

Wessler, Matthias

Neue Perspektiven der Lernforschung im interkulturellen Kontext

ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17 (1994) 3, S. 13-18



Quellenangabe/ Reference:

Wessler, Matthias: Neue Perspektiven der Lernforschung im interkulturellen Kontext - In: ZEP : Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17 (1994) 3, S. 13-18 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-63926 - DOI: 10.25656/01:6392

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-63926>

<https://doi.org/10.25656/01:6392>

in Kooperation mit / in cooperation with:

ZEP

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung
und Entwicklungspädagogik

"Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V."

<http://www.uni-bamberg.de/allgpaed/zep-zeitschrift-fuer-internationale-bildungsforschung-und-entwicklungspaedagogik/profil>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

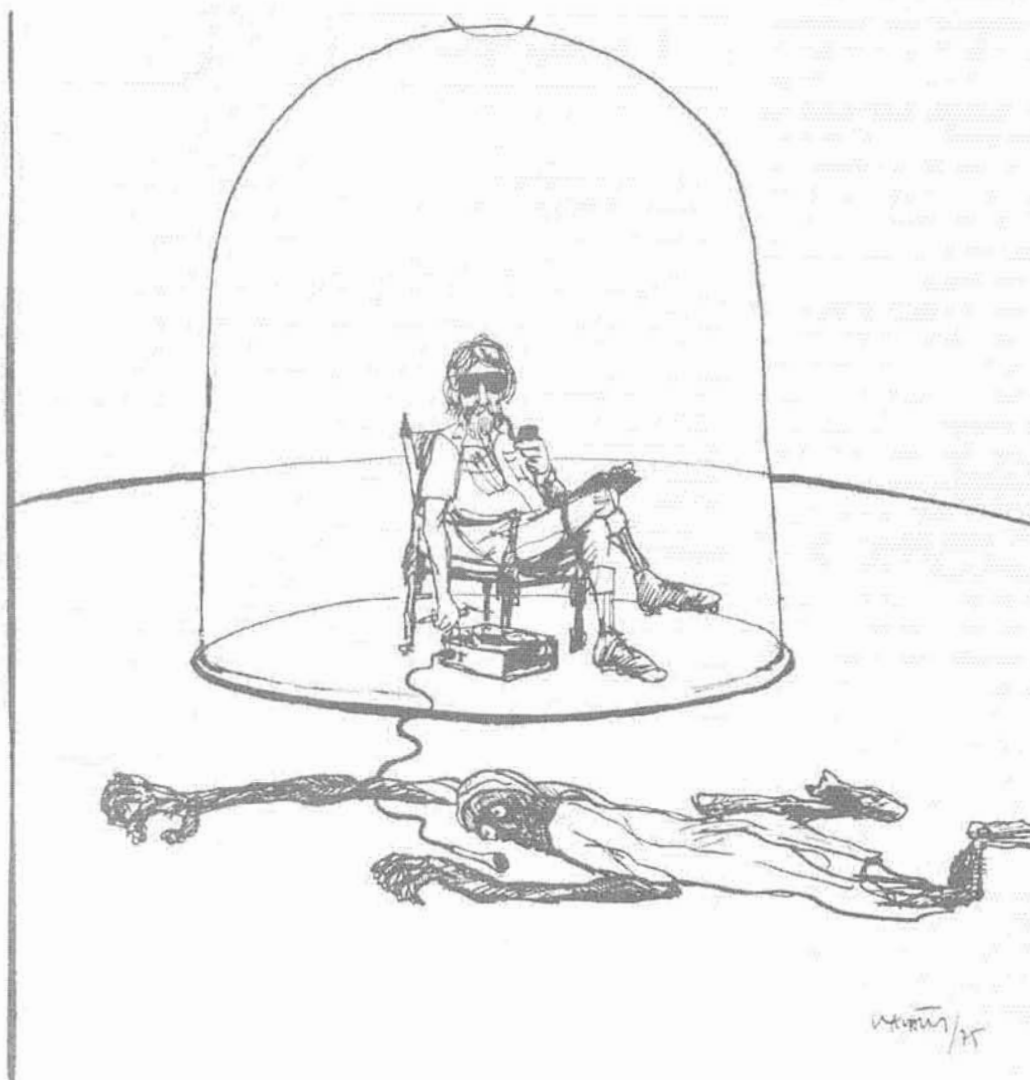
Digitalisiert

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEP

17. Jahrgang Heft 3
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM

Mit:
Mitteilungen der
Kommission "Bildungs-
forschung mit der Dritten
Welt"



Aus dem Inhalt:
Ethnologie: Bei den Nivacleindianern
Interkulturelle Lernforschung
Fremdenfeindlichkeit und Wissenschaft

Ethnoforschung

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

17. Jahrgang

Oktober

3

1994

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- Verena Regehr-Gerber **2** Sozialisation und Erziehung bei den Nivacleindianern früher und heute
- Matthias Wesseler **13** Neue Perspektiven der Lernforschung im interkulturellen Kontext
- Gottfried Mergner **19** Lernen von Solidarität in einer Welt wachsender Zusammenhänge
- Sigrid Görgens **23** Das Fremde in der Wissenschaft
- ZEPpelin **30** Unfreiwilliges Outing
- 31** Rätsel-Ecke
- 32** Rezensionen
- DGfE **34** Asit Datta: Das Leiden der Beforschten an den Forschern
- DGfE **31** Gottfried Mergner: Patrick Dias zum 60. Geburtstag.
- 37** Kurzrezensionen und Unterrichtsmaterialien
- 39** Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17.Jg 1994 Heft 3. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremi **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2912. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bünler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingen; Barbara Toepper, Weimar/Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremi, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasek (Österreich); Barbara Toepper (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens, Esther Neumann, Heike Dohmen, Kerstin Tschinkel. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** S.5,6,7: Böckemeier/Friedel: Verlorene Menschen, Hamburg 1984; S.8,10: Lafitau: Die Sitten der amerikanischen Wilden, Leipzig 1987 (1752); falls nicht bezeichnet: Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Matthias Wessler

Neue Perspektiven der Lernforschung im interkulturellen Kontext

Vorbemerkung

Lernforschung ist heute zu einem interdisziplinären Forschungsfeld größter Bedeutung geworden. Nicht nur Pädagogik und Psychologie, sondern auch Anthropologie, Sprachwissenschaft, Informatik und vor allem Biologie und Medizin, hier vor allem die Neurophysiologie und Hirnforschung, tragen bei zu einem Wissen, das bisher gültige Grundannahmen über Kommunikation, über Lehren und Lernen - und damit auch über Training und Management - entscheidend verändert und neue Orientierungspunkte für die Praxis erkennbar werden läßt. Interkulturelles Lernen ist dabei nur selten explizit im Zentrum des Forschungsinteresses; dennoch wird gerade die interkulturelle Dimension von den Forschungsergebnissen entscheidend berührt.

Neue Schlüsselbegriffe sind u.a. Tiefenstruktur, Reflexivität, Selbstorganisation, Autopoiesis, morphische Resonanz (vgl. Scheunflug/Seitz 1993, Porele 1992). Es ist nicht das Ziel des folgenden Beitrags, eine „state of the art“-Darstellung zu geben; vielmehr versuche ich, anhand von fünf Betrachtungsfeldern einige zentrale Aspekte anzusprechen, die mir besonders geholfen haben, meine Arbeit besser zu verstehen und ihr eine Orientierung zu geben (das relativ ausführliche Literaturverzeichnis mag den Zugang zur internationalen Diskussion erleichtern).

Ich konzentriere mich auf die Dimension des individuellen Lernens, nicht auf die in diesem Zusammenhang gleichfalls wichtigen Fragen des Lernens von Organisationen, Gemeinschaften oder von ganzen „Kulturen“.

Die Betrachtungsfelder

Von den folgenden fünf Betrachtungsfeldern beziehen sich die ersten drei auf die Frage nach den mentalen Strukturen interkulturellen Lernens, die beiden letzten Felder berühren die Aufgabe, den Erwerb interkultureller Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen. Dabei bilden sie einen systemischen Zusammenhang mit vielfältigen Interaktionen.

1. Das Kanal-Modell

Das heute weithin dominierende Modell, das Lehr- und Trainingsaktivitäten mitunter völlig unbewußt steuert, ist das Kanal-Modell (Pajares 1992). Das Modell des Nürnberger Trichters ist ihm sehr verwandt. Die Behavioristen haben dieses Denkmuster weiter ausdifferenziert: Es gibt einen bestimmten - zumeist visuellen oder akustischen - Kanal, durch den ein spezifischer Reiz „gesendet“ wird, der eine spezifische Reaktion auslöst. Der Lehrer transportiert die Inhalte seines Wissens aus seinem Kopf in den Kopf des Schülers oder der Schülerin. Erziehung zeitigt „planbare Effekte“ (Lenzen 1992, 83).

Dieses konventionelle Modell, das in der abendländischen Geschichte über Jahrhunderte bis heute anscheinend sehr erfolgreich war, ist u.a. durch folgende Aspekte charakterisiert:

- Es stellt sich die mentale Struktur etwa wie eine Art Bankkonto vor, auf das von außen etwas eingezahlt wird

und das durch jeden Lernprozeß akkumulativ weiter aufgestockt wird (Freire 1973);

- das durch den Kanal fließende „Kapital“ sind vor allem kognitive Lerninhalte, d.h. rationales Wissen, das gut strukturiert und Taxonomien von Lernzielen zugeordnet das Verhalten der Lernenden nachhaltig beeinflussen soll;

- das Kanal-Modell legitimiert die überlegene Rolle des Lehrers, der durch seine Aktivität bei den eher passiven

aus einem Prozeß der Selbstorganisation entsteht, in dem jeder Mensch seine ihm spezifische Welt neu für sich aufbaut.

Heute scheint ein gemäßigt konstruktivistisches Modell besondere Beachtung zu finden: das Werkzeugmacher-Modell (Ivan-Nejad et al. 1990). Jeder Mensch ist genetisch mit Grundwerkzeugen - den Sinnen, der Intelligenz, den Emotionen etc. - ausgestattet, die ihm erlauben, mit der äußeren Welt „konstruktiv“ umzugehen: Die Vielzahl von bewußten, aber auch von unbewußten Informationen, die auf den Menschen eindringen, bewirken, daß er - besonders am Lebensanfang - seine Grundwerkzeuge immer mehr ausdifferenziert und spezifisch verfeinert, so daß sie schließlich die ungeheure Fülle der andringenden Informationen strukturieren. Er oder sie bildet sich so neue Werkzeuge, die nach und nach nur noch die Informationen hineinlassen, die auch mit diesen Werkzeugen bearbeitet werden können.

Gregory Bateson (1981) hat ein Lernmodell entwickelt, bei dem auf der obersten Stufe - dem Lernen I - bestimmte

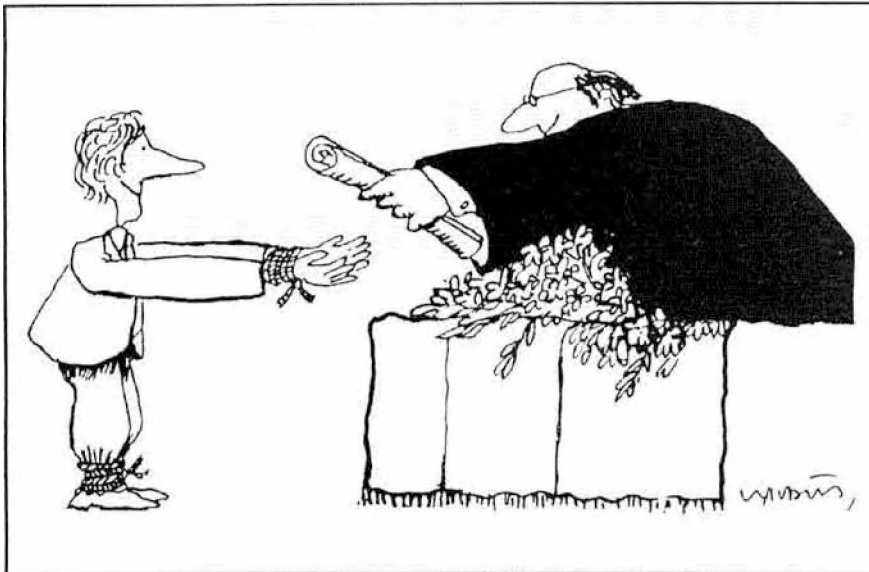
Informationen bewußt wahrgenommen und verarbeitet werden; auf der zweiten Stufe - dem Lernen II - hat der oder die Einzelne zumeist unbewußt gelernt, sich Muster oder Gewohnheiten als Werkzeuge zu konstruieren, die ihrerseits das Lernen I, also das bewußte Umgehen mit den alltäglichen Wahrnehmungen und Erfahrungen, steuern. Diese machtvollen Werkzeuge - Werte, Einstellungen, Interessen, Gewohnheiten - sind so konstruiert, daß sie in der Regel alle Informationen, die nicht in sie hineinpassen, von vornherein ausblenden und sich dadurch in einem Prozeß permanenter Selbstbestätigung ständig selbst verstärken.

Charakteristisch für das Werkzeugmacher-Modell sind u.a. folgende Aspekte:

- Im Unterschied zur additiven Akkumulation des Kanal-Modells geht dieses Modell von einer hierarchistischen Struktur der mentalen Organisation aus, in der z.B. das auf der Ebene II Gelernte die Lernprozesse der Ebene I weitgehend bestimmt;

- dabei „kristallisieren“ die „flüssigen“ Lernprozesse auf den verschiedenen Ebenen zu einer Art fester Verhaltensmuster, die jedoch durch sog. Perturbationen (Maturana/Varela 1987), d.h. durch tiefreichende Erschütterungen wieder „verflüssigt“ werden können; gelernte Gewohnheiten können verlernt und neue Gewohnheiten erlernt werden;

- die Lerninhalte im Werkzeugmacher-Modell beziehen ganz wesentlich - wenn auch oft ohne subjektive bewußte Wahrnehmung - Gefühle, Affekte, Emotionen mit ein; keine Kognition ohne Emotion;



Schülern einen mechanischen Akkumulationsprozeß in Gang setzt und nach seinen Zielvorgaben steuert.

Es ist wichtig zu sehen, daß dieses Lernmodell in unserer Geschichte zu enormen Erfolgen beigetragen hat: Es hat eine rational orientierte Kultur mitgeformt, deren riesige Produktivität sich auf die spezifische Ausbildung der kognitiven Fertigkeiten und Fähigkeiten ihrer Mitglieder gründet. Die Epoche der Aufklärung mit ihren langfristigen industriellen, aber auch politischen Erfolgen wäre ohne dieses funktionale Modell nicht denkbar.

2. Das Werkzeugmacher-Modell

Die präzise Beobachtung von Pädagogen und Psychologen entdeckte - bereits vor geraumer Zeit -, daß das Kanal-Modell sehr unvollständig war: Sie sprachen von sog. „heimlichen Curricula“, durch die unbewußte Lernprozesse in Gang gesetzt würden, und kalkulierten, daß nur etwa 10% der gesamten Lernleistung eines Menschen unter den wachen Augen seines Bewußtseins abläuft.

Biologen und Physiologen erforschten die Organisation des Nervensystems und entdeckten mentale Strukturen, die die Alleingültigkeit des Kanal-Modells entschieden in Frage stellten (vgl. Eccles 1989). In der sog. „cognitive science“ (Posner 1989) entstand ein radikal konstruktivistisches Modell, in dem Lernen nicht - wie bisher - als wachsende Verinnerlichung der Außenwelt beschrieben wird, sondern als autonome Konstruktion einer eigenen Welt, die

- das Werkzeugmacher-Modell, in dem die wirklich entscheidenden Lernleistungen - also auch wesentliche Grundorientierungen wie Motivation, Werte und Einstellungen, Interessen, Sensibilität etc. - sich am Rande des bewußten Lernens ereignen, löst die kausal-funktionale Beziehung zwischen Lehren und Lernen auf und fordert eine neue Gestalt für Lehr- und Trainingsprozesse.

Das Werkzeugmacher-Modell kann im übrigen leichter erklären, wie die gegenwärtigen ungeheuerlichen Ausbrüche von Gewalt zustandekommen und wie wenig rationale Argumentation gegen sie auszurichten vermag.

Lernen reicht tief in die Geschichte der Evolution der Primaten zurück (vgl. Trembl 1993, Jaynes 1993) und ist älter als das Bewußtsein. Bewußt rationales Lernen ist nur ein kleiner Teil menschlichen Lernvermögens. Die Bedeutung des Werkzeugmacher-Modells liegt darin, daß es über die engen Grenzen des normalen Bewußtseins hinausgeht und Lernleistungen erfaßt, die unser Verhalten viel stärker bestimmen als kognitives Wissen.

3. Interkulturelles Lernen

Gregory Bateson geht in seinem Modell noch einen Schritt weiter: Neben Lernen I und Lernen II spricht er von einer weiteren Lernebene: Lernen III. Im Erlernen der Muttersprache werden z.B. bestimmte Worte und Ausdrücke auf der Lernebene I bewußt gelernt; auf der - schon weniger bewußten - Ebene II erlernt das Individuum seine persönliche Art, Worte und Sätze zu gebrauchen, seiner Stimme einen individuellen Klang zu geben und bestimmte Vorlieben, Gewohnheiten oder Codes auszubilden. auf der Ebene III schließlich erlernen wir - fast ganz ohne bewußte Aufmerksamkeit - die Grammatik unserer Sprache. Es ist dieses gemeinsame und verbindliche Regelsystem, das über die Individualität des einzelnen Menschen hinausreicht und das es möglich macht, Sätze zu verstehen und auszudrücken.

Analog dazu wird angenommen, daß es eine Art erlernter „Verhaltensgrammatik“ gibt, in der jeder einzelne Mensch seinen Wahrnehmungen und Handlungen einen ihm spezifischen Sinn verleiht; dieser individuellen Verhaltensgrammatik liegt eine gleichfalls erlernte kulturspezifische Verhaltensgrammatik zugrunde, die den Rahmen für die individuellen Ausformungen der einzelnen mentalen Werkzeuge innerhalb einer Kulturgemeinschaft gibt. Man könnte sich fragen, ob die anstrengenden Mühen des Erlernens einer neuen Sprache in der interkulturellen Begegnung nicht ergänzt werden müßten durch entsprechen-

de Bemühungen um das Erlernen einer neuen Verhaltensgrammatik. - Darüber hinaus gibt es noch eine allen Kulturen und allen Individuen gemeinsame nicht erlernte, sondern genetisch „programmierte“ Ausstattung, zu der etwa das menschliche Lachen, das allen Individuen - z.B. auch blinden und tauben - aller Kulturen gemeinsam ist, die Fähigkeit, Sprachen mit ihren Grammatiken zu erlernen, oder die wunderbare Lust an der Arterhaltung gehören.

Der individuelle Prozeß der Ausformung der persönlichen Werkzeuge vollzieht sich in einem Rahmen kulturspezifischer Muster, die das Erlernen individueller Werkzeuge gestalten und die dabei zugleich aus dem riesigen Strom möglicher menschlicher Wahrnehmungs- und Verhaltensformen zu kulturspezifischen Verbindungen tief im Innern des einzelnen Menschen kristallisieren. Wir er-



lernen nicht nur, Werkzeuge zu formen, mit denen wir in der unendlichen Fülle von Informationen unserem Leben eine besondere Gestalt geben können, sondern wir erlernen zugleich eine für unsere Gemeinschaft spezifische Strategie des Werkzeugbaus, die sich in den Jahrtausenden der Entwicklung unserer Kultur als erfolgreich und sinnvoll erwiesen hat. Dieser komplexe Prozeß eines sich selbst organisierenden Organismus wird heute vielfach Autopoiese genannt, und um sie kreisen zahlreiche Untersuchungen der neueren Lernforschung.

Interkulturelles Lernen wäre in diesem Modell ein bewußteres Wahrnehmen und damit ggf. auch Verändern der kulturellen Prägungen, die die Orientierung bilden für die Ausformung individueller Gewohnheiten und Verhaltensmuster, die dann das bewußte Verhalten und Lernen des einzelnen Menschen bestimmen.

Charakteristisch für interkulturelles Lernen sind auf beiden Ebenen:

- Die Erfahrung, daß bisher gültiges und Sicherheit gebendes Verhalten in der

Begegnung mit Menschen anderer Kulturen nicht mehr „passend“ oder nicht mehr stimmig ist;

- die Wahrnehmung bisher wenig bewußter Handlungsmuster, bzw. mentaler Werkzeuge oder Gewohnheiten, die das irritierende Verhalten hervorgebracht haben;

- die „Verflüssigung“ dieser kristallisierten Muster, wenn interkulturelles Lernen gelingt, bzw. die zusätzliche Verhärtung, wenn es mißlingt und die Begegnung zu einer Art von Regression führt.

4. Emotionale Konnotation

Der Prozeß der Selbstorganisation ist ganz wesentlich ein Geschehen, in dem Gefühl und Vernunft, Emotion und Kognition nicht getrennt sind. Wenn interkulturelles Lernen für das individuelle Gefüge der mentalen Organisation eine Veränderung bewirken soll, wenn die kristallisierten Strukturen wieder verflüssigt werden sollen, bedarf es deshalb einer ausdrücklichen Einbeziehung auch von Gefühlen; es braucht Bewegung, tiefere Erschütterungen oder Perturbationen: „Neue Ordnung durch Fluktuation“ (Prigogine).

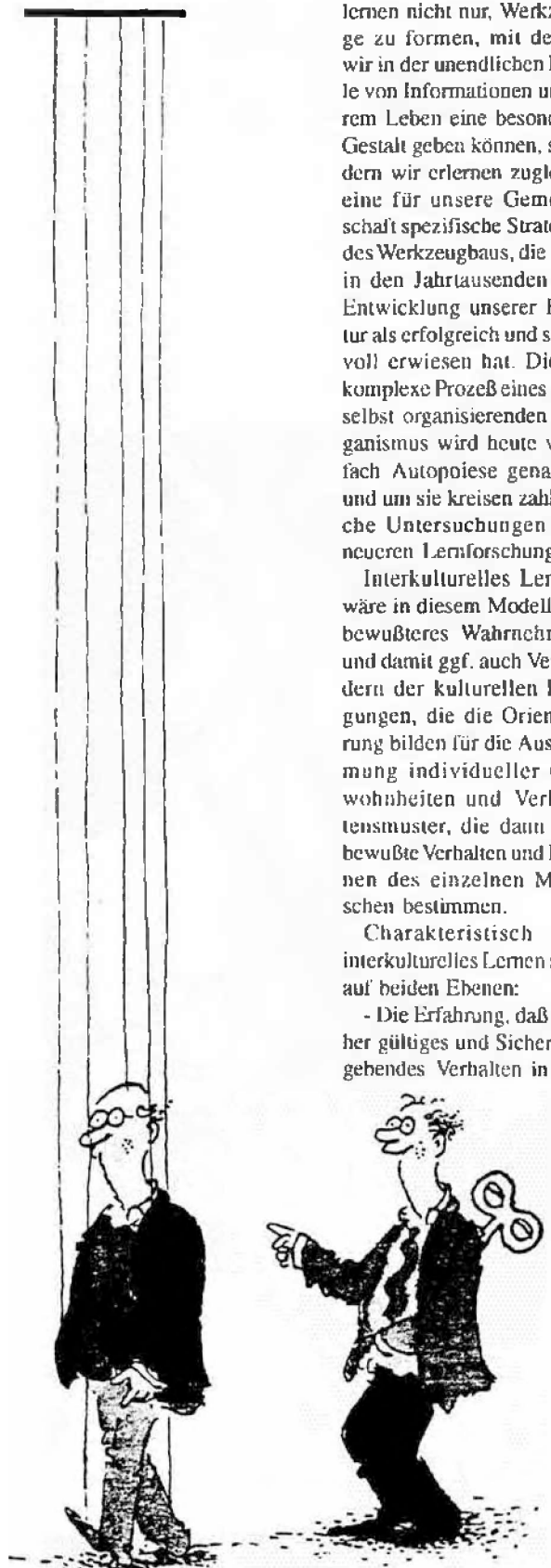
Die Schwierigkeit, eine solche auch durch Gefühle erzeugte Bewegung - emotio - zuzulassen, liegt in der konsequenten „Gefühlsverschwiegenheit“ (Meyer-Abich 1988, 131) unserer Kultur. Unter großen Anstrengungen haben wir gelernt, das tiefere Muster der Trennung zwischen Gefühl und Verstand zu bilden; Systematik, Intellektualität, Logik wurden und werden in unserer Kultur wieder und wieder belohnt, besonders wenn sie noch dazu in Verbindung mit männlicher Stärke auftreten. Hat nicht schließlich auch Piaget wissenschaftlich erwiesen, daß die formale Operation mit Operationen die höchste Stufe menschlicher Entwicklung darstellt? Gefühle dürfen wir uns nicht erlauben; das verwirrt uns und macht uns verletzlich. Gefühle werden abgewehrt, denn wir haben ein tiefes Gespür dafür, daß da etwas ist, das sich durch unser Wissen nicht steuern läßt; etwas, das sich dem dominierenden mechanistischen Interesse nach Sicherheit durch Optimierung und Herrschaft nicht fügt.

Damit aber lassen wir eine notwendige Bedingung für tieferes Lernen außer acht. Interkulturelles Lernen setzt dort an, wo es Raum gibt, Gefühle wahrzunehmen und wirken zu lassen.

Aber wo gibt es diesen Raum, d.h. einen Raum, der ein Stück weit Sicherheit gewährt, so daß die Barrikaden der Rationalität ein wenig abgetragen werden könnten?

Auch wenn interkulturelles Lernen nicht gelehrt werden kann, so kann es doch unterstützt werden durch die Gestaltung eines angemessenen Lernklimas. Dabei gilt analog jenes von Festinger für das kognitive Lernen entdeckte Prinzip der Dissonanz: Es bedarf einer für die Lernenden angemessenen emotionalen Dissonanz. Jedes Zuviel würde Abwehr auslösen, und zu große Vorsicht würde den Prozeß nicht in Gang bringen können. Die Gestaltung eines angemessenen Klimas braucht deshalb einen Regelprozeß der behutsamen Austarierung.

Der Blick auf die Gefühle mag in unserer Kultur als eine Art Rückschritt oder psychischer Regression erscheinen. Es



Vladimir Radin

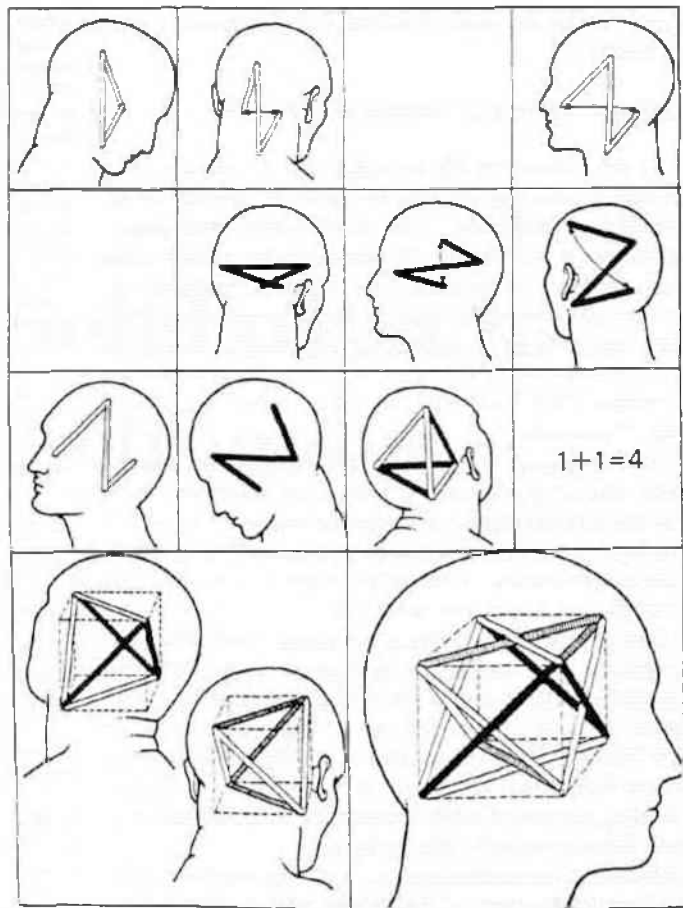
geht jedoch im Grunde - wie Ken Wilber durch interkulturelle Vergleiche gezeigt hat - um einen Schritt „vorwärts“. Wir fallen nicht hinter die Logik zurück, sondern gehen über sie hinaus. Das Spektrum des menschlichen Bewußtseins endet keineswegs mit dem formal-operationalen Denken, wie in unserer Kultur oft angenommen wird. Es gibt mehr Dinge zwischen Himmel und Erde, als wir uns in unserer rationalistischen Philosophie hätten träumen lassen (Wilber 1992, 228). Wilber spricht von einer „visionären Logik“, die nicht nur wie der formale Verstand Beziehungen herstellen kann, sondern ganze „Netzwerke solcher Beziehungen“ (Wilber u.a. 1988, 83) zu verarbeiten vermag.

Es geht um eine neue Integration von Gefühl und Erkenntnis. Deshalb bleibt der Verstand nicht ausgeschlossen; Wissen - und damit auch die Vermittlung von Wissen - kann vielmehr genutzt werden, den Weg zu den Gefühlen und zu neuen „Netzwerken von Beziehungen“, d.h. zu interkulturellem Lernen anzugehen. Die evolutionsgeschichtlich sehr alten und machtvollen Gefühle verbinden sich mit dem jungen rationalen Bewußtsein. Die bisher wie feste Kristalle ausgeformten kognitiven und emotionalen Muster geraten in Bewegung und können zu neuen Verbindungen zusammenfließen, aus denen die eigene Kultur und fremde Kulturen nicht nur leichter verständlich werden, sondern sich auch bewußter „einverleiben“ lassen in eine veränderte mentale Organisation der Lernenden. Dieser Weg kann interkulturelles Lernen nicht automatisch auslösen oder gar sicherstellen, aber er kann es zulassen und fördern.

5. Morphische Resonanz

Ein zweiter - wohl noch wichtigerer - Weg, interkulturelles Lernen zu unterstützen, zeichnet sich ab in dem Bereich, der von Rupert Sheldrake „morphische Resonanz“ genannt worden ist. Es geht dabei um eine Analogie zur energetischen Resonanz, bei der z.B. die Saite einer Gitarre in Schwingung gerät, wenn die schwingungsgleiche Saite einer anderen Gitarre angeschlagen wird. Im Kontext der neuen Systemtheorie hat Niklas Luhmann (1988) in ähnlicher Weise den Begriff der Resonanz eingeführt.

Mit morphischer Resonanz ist gemeint, „daß die Form eines Systems einschließlich ihrer individuellen inneren Struktur und ihrer Schwingungsfrequenzen für ein zeitlich nachfolgendes System ähnlicher Form gegenwärtig wird“ (Sheldrake 1991, 92). Morphische Resonanz ist für die Interaktion von Kristallen nachgewiesen worden; für das Lernen mit Tieren gibt es eine Reihe frappierender Experimente dazu, und es hat den Anschein, daß auch für menschliches Lernen Erscheinungen von Resonanz eine entscheidende Bedeutung haben. Jenseits von Wort und Bild, also jenseits von akustischen oder visuellen Kanälen scheinen Informationen und Energien zwischen Menschen und also auch zwischen Lehrenden und Lernenden zu fließen, die



der Organisation des inneren Organismus jenseits des rationalen Bewußtseins eine bestimmte Gestalt - morphé - geben können.

Das bedeutet, der Prozeß interkulturellen Lernens wird um so mehr gelingen, je mehr die Trainerin oder der Trainer selbst vertraut ist damit, die eigene innere Organisation wieder und wieder zu öffnen und neue Verbindungen entstehen zu lassen. Das wiederholte und tiefreichende eigene interkulturelle Lernen ist die notwendige Voraussetzung dafür, bei anderen interkulturelles Lernen zulassen und unterstützen zu können.

Das ist - um es noch einmal zu sagen - keine Absage an den logischen Diskurs oder an eine sorgfältige Vorbereitung eines Trainings; das Phänomen der morphischen Resonanz macht jedoch noch einmal deutlich, wie eng begrenzt die absehbare Wirkung solcher rationaler Anstrengungen für den tieferen Lernprozeß sein wird, wenn diese nicht getragen sind aus der einverlebten Erfahrung eigener innerer Neugestaltungen. Wenn der Trainer die interkulturelle Saite in seinem eigenen Innern nicht anzuschlagen vermag, die die interkulturelle Saite im Innern der Trainees zum Klingen bringen könnte, wird seine Tätigkeit wenig Erfolg haben. Es werden dagegen große Wirkungen von ihm ausgehen können, wenn er selbst sich erlaubt oder ermöglicht hat zu lernen, z.B. die eigene Angst vor dem Fremden nicht zu verdrängen, sondern nach und nach psychisch zu integrieren, so daß er sich Raum geben kann, die Begegnung mit

dem Fremden zu einem „konstruktiven“ Abenteuer werden zu lassen.

Schlußbemerkung: „Condition postmoderne“

Zu den besonderen Merkwürdigkeiten der neueren Lernforschung zählt eine Einsicht, die durch die Arbeiten an der künstlichen Intelligenz - also der Computer-Intelligenz - gewonnen wurde: Bestimmte Merkmale der menschlichen Intelligenz, die im Vergleich zur Computer-Intelligenz lange Zeit als Schwächen oder gar Fehler betrachtet worden sind, werden heute angesichts der enormen Fortschritte der künstlichen Intelligenz als besondere Stärken erkannt (Lohman 1989, 364). Das Schlagwort dafür ist „Fuzzy Logic“ geworden.

Die Überlegenheit der menschlichen Intelligenz gründet darin, daß sie gerade in sehr komplexen Situationen nicht wie der herkömmliche Computer alle möglichen Lösungen durchspielt, sondern sich verläßt auf ein tieferes durchaus „fehlerfreundliches“ Orientierungssystem, das sinnvolle Lösungsalternativen vorzeichnet.

Unser rationales Bewußtsein repräsentiert nicht die Wirklichkeit, es bildet vielmehr - wie Bateson gesagt hat - eine Landkarte. Alles, worüber wir verfügen, sind solche Landkarten, niemals das Gelände selbst. Aber auch wir selber sind Teil des Geländes und dürfen deshalb auf die Qualität unserer Karten vertrauen, wenn wir die aus diesem Zusammenhang folgende Grundorientierung - bei aller individuellen Fehlerhaftigkeit - wirken lassen.

Die neuere Lernforschung hat nicht zuletzt an dieser Stelle mit beigetragen zu jener aufgeklärten Bescheidenheit, die den bisher dominierenden, nahezu grenzenlosen Optimierungsimpuls in unserer Kultur abschwächt und eine postmoderne Wendung möglich macht. Interkulturelles Lernen, interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Management lösen sich von dem Maschinenprinzip und vermögen dadurch, den einzelnen Menschen eigener und fremder Kulturen - in ihrem Wissen wie in ihren Gefühlen, in ihrer Ratlosigkeit, aber auch in ihrer Weisheit - wieder näherzukommen.

Literaturverzeichnis

- Bateson, G. (1981): Ökologie des Geistes. Frankfurt
 Bruner, J.S. (1974): Beyond the information given. Studies in the psychology of knowing. London
 Eccles, J.C. (1989): Die Evolution des Gehirns - die Erschaffung des Selbst. München
 Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Reinbek
 Glaser, R. & Bassok, M. (1989): Learning theory and the study of instruction. Annual Review of Psychology, 40, 631 - 666
 Hall, E.T. (1990): Understanding Cultural Differences. Garden City
 Ivan-Nejad, A./McKeachie, W./Berliner, D. (eds.) (1990): Toward a Unified Approach to Learning as a Multisource Phenomenon. In: Review of Educational Research, Special Issue, VI, 60, No. 4
 Jaynes, J. (1993): Der Ursprung des Bewußtseins. Reinbek
 Kegan, R. (1987): Entwicklungsstufen des Selbst. München
 Krapp, A. (1992): Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: ZfPäd., 38. Jg. 1992, Nr. 5, 747 - 770
 Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: ZfPäd., 29. Beiheft, Weinheim-Basel, 75 - 91
 Lohman, D.F. (1989): Human Intelligence: An Introduction to Advances in Theory and Research. In: Review of Educational Research, Vol. 59, No. 4, 333 - 373

- Luhmann, N. (1988): Ökologische Kommunikation. Opladen
 Luhmann, N. (1990): Soziologische Aufklärung. Fünf konstruktivistische Perspektiven. Opladen
 Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen
 Marion, F./Hounsell, D./Entwistle, N. (1984): The experience of learning. Edinburgh
 Maturana, H. (1985): Die Organisation und Verkörperung der Wirklichkeit. Braunschweig, Wiesbaden
 Maturana, H./Varela, F. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern, München, Wien
 McKeachie, W.J. (1987): Cognitive skills and their transfer: Discussion. International Journal of Educational Research, 11, 707 - 712
 Meyer-Abich, K.M. (1988): Wissenschaft für die Zukunft. München
 Moosmüller, A. (1991): Wohn verändern sich die kulturalanthropologischen Theorien in der interkulturellen Kommunikation. Bonn, SSIP Arbeitsmaterialien, 23 - 27
 Nenzel, L.; Pels, P. (1991): Constructing Knowledge. London
 Pajares, M.F. (1992): Teacher's Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. In: Review of Educational Research, 62, 3, 307 - 332, Fall 1992
 Peverly, S.T. (1991): Problems with the Knowledge-Based Explanation of Memory and Development. In: Review of Educational Research, Vol. 61, No. 1, 71 - 93
 Portele, G.H. (1992): Der Mensch ist kein Wägelchen: Gestaltpsychologie - Gestalttherapie - Selbstorganisation - Konstruktivismus. Köln
 Posner, M.J. (ed.) (1989): Foundations of Cognitive Science. Massachusetts Institute of Technology (MIT) 1989
 Scheunflug, A./Seitz, K. (Hg.) (1993): Selbstorganisation und Chaos. Tübingen
 Schuemer, R. (1992): Zu einigen psychologischen Aspekten des Fernstudiums. ZIFF-Papiere 89, Hagen
 Sheldrake, R. (1991): Das schöpferische Universum. München
 Simons, P.R.J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In: Mandl, H. & Friedrich, H.F. (Hrsg.): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. S. 251 - 264. Göttingen
 Trembl, A. (1993): Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunflug/Seitz, a.a.o., S. 111 - 134
 Wesseler, M. (1992): Gefühl und Einsicht auf dem Weg interkulturellem Lernens. In: Brähler, R.; Dudek, P. (Hrsg.): Fremde - Heimat, Jahrbuch für interkulturelles Lernen 1991. Frankfurt
 Wilber, K. (1990): Halbzeit der Evolution. München
 Wilber, K. (1992): Mut und Gnade. Bern, München, Wien
 Wilber, K./Engler, J./Brown, D.P. (1988): Psychologie der Befreiung. Bern, München, Wien



Matthias Wesseler, Dr.phil., Mitarbeiter am Institut für soziokulturelle Studien der Universität Gesamthochschule Kassel. Seit über 20 Jahren Erfahrungen in interkultureller Zusammenarbeit, zahlreiche Seminare und Gutachten in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Lateinamerikas; Arbeitsschwerpunkte: Lehren und Lernen, Personalentwicklung, Evaluation.