisst, selbst einer bestimmten Kultur zuzugehören.

Wir haben gar keine Vorstellung davon, was es heisst, selbst einer bestimmten Kultur anzugehören!

Sachlichkeit ist gefragt:

Drei Analyseebenen einer Interkulturellen Pädagogik

Was Not tut, ist eine sachliche, analytische Annäherung an die Grundlagen der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens. Wie dies geschehen könnte, soll hier kurz angesprochen werden. Im folgenden geht es darum, das Feld näher abzustecken, in dem sich die wissenschaftliche Erforschung einer interkulturellen Pädagogik abzuspielen hätte, die einem umfassenden Anspruch im hier dargestellten Sinne gerecht werden könnte.

Es lassen sich insgesamt drei Forschungsbereiche identifizieren, die die notwendigen Daten zur Theoriebildung und zur Planung von konkreten Massnahmen hergeben:

1. Die Analyse der historischen und sozialen Bedingungen

Es gilt, die Bedingungen und Gesetzmässigkeiten zu untersuchen, die das Leben im «globalen Dorf» prägen. Hierzu lassen sich zwei bedeutsame Tendenzen feststellen: Auf der einen Seite ist ein einziges globales Verständigungs- und Orientierungssystem im Entstehen begriffen; weltweit gültige Codes und Stile etablieren sich, die sich im übrigen – zumindest an der Oberfläche – stark an die dominierende westliche Kultur anlehnen. In diesem Trend zur weltweiten *Homogenisierung* verstärkt sich andererseits eine Strömung zur *Differenzierung*, zur Wahrung und Behauptung der regionalen, der kulturellen oder der individuellen Eigenständigkeit. Die Durchsetzung der sprachlichen, der ethnischen, der religiösen Identität, der Identität als Mann oder Frau, als Farbige/r oder als Weisse/r, die Betonung eines individuellen Lebensstils, eines individuellen Wertsystems usw. sind Ausdruck dieser zweiten, scheinbar gegenläufigen Tendenz (vgl. dazu Naisbitt und Aburdene 1990).

Die globale Gesellschaft, so kann man zusammenfassen, zeichnet sich durch zwei Tendenzen aus: einer Tendenz zur Homogenisierung, und einer zur Differenzierung. Die akademische Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung ist in den Vereinigten Staaten breit angelaufen; die Diskussionen spielen sich ab um Stichworte wie «valuing diversity» und den «diversity advantage» (beispielsweise in Katz 1985, Jamieson und O'Mara 1991, Fernandez 1991; zur Globalisierung vgl. Anderson 1979, Naisbitt und Aburdene 1990).

Um zu einem Verständnis der historischen und sozialen Bedingungen zu gelangen, stellen sich etwa folgende Fragen: Welche Faktoren sind die Träger des Globalisierungsvorgangs? Wie wirkt sich die Globalisierung konkret im täglichen Leben und allgemein im Lebensstil aus? Welches sind die vorherrschenden Faktoren, die in einer gegebenen Gruppe oder Nation die Diversität konstituieren? Welche individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten korrespondieren mit den Lebensbedingungen in der globalen, multikulturellen Gesellschaft?

Hier kann nicht weiter auf diese Fragestellungen eingegangen werden. Eine grundlegende Einsicht, die sich aus der vorgeschlagenen Analyse der historischen und sozialen Bedingungen ergibt, sollte jedoch zur Sprache gebracht werden:

Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen ist in einem globalen Kontext entstanden; sie besteht daher nicht nur für Minderheiten.

Eine schon im Ansatz globale Orientierung ist eine wesentliche Voraussetzung, um lokalen Entwicklungen wirkungsvoll zu begegnen. Im Hinblick auf eine interkulturelle Pädagogik heisst das: *Erst wenn man über ein Konzept einer globalen Bildung verfügt, kann man die Bedeutung einer interkulturellen Schulung überhaupt angemessen fassen und nachhaltig wirksam werden lassen.* Die Notwendigkeit für interkulturelles Lernen ist in einem globalen Kontext entstanden; sie besteht daher nicht nur für Minderheiten. Wenn sich Gruppen oder Individuen dieser Notwendigkeit zum globalen Lernen (worin das interkulturelle Lernen als zentraler Bestandteil enthalten ist) verschliessen, sind sie je länger desto mehr benachteiligt.

2. Die Analyse der subjektiven Voraussetzungen des (inter-)kulturellen Lernens

Es geht hier darum zu untersuchen, wie das natürliche Potential des Menschen zum kulturellen Lernen – zu Enkulturation und Akkulturation – beschaffen ist (die Frage nach der individuellen Lernfähigkeit), und darum, ein Verständnis für (inter-)kulturelle Lernprozesse zu entwickeln.

Die Auseinandersetzung mit Persönlichkeitsmodellen und mit Modellen der *Identitätsentwicklung* bildet daher einen Schwerpunkt der Forschung. Es stellt sich, neben den entwicklungspsychologischen Aspekten, die Frage, was denn «Kultur» ist und wie Kultur und Identität vermittelt sind. Hierfür ist die Erforschung der psychologischen Aspekte von «Kultur» (der «*subjektiven Kultur*») eine unverzichtbare Voraussetzung. Es ist die noch junge Disziplin der interkulturellen Kommunikation, die sich der Untersuchung und Beschreibung von subjektiver Kultur angenommen hat (s. Stewart und Bennett 1991).

Die junge Disziplin der interkulturellen Kommunikation nimmt sich der Untersuchung und Beschreibung von subjektiver Kultur an.

Hier sollen kurz und unsystematisch einige bedeutungsvolle Aspekte der Erforschung der subjektiven Voraussetzungen des kulturellen Lernens genannt werden:

- *Persönlichkeit und Kultur*: Die kognitive und ethische Entwicklung der Persönlichkeit (z. B. Perry 1970), Modelle des kulturellen Lernens als Differenzierungsprozess (Hoopes 1981, Bennett 1994). Dazu im besonderen die Rolle von Ethnozentrismus im Akkulturationsprozess, die Entwicklung einer ethnorelativen Orientierung als individueller Lernprozess, Persönlichkeitsmodelle der multikulturellen Persönlichkeit (z. B. Bennett 1994), u. a. m.
- *Kulturbegegnung*: charakteristische Phasen der Anpassung in einer nicht vertrauten Kultur und typische Arten (oder Stile) der Anpassung; die charakteristischen Phasen der Rückkehr in die vertraute Kultur. Erscheinung und Bedingungen des Kulturschocks und des Rückkehrerschocks. Bedingungen zur Überwindung von Kultur- und Rückkehrerschock usw.
- *Einstellungen*: Erwerb und Änderung von Einstellungen, im besonderen von Stereotypen und von Vorurteilen.
- *Sprache*: Das Verhältnis von Sprache und Kultur; Rolle und Funktion der Sprache im Prozess des kulturellen Lernens.

Forschungsergebnisse in den hier genannten Bereichen erlauben, ein theoretisches Grundverständnis des individuellen Lernens zu entwickeln und, auf allgemeiner Ebene, konkrete Massnahmen zu entwerfen. Ist man beispielsweise mit Rassismus konfrontiert, wird mit einem differenzierten Verständnis der Grundlagen kulturellen Lernens klar, dass Rassismus eine besondere Form von Ethnozentrismus ist – der wiederum eine besondere Stufe im kognitiven und ethischen Entwicklungsprozess darstellt. Ethnozentrismus kann in verschiedenen Formen auftreten, die man – gemäss Bennetts (1994) Modell der Entwicklung interkultureller Sensibilität – auf einem Kontinuum plazieren kann, das von einer extrem ethnozentrischen (Stufe der «Verleugnung») über vier Zwischenstufen zu einer ausgeprägt ethnorelativen (Stufe der «Integration») Orientierung reicht. Will man

Rassismus wirkungsvoll und langfristig bekämpfen, dann muss das – auch das eine abgeleitete Einsicht – durch spezifische Massnahmen geschehen, die eine ethnorelative Orientierung auf stets höherer Entwicklungsstufe fördern. Ein Entwicklungsmodell dieser Art gibt Anhaltspunkte zur Diagnostizierung von Erscheinungen wie Rassismus und erlaubt, konkrete Vorschläge zu dessen Überwindung abzuleiten.

3. Die Analyse der besonderen Gegebenheiten

Dies ist die Forderung nach der Berücksichtigung jener Faktoren, welche die besondere (konkrete) Situation wesentlich prägen. Hier stellen sich Fragen allgemeiner Art wie jene nach den momentanen Lebensumständen, und spezifischer Natur wie die Diagnose von individuellen Entwicklungen und Eigenschaften.

Fragen, die sich hier ergeben, stellen sich beispielsweise in bezug auf: die Motivation zum interkulturellen Lernen, den Stand der kognitiven Entwicklung, den Wissensstand in bezug auf die Kultur des Gastlandes und auf die Herkunftskultur, auf bestehende Vorurteile und Stereotypen, auf die vorherrschenden Werte, die Flexibilität, die Unterstützung in der Familie oder in der kulturellen Bezugsgruppe für kulturelles Lernen, die besonderen Erwartungen von Arbeitgebern, Lehrpersonen, Eltern, Gastfamilien, Lebenspartner, von andern Bezugspersonen und -gruppen, auf den individuellen Stand in bezug auf den kulturellen Anpassungsprozess, den persönlichen Lernstil, das Ausmass der ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Orientierung, usw. usf.

Kenntnis des Lernstils ist Voraussetzung für effizientes Lernen und Lehren.

Um ein Beispiel herauszugreifen: Eine zentrale Frage bei der Planung und Durchführung des Unterrichts ist jene nach dem individuellen Lernstil (z.B. nach Kolb) der Auszubildenden, der möglicherweise das Ergebnis einer natürlichen Disposition, der Herkunftskultur und/oder der individuellen Lerngeschichte ist. Oft scheitern Ausbildungs- und Lernbemühungen, weil dieser Frage die Aufmerksamkeit versagt bleibt. Die Kenntnis des Lernstils ermöglicht ein effizientes und wirkungsvolles kulturelles Lernen und Lehren. Lernstilbewusste Auszubildende legen ihre Ausbildungsgänge entsprechend dem/den vertretenen Lernstil/en an.

Schluss

In diesem kurzen Beitrag wurden Begründungen dargelegt, die die Erforschung der interkulturellen Kommunikation und den systematischen Aufbau einer interkulturellen Pädagogik nahelegen, und Anhaltspunkte wurden dazu skizziert. Es sollte deutlich geworden sein, dass die wachsende globale Vernetzung in kultureller Hinsicht sowohl eine lokale als auch eine internationale Dimension aufweist, die beide unabhängig voneinander nach der Ausbildung von interkulturellen Kompetenzen verlangen – und zwar nicht nur bei (kulturellen) Minderheiten, sondern bei *allen* Mitgliedern der Gesellschaft. Eine interkulturelle Pädagogik darf sich nicht als Sonderpädagogik, sondern muss sich als *allgemeine Pädagogik* verstehen. Sie strebt weit mehr an als lediglich die Vermittlung von Kenntnissen über (andere) Kulturen oder die Entwicklung von «Akzeptanz» für andere

Lebensweisen, von «Toleranz» oder «Solidarität». Interkulturelles Lernen soll vielmehr möglich machen, sich sowohl in seiner Herkunftskultur als auch in einer (oder in mehreren) anderen Kultur(en) effizient und mit einer gewissen Leichtigkeit bewegen zu können. *Das Ziel ist zu lernen, die Welt auch aus der Perspektive dieser anderen Kultur(en) betrachten zu können.* Erst in diesem Kontext machen Lernziele wie «Toleranz» und «Solidarität» überhaupt Sinn. Interkulturelles Lernen ist daher wohl Wissenserwerb, zugleich aber ein selbst-reflexiver Vorgang, der die Einsicht in die eigene kulturelle Bedingtheit anstrebt. Interkulturelles Lernen zielt, anders gesagt, auf eine kognitive und ethische Entwicklung im Dienste der *Entwicklung der Persönlichkeit.* Man könnte als These hinzufügen, dass interkulturelles Lernen nur in dem Umfang möglich ist, als ein reflexiver Prozess der Selbsterkenntnis in Gang kommt. Alle ernsthaften Anstrengungen einer interkulturellen Pädagogik zielen letztlich auf die Verwirklichung dieses Anspruchs. In diesem Kontext wird die Diskussion über interkulturelles Lernen in hohem Mass fruchtbar.

Literatur

- Anderson, Lee (1979): *Schooling and Citizenship in a Global Age: An Exploration of the Meaning and Significance of Global Education.* Bloomington, Indiana: Social Studies Development Center, Indiana University.
- Bennett, Milton J. (1994): *A Developmental Model of Intercultural Sensitivity.* In: Paige, Michael (1994) (Ed.): *Education for the Intercultural Experience.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Fernandez, John P. (1991): *Managing a Diverse Work Force: Regaining the Competitive Edge.* Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Hoopes, David S. (1981): *Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience.* In: Pusch, Margaret D. (Ed.) (1981): *Multicultural Education.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.
- Jamieson, David; O'Mara, Julie (1991): *Managing Workforce 2000: Gaining the Diversity Advantage.* San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Katz, Judith H. (1985): *The Challenge of Diversity.* In: Woolbright, Cynthia (Ed.) (1985): *Valuing Diversity on Campus: A Multicultural Approach.* Bloomington, Indiana: Association of College Unions-International.
- Naisbitt, John; Aburdene, Patricia (1990): *Megatrends 2000: Ten New Directions For the 1990's.* New York, NY: Avon Books.
- Perry, William (1970): *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme.* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Stadler, Peter (1994): *Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten: Ein Bildungskonzept.* Studien zur interkulturellen Kommunikation, Bd. 12. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.
- Stewart, Edward C.; Bennett, Milton J. (1991): *American Cultural Patterns: A Cross-Cultural Perspective.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press, Inc.



Tel. 071/68 13 13

Arbeitsheim
für Behinderte
8580 Amriswil
Arbonerstrasse 17
Fax 071/68 13 88

- Kindergarteneinrichtungen
- Holzwaren
- Klappmöbel
- Spielwaren