

Verstehen des Fremden in den Kulturen und situiertes Lernen: Zu Grundsätzen einer interkulturellen Didaktik

KERSTEN REICH (KÖLN)

Es gibt eine offensichtliche Diskrepanz zwischen den theoretischen Diskursen über Multikulturalität und Pluralismus, über Antirassismus und Offenheit, über Freiheit und Entwicklung gleicher Lernchancen für alle und der gelebten Praxis, in der immer wieder von größeren Gruppen und Parteien der Wunsch nach einer monokulturellen Leitkultur gestellt wird. Es fällt vielen Völkern schwer, in einem Zeitalter der Globalisierung und Migration die Offenheit der Gesellschaft auch durch eine Pluralität gegenüber dem Fremden auszudrücken. Ein äußerer Anschein hierfür ist, dass es nicht nur in Einzelfällen immer wieder zu rassistischen Attacken und dogmatischen Fundamentalismen kommt. Ein strukturelles Problem dabei ist es in Deutschland, dass nachhaltig von sozial ungleichen Lernchancen ausgegangen werden muss, die nicht kleiner, sondern größer werden, wie es die Pisa-Studien aufweisen. Je größer die Diskrepanz zwischen theoretischen Versprechungen und Erwartungen und einer gelebten Praxis werden, desto größer wird die Unglaubwürdigkeit jener Theorien, die sich bloß noch verbal dem Fremden als einer Bereicherung und nicht bloß als Bedrohung der eigenen Kultur widmen. In der Konstruktion von Fremdheit gibt es dann zunehmend eine erwünschte und eine unerwünschte Fremdheit, wobei vor allem das Konstrukt des Vertrauten und Gewohnten als Kontinuum einer Entscheidung für oder gegen das Fremde und die Fremden steht. Angesichts der demografischen Entwicklung Deutschlands kann diese Diskrepanz, die sich in der Abwehr von Zuwanderung heute insbesondere an Problemen des Arbeitsmarktes orientiert, zu einer langfristigen Bedrohung werden, deren Ausmaß heute in der Politik eher in Richtung der Hinnahme einer Überalterung der Gesellschaft mit ihren fatalen Konsequenzen eingeschätzt wird, wo man aber noch zu wenig sehen will, dass die einzig realistische Alternative eine Zunahme an Zuwanderung und damit eine Erhöhung der Multikulturalität sein wird, weil die Deutschen selbst immer weniger Kinder bekommen. Eine solche Zuwanderung aber wird nur hinlänglich erfolgreich verlaufen, wenn die aufnehmende Kultur für qualifizierte Einwanderer ein multikulturelles Umfeld bereitstellt, das nicht bloß ein kurzfristiges Produkt von Vergünstigungen sein wird, sondern auch lebenspraktisch multimodale Lern- und Kultur Chancen ermöglicht.

In diesem Beitrag geht es mir darum, in drei Schritten Lösungsmöglichkeiten für eine Verbesserung der multikulturellen Ausgangslage vor allem im Blick auf das Verstehen des Fremden in Lernprozessen aufzuzeigen. In einem ersten

Schritt will ich aus der Sicht meines interaktionistisch-konstruktivistischen Ansatzes diskutieren, wie eine konstruktivistische Begründung das Thema Fremdheit und Lernen grundsätzlich konzipieren könnte. In einem zweiten Schritt will ich dann das situierte Lernen als eine Möglichkeit kultureller Lernpraxis einführen. Drittens soll dann auf eine interkulturelle Pädagogik und Didaktik eingegangen werden, in der sich ein solches Lernen ansatzweise realisieren ließe.

1. Fremdheit und Lernen

Fremdheit mag wie eine Widerspiegelung einer äußeren Realität erscheinen, aber sie ist dennoch bloß ein Konstrukt. Der Konstruktcharakter wird dann erkennbar, wenn wir auf Distanz gehen, wenn wir eine Beobachtungshaltung im Nach- und Nebeneinander der Kulturen einnehmen, und dabei bemerken, wie sehr sich in den Zeitaltern und Kulturen die Fremdheit verändert hat. So erfahren wir, dass es keine Eindeutigkeit des Fremden gibt, sondern dass Fremdheit selbst unterschiedlich konstruiert wird. Und dieses Konstrukt weist dann in seiner Verwendung, wie mir scheint, mindestens drei Seiten auf (vgl. dazu auch Reich 2002):

(1) Konstruktive Akte und Aktionen, die Fremdheit bestimmen und zuschreiben, müssen vorliegen. Auch wenn solche Akte singulär, lokal, ereignis- und kontextbezogen sind, denn jede Konstruktion steht *als* Realität zunächst für sich, so kehrt das einmal Konstruierte in einer Zeit und Kultur scheinbar von außen (durch Anwendung) in die Gesellschaft zurück und scheint unter Absehung von seinen ursprünglichen Entstehungsbedingungen objektiv gegeben.

(2) In den Kulturen im Allgemeinen wie in den Wissenschaften im Besonderen geht es darum, solche Akte und ihre gesellschaftliche Wiederkehr methodisch zu bestimmen und einzusetzen, wobei eine Begründung von Fremdheit erforderlich wird, damit ein Geltungsanspruch vertreten werden kann, der von einer bestimmten Verständigungsgemeinschaft anerkannt wird und als gültig gilt. Fremdheit ist so gesehen immer auch ein Bestimmungsfall von Diskursen, die bestimmte Verständigungsbevorzugungen artikulieren.

(3) Schließlich sind (1) und (2) auf Praktiken, Routinen und Institutionen zurückzubeziehen, die zirkulär mit Konstruktionen und Methoden vermittelt sind und die die Viabilität in einer Praxis regeln helfen.

Damit ist, konstruktivistisch gesehen, die Konstruktion von Fremdheit eine komplexe Angelegenheit. Aus der Sicht von (1) gestehen wir, sofern wir eine konstruktivistisch-offene Perspektive einnehmen, anderen Menschen prinzipiell *ihre* unterschiedlichen Konstruktionen von Fremdheit oder irgendeiner anderen Realität zu. Wir sind dann allen Fremden gegenüber aufgeschlossen, wir zeich-

nen uns in aller Regel durch Offenheit und das Zugeständnis von Pluralität als Ausdruck einer heute passenden Lebensform aus. Andererseits sind wir auch in einer solch weiten Perspektive methodisch, also im Blick auf (2), keineswegs mehr so offen, denn mit der Entscheidung für *diese* Offenheit sind wir gegen universalistische Konzepte, die alles ein für alle Mal festlegen wollen, um über diese Sicherheit die Wissenschaft in einen dogmatischen Schlummer, mindestens aber in einen beruhigenden Schlaf fallen zu lassen. Konstruktivistische Perspektiven hingegen beziehen eine Position für eine begründete Offenheit und eine relativierende Ethik (vgl. z.B. Reich in Burckhart/Reich 2000; ferner Bauman 1999). Konstruktivistische Ansätze stehen heute weltweit für Begründungsformen, die gerade dem Fremden, dem Widersprüchlichen, dem Kontingenten und Offenen eine besondere Bedeutung zuweisen. Im Blick auf (3), die Praxis, erhebt sich allerdings die Frage, ob denn Konstruktivisten alles Fremde – dies könnte ja auch etwas für ihren Kontext Gefährliches sein – so ohne Rücksicht auf eigene Interessen, Begründungen, Geltungsansprüche, praktische Routinen usw. tatsächlich in ihrer Lebenspraxis und nicht bloß in der theoretischen Einstellung zulassen können. Schauen wir näher und im Einzelfall nach, dann begrenzen gewiss auch Konstruktivisten ihre Auffassungen mit einem Konzept der Viabilität, denn niemand lebt in seiner Kultur mit den Werten einer anderen. Deshalb muss die Frage weiter gestellt werden: Kann ich in meiner (mitunter kleinen Sub-) Kultur in bestimmten Werten, Vorstellungen und Verhaltensweisen leben und zugleich das mir hierbei Fremde tolerieren, anerkennen und ggf. sogar als Anregung für meine Kultur sehen? Damit wandelt sich die Frage im Blick auf Fremdheit: Können Konstruktivisten anders als andere Theorieschulen dem entgegen, was im Kulturvergleich als ethnozentrischer Blick bezeichnet wird, der die Anderen, die Fremden, immer schon unter den Geltungen der eigenen Kultur vereinnahmt und verändern will (was heute als Gefahr in den Idealen sogenannter Leitkulturen steckt)? Ist der Konstruktivismus prinzipiell brauchbarer, wenn es um Fremdheit und Lernen geht, oder handelt es sich beim Konstruktivismus vielleicht nur um eine besonders subtile Variante westlichen Hegemoniestrebens?

An anderer Stelle (vgl. Reich 2002) habe ich diese Fragen im Blick auf das Thema Ethnozentrismus allgemein zu beantworten versucht, hier will ich das Problem stärker auf das Lernen beziehen.

Wenn wir über Fremdheit und Lernen sprechen, dann sind unterschiedliche Problemfiguren zu beachten. Ich denke dabei im Blick auf das schulische Lernen, in dem in einer multikulturellen Gesellschaft sich viele Menschen als Fremde begegnen, vor allem an folgende:

- Dem Lernen haftet stets selbst das Konstrukt der Fremdheit an, wenn etwa in anthropologischen Grundannahmen von bestimmten Lerntypen, Lernerfolg von Rassen, Begabungen usw. die Rede ist, die als Konstrukt nicht bloß Unterschiedlichkeit als positiv plurales Ereignis ihrer Lerner bestimmen (davon

ist Multikulturalität ein Faktor), sondern hierüber eine Selektion von Erfolg bestimmter Menschen im Sinne einer Kapitalisierung nach Bourdieu (Besitzer symbolischen, ökonomischen, sozialen Kapitals) durchführen wollen. Alle Besitzer konstruieren sich einheimische, eigene Bereiche, Kompetenzen und Qualifikationen (z.B. Noten, Schulabschlüsse usw.), die Nicht-Besitzer erscheinen den Besitzenden in diesen Bestimmungen als nicht zugehörig und fremd. Hierarchische und selektive Lernsysteme verstärken dabei vom Grundanliegen und als sozialer Kontext sehr oft den Kampf aller gegen alle, wobei insbesondere Fremdheit für soziale Gruppen ein orientierendes Feindbild abgibt, da sich hier bestimmte Gruppen noch darauf einigen können, wen sie aus ihren Besitzständen (auch des Lernens) ausschließen wollen, um möglichst hohen Gewinn und Besitzstand (ökonomisch, sozial und kulturell) für sich zu ziehen.

- Solches Kapital wird vererbt und sozial nach Bevorzugungen erworben, in ihm drücken sich gesellschaftliche Kämpfe und Hegemonien aus, die stets Grundlagen einer Demokratie berühren. Fremdheit und ethnozentrische Zuschreibungen sind dabei ein besonders relevanter Teil des kulturellen Lernens. Umgekehrt bedeutet dies, dass interkulturelles Lernen immer auch eine Perspektive auf demokratische und hegemoniale Prozesse einnehmen muss. Gerade schulisches Lernen definiert, inwieweit eine Gesellschaft in der Lage ist, eine Grundbildung für alle bereitzustellen oder schon in den Bevorzugungen der Besitzstände und Verteilungskämpfe die Rollen der Gewinner und Verlierer bloß noch festzuschreiben. Hier tritt das deutsche Schulsystem weltweit besonders negativ hervor, da es zu früh selektiert und hierbei Migranten und sozial Schwache besonders benachteiligt.
- Fremdheit ist ein Konstrukt, das nur in einem diskursiven Verständnis frei verhandelt werden kann. Hier ist die theoretische Verhandlung allerdings deutlich von der tatsächlichen Praxis zu unterscheiden. So wie über ein Lernsystem Fremdheit verstärkt werden kann, so kann sie über das Lernen auch wieder kritisch diskursiv verfügbar gemacht werden. Integration will immer zuviel, bereits Multikulturalität als ein Nebeneinander stößt schon oft an die Grenzen diskursiver Verständigung. Je weniger der Fremde gekannt wird, desto größer ist meistens die Furcht vor ihm. Dagegen helfen Diskurse alleine nicht, sondern nur konkrete Praxiserfahrungen. Dann aber steht auch der Diskurs vor dem Problem, entweder eher theoretisch zu sein oder sich mit Praxis so zu verbinden, dass diese konkret als positives Beispiel entsteht. Schulisches Lernen braucht hierfür Zeit und Projekte, die zunächst dem reinen Fachunterricht entgegenstehen und daher praktisch zu wenig gewährt werden. In Deutschland besteht das Problem, dass der Fachunterricht einseitig betont und die Lehrer auch zu einseitig fachtheoretisch ausgebildet werden.
- Eindeutige Bestimmungen über das Gehirn (etwa das bessere oder das schlechtere Hirn von Weißen und Schwarzen), eine angeborene gute oder schlechte Natur oder eine angeblich anthropologisch besser und schlechter de-

finierte Rasse erweisen sich immer wieder als praktizierte Vorurteile, die einem Diskurs der Macht dienen, um bestimmte Herrschaft bestimmter Gruppen von Menschen, die sich selbst als besser gegenüber anderen definieren und hieraus meist Gewinn ziehen, abzusichern. Lernen auf der Nachahmungsseite ist hiervon immer wieder durchzogen. Lernen auf der diskursiven Ebene ist eine Chance, Vorurteile zu überwinden. Ein Blick auf multikulturelles Lernen rechnet von vornherein mit solchen Vorurteilen und setzt sie in Kritik, weil sie das Lernen als wesentliche Chance sieht, auf sehr unterschiedlichen Wegen unterschiedliche Ziele zu verwirklichen. Besonders Howard Gardner hat uns darauf aufmerksam gemacht, dass selbst die heute in westlichen Ländern unterstellte Intelligenz nur als eine vielfache Intelligenz charakterisiert werden sollte (vgl. z.B. Gardner 1996, 1999). Lehrende in Deutschland sind nicht prinzipiell so ausgebildet, dass sie bereits in der Lehrerbildung umfassend diese Vorurteile bearbeiten und mit ihnen sinnvoll umgehen lernen. Zudem ist die Lehrerbildung in Deutschland stark allein auf begrenzte Intelligenzbereiche mit Bevorzugung von Wissensreproduktionen festgelegt.

- Fremdheit bedeutet immer auch, etwas zu übersetzen. Angesichts einer Konkurrenz von lokalen und globalen Lebensformen ist das Übersetzen eine wesentliche Grundqualifikation. Konstruktivisten, wie z.B. Ernst von Glasersfeld, haben immer wieder auf die Schwierigkeiten verwiesen, die uns Übersetzungen bereiten. Die Übersetzung passt oft nicht. Dies ist bereits bei Wittgenstein reflektiert, der die Passung sowohl auf kulturelles Lernen (vgl. Wittgenstein 1993, 307) als auch auf unsere kulturellen Sprachspiele bezieht:

Die Kriterien, die wir für das »Passen«, »Können«, »Verstehen« gelten lassen, sind viel kompliziertere, als es auf den ersten Blick scheinen möchte. D. h., das Spiel mit diesen Worten, ihre Verwendung im sprachlichen Verkehr, dessen Mittel sie sind, ist verwickelter – die Rolle dieser Wörter in unserer Sprache eine andere, als wir versucht sind, zu glauben. (Wittgenstein 1993, 335)

Solch „verwickelte“ Wörter sind auch Fremde oder Fremder, Fremdheit oder abstrakte Wörter wie „Ethnien“ oder „Ethnozentrismus“, die im sprachlichen Gebrauch variieren und sich je nach Kontext verwandeln. Solche Wörter sind nicht durch eine Rekonstruktion eines ‚Dings da draußen‘ aufzuhellen, sondern in unseren sprachlichen Gebrauch und Konsens, den wir als Beobachter mit einem bestimmten kulturellen Verständnis bilden, eingeschlossen und nur durch eine komplexe Reflexion auf diese Ausgangspunkte zu situieren. Lehrende, die Lernende in solche Übersetzungen einführen wollen, müssen in ihrer Ausbildung und Weiterbildung selbst immer wieder das Übersetzen lernen. Auch hier besteht in Deutschland ein großer Nachholbedarf (z.B. interkulturelle Pädagogik als auch Sonderpädagogik als verpflichtenden Studienbestandteil aller Lehramtsstudiengänge einzuführen).

- Fremdheit gibt es nicht nur gegenüber anderen, sondern sie wohnt in mir. Je stärker die postmoderne Situation voranschreitet, desto ambivalenter werden

die Ich-Setzungen (vgl. Bauman 1999). Identität ist ein Konstrukt, das sich immer auch der eigenen Fremdheit vergewissern muss. Die Setzungen selbst verflüssigen sich, sie sind immer stärker dem Lernen unterworfen (vgl. Hall, du Gay 1996). Lehrende, die eine grundsätzliche kulturtheoretische Reflexion für sich zulassen und im Studium erfahren haben, werden sich leichter als andere mit dem Thema Fremdheit auseinandersetzen. Für sie wird es leichter sein, auf der Beziehungsebene und in der Kommunikation mit Fremdheit umzugehen, da sie Fremdes immer schon in sich und der Bedeutung für andere zu reflektieren gelernt haben.

Ich habe sechs Punkte herausgegriffen, die für mein konstruktivistisches Verständnis über Lernvorgänge und Fremdheit immer wieder bedeutsam sind. Da der Konstruktivismus sich diesen Fragen intensiv gestellt hat, scheint er mir vor allem Dank seiner Möglichkeiten, hierbei auch Metaperspektiven einzunehmen, sehr geeignet zu sein, den ethnozentrischen Blick zumindest zu relativieren. Aber er intendiert so nicht, einen neutralen Blick einzunehmen. Als Konstruktivist, der sich in sozialen Kontexten situiert, gestehe ich hingegen zu, dass dieser Kontext von mir immer auch handlungs- und passungsbezogen interpretiert wird, so dass auch hier mit Setzungen zu rechnen ist, die hegemonial gegenüber Fremden ausfallen können. Aber dies kann, weil der Konstruktivismus mit dem Problem rechnet und sein Gegenüber zumindest darüber nicht täuschen will, durchaus konstruktiv ausfallen, wenn und insofern Fremdheit zum Lernen dazugerechnet wird. Dann entstünde die Chance, von-, mit- und gegeneinander zu lernen. Dies halte ich, wie die nachfolgenden Überlegungen zeigen sollen, für einen entscheidenden Schlüssel im Umgang mit Fremdheit.

Das Problem des Umgangs mit Fremdheit lässt sich bezogen auf das Lernen in drei Zugängen situativ unterscheiden (siehe Schaubild S. 77). Diese drei Beobachterperspektiven zeigen – wie gleich noch näher erläutert werden soll –, dass es drei re/de/konstruktive Gefahren bei jeder Beobachtung von Fremdheit oder eigener/fremder Ethnizität im Blick auf das Lernen gibt:

- (1) die eigene, traditionelle, nicht hinterfragte und oft unbewusst wirkende Ordnung der Kultur, in der man sozialisiert wurde und die vorgängig Muster und Perspektiven bildet, nach denen wir lernen; hier besteht die Gefahr, dass wir das Fremde nur über Unverständnis oder Abwehr wahrnehmen und so erst gar nicht als fremd verstehen; die Lernvorgänge sind praktisch situiert und wir ahmen das nach, was wir bei anderen sehen;
- (2) durch Interpretationen lernen wir bewusste Muster, mit denen wir unsere Interpretationen des Fremden ordnen, um uns für oder gegen bestimmte Sichtweisen und Erklärungen zu entscheiden und einen eigenen Diskurs hierüber zu errichten; hier besteht die Gefahr, dass wir das Fremde bloß einseitig nach den Interpretationen denken und wahrnehmen, die wir im Kontext von Lehrplänen und Bevorzugungen unserer Lehrer lernen, die

<i>Fremdes als kulturelle Ressource und Lernen durch Nachahmung</i>	<i>Fremdes als Interpretation und Lernen aus Einsicht</i>	<i>Fremdes als Konstrukt und Lernen als handlungsbezogen und situiert</i>
hier verbleiben die Lerner in überwiegend traditionellen Perspektiven ihres Kulturkreises; es gibt eine große Anzahl selbstverständlicher Lern- und Beobachtungsvorschriften	hier befinden sich die Lerner in einer Integrationsarbeit unterschiedlicher Perspektiven über Fremdheit, was Interpretationen erforderlich macht	hier stehen die Lerner in postmodernen Perspektiven, die den lokalen, ereignisbezogenen, pluralen und ethnisch wie kulturell widersprüchlichen Kontext zugeben
es gibt festgelegte Mythen und Rituale und einen sanktionierten Habitus in der Bestimmung erfolgreicher Lerner	es gibt Interpretationen über unterschiedliche Mythen, Rituale und den Habitus eines bewusst interpretierenden Lerner	es gibt keinen letzten und besten Beobachter oder Interpreten oder Lerner
die Zuschreibung von Fremdheit erfolgt vermittelt über Praktiken, Routinen und Institutionen	die Zuschreibung von Fremdheit erfolgt als Interpretation für oder gegen bestimmte Praktiken, Routinen und Institutionen	Praktiken, Routinen und Institutionen sind stets mit Zuschreibungen von Fremdheit belastet
man wird ethnisiert <i>als</i> , weil man <i>in</i> einer Ethnie/Kultur steht	man ethnisiert sich <i>in</i> einer Kultur, um sich <i>als</i> ein bestimmtes Subjekt zu zeigen	die Ethnisierung <i>in/als</i> oder <i>als/in</i> wird als Konstrukt bestimmter (Vor-) Verständigung verstanden
die Ethnisierung ist ein kultureller und traditioneller Ordnungsraum, der klare Abgrenzungen auch ohne Reflexionen ermöglicht	die Ethnisierung ist ein widersprüchlicher Vorgang, der in Konfusionen, Krisen, Widersprüche führt, wenn nicht durch bewusste Interpretationen eine Wahl getroffen wird	die Ethnisierung erzwingt Pluralität, Offenheit und Toleranz von Beobachtern, wenn auch die Sehnsucht nach einer Ordnung <i>in/als</i> bestehen bleiben mag und stets zu dekonstruieren ist

Schaubild: Drei Lernebenen in der Zuschreibung von Fremdheit

aber eine Reflexion auf der Grundlage eigener Lebenserfahrungen ggf. nur begrenzt zulassen, weil man uns zu wenig nach unserem Alltag fragt oder uns von vornherein in einen durch Selektion benachteiligten Situationskontext (Problemschulen) gestellt hat; ein solches Lernen setzt inhaltliche Auseinandersetzungen und Vertiefungen voraus und ist vielfältiger und komplexer als bloße Nachahmung wie im ersten Modell;

- (3) wir lernen in einer pluralen Situation, d. h. es gelingt uns, das Lernen so offen zu halten, dass wir uns miteinander auseinandersetzen können und müssen; Pluralität, Offenheit und Toleranz zwingen uns dann, keinen letzten und besten Beobachter einzusetzen; hier besteht die Gefahr einer subjektiven Willkür und einer Überforderung, indem wir entweder unsere beschränkte Weltsicht als plural maskieren oder unsere Sehnsüchte nach Ordnung mit scheinbarer Offenheit und Toleranz verkleiden; ein solches Lernen setzt höhere Anforderungen als die vorhergehenden Modelle.

Die drei Gefahren ergeben sich durch die zirkuläre Wirkungsweise dieser drei Beobachtungskonstruktionen von Ethnizität: Wir sind immer schon lernend in einer Welt der kulturellen Ordnung und Kontexte eingeschlossen, bevor wir bewusst reflektieren und interpretieren; wir haben immer schon lernend interpretiert, wenn wir uns für den pluralen, offenen und toleranten Weg eines Zugeständnisses von Konstruktionen entscheiden; wir sind als Beobachter damit implizite Teilnehmer an allen drei Perspektiven. Insoweit ist es sehr wichtig für unsere Beobachtungen, dass wir sie mindestens nach den Perspektiven dieser drei Felder und ihren Wechselwirkungen reflektieren (eine genauere Interpretation der drei Felder findet sich in Reich 2002).

Für das Lernen erscheint damit eine weite Anforderung: Es muss möglich sein, auf allen drei Ebenen Lernerfahrungen zuzugestehen, aber es gibt zugleich die Zielrichtung, diese Lernerfahrungen bis in die dritte Stufe zu führen und hierüber reflexiv verfügbar zu halten. Je mehr dies gelingen könnte, desto höher wäre die Chance, Multikulturalität als ein für viele Menschen passendes Konstrukt von Kultur zu entwickeln und darin jenseits allzu einseitiger Hegemonien zu leben.

2. *Situiertes Lernen*

Lave (1988) argumentiert, dass Lernen in der Regel eine Handlung ist, die sich im Kontext jener Kultur ereignet, in der sie auftritt, d. h. situiert ist. Kultur ist dabei Lebenspraxis, Alltag und darin auftretendes Wissen zugleich, das wird von Lave aber nicht auf den relativ abgeschotteten Raum künstlichen Lernens in Schulen begrenzt. Ein solch künstliches Lernen, das abstrakt und fernab von der gelebten Kultur in einem bloßen Segment des Kulturellen, einem isolierten Raum, stattfindet, kann als Lernumgebung nur sehr begrenzt zu einem situierten Lernen beitragen. Situiertes Lernen dagegen ist ein Lernen, das sich in *commu-*

unities of practice ereignet, in dem soziale Interaktionen nicht wesentlich auf die Richtung Lehrende zu Lernenden zugeschnitten sind, sondern auch unter Lernenden umfassend und partizipatorisch realisiert werden. In der Theorie des situierten Lernens wird die Annahme generalisiert, dass Wahrheiten oder Wissen, Techniken und Verfahren im Wesentlichen aus Handlungen und Praktiken einmal gewonnen wurden, um anschließend abstrahiert und hiervon getrennt zu werden. Die darin steckende Idee lautet, dass wir den Sinn und Zweck von Wissen erst dann hinreichend verstehen, wenn wir die Praxis rekonstruieren, die dazu geführt hat, solchen Sinn zu konstruieren und solche Zwecke als wirksam zu vertreten.

Eine ganz ähnliche Argumentation findet sich im deutschen Sprachraum im methodischen Konstruktivismus und Kulturalismus (vgl. vor allem Janich 1996, Hartmann, Janich 1996, 1998), der mit zahlreichen Untersuchungen geltend gemacht hat, dass die Praktiken der kulturalistischen Erzeugung von Wissen wesentlich zur Beurteilung des Wissens selbst sind.

Im englischen Sprachraum ist vor allem John Dewey als ein Vorläufer des situierten Lernens anzusehen, es gibt aber auch Bezüge z.B. zu Vygotsky, Ryle, Bartlett und anderen.

Situiertes Lernen ist eine Beschreibung, wie Lernen in bestimmten Gemeinschaften geschieht, aber nicht eine Norm dafür, wie es immer und überall geschehen sollte. In der Beschreibung von Lernverhältnissen, die stark an einer Praxis einer Gemeinschaft von Menschen orientiert ist, zeigen Lave und Wenger (1991), wie solch ein Lernen erfolgreich verlaufen kann. Bei einem solchen Lernen ist immer von Anfängern und bereits Fortgeschrittenen auszugehen. Die Anfänger sollen in der Praxis ihrer Lerngemeinschaft fortschreiten, d. h. sie sollen vom Rand der Gemeinschaft mittels des Lernens und handlungsbezogener Praxis ins Zentrum vorrücken, um dort dann wiederum anderen Lernern als Vorbild zu dienen. Lave/Wenger sprechen von „legitimate peripheral participation“. Dieses Lernen ist

- *legitimate*, weil alle Beteiligten die Rolle des ‚unqualifizierten Neulings‘ akzeptieren und als legitimiert ansehen, der ein potenzielles Mitglied der Praxisgemeinschaft (einer Handlungsgemeinschaft mit bestimmtem Wissen und Verhalten) ist, d. h. der sich zu einem vollwertigen Mitglied entwickeln kann;
- *peripheral*, weil die Neulinge zunächst am Rand stehen, d. h. den Stoff noch nicht richtig beherrschen, mit einfachen Jobs anfangen, erst langsam Fortschritte machen und sich wenig zutrauen, weil ihnen erst nach und nach verantwortliche Aufgaben übergeben werden usw.;
- *participation*, weil nur im Tun, im *learning by doing*, ein Schlüssel für ein Lernen gesehen werden soll, das nicht bloß abstrakt und auswendig gelernt bleibt, sondern auch gelebt werden kann, weil es in einer Lebenspraxis Sinn und Zweck hat, der nur durch soziale Interaktion – ich spreche hier von Beziehungsdidaktik (vgl. Reich 2000, 2004) – gelebt werden kann.

Bei diesem Lernen, das teilweise in den gegebenen Beispielen an Meister-Lehrings-Verhältnisse erinnert, gibt es zwei vorrangige Prinzipien:

- (1) Das Wissen kann nicht einfach gelehrt werden, sondern es muss in einer authentischen Situation, d. h. einer Lernumgebung, in der das Wissen in seiner normalen Praxis und Anwendung auch zum Einsatz kommt, gelernt werden können.
- (2) Soziale Interaktion und Zusammenarbeit werden dabei als wesentlich angesehen.

Bei zahlreichen Beschreibungen eines solchen Lernens (vgl. z.B. Lave/Wenger 1991, Wenger 1999, Rogoff u. a. 2001) zeigt es sich, dass es besonders nachhaltige Wirkungen zeitigen kann. Es geht nicht mehr davon aus, dass ein Wissen bloß instruiert oder in die Köpfe der Lerner abgebildet werden könnte, sondern macht deutlich, dass ein Wissen ohne Kontextverankerung wie eine leere Hülse bleibt. Bloße Nachahmung ohne sozialen und partizipatorischen Kontext führt dazu, dass etwas Gelerntes äußerlich erscheint und sehr schnell vergessen wird. Sofern wir allein einen fachwissenschaftlichen Kontext für die Begründung und Geltung von Lernvorgängen heranziehen, werden wir nur für die Relevanz eines solchen Kontextes lernen. Ein solches Expertenlernen wird zwar von manchen Fachwissenschaften zur Rekrutierung des eigenen Nachwuchses favorisiert, aber es kann nicht hinreichend funktional für heutige Gesellschaften sein. Je breiter in und für eine Kultur gelernt werden soll, desto breiter muss auch der Kontext des Lernens gehalten werden. Gardner (1985) z.B. hat die Gründe dafür in seiner Geschichte der kognitiven Wissenschaft hinlänglich deutlich gemacht.

Es wäre ein Fehler, wie er in der Rezeption des situierten Lernens in der kognitiven Psychologie leider vorkommt, wenn die Betonung des sozialen Lernens mit einer Negation individueller Kognitionen gleichgesetzt würde. Der Ansatz ist vielmehr, dass individuelle kognitive Leistungen ihrerseits nie bloß individuell erfolgen, sondern durch eine Erweiterung der Beobachtung immer auch soziale Komponenten aufweisen, die allerdings im Untersuchungsdesign kognitiver Psychologie oft übersehen bleiben, weil sie komplex angelegt sind. Betrachtet man diesen Aspekt aus einer didaktischen Perspektive, so kann sich hier erhellend, weshalb erfolgreiches Lernen, das durch kurzfristigen Input und ebenso kurzfristige Abprüfung von Leistungen charakterisiert ist, insgesamt Misserfolge im Sinne schnellen Vergessens produziert: Es fehlt oft sowohl der Sinn als auch eine Praxis in einer Gemeinschaft, die es überhaupt erforderlich machen würden, Gelerntes in seiner Anwendung als sinnvoll zu erleben, es dann anzuwenden und schließlich zu behalten. Didaktisch wichtig ist es daher, sofern ein Wissen behalten werden soll, es in Handlungskontexten zu lernen und in späteren Anwendungen zu reartikulieren. Dies gilt insbesondere für alle Kulturtechniken und für das Lernen von Regeln im Sinne von Methoden- und Sozialkompetenzen. Aber

auch bei Fachkompetenzen greift ein solches Regellernen, sofern der Lerner aus Handlungen heraus wichtige und unwichtige Lernbestandteile erkennen kann. Dies aber gelingt nur dann hinreichend, wenn kontextbezogene Lernumgebungen angeboten werden. Hier allerdings sind die Unterschiede zwischen Lernern auch sehr hoch, was die Anforderungen an die Kontexte und die Interessen für relevante Praktiken und Theorien betrifft.

Gegenüber dem situierten Lernansatz treten Missverständnisse auf, weil auch bei Lave und Wenger nicht immer hinreichend klar zu sein scheint, dass ihr Modell ein Konstrukt, ein konzeptuelles Modell darstellt, mit dem eine Perspektive auf das Lernen gesetzt wird, die dann notwendigerweise zu einer Betonung bestimmter Aspekte führt. Jeder soziale Kontext eines Lernvorgangs ist immer konzeptuell und kein Vorgang, der zu einem Gegensatz Lernen oder kein Lernen führt. Konzeptuell lässt sich Lernen allenfalls so organisieren, dass die Lerner, die sich auf das situierte Lernen möglichst intensiv einlassen, besonders erfolgreich für jene Bereiche lernen können, in denen wiederum situiert gelernt wird. Aber dieser Erfolg wird auch nur dort honoriert, wo ein solches Lernergebnis erwartet wird. In der herkömmlichen Schule verhindert meist schon die Kurzfristigkeit des Ziels und der verausgabten Praxis ein umfassendes situiertes Konzept. Hier wird der Lerner belohnt, der kurzfristig sein Wissen abrufen und dann wieder vergisst, um Platz für Neues zu schaffen.

Dies ist nun aber gerade beim Lernen in und über Multikulturalität, beim Lernen in und über Fremdheit ein Problem. Ein solches Lernen, und daher bin ich auf die Theorie situierten Lernens zu sprechen gekommen, ist offensichtlich immer situiert, wenn es in gemeinschaftlichen Praktiken erfolgt, aber es kann in künstlichen Lernwelten leicht entfremdet und verstellt werden.

Was sagen Lave und Wenger zu gemeinschaftlichen Praxisbereichen? Eine entscheidende These bei Lave und Wenger ist, dass wir alle im Alltag wie im Beruf in unterschiedlichen Gemeinschaften einer bestimmten Praxis leben, wobei wir einmal mehr im Zentrum und einmal mehr am Rand stehen. In diesen Gemeinschaften agieren wir immer sozial miteinander, wir haben es mit Handlungen zu tun und damit notwendigerweise auch mit einem gewissen Maß an Wissen, das in diesen Handlungen eingesetzt wird – und dabei lernen wir mehr oder minder. Dieses Lernen schlägt sich wiederum in Wissen und Verhalten nieder, sei es bei unserer Arbeit, in unserer Freizeit, in sozialen Belangen oder Ähnlichem. Einige dieser Praktiken haben Namen, etwa Vereine, bestimmte Gesellschaften, Berufe, Ausbildungsformen, andere haben keinen. Eine solche Gemeinschaft existiert immer dann, wenn Menschen zusammenkommen, um in gemeinsamer Aktivität ein Ziel, einen Zweck, eine Handlung zu vollziehen, die ihrerseits ein Lernen im weitesten Sinne darstellt. Dies kann positiv gedeutet werden, wenn wir z.B. einen Beruf lernen. Dies mag aber auch ein Lernen von schlechten Angewohnheiten sein, wie es z.B. bei Alkoholikern oder Rauchern vorkommt. Oft scheinen sich die Ziele und Handlungen von Gemeinschaften auch zu verweben, miteinander zu interagieren und dadurch undeutlich zu werden.

Lave und Wenger geben in ihrem Buch nur positive und eindeutige Beispiele. Aus der Praxis wissen wir, dass dies zwar gewünscht sein mag, aber dass auch negatives Gruppenverhalten in *communities of practice* erworben wird. Eine solche Gemeinschaft ist durch drei Aspekte charakterisiert: (1) durch das, wodurch man zusammengeführt wird und worum es geht (Ziel, Interesse, Sinn); (2) durch die Funktionen der Gemeinschaft und die damit erzeugten Bindungen der Mitglieder; (3) durch die Produkte und Möglichkeiten der Gemeinschaft (gemeinsame Ressourcen, Routinen, Sprache, Stil usw.) (vgl. Wenger 1999, 73).

Situiertes Lernen ist in striktem Sinne als soziales Lernen aufgefasst. Es reicht nicht aus, bloß in einer Praxis etwas zu tun, um hinreichend situiert zu lernen. Vielmehr muss Lernen immer auch die Handlung in ihrem sozialen Kontext einschließen, wenn sie nicht bloß vordergründig erlernt und schnell vergessen werden soll.

3. *Interkulturelle Pädagogik und Didaktik als situiertes Lernen*

Wenn die These stimmt, dass der lernende Umgang mit Fremdheit, sofern er nicht bloß abstrakt bleiben soll, sondern sich auf ein gelebtes Miteinander bezieht, einen situierten Lernansatz erfordern sollte (was nicht der konkrete Ansatz nach Lave und Wenger sein muss, aber wichtige Elemente hiervon zu berücksichtigen hätte), dann können wir relativ einfach die drei Ebenen des lernenden Umgangs mit Fremdheit aus dem Schaubild weiter oben auf das situierte Lernen und seine Anforderungen beziehen:

(1) Das *Lernen als kulturelle Ressource* ist der uns aus dem Alltag verständliche Ort und Kontext, in dem wir als Beobachter und Handelnde in traditionellen Perspektiven unseres Kulturkreises stehen. Es ist ein Bereich der Praxis, der oft durch nicht hinterfragte *communities of practice* gebildet wird. Hier zeigt sich, dass die Bildung einer *community* allein nie ein Garant für einen hohen Grad an Reflexion sein muss, sofern nicht aus den Praktiken dieser Gemeinschaft heraus eine solche Reflexion als notwendig angesehen wird. Insofern kann ein bloß allgemein und ohne Konzept vorhandenes situiertes Lernen nicht das Ziel einer interkulturellen Pädagogik und Didaktik sein. Dies gilt umso mehr, da in der deutschen Situation die Migrationsgemeinschaften strukturell im Lernen auf bestimmte Bereiche vor allem niedriger Qualifikationen konzentriert werden. Die damit verbundenen Vorgänge sind nicht nur sozialer, sondern auch ethnischer Natur, wobei es regional sehr unterschiedliche Grade der Ethnisierung durch Vermischung von zuwandernden oder abwandernden, dominierenden oder randständigen Gruppen, von Subkulturen oder Teilkulturen gibt. Je multikultureller eine Gesellschaft z.B. durch Zuwanderungen sich entwickelt, umso schwieriger wird es, die Ethnisierung aus relativ einheitlichen Quellen von übernommenen kulturellen Ressourcen zu beschreiben, und desto einfacher wäre die multikulturelle Wirkung eines situierten Lernens. Wenn hingegen Migranten eher die nied-

rigen und dequalifizierenden Schulabschlüsse bei gleichzeitig mangelnder Förderung zugewiesen werden, dann wird dieses Lernen zu einer Entwicklungsfalle. Es wird durch die hohe Wirkung der Nachahmung dann zu einer Selbstzuschreibung des eigenen Versagens und zur Bestätigung von Sicht- und Handlungsweisen aus dem Habitus dieser Wahrnehmung.

Eine interkulturelle Didaktik kann gleichwohl diesen Wahrnehmungs- und Nachahmungsraum nicht leugnen. Das nachahmende Lernen funktioniert, ob es nun gefällt oder nicht. Sie muss die Kräfte dieses Lernens borgen, aber zugleich zumindest einen Transfer dieser Kräfte in die nächste Ebene finden.

(2) Die *Interpretation und das Lernen aus Einsicht*: Die Welt als kulturelle Ressource wird nachgeahmt und sie bleibt im Bewusstsein meist so lange als Zuschreibung und Konstrukt bestehen, bis ein Problem auftaucht. Der Fremde bleibt so lange fremd, bis Ereignisse geschehen und wahrgenommen, erfahren werden, die das Symbolische oder Imaginäre überfordern, die nicht passen, die nicht viabel integriert oder in ein eigenes Verstehen ohne Widerstand und Schwierigkeit transformiert werden können. Sehr oft erfahren wir dies, indem wir Staunen: Da ist etwas, was nicht vorhersehbar war, etwas Fremdes, Eigenartiges, Unverstandenes. Es kann uns aber auch mit der Angst ereilen: Vielleicht ein Schreck, ein bisher unbekanntes oder unbenanntes, zumindest zu wenig begriffenes Ereignis, eine Lücke im symbolischen System selbst oder ein reales Ereignis, das uns zwingt, unser symbolisches Denken oder imaginäres Vorstellen zu verändern. Eine solche Veränderung ist in ihrer Tragweite von der kulturellen Ressource selbst abhängig. Je ritualisierter und traditioneller z.B. die Zugangsberechtigungen und Zuschreibungen in einer Gesellschaft sind, desto aus- und abgegrenzter wird ein derartiger Riss geschlossen, meist schon gar nicht als Wahrnehmung in der Erfahrungswelt zugelassen. Sofern man in den Kategorien einer Leitkultur denkt, die monokausal für Kultur schlechthin stehen soll, zumindest für die einheimische, wird der interpretierbare Raum sehr eng und der Rückfall auf die bloße Nachahmung der begrenzten kulturellen Ressourcen und die Zuweisung hierarchischer gesellschaftlicher Rollen nachhaltig praktiziert. Dagegen steht ein kulturelles Verständnis, das zumindest der Theorie nach die eigenen Werte der Freiheit, Demokratie, Pluralität und Offenheit interpretierbar halten muss, und sei es auch nur, um eine eigene bewusste Haltung z.B. als kulturelle zu erheben. Dazu allerdings ist es notwendig, aus einer Vielzahl von Interpretationen auszuwählen und sich entscheiden zu können, was ein Zugeständnis im Lernen einer gewissen Lückenhaftigkeit und Brüchigkeit kultureller Identität bedeutet. Im Zeitalter der Globalisierung wird dieser Effekt verstärkt und Leitkulturideen sind mehr Abwehr als tatsächlich erfolgreich gegen das Heterogene. Das situierte Lernen in diesem Rahmen ist schwierig, weil hier eine Fiktionalisierung der *communities of practice* einsetzt (vgl. weiterführend Reich/Sehnbruch/Wild 2005). Nur im künstlichen Lernraum der Schulklasse mit interpretierenden Rollen auf Zeit, in denen abstrakt die (Un-) Möglichkeiten der Welt verhandelt werden, wird hinreichend Distanz gefunden, um Weltbilder

weniger direkt praktisch zu erfahren, sondern ein wenig über sie zu reden. Der Situationsansatz allein hilft nicht, diese Verengung aufzuheben, weil die Praxis des Schulunterrichts zumindest auf der Seite der pluralen Inhaltsvermittlung gar nicht anders gedacht werden kann, als ein Nach- und Nebeneinander von Interpretationen von Theorien. Das Fremde als Interpretationsaufgabe ist damit gleichwohl nicht sinnlos, denn bereits kognitiv kann ich im Hineinversetzen in andere Kontexte und Personen immer einen Zugewinn an Perspektiven und Einsichten erfahren. Aber es bedarf schon großer didaktischer Anstrengungen, hierbei an bereits gemachte Erfahrungen anzuschließen und für die theoretische Interpretation mehr als einen bloß abstrakten Handlungsbereich sichtbar werden zu lassen.

Dabei werden immer wieder zwei grundlegende Fehler gemacht, die das Interpretieren zu sehr vereinfachen: (1) In der Interpretation wird der Fremde, den ich verstehen will, als eigenes Subjekt mit anderen Kontexten oft dadurch ausgelöscht und seiner Fremdartigkeit beraubt, dass er in *eine* Sicht genommen wird, um darüber ein (fiktives) Gemeinsames zu beanspruchen. Dann sind aus dieser Perspektive alle Menschen gleich oder beziehen sich auf ein Gleiches, das immer nur das zunächst verstandene Eigene ist. (2) Der zweite Fehler wird meist noch weniger als der erste bemerkt. Dadurch, dass ich als Interpret bereits die abstrakte Logik einer bestimmten Sicht unbewusst eingenommen habe, über die mein Wahrnehmen und Reflektieren gesteuert wird, die ich als Regelwerk aber als universell (rational) beanspruche, unterwerfe ich das Fremde von vornherein diesen Regeln, so dass ich immer meine kulturelle Hegemonie gegen den Anderen bewahre. Wenn diese beiden Fehler in konkreten Interpretationen aufgedeckt und erkannt werden können, dann ist meistens ein hoher multikultureller Lerngewinn zu verzeichnen. Es gibt sehr viele handlungsorientierte Methoden, die hierbei hilfreich eingesetzt werden können (vgl. dazu die Anregungen unter <http://methodenpool.uni-koeln.de>).

(3) *Konstruiertheit und Handlungsbezug des Lernens*: Der Konstruktivismus sieht die Realität nicht getrennt von den symbolischen Welten, sondern meint, dass symbolische Vermittlungen stets schon in die Entdeckungen und Erfindungen jeglicher Realität eingreifen. Solche Realität oder Wirklichkeiten – und der Plural entspricht den unterschiedlichen Beobachtern und Beobachtungen in diesen Wirklichkeiten – sind immer schon zirkulär in allen Wahrnehmungen und Handlungen mit den kulturellen Ressourcen verknüpft, die als symbolische Ordnungen oder imaginäre Möglichkeiten auftreten. Aber diese symbolischen Ordnungen und Imaginationen gehen in einer postmodernen und demokratisch orientierten Welt nie auf, sie lassen sich nie vollständig integrieren, in ihnen ist nicht nur Pluralität und Kontingenz, sondern auch Ambivalenz und Paradoxie bis hin zur reinen Gegensätzlichkeit angelegt. Es gehört zu den wesentlichen Einsichten für das Lernen, dass auch die Einsichten nur noch begrenzt erfolgen können. Gegenüber *einer* Interpretation aus Einsicht, wie sie eben noch für die zweite Stufe artikuliert wurde, stehen nun die Interpretationen immer im Wett-

streit, wobei selbst von einer Metaperspektive aus keine Versöhnung in einer universalistischen Strategie mehr erreicht werden kann und auch nicht angestrebt werden sollte (dies würde nur in neue Hegemonien führen). Zugleich ist solcher Wettstreit nie gänzlich plural, weil in ihm immer bestimmte dominante Sichtweisen und mit ihnen verbundene Interessen auftreten. In einer auf Multikulturalität ausgelegten Gesellschaft kann man hier im günstigsten Fall hoffen, dass in den Beziehungen der Menschen untereinander an wichtigen Stellen ausgehandelt wird, wie sie miteinander umgehen. Die vermeintliche Interpretations- und Bestimmungsschwäche des einen richtigen Weges wird dann zur Stärke, wenn Pluralität, Offenheit und Toleranz gegenüber dem Andersartigen und Fremden keine leeren Versprechungen bleiben, sondern in konkreter Partizipation von Betroffenen vereinbart werden können. Aber dies führt in keinen machtfreien Raum, sondern in einem Raum voll hegemonialer Ansprüche, die wechsel- und gegenseitig artikuliert werden, wobei eine hinreichende Artikulation ihrerseits voraussetzt, dass es keine einseitig durchgesetzte Hegemonie bestimmter Interessen gibt. Damit wird politisch eine Kultur erforderlich, die sich nicht als Leitkultur einseitiger Interessen sieht, sondern ihr Leitbild darin findet, unterschiedliche Kulturen unter der Anerkennung ihrer wechselseitigen Bereicherung einer Gesamtgesellschaft fassen zu können. Ein solches Leitbild schwebte etwa John Dewey vor, als er in *Demokratie und Erziehung*, seinem pädagogischen Hauptwerk, das 1916 erschien, die Demokratie an vor allem zwei Bedingungen knüpfte (Dewey 1985, 89):

(1) Wie zahlreich und unterschiedlich sind die bewusst geteilten Interessen in einer Gemeinschaft? Demokratie entsteht dort leichter, wo zahlreiche und unterschiedliche bewusst geteilte Interessen vorliegen. Dazu können wir gewiss auch multikulturelle Interessen rechnen. (2) Wie vollständig und frei ist der Austausch mit anderen Gemeinschaften? Demokratie entsteht dort leichter, wo nicht nur eine Interaktion zwischen sozialen Gruppen in einer Gesellschaft stattfindet, sondern wenn und insofern auch ein Habitus ausgebildet wird, der kontinuierlich neue Herausforderungen im Rahmen des sozialen Wandels durch die unterschiedlichen Interaktionen herzustellen und stets neu zu justieren in der Lage ist.

Beide Bedingungen gelten auch, so denke ich, für die bewusste Entwicklung einer multikulturellen Gesellschaft. Dies bedeutet allerdings auch, gegenüber Fundamentalismen und Letztbegründungen jeder Art eine Grenze dadurch zu setzen, dass sie sich in der Einsicht beschränken müssen, alle anderen Teilkulturen unterwerfen zu können und zu wollen. Eine solche Unterwerfung erscheint von einer reflektierten Position aus als unmöglich und muss hegemonial von einer pluralen Kultur konsequent bekämpft und ihrerseits ausgeschlossen werden. Hier zeigen sich für diese dritte Stufe klare Grundsätze einer konstruktivistischen Perspektiveinnahme. Dazu gehört zum Beispiel:

- Ein letzter oder bester Beobachter oder die Lösungen einer Super-Moral sind sinnlos, wenn eine Reflexion auf ein Zusammenleben in Multikulturalität und

damit eine Anerkennung von Fremdheit im kulturellen Prozess überhaupt gelingen sollen.

- Eine solche Reflexion trägt dekonstruktivistische Züge, insofern sie stets mit dem Verdacht arbeitet, dass alle Praktiken, Routinen und Institutionen in gesellschaftlicher Verständigung bereits mit ethnischen Vorannahmen belastet sind. Sie sucht in allen Lebensbelangen nach einer kritischen Aufdeckung solcher Belastungen.
- Sie fordert Pluralität von Beobachtern, was einschließt, dass Beobachtungen nicht einseitig reglementiert oder durch hegemoniale Macht begrenzt werden; sie benötigt eine hinreichende Offenheit von Beobachtungen, was Minderheitenrechte berücksichtigt und vorschnelle Ausrichtungen am sogenannten *mainstream* des Beobachtens vermeidet; sie baut auf Toleranz, was die Andersartigkeit anderer Beobachtungen und die Fremdheit anderer Beobachtungen zulässt.
- Aber eine konstruktivistische Perspektive behauptet damit nicht, dass diese Forderungen vollständig erfüllt oder faktisch durchgesetzt werden können. Diese Forderungen sind nicht mehr als idealtypische Zuschreibungen und Sollsetzungen, die immer dann scheitern, wenn vorgängige Macht- und Interessenlagen, Ängste und Streben nach subjektiven Vorteilen in die Konstruktionen eingreifen und diese zurücknehmen.
- Hier sind demokratische Prozeduren relevant, die regeln helfen, dass eine Ethnisierung oder andere vergleichbare Konstruktionen von Wirklichkeiten für die Subjekte hinreichend plural, offen und tolerierbar bleiben. Dies erzwingt eine Forderung nach radikaler Demokratie in konkreter Praxis als Voraussetzung solcher Prozeduren, damit die Begrenzung von hegemonialer Macht.

Es gibt im Lernen viele Möglichkeiten, diese Grundsätze durchgehend einzunehmen. Insbesondere die Fülle handlungsorientierter Methoden erlaubt dies z.B. in Projekten, Erkundungen, in der Biografiearbeit, bei Korrespondenzen oder anderen Methoden. Beziehe ich diese Forderungen auf den Ansatz des situierten Lernens, dann können gerade *communities of practice* eine wesentliche Chance sein, die praktische Seite eines multikulturellen Umgangs mit der Fremdheit noch besser als vielleicht mit anderen Methoden zu bewältigen. Denn dieser Umgang kann nicht hinreichend gelingen,

- wenn wir bloß auf ein Lernen als Nachahmung vertrauen, weil dann nur die bestehenden Ressourcen genutzt werden, was insbesondere in der deutschen Situation zu keiner Verbesserung im Umgang mit Multikulturalität führen würde;
- wenn wir bloß auf eine theoretische und interpretative Bewältigung vertrauen und setzen würden, weil diese zu abstrakt und oft bloß theoretisch bleibt,

ohne hinreichend als Praxis und damit auch sinnvoll erfahren werden zu können.

Insoweit kann sich eine interkulturelle Pädagogik und Didaktik nicht darauf beschränken, etwa für die zweite Stufe nur Lehrpläne, Unterrichtseinheiten oder Projekte zu entwickeln, so sinnvoll diese auch sein mögen. Es muss ihr vielmehr gelingen – und dies gilt gleichermaßen bei dem Thema Demokratie, das auch nur in praktischer Zuwendung, in einer *community of practice* erlernt werden kann¹ –, den Sinn von Multikulturalität am Beispiel einer handlungsbezogenen und situierten Praxis konkret zu zeigen, erlebbar werden zu lassen, in Beziehungen zu gestalten und kommunikativ umfassend erfahrbar werden zu lassen, zu reflektieren und den Gewinn der Multikulturalität für alle Seiten erkennen und anerkennen zu lassen. Dabei soll und kann aus der Praxis heraus nicht alles schön geredet werden, sondern Widersprüche und Ambivalenzen werden sichtbar werden und reflektiert werden müssen, um den Sinn aus den Praktiken heraus von den Lernern selbst re/de/konstruieren zu lassen.

In der Errichtung solcher *communities of practice* als sehr effektiver Methode des Lernens in Multikulturalität und des Erlernens eines sinnvollen Umgangs mit dieser steht die Schule noch am Anfang. Es ist vor allem die Jugendbildung, die das Feld hingegen schon erkannt und bearbeitet hat, wenn in Form von Freizeiten und Camps ein multikulturelles Lernen im Zusammenhang mit gemeinsamen Aufgaben, Produktionen, Hilfsangeboten usw. realisiert wird. In der Schule ist dies schwerer, weil es kaum interdisziplinäre multikulturelle Arbeit zwischen Fächern gibt. Aber es sind positive Ansätze von *communities of practice* zu erkennen:

- in bilingualen Schulen, die von vornherein nicht nur zweisprachig operieren, um Fremdsprachen zu lernen, sondern gerade auch, um kulturelle Übersetzungsprobleme zu lösen und hierbei Multikulturalität durch eine angeleitete Interpretation und Erfahrung unterschiedlicher Kulturen als durchgehende Perspektive bis in alle Fächer hinein zu praktizieren;
- als Schüleraustausch und Begegnungen mit anderen Kulturen, sofern dies nicht nur als Reisetätigkeit verstanden wird, sondern Ziele und Aufgaben mit einschließt, das Fremde in die Tiefe kennen zu lernen und zu reflektieren;
- als Arbeitsgemeinschaften mit bestimmten Aktionsprogrammen, in denen in Multikulturalität über etwas Multikulturelles gearbeitet wird;
- als Projekte, die fachübergreifend versuchen, eine *community of practice* für einen bestimmten Zeitraum zu bilden, in der Multikulturalität in spezifischer Themensetzung bearbeitet wird.

¹ Dafür gibt es schon praktische Instrumente wie z.B. den Klassenrat, das Kinderparlament oder Ansätze für eine Demokratie im Kleinen. Vgl. dazu die entsprechenden Einträge in Kersten Reich (Hrsg.). „Methodenpool“ URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de>.

Multikulturalität als eine Möglichkeit der Perspektiverweiterung zu begreifen, dies kann am besten aus solch einer Praxis heraus gelingen. Dabei können Praktiken in Teilen durchaus scheitern und Fehler aufzeigen. Es kommt auch gar nicht darauf an, dass Lerner beginnen sollten, das Multikulturelle naiv zu idealisieren, sondern vielmehr, einen eigenen kritischen Blick einzunehmen, sich auch abgrenzen zu können, aber dies in der Einsicht zu vollziehen, dass ein jeder nicht nur in fremden, sondern auch den je eigenen Kulturen ein Fremder sein kann. Gelingt es pädagogisch und didaktisch dies zu erreichen und damit in die diskursive Stufe drei vorzudringen, dann kann im Sinne der Ausgangsthese meines Beitrags das multikulturelle Leben für alle viabler werden.

Literatur:

- Bauman, Zygmunt. 1999. *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg.
- Burckhart, Holger, Kersten Reich. 2000. *Begründung von Moral. Diskursethik versus Konstruktivismus – eine Streitschrift*. Würzburg.
- Dewey, John. 1985. „Democracy and Education“. *The Middle Works 1899 - 1924, Vol. 9*. Carbondale, Edwardsville.
- Gardner, Howard. 1985. *The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution*. New York.
- Gardner, Howard. 1996. *So gut wie Einstein. Schlüssel zum kreativen Denken*. Stuttgart.
- Gardner, Howard. 1999. *Kreative Intelligenz*. Frankfurt a.M., New York.
- Hall, Stuart, Bram Gieben (Hrsg.). 1992. *Formations of Modernity*. Cambridge.
- Hall, Stuart, Paul du Gay (Hrsg.). 1996. *Questions of Cultural Identity*. London, Thousand Oaks, New Dehli.
- Hartmann, Dirk, Peter Janich (Hrsg.). 1996. *Methodischer Kulturalismus. Zwischen Naturalismus und Postmoderne*. Frankfurt a.M.
- Hartmann, Dirk, Peter Janich (Hrsg.). 1998. *Die Kulturalistische Wende. Zur Orientierung des philosophischen Selbstverständnisses*. Frankfurt a.M.
- Janich, Peter. 1996. *Konstruktivismus und Naturerkenntnis. Auf dem Wege zum Kulturalismus*. Frankfurt a.M.
- Lave, Jean. 1988. *Cognition in Practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge.
- Lave, Jean, Étienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*. Cambridge.
- Reich, Kersten. 1998. *Die Ordnung der Blicke*. Band 1: *Beobachtung und die Unschärfen der Erkenntnis*. Band 2: *Beziehungen und Lebenswelt*. Neuwied u.a.
- Reich, Kersten. ³2000. *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Neuwied u.a.
- Reich, Kersten. 2002. „Fragen zur Bestimmung des Fremden im Konstruktivismus“. Stefan Neubert, H.-J. Roth, Erol Yildiz (Hrsg.). *Multikulturalität in der Diskussion*. Opladen, 173-194.
- Reich, Kersten. ²2004. *Konstruktivistische Didaktik*. Neuwied u.a.
- Reich, Kersten, Lucia Sehnbruch, Rüdiger Wild. 2005. *Medien und Konstruktivismus. Eine Einführung in die Simulation als Kommunikation*. Münster u.a.
- Rogoff, Barbara, Carolyn Goodman Turkanis, Leslee Bartlett (Hrsg.). 2001. *Learning Together: Children and Adults in a School Community*. New York.
- Wenger, Étienne. 1999. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge.

Wittgenstein, Ludwig. ⁹1993. *Werkausgabe Band 1: Tractatus logico-philosophicus/Tagebücher 1914-16/Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a.M.