

Elisabeth Meilhammer

Lernen am Fremden

Anmerkungen zu einer unverzichtbaren Dimension zeitgemäßer Bildung

Im folgenden soll es darum gehen, „Fremdheit“ auf das Lernen und den Bildungsbegriff zu beziehen. Das Thema ist anspruchsvoll, komplex, vielschichtig, auf Interdisziplinarität verweisend; es kann daher nicht auf wenigen Seiten erschöpfend abgehandelt werden. In diesem Rahmen kann es somit nur darum gehen, einige Beobachtungen und Gedanken mitzuteilen, um daran anschließend schlaglichtartig Konsequenzen für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis aufzuzeigen.

Den Ausgangspunkt (Abschnitt 1) bildet die Überlegung, dass Fremdheit aus dem heutigen Leben nicht mehr wegzudenken ist. Während es die Begegnung mit dem Fremden in der Geschichte immer gegeben hat, ist sie heute allgegenwärtig und dadurch zur Normalerfahrung geworden. Das Phänomen „Fremdheit“ ist eingebunden in die übergreifenden Prozesse der Internationalisierung und Pluralisierung unserer zunehmend interdependenten Welt, in der es mehr denn je auf Verständigung und friedliches Zusammenleben ankommt. Ein zeitgemäßes Bildungsverständnis muss deshalb „Fremdheit“ als unerlässliche Dimension begreifen. „Fremdheit“ als Phänomen bedarf allerdings der Differenzierung, um in seiner Bedeutung für den Lern- und Bildungsprozess erfasst werden zu können (Abschnitt 2). Die Herausforderung des Fremden liegt darin, dass es zugleich „Faszinosum und Tremendum“ (Hahn 1994, S. 151),¹ Anziehung und Schrecken, darstellen kann. Weil es neue Möglichkeiten aufzeigt, wirkt es horizonterweiternd, bereichernd, vielleicht sogar klärend; aber dieses Aufzeigen von Möglichkeiten kann zugleich ein Aufzeigen von Alternativen sein, die das Eigene relativieren, in Frage stellen, bedrohen. Hieraus ergibt sich für die Bildung eine paradoxe Situation (Abschnitt 3). Der Mensch muss Neues lernen, solange er lebt, das heißt beständig offen sein für das ihm noch Unbekannte; genau diese Offenheit für das Fremde aber bedroht sein Sinn- und Orientierungssystem. Die Fähigkeit des Menschen, Offenheit und Grenzziehung zu integrieren und zu balancieren, ist deshalb eine lebenslange Bildungsaufgabe, die sich mit nie gekannter Brisanz stellt.

¹ Damit ist für den Begriff „Fremdheit“ in Anspruch genommen, was im Jahr 1917 der Religionsphilosoph Rudolf Otto ursprünglich auf das Heilige („mysterium tremendum et fascinosum“) bezogen hatte.

1 Zur Aktualität der Fremdheitserfahrung

Die Problematik eines angemessenen Umgangs mit dem Fremden wird nicht nur in der Bildungswissenschaft immer wieder aufgegriffen, sie ist auch häufiger Gegenstand in der öffentlichen Diskussion und meist medial vermittelten Bewusstseinsbildung sowie in der politischen Auseinandersetzung. Hierbei ist „das Fremde“ meist auf „die Fremden“ bezogen, auf Fragen von Asylrecht, Einwanderungs- und Beschäftigungspolitik. Die Pädagogik bzw. Andragogik sieht sich, daran anschließend, der ihr gesellschaftlich zugeordneten und von ihr selbst reklamierten Aufgabe gegenüber, einen wichtigen Beitrag dazu zu leisten, dass erstens Fehlformen des Umgangs mit Fremden präventiv verhindert bzw. schon vorhandene korrigiert werden und dass zweitens im Sinne von Integration und Verständigung ein interkulturelles Lernen auf beiden Seiten – von Einheimischen und Fremden – in Gang gesetzt wird, wobei ein möglichst reibungsloses Zusammenleben als Zielvorstellung gilt. In gleicher Weise, um ein anderes Beispiel zu nennen, wird die Bildung gefordert, wenn es darum geht, die europäische Einigung voranzubringen. „Lernen am Fremden“ bedeutet in wichtigen Dokumenten der Europäischen Union nicht nur die Überwindung von Sprachbarrieren,² sondern auch das Kennen und Verstehen der Kultur und Geschichte Europas und seiner Völker, denn dieses Verständnis erst wird als mentale Grundlage dafür aufgefasst, eine europäische Identität zu entwickeln.³

In einem allgemeineren Sinn ist die Fremdheitserfahrung geradezu zu einem Signum unserer Zeit geworden. Typisch für unsere Zeit ist die „Generalisierung der Fremdheit“ (Hahn 1994, S. 162) und die „Omnipräsenz des Fremden“ (Stichweh 1994, S. 212). Während in früheren Zeiten der Umgang mit bekannten Menschen der Normalfall und der Fremde eher die Ausnahme war, hat sich das Zahlenverhältnis von bekannten zu nicht bekannten Personen in der modernen Gesellschaft umgekehrt,⁴ und die Begegnung mit Personen, die wir nicht kennen, ist uns zur alltäglichen Erfahrung geworden, sei es im Supermarkt, am Postschalter oder im Straßenverkehr (vgl. Hellmann 1998, S. 405). Diese Art der Begegnung

² Vgl. z.B. den Punkt 8 des Beschlusses Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17. Juli 2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001, wo es heißt: „Es ist wichtig, Sprachen zu lernen, da dies ein verstärktes Bewußtsein für die kulturelle Vielfalt schaffen und einen Beitrag zur Ausmerzung von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus, Antisemitismus und Intoleranz leisten kann“.

³ Dieser Gedanke findet sich bereits 1957 im Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft (ehemals Artikel 128; im Vertrag von Amsterdam aus dem Jahr 1997 Artikel 151) und wird z.B. im Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen: Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft“ (Europäische Union. Kommission 1995, bes. S. 30 und S. 72 f.) wieder aufgegriffen.

⁴ So Hellmann (1998, S. 405) im Anschluß an Anthony Giddens und Rudolf Stichweh.

mit Fremden⁵ wird im allgemeinen weder als Bedrohung noch als Faszination empfunden; wir stehen hier dem Fremden gleichsam neutral gegenüber und sind auch in keiner Weise zu einer Stellungnahme gefordert; wir sind indifferent.⁶

Darüber hinaus ist für unsere Zeit die Gleichzeitigkeit der beiden gegenläufigen Prozesse von Globalisierung und Fragmentierung kennzeichnend. Zugespitzt ausgedrückt: Die Welt wird immer homogener auf globaler Ebene, auf lokaler Ebene hingegen zunehmend heterogen und pluralisiert.⁷ Beide Prozesse, so unterschiedlich gerichtet sie auch sein mögen, fordern in gleicher Weise die Fähigkeit des Menschen in historisch beispielloser Weise heraus, mit Fremdheit umzugehen.

Die Globalisierung verlangt ein permanentes Überschreiten und Aufheben traditioneller Grenzen, nämlich der Grenzen des Staates, der Gesellschaft, der Kultur: also gewissermaßen das Hineinnehmen des Fremden in das Eigene. Intergesellschaftliche Mobilität, globale Kommunikation, ökonomische Transaktionen sowie interkulturelle Kontakte sind zu Selbstverständlichkeiten geworden, und dies nicht nur auf der Ebene des Staates oder gesellschaftlicher Institutionen, sondern auch dort, wo der einzelne Mensch betroffen ist. Mit Fremdheit umgehen zu können, ist zu einem Kriterium für berufliche Kompetenz und gelingende Lebenspraxis geworden, ob es sich nun etwa um die Frage erfolgreicher Kommunikation mit Wirtschaftspartnern aus unterschiedlichen Kulturkreisen handelt,⁸ ob es darum geht, dass die Handhabung des Internets als effektives Instrument der Partizipation generell genügend große Englischkenntnisse voraussetzt⁹ oder ob die Fähigkeit zur Mobilität immer mehr zur Voraussetzung beruflichen Erfolges, ja der „Eignung zur Beschäftigung“ (Europäische Union. Kommission 1995, S. 6 ff. und S. 31 ff.) wird. Die Aufhebung von Grenzen, die für die Globalisierung kennzeichnend ist, birgt eine Chance und Gefahr

⁵ Die Begegnung ist freilich keine im Buberschen Sinne, sondern lediglich eine rollenmäßige.

⁶ Dieses Verhältnis der Indifferenz heißt aber nicht, dass überhaupt keine Beziehung zu den Fremden vorhanden wäre; sie sind uns gleichgültig. Jedoch sind sie nicht nicht-existent für uns – anders als es, um das berühmte Beispiel Georg Simmels aufzugreifen, die Bewohner des Sirius für uns sind (vgl. Simmel 1992, S. 765).

⁷ Dieser Gedanke ist auch im Rahmen einer von UNESCO und Commonwealth im Januar 1999 gemeinsam veranstalteten Konferenz hervorgehoben worden (vgl. UNESCO 2000, S. 14).

⁸ Ein Beispiel für ein ökonomisch motiviertes interkulturelles Trainingsanliegen ist das Buch von Acuff (1997).

⁹ Nach Angaben der Vereinten Nationen waren im Jahr 1999 etwa 80 % aller Internetseiten in englischer Sprache abgefasst, wohingegen nur etwa ein Zehntel der Weltbevölkerung in der Lage war, diese Sprache zu verstehen (vgl. Human Development Report 1999, S. 62).

zugleich in sich: Wird ein Weltbürgertum, wird globale Verständigung wahrscheinlicher als je in der Geschichte der Menschheit? Oder wird die Zuordnung bzw. Aneignung dessen, was dann das Eigene ist, mit der Aufhebung von Grenzen unmöglich gemacht, werden mithin Identität und Orientierung in der Welt verloren und damit auch zwei grundlegende Kategorien von Bildung, ja wird der Bildungsanspruch als solcher aufgegeben?

Neben der Globalisierung finden Prozesse der Fragmentierung und der Kreation von Pluralität und Pluralismus statt. Sie schaffen und lassen vielfältige, ja widersprüchliche Lebensstile und Weltdeutungen zu, welche gleichzeitig nebeneinander bestehen und jeweils zumindest eine gewisse Gültigkeit beanspruchen. Die Herausforderung liegt wohl nicht so sehr in der Vielfalt an sich als in der offenbaren Inkompatibilität der einzelnen Entwürfe und der Vehemenz ihrer Gültigkeitsansprüche. Die Gefahr besteht dann darin, dass das Eigene durch das Fremde als entwertet oder gar als aufgelöst betrachtet werden kann. Das Gefühl des Bedrohtwerdens durch das Fremde kann sich einstellen, was leicht zu Abwehr und Aggression führt. So ist es sicherlich kein Zufall, dass von den 82 Konflikten, die es zwischen 1989 und 1992 weltweit gab, 79 innerstaatliche waren und mit ethnischen, religiösen oder kulturellen Unterschieden zu tun hatten.¹⁰ Die Chance des Pluralismus aber liegt darin, dass erst sein Prinzip des Vielfältigen eine tragfähige Basis der Demokratie ist und dass er zudem das, was jeweils als das Eigene betrachtet wird, anreichern kann: Fremde Einflüsse sind eine Triebfeder für Kreativität und Innovation, ja für Erhaltung und Regeneration von Kulturen (vgl. UNESCO 2000, S. 23); sie können die Kulturen vor Erstarrung und ihrem Niedergang ins Folkloristische schützen.¹¹ Dem Pluralismus kommt von daher eine deutliche Affinität zur Interkulturalität zu.

Eingelagert in die beiden Prozesse Globalisierung und Pluralisierung ist das Phänomen rapiden Wandels, und dies in mindestens dreifacher Hinsicht. Erstens besteht der Wandel in einer niemals gekannten Wissensexplosion und gleichzeitigen Wissensentwertung. Sich die Welt verstehend zu erschließen – mit anderen Worten: sie ihres Fremdheitsstatus zu entheben –, ist zur nicht mehr zu bewältigenden, dennoch aber ein Leben lang zu verfolgenden Aufgabe geworden. Die Fähigkeit des Menschen ist hier gefordert, nicht nur ständig Neues zu lernen, sondern auch bereits Bekanntes im Zuge eines Umlernens zu relativieren oder ganz aufzugeben. Das subjektiv Ver-

¹⁰ Daten nach UNESCO (2000, S. 13).

¹¹ Wenn die fremden Einflüsse zu stark sind, kann aber dieser Niedergang ins Folkloristische gerade erst erzeugt werden.

traute muss im Zuge lebenslangen Lernens immer wieder in Frage gestellt und unter Umständen – dann, wenn es ein Wissen repräsentiert, das als veraltet gilt und somit nicht mehr als angemessen anerkannt ist¹² – verworfen werden, und die gleichsam selbstverständliche Erwartung lautet, sich kontinuierlich Fremdes anstelle des ungültig gewordenen Eigenen anzueignen – und auch das nur provisorisch und vielleicht nur für ganz kurze Zeit.

Zweitens betrifft der Wandel gesellschaftliche Umbrüche, die eine kollektive Neuorientierung der Menschen erfordern. In Deutschland ist hier sicherlich in erster Linie an den Zusammenbruch der DDR und die daraus resultierenden mentalen und lebenspraktischen Entwicklungsaufgaben in Ost- und Westdeutschland zu denken. Äußerer Wandel fordert also Reorientierung als Akzentuierung inneren Wandels in zeitlicher Verdichtung; es wechseln Akteure, Schauplätze, Bezugsgruppen, Bezugsgrößen, Lebensformen und psychische Befindlichkeiten und nötigen zu neuer Ausrichtung.¹³

Drittens gehören Wandlungen und Umbrüche im individuellen Leben zur Biographie fast aller Menschen, potenziert im westlichen Kulturkreis. Für den postmodernen Menschen gilt es nicht mehr nur, mit Schicksalsschlägen und persönlichen Krisensituationen fertig zu werden; das Aufbrechen fester Rollenmuster verleiht nicht nur Freiheit, sondern fordert gleichzeitig auch vom einzelnen Menschen, sein Selbst individuell und immer wieder neu zu definieren, wobei es in der multikulturellen Gesellschaft als Kompetenz gilt, ein Repertoire an unterschiedlichen kulturellen Mustern und Verhaltensweisen im Sinne einer „Bricolage“ (Heine/Heine 2000, S. 103 ff.) beständig sich zu basteln und situationsspezifisch anzuwenden.

Ein Lernen, das für das Leben bedeutsam sein will, ist deshalb darauf angewiesen, Fremdheit zu berücksichtigen. In unserer ständig im Wandel begriffenen und Wandel fordernden Welt muss sich die Bildung eines Menschen daran messen lassen, inwieweit er flexibel auf Wandlungen der Lebensbedingungen reagieren kann (vgl. Prokop 1991, S. 129). Diese Fähigkeit ist gleichwohl nicht in jedem Lebensalter mit gleicher, selbstverständlich vorauszusetzender Mühelosigkeit verfügbar (vgl. ebd., S. 128); ihr Erwerb und Erhalt bleibt somit lebenslange Bildungsaufgabe.

Neben der Fähigkeit zur Neuorientierung und Anpassung an geänderte Lebensumstände kommt es darüber hinaus im Zeitalter der Internatio-

¹² Hier ist eine Reibungsfläche mit dem Pluralisierungsphänomen evident: Obwohl die Gleichzeitigkeit des Vielfältigen und Unterschiedlichen für die pluralistische Gesellschaft typisch ist, gibt es dennoch Instanzen (allem voran wohl die Wissenschaft), die mit einem Allgemeinheits- und Verbindlichkeitsanspruch manches Wissen als ganz oder partiell entwertet charakterisieren und damit im Extremfall aus dem Kanon des Zulässigen streichen können.

¹³ So eine Charakterisierung von Reorientierung nach Martha Friedenthal-Haase (1998, S. 68).

nalisierung, Pluralisierung und zunehmenden globalen Interdependenz mehr denn je auf die Fähigkeit zur Toleranz, Verständigung und friedlichen Koexistenz der Menschen untereinander an. Für ein zeitgemäßes Bildungsverständnis ist es dann nur konsequent, das „Lernen zusammenzuleben“ in den Mittelpunkt zu stellen (vgl. Delors 1997, S. 79) und von Interkulturalität als Paradigma auszugehen (vgl. Friedenthal-Haase 1996, S. 88). Fremdheit ist dabei immer eine notwendige Dimension.

2 Facetten der Fremdheit im Lernprozess

Das Fremde ist eine Dimension des Lernens und eine Herausforderung für das Lernen zugleich. Vorausgesetzt, Lernen bedeutet per definitionem den Prozess des Erwerbs von Wissen und Fertigkeiten, mit dem Ergebnis, dass eine Aufgabe besser als vor Aufnahme des Lernprozesses ausgeführt werden kann, so verweist dies auf zweierlei. Erstens: Lernen bezeichnet eine – im allgemeinen positiv verstandene – Entwicklung des Lernenden, und zweitens: Lernen ist immer ein Lernen am Fremden. Das Fremde bezeichnet in diesem ganz allgemeinen Sinn das subjektiv Unbekannte oder Noch-nicht-Bekannte, das im erfolgreichen Lernprozess diesen Charakter verliert, weil das Subjekt, sein Spektrum erweiternd, sich ändert. Lernen, die Gewinnung von Verständnis (als Erkenntnis) und die Gewinnung neuen Wissens und Könnens, ist daher auf das Fremde angewiesen.¹⁴ Weil nur das Fremde uns Charakter zu haben scheint, wie es in Thomas Manns (1967, S. 155) „Zauberberg“ heißt, ist nicht nur der Lerninhalt, sondern auch die Motivation zum Lernen auf das Fremde angewiesen; erst der Reiz des Fremden macht Lust auf Lernen. Fremd zu sein ist dabei relational; es bezeichnet keine Eigenschaft von Lerngegenständen an sich, sondern drückt eine dynamische Beziehung des Lerngegenstands zum Lernenden aus. Zur Struktur dieser Beziehung gehört, dass sie im Lernprozess ihren Charakter ändert: Das Fremde verschwindet in Abhängigkeit von der Beherrschung des Lernstoffs, graduell oder radikal.

So unerlässlich das Fremde aber als Dimension für den Lernprozess ist, so wichtig ist es, im Blick zu behalten, dass das Fremde nicht nur allgemein das Unbekannte ist, sondern auch die Konnotationen des Unzugänglichen, Anomalen, Unerkennbaren oder sogar Unheimlichen erhalten kann (vgl. Schäffter 1991, S. 14). Nicht nur übt das Fremde einen Reiz auf uns aus,

¹⁴ In diesem Sinne charakterisiert Robert Hettlage (1988, S. 195) auch das Verstehen als meist auf Fremdes bezogen, bedarf doch das schon Bekannte keiner Verstehensoperation im eigentlichen Sinne mehr.

sondern es verunsichert auch, stellt in Frage. Von daher können Menschen, wenn sie das Fremde personifizieren, suspekt sein: Ich kann nicht davon ausgehen, dass für sie gilt, was für mich gilt; dass sie mich deshalb verstehen, dass sie mich annehmen können in meinem Sinn-, Orientierungs- und Wissenssystem, in dem, was meine Persönlichkeit ausmacht. Sie sind eigentümlich frei von dem, was mich bindet (und möglicherweise dort gebunden, wo ich frei bin). Die Begegnung mit dem Fremden erhält somit für mich krisenhaften Charakter. Ich kann den Fremden als Gefahr erleben, die die Beständigkeit meiner Lebensumstände bedroht,¹⁵ aber sie eröffnet mir auch neue Möglichkeiten; der Fremde „ist in seiner Aktion nicht durch Gewöhnung, Pietät, Antezedentien gebunden“ (Simmel 1992, S. 767). Aufgrund seiner Distanz zu meinen Verhältnissen kann er sie vorurteilsloser übersehen. Weil er unbeteiligt ist, kann er beweglicher sein und mir neue Impulse geben; weil er keine parteilichen Rücksichten nehmen muss, kann er objektiv sein, ein neutraler Schiedsrichter mit größerem Urteilsvermögen. Am Fremden kann ich lernen, an seinem Schiedsspruch mich schulen und Einsicht in Zusammenhänge gewinnen, welche ich vorher nicht erkannte; die Unkonventionalität seiner Impulse kann es mir erleichtern, meine eigenen Grenzen zu überschreiten, sie kann meine Kreativität anstoßen und mich zu überraschend neuen Wegen und Problemlösungen führen.

Eine wichtige Unterscheidung zum Lernen am Fremden soll nun getroffen werden, nämlich ob es sich beim Lernen um ein bloßes *Kennenlernen* des Fremden handelt oder, darüber hinausgehend, ob das Lernen ein *Aneignen* des Fremden bezwecken soll, ungeachtet dessen, ob ich mich von der Überlegenheit des Fremden aus freien Stücken überzeugt habe oder nicht. Wenn ich beispielsweise lerne, dass in manchen Kulturkreisen die linke Hand als unrein gilt, so mag ich dies als Faktum interessant finden; im allgemeinen werde ich mich nicht genötigt sehen, diese Einstellung zu übernehmen. Die Kenntnis kann mir neue Sinnhorizonte erschließen, mir nützlich sein, ganz allgemein zum Verständnis einer Kultur oder auch anwendungsbezogen, wenn ich mich etwa auf Reisen in meinem eigenen Verhalten und in der Interpretation des Verhaltens anderer darauf einstellen möchte. Die Kenntnis des Fremden dient in diesem Falle meiner eigenen Orientierung und sozialen Handlungsfähigkeit. Die fallweise Anwendung dieser Kenntnis bedeutet jedoch nicht die zwangsläufige Übernahme der

¹⁵ „Von jeher wird bei Aufständen aller Art von der angegriffenen Partei behauptet, es hätte eine Aufreizung von außen her, durch fremde Sendlinge und Hetzer stattgefunden“ (Simmel 1992, S. 767).

damit verbundenen Werte und Normen, sie kann einfach opportun sein. Weil das Fremde damit schlicht „interessant“ für mich wird, ist ein Lernen am Fremden hier recht problemlos.

Weitaus schwieriger stellt sich die Situation dort dar, wo die Begegnung mit dem Fremden nicht nur bedeutet, Anderes kennen zu lernen, sondern wo mit dem Fremden ein Anspruch auf Übernahme der fremden Praxis und vor allem der in dieser Praxis enthaltenen Sinn- und Wertvorstellungen verbunden ist. Weil der Fremde dabei nicht bloß mein Interesse weckt, sondern als Anspruchserhebender auftritt, liegt genau hier das meiste Potential für Konflikte. Ein Lernen am Fremden begnügt sich hier nicht mehr damit, Verhaltensmuster lediglich zu kennen und ggf. „äußerlich“ fallweise praktizieren zu können, es wird auch mein Inneres bzw. meine Lebensführung als solche beansprucht. Je wesentlichere Bereiche meines eigenen Sinn- und Orientierungssystems das Fremde dabei betrifft, je inkompatibler es mit meinem Wertesystem ist, je weniger es sich mit meinem Lebensstil verträgt und je stärker es Universalgeltung beansprucht, desto größer wird der Druck, der auf mich erzeugt wird. Das Fremde verunsichert dann nicht nur, es kann bedrohen; und nicht nur relativiert es das, was ich als mein Eigenes betrachte, es will es ersetzen. Es lässt sich hiernach die These aufstellen, wonach mindestens zwei Faktoren entscheidend für ein Lernen am Fremden sind: auf der einen Seite das *Bedrohungspotential des Fremden*, welches sich aus Vehemenz und Reichweite seines Geltungsanspruchs ergibt, und auf der anderen Seite die aktuelle Befindlichkeit sowie die Komplexität und Entwicklungsfähigkeit des Orientierungssystems und Sinnhorizonts des *Individuums*.¹⁶ Hierbei gehen u. a. seine Erfahrungen im allgemeinen und seine Lernbiographie im besonderen ein sowie sein Selbstkonzept im Allgemeinen und seine Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Besonderen.

In der andragogischen Forschung ist unumstritten, dass eine Anknüpfung an Vorerfahrungen als wichtige Variable für den Lernerfolg Erwachsener anzusehen ist.

Die Art und Weise, wie ein Mensch lernt, ist abhängig von seinem Selbstkonzept und seiner Selbsteinschätzung, welche beide auf früheren Erfah-

¹⁶ Ortfried Schöffter (1991, S. 15) unterscheidet vier elementare Ordnungsschemata im Umgang mit dem Fremden, nämlich: „Ordnungen transzendenter Ganzheit“ (das Fremde ist dabei tragender Grund und Resonanzboden von Eigenheit), „Ordnungen perfekter Vollkommenheit“ (wobei das Fremde die Negation von Eigenheit ist), „Ordnungskonzepte dynamischer Selbstveränderung“ (wobei Fremdheit als Chance zur Ergänzung und Vervollständigung aufgefasst wird) und „Konzeptionen komplementärer Ordnung“ (wobei Eigenheit und Fremdheit als „Zusammenspiel sich wechselseitig hervorrunder Kontrastierungen“ aufgefasst werden). – Der jeweilige Fremdheitsanspruch spielt bei Schöffter allerdings keine Rolle.

rungen und ihren Interpretationen basieren (vgl. Brundage/MacKeracher 1980, Lernprinzip 2); sie gehen in individuelle Bedeutungszuweisungen und Wertvorstellungen ein und können damit also Lernen generell entweder unterstützen oder hemmen (vgl. ebd., Lernprinzip 3). Ein Mensch mit erfolgreicher Lernbiographie, ein Mensch, der positiv von sich denkt, hat demzufolge die besseren Karten, was das Lernen im allgemeinen (vgl. ebd., Lernprinzip 7) und das Sich-Einlassen auf das Fremde im besonderen betrifft, wird er sich doch nicht so schnell vom Fremden bedroht fühlen. Er wird da neugieriger sein, wo sich die Möglichkeit zum Kennenlernen des Fremden bietet, und dort, wo das Fremde mit Aneignungsanspruch auftritt, wird er zuversichtlicher sein, ihm – wenn nötig – zu widerstehen. Umgekehrt wird ein unsicherer Mensch das Fremde schneller als Bedrohung empfinden und es dann zu vermeiden suchen (vgl. auch Hellmann 1998, S. 432 f.); vielleicht sieht er sogar einen Aneignungsanspruch des Fremden dort, wo er objektiv nicht vorhanden ist.¹⁷

Die Lernsituation allgemein ist eine paradoxe insofern, als einerseits Lernbereitschaft und Erfolgszuversicht beim Lernen von der Stabilität früherer Erfahrungen und des Selbstkonzepts abhängen, andererseits aber das Lernen genau diese Stabilität ins Wanken bringen kann, da es prinzipiell verändernden Charakter hat und somit einen Wandel von Überzeugungen, Werten, Fertigkeiten und Strategien herbeiführen kann, mit der Folge, dass im Extremfall die Lernzuversicht verlorenght und das Individuum sich vom Lernprozess zurückzieht (vgl. Brundage/MacKeracher 1980, Lernprinzip 9). Insbesondere dann, wenn ein hoher Aneignungsanspruch von Fremdem an einen Lernenden gegeben ist, erfährt diese Paradoxie noch eine Zuspitzung.

Das Lernen am Fremden muss daneben berücksichtigen, wie hoch der Grad der Fremdheit für einen jeweiligen Lernenden in einer bestimmten Lernsituation ist. Bekanntlich gelingt das Lernen dann am besten, wenn der Lerngegenstand für den Lernenden nur einen mittleren Fremdheitsgrad aufweist, weil dann das zu Lernende weder als chaotisch noch als selbstverständlich erscheint. Ist der Fremdheitsgrad zu hoch, ist nicht nur das „Denken-wie-üblich“ (Schütz 1972, S. 58 ff.), sondern generell die Anschlussfähigkeit des Lerngegenstands an schon vorhandene Sinn- und

¹⁷ Erwachsene reagieren auf neue Lernerfahrungen und Informationen so, wie sie diese wahr nehmen; dies entspricht nicht jedoch zwangsläufig dem, was von einem Lehrenden intendiert worden ist (vgl. Brundage/MacKeracher 1980, Lernprinzip 24).

Wissensstrukturen des Lernenden in Gefahr;¹⁸ es besteht die Möglichkeit der Überforderung und der Lernblockade. Selbst wenn es sich um ein bloßes Kennenlernen des Fremden handelt, kann der Lernprozess unterbrochen werden, wenn keine Einordnung in individuelle Ordnungsschemata möglich ist und das Fremde als sinnlos erscheint. Ist jedoch mit einem hohen Fremdheitsgrad auch ein Aneignungsanspruch des Fremden verbunden, so erscheint das Fremde nicht nur als sinnlos, sondern auch als bedrohlich; das Individuum schützt sich, indem es das Fremde abzublocken sucht.

Fremdes mit hohem Bedrohungspotential kann die Kontrolle über die eigene Existenz aus den Angeln heben; aus diesem Grund gilt etwa in der Psychoanalyse die Angst vor dem Fremden als eine Grundkonstante im Menschen, und zwar über den ganzen Lebenslauf. Angst auslösend kann z.B. die (Fremdheit implizierende) Änderung der Lebensumstände sein: „Diese Angstform entsteht immer wieder im Laufe von Lernprozessen, wenn ein neuer Reifungsschritt bevorsteht. (...) Aber auch vor entscheidenden Schritten im Leben: der Berufswahl, der Eheschließung, dem bewussten Entschluss zu Kindern, dem Eintritt in das Alter erleben wir die gleichen Ängste“ (Eicke 1976, S. 520). Nehmen wir diese Aussage ernst, so kann wohl gefolgert werden, dass ein Wandel der Lebensumstände generell angstauslösend und damit lernhemmend sein kann. Unsere Zeit multiplen Wandels auf allen Ebenen wäre demnach gerade nicht dazu angehtan, das Ideal des „lebenslangen Lernens für alle“ zu realisieren. Der Wandel beansprucht Aneignung: Er bedroht die Orientierung, er bedroht die Verlässlichkeit unserer Interpretations- und Handlungsschemata, er bedroht die Gültigkeit „von vertrauenswerten Rezepten, um damit die soziale Welt auszulegen und um mit Dingen und Menschen umzugehen, damit die besten Resultate in jeder Situation mit einem Minimum von Anstrengung und bei Vermeidung unerwünschter Konsequenzen erlangt werden können“ (Schütz 1972, S. 58; im Original „Rezepten“ hervorgehoben). Weil es zu den Wesensmerkmalen des Menschen gehört, zermarternde Widersprüche zurückzuweisen und übermäßige Spannung nicht auszuhalten (vgl. Faure 1972, S. 154), ist eine Reaktion der Angst, Abwehr und Lernverweigerung bei einem Lernen am Fremden dort zu erwarten, wo ein hohes Bedrohungspotential des Fremden für den Lernenden gegeben ist;

¹⁸ Freilich ist gerade an dieser Stelle der Hinweis von Alfred Schütz ernst zu nehmen, „dass das Wissen des Menschen, der in der Welt seines täglichen Lebens handelt und denkt, nicht homogen ist; es ist erstens inkohärent, zweitens nur teilweise klar und drittens nicht frei von Widersprüchen“ (Schütz 1972, S. 56).

die Reaktion wird sich verstärken, wenn seine Lernbiographie von negativen Vorerfahrungen, Misserfolg und Unsicherheit gekennzeichnet ist.

3 Bildungstheoretische Folgerungen

Das Fremde ist in unserer Zeit der Wissensexplosion, der Globalisierung, Pluralisierung, des rapiden Wandels und immer wieder auch des Kampfes der Kulturen¹⁹ allgemein und allgegenwärtig geworden und damit zu einer unabweisbaren Dimension des Lernens und der Bildung.

Der Erwerb und die ständige Weiterentwicklung von *Fremdheitskompetenz* ist daher zu einer Bildungsaufgabe ersten Ranges geworden, von deren guter Bewältigung das Gelingen des individuellen Lebens genauso wie des Zusammenlebens der Menschen insgesamt abhängt.

Fremdheitskompetenz wird nicht zu denken sein ohne eine Offenheit gegenüber dem Anderen, dem Neuen, dem Veränderten. Dies wird für die berufliche Weiterbildung genauso zutreffen wie für die allgemeine Erwachsenenbildung. Ohne diese Offenheit wird es einem Menschen weder möglich sein, seine „Eignung zur Beschäftigung“ zu entwickeln noch seine soziale Partizipation zu gewährleisten. Es wird weder eine Anpassung an sich wandelnde Lebensbedingungen gelingen, noch wird es ganz allgemein möglich sein, „sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“.²⁰ Ohne Offenheit ist kein Dialog, keine Verständigung, keine Kritik, kein freies Denken und Handeln, kein Urteilen, schlechthin keine Bildung möglich. Zur Bildung gehört es ja wesentlich, dass der Mensch seine Überzeugungen immer wieder überprüft, das heißt: sie dem Status des Fraglosen enthebt²¹ und sich damit

¹⁹ Vgl. Huntington (1996). In seinem heftig umstrittenen Buch geht Huntington davon aus, dass die großen Konfliktherde im 21. Jahrhundert nicht so sehr ideologischer oder ökonomischer als vielmehr kultureller Natur sein werden. Die Weltpolitik, so Huntington, wird vom Kampf der Kulturen bestimmt sein; zu den Fronten werden die Grenzen zwischen den Kulturen. – Explizit in Abgrenzung zu Huntington (aber wohl in Anerkennung eines Realitätsgehalts seiner Position) haben die Vereinten Nationen das Jahr 2001 zum „Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen“ ausgerufen und darauf hingewiesen, dass die verschiedenen Kulturen das „gemeinsame Erbe aller Menschen bilden und für die gesamte Menschheit eine Quelle der Inspiration und des Fortschritts sind“ (Resolution der 53. Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 4. November 1998 zum „Internationalen Jahr des Dialogs zwischen den Kulturen“).

²⁰ So die berühmte Definition von Erwachsenenbildung aus dem Jahr 1960 (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 20).

²¹ Die Bewusstmachung eigener kultureller Standards ist nicht zufällig auch eine wichtige Technik bei interkulturellen Trainings (vgl. z.B. Kohls/Knight 1994).

dem Anderen öffnet, dem, was nicht das Eigene ist. Die Offenheit bedeutet insofern die Zulassung der Möglichkeit, dass die eigenen Wertungen prinzipiell auch anders ausfallen könnten, und erst aus einer solchen Haltung heraus entsteht Toleranz für das Andere, mithin für das Fremde.

Die hieraus gelegentlich gezogene Folgerung, dass diese offene, selbstkritische Haltung notwendigerweise in einen Wertrelativismus münden muss, ist jedoch keine zwingende, ja nicht einmal eine überzeugende. Wenn, wie es in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt, die Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein ... [sowie] zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassistischen oder religiösen Gruppen beitragen und der Tätigkeit der Vereinten Nationen für die Wahrung des Friedens förderlich sein“²² muss, so ist damit nicht nur der Offenheitsgedanke impliziert, sondern auch der Einsicht Ausdruck verliehen, dass es grundlegende Werte gibt, denen universale Geltung zukommen soll und die nicht zur Disposition stehen, weil nur dann sich die Entwicklung des Einzelnen wie das Zusammenleben der Menschen in gute Bahnen leiten lässt. Der Offenheit sind demnach Grenzen zu setzen: Alle Werte, die sich nicht mit der Wahrung und Stärkung der Menschenrechte, der Grundfreiheiten, der Verständigung, der Toleranz und des Friedens vereinbaren lassen, sind aus dem Kanon des Tolerierbaren auszuschließen.

Im engeren Sinn sind darüber hinaus Grenzen dort zu ziehen, wo es sich nicht bloß um Tolerierung, sondern um das aktive Vertreten von Werten handelt, mit anderen Worten: dort, wo es um mein Eigenes im Verhältnis zum Fremden geht. Mein eigenes Sinn- und Wertesystem wie auch das, was an fremden Impulsen auf mich eindringt, bedarf der beständigen Überprüfung, und diese Prüfung soll auch hier zugleich Offenheit wahren und Grenzen ziehen. Der Verzicht auf Grenzziehung und somit die Offenheit gegenüber allem Tolerierbaren, Fremdes mit hohem Aneignungsanspruch eingeschlossen, würde unweigerlich dazu führen, dass dem Menschen die Orientierung verlorengehe. Das Leben würde chaotisch, die Offenheit unerträglich und überfordernd. Wenn alles möglich ist, ist nichts mehr möglich: Es würde dann gerade kein Beitrag zum Verständnis seiner selbst, der Gesellschaft und der Welt geleistet, und begründetes Handeln würde verunmöglicht. Mit anderen Worten bedeutet dies, dass Offenheit ohne Grenzziehung dem Bildungsanspruch entgegensteht. Nur

²² Generalversammlung der Vereinten Nationen: Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948, Art. 26, Abs. 2.

dann nämlich, wenn ich auswähle und zurückweise, kann ich meine Überzeugungen fundiert vertreten, Entscheidungen rechtfertigen, urteilen und Urteile gegebenenfalls revidieren – und verantwortlich handeln.

Fremdheitskompetenz wird somit zu einem kontinuierlichen Prozess des Ausgleichens von Offenheit und Grenzziehung. Grenzen müssen gewahrt werden; ein Lernen am Fremden ist aber deshalb möglich, weil Grenzen nicht undurchlässig oder statisch zu bleiben brauchen.

Zu einem zeitgemäßen Bildungsverständnis wird demnach gewissermaßen die Versöhnung von Erneuerung und Bewahrung gehören. Es gilt, eine ständige Balance zwischen Aufgeschlossenheit für das Fremde einerseits und Beibehaltung des eigenen Sinn- und Wertsystems (was gewissermaßen das Fremde ausschließt) andererseits herzustellen und weiterzuentwickeln. Hierzu muss der Mensch über Haltungen und Fähigkeiten verfügen, die im Bildungsprozess zu fördern sind. Unerlässlich wird u.a. sein, ein vom Geist der Menschlichkeit getragenes Ethos zu gewinnen, ein positives Selbstkonzept zu entwickeln, Lernzuversicht auf- und Lernbarrieren abzubauen und die Fähigkeit zur Selbstkritik zu stärken. Dies ist die Grundlage sowohl dafür, ein Gewährenlassen des unverstandenen Fremden zu lernen, als auch dafür, sich um das Verständnis der Bedeutung des Fremden zu bemühen und seinen Anspruchscharakter zu ermitteln. Daran anschließend wird sich entscheiden, ob Anschlussmöglichkeiten des Fremden an das Eigene gegeben sind, ob Nein zum jeweiligen Fremden gesagt werden muss, ob das bisherige Eigene modifiziert werden muss oder ob es zur „Regelung von Prozessen einer Verinnerlichung des Äußereren und einem Entäußern von Innerem“ (Schäffter 1991, S. 22) in einem Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation, von Aneignung von Fremdem und struktureller Selbstveränderung kommt (Münkler/Ladwig 1998, S. 14).

Das Fremde ist eine Herausforderung für die Bildung, weil es eine Integration und Balance von Offenheit und Grenzziehung fordert, wobei diese Leistung angesichts der Generalität und Omnipräsenz der Fremdheitserfahrung von historisch wohl beispielloser Komplexität und Schwierigkeit ist. Bei aller Gefahr des Misslingens ist ein Lernen am Fremden wohl unverzichtbar für alle vier im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert aufgestellten Säulen, auf denen das Konzept des lebenslangen Lernens ruht, nämlich für das „Lernen, Wissen zu erwerben“, für das „Lernen zu handeln“, für das „Lernen zusammenzuleben“ und für das „Lernen für das Leben“ als immer bessere Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, Autonomie und Urteilskraft (vgl. Delors 1997, S. 73 ff.). Das Lernen am Fremden erhält somit eine zentrale Bedeutung innerhalb eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses.

Literatur

- Acuff, Frank L. (1997): How to negotiate anything with anyone around the world. New expanded edition, New York
- Brundage, Donald H./MacKeracher, Dorothy (1980): Adult learning principles and their application to program planning. Toronto (The Ontario Institute for Studies in Education)
- Delors, J. et al. (Hrsg.) (1997): Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Hrsgg. von der Deutschen UNESCO-Kommission. Neuwied u.a.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964): Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung. Gutachten vom 29.1.1960. Stuttgart
- Eicke, Dieter (1976): Angst. Konzepte der Freudschen psychoanalytischen Richtung. In: Dieter Eicke (Hrsg.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts. Band II: Freud und die Folgen (1). Zürich, S. 515-526
- Europäische Union. Kommission (Hrsg.) (1995): Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weissbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Luxemburg
- Faure, Edgar et al. (1972): Learning to be. The world of education today and tomorrow. Paris
- Friedenthal-Haase, Martha (1996): Erwachsenenbildung und Interkulturalität: Zu zeitgemäßen Perspektiven einer jungen Disziplin. In: Lenhart, Volker/Hörner, Horst (Hrsg.): Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Festschrift für Hermann Röhrs aus Anlass seines 80. Geburtstages. Weinheim, S. 80-89
- Friedenthal-Haase, Martha (1998): Orientierung und Reorientierung – Kategorien und Aufgaben lebensbegleitender Bildung. In: Brödel, Rainer (Hrsg.): Lebenslanges Lernen – lebensbegleitende Bildung. Neuwied und Kriftel, S. 60-72
- Generalversammlung der Vereinten Nationen (1948): Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Resolution 217 A (III) vom 10.12.1948
- Hahn, Alois (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden. In: Sprondel, Walter M. (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion. Frankfurt/M., S. 140-166

- Heine, Ina/Heine, Peter (2000): Wissen für interkulturelles soziales Handeln. Überlegungen zur Notwendigkeit einer interkulturellen Pädagogik angesichts der allgemeinen Globalisierung. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Hrsgg. von Ekkehard Nuissl et al., Nr. 45, S. 98-108
- Hellmann, Kai-Uwe (1998): Fremdheit als soziale Konstruktion. Eine Studie zur Systemtheorie des Fremden. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin, S. 401-459
- Hettlage, Robert (1988): Fremdheit und Fremdverstehen. Ansätze zu einer angewandten Hermeneutik. In: Archiv für Kulturgeschichte, 70. Band, S. 195-222
- Huntington, Samuel P. (1996): Kampf der Kulturen. Die Neugestaltung der Weltpolitik im 21. Jahrhundert [Orig. The clash of civilizations]. München und Wien
- Human Development Report (1999): Globalization with a human face. New York
- Kohls, L. Robert/Knight, John M. (1994): Developing intercultural awareness. A cross-cultural training handbook. 2. ed., Yarmouth, Maine
- Mann, Thomas (1967): Der Zauberberg [1924]. Frankfurt/M.
- Münkler, Herfried/Ladwig, Bernd (1998): Einleitung: Das Verschwinden des Fremden und die Pluralisierung der Fremdheit. In: Münkler, Herfried (Hrsg.): Die Herausforderung durch das Fremde. Berlin, S. 11-25
- Prokop, Ernst (1991): Lebensorientierung von Generation zu Generation – Marginalien zu Ausgangspunkten und Verlaufsgestalt allgemeiner Bildung im Erwachsenenalter. In: Friedenthal-Haase, Martha et al. (Hrsg.): Erwachsenenbildung im Kontext. Beiträge zur grenzüberschreitenden Konstituierung einer Disziplin. Günther Dohmen zum 65. Geburtstag. Bad Heilbrunn, S. 120-129
- Schäffter, Ortfried (1991): Modi des Fremderlebens. Deutungsmuster im Umgang mit Fremdheit. In: ders. (Hrsg.): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen, S. 11-42
- Schütz, Alfred (1972): Der Fremde. Ein sozialpsychologischer Versuch [1944]. In: ders.: Gesammelte Aufsätze. Bd. II: Studien zur soziologischen Theorie. Hrsgg. von Arvid Brodersen. Den Haag, S. 53-69
- Simmel, Georg (1992): Exkurs über den Fremden. In: ders.: Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung [1908]. Frankfurt am Main (Gesamtausgabe, Bd. 11), S. 764-771

- Stichweh, Rudolf (1994): Fremde im Europa der Frühen Neuzeit. In: Mitteilungen des Zentrums zur Erforschung der Frühen Neuzeit. Beiheft 1, S. 205-221
- UNESCO (Hrsg.) (2000): Towards a constructive pluralism. Report. Paris