

EVALUATION INTERNATIONALER BEGEGNUNGEN

**Eine erste perspektivische Beleuchtung der Probleme
von Auswertungsmethoden im Bereich
des interkulturellen Lernens**

Prof. Dr. Burkhard Müller
Universität Hildesheim

Mit Beiträgen von Jacques Demorgon, maître de conférences,
Université de Reims und Prof. Dr. Hans Nicklas, Universität
Frankfurt/Main

Mitglieder der Forschergruppe:

Jacques Demorgon, Dany-Robert Dufour, Jean-René Ladmiral,
Burkhard Müller, Hans Nicklas

INHALTSVERZEICHNIS

Burkhard Müller:

| | <i>Page</i> |
|--|-------------|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Einwände und Fragen zur Evaluation im DFJW | 8 |
| 3. Welche Probleme impliziert "interkulturelle Arbeit" für die Evaluation | 11 |
| 4. Beschreiben und vergleichen statt prüfen und messen | 15 |
| 5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben | 26 |
| - Hans Nicklas: Scheitern und Gelingen | 29 |
| - Jacques Demorgon: Internationale und interkulturelle Begegnungen: für eine Evaluation dessen, was tatsächlich geschieht | 34 |
| - Burkhard Müller: Evaluation in der Schule oder in der interkulturellen Begegnung: ein Vergleich | 57 |
| 6. Burkhard Müller: Methodische Ansätze | 66 |
| - Jacques Demorgon: Ziele und Methoden der Evaluation von Kommunikation in der deutsch-französischen Begegnung | 73 |
| - Burkhard Müller: Die Unterschiede lernen - die Unterschiede leben, Theaterkritik als Evaluationsmethode | 100 |

Dieses Heft Nr. 12 der Reihe der "Arbeitstexte" verdient es, im Zusammenhang mit dem Heft Nr. 13 gelesen zu werden, welches einführt in die Thematik der in Europa zu entwickelnden "interkulturellen Kompetenzen" und der entsprechenden "qualifizierenden Aus- und Fortbildung".

1. Einleitung

Evaluation ist im deutsch-französischen Jugendaustausch kein Fremdwort. Seit der Gründung des Jugendwerkes sind viele Statistiken, Jahresberichte, Erfolgsbilanzen erstellt worden, die belegen, daß das DFJW in den über 30 Jahren seines Bestehens erfolgreich gearbeitet hat. Der Tätigkeitsbericht zum Jubiläumsjahr 1992¹ z. B. enthält einen ausführlichen statistischen Teil, dem zu entnehmen ist,

- daß seit Bestehen des DFJW 4.663.097 Teilnehmer in 161.496 Programmen gefördert worden sind;
- daß die vom DFJW geförderten Programme jährlich von ca. 156.000 TeilnehmerInnen genutzt werden, aufgeschlüsselt nach Nationalität, Programmarten, Herkunftsregionen, Altersgruppen etc.;
- daß die Zahlen nach einem Einbruch in den 70er Jahren seit 1980 kontinuierlich gestiegen sind und wieder den Stand der frühen Jahre erreicht haben, obwohl die Anfang der 1970er Jahre reduzierten Regierungsbeiträge zur Finanzierung nicht wieder das alte Niveau erreichten;
- und natürlich kann man sich hier wie auch in der neuesten Statistik im Tätigkeitsbericht 1993² über die quantitative Entwicklung und die Verwendung der über das DFJW zur Verfügung gestellten Fördermittel von derzeit ca 42,5 Mio. DM informieren:

¹ Tätigkeitsbericht 1992 Office franco-allemand pour la Jeunesse/Deutsch-Französisches Jugendwerk copyright 1993 S.61ff.

² Tätigkeitsbericht 1993 Office franco-allemand pour la Jeunesse/Deutsch-Französisches Jugendwerk copyright 1994 S. 58ff.

- z. B. darüber, daß mehr Franzosen als Deutsche und mehr weibliche als männliche an den Programmen teilgenommen haben und beide Prozentzahlen in letzter Zeit gewachsen sind³;
- oder über die Verteilung der Mittel auf Länder/Akademien, auf die verschiedenen Förderungssparten (Schule, Berufsbereich, Jugend, Partnerschaften etc.) und anderes mehr.

Zu solchen Zahlen hinzu kommen in diesen Tätigkeitsberichten und anderen Formen der Öffentlichkeitsarbeit natürlich qualitative Evaluationen wie Beschreibungen und Würdigungen herausragender Aktivitäten, Pressespiegel und anderes.

Aber hausinterne Arbeitsbilanzen sind nur ein Teil der schon geleisteten Evaluationsarbeit. So hat das DFJW wiederholt quantitative Untersuchungen in Auftrag gegeben bzw. unterstützt, insbesondere in den Jahren 1976, 1985 und 1993⁴, die seine Arbeit und den Kontext deutsch-französischer Beziehungen zum Gegenstand hatten. Diesen Untersuchungen, die hier nicht im einzelnen referiert werden sollen, kann man z. B. entnehmen:

- daß heute (1993) die jungen Deutschen und Franzosen (mit nur geringen Unterschieden zur Gesamtbevölkerung) beide

³ Tätigkeitsbericht 1993 S. 58 u. 59

⁴ Die 1985 von EMNID und ARCMC im Auftrag des DFJW durchgeführte Repräsentativbefragung von 804 französischen und 866 deutschen Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren wiederholt eine ähnlich angelegte Untersuchung von 1976 und stellt die Ergebnisse im Vergleich dar. Die vom IFOP durchgeführte Befragung vom Januar 1993 untersucht das wechselseitige Meinungsbild von Deutschen und Franzosen im Ganzen und vergleicht damit das (nur wenig abweichende) Meinungsbild der 15-24-jährigen.

Länder nicht mehr als Feinde, sondern als aufeinander angewiesene Partner aber auch Konkurrenten sehen und im ganzen eine eher gute als schlechte Meinung vom anderen Land haben;

- daß es dabei aber auch Unterschiede gibt: Z. B. haben mehr Deutsche als Franzosen diese gute Meinung. Immerhin hält eine Minderheit von 17 % der jungen Franzosen die Deutschen noch für Feinde bzw. für eine Bedrohung, während das in Deutschland umgekehrt nur für 1 % gilt; und deutlich geringer ist die Zahl der Franzosen, die Lust hätte, im anderen Land zu leben, oder die tatsächlich schon dort waren (Studien von 1976 und 1985).
- Ebenfalls unterschiedlich - und im Ganzen weniger zufriedenstellend - ist der Bekanntheitsgrad und die Akzeptanz des DFJW selbst bei jungen Franzosen und Deutschen: Nur 12 % der Franzosen und 39 % der Deutschen hatten 1985 schon mal vom DFJW gehört; weniger als 1976 - und 16 % bzw. 28 % hatten 1993 dazu eine positive Meinung.

Wer sich mit solchen Zahlen nicht begnügen will und mehr an inhaltlicher/qualitativer Auswertung der Programme selbst interessiert ist, wird sich mit einer Fülle ganz andersartiger Evaluationsbemühungen befassen müssen: In den programmatischen "Richtlinien/Directives" des DFJW heißt es in der Präambel:

"Die vorliegenden Richtlinien sind als Wegweiser für die praktische Arbeit aufzufassen; sie müssen mit den Interessen der Jugendlichen konfrontiert und auf der Grundlage einer *ständigen Auswertung der Programmerngebnisse* der Entwicklung dieser Interessen angepaßt werden"⁵.

⁵ Directives OFAJ/ Richtlinien DFJW Fassung vom 1. 1.1994 S.3 (Hervorhebung B.M.)

Als Umsetzung dieses Postulates sind zahllose Auswertungsberichte über Begegnungsprogramme geförderter Träger sowie über Experimental- und Ausbildungsprogramme entstanden. Dies setzt die Forderung der "Richtlinien" um:

"Jedes Programm soll gemeinsam ausgewertet werden. Das ist möglich durch einen Gruppenbericht, den Bericht des Leitungsteams und durch andere Formen der Auswertung (Befragung, Test, etc.)"⁶

Dazu kommen Berichte über teilnehmende Beobachtungen und Auswertungen forschungsorientierter Programme, die sich im Laufe der Jahre in den Regalen der einschlägigen Abteilungen angesammelt haben. Nicht zu vergessen sind die Ergebnisse von Fachtagungen und Kongressen, welche durch das DFJW bzw. mit seiner Unterstützung zustandekamen; dazu eine Reihe von Arbeitstexten und Büchern⁷ sowie viele Einzelpublikationen, die praktische Erfahrungen der Begegnungsprogramme reflektieren. Damit wird zugleich der Forderung der "Richtlinien" entsprochen: "*Das Jugendwerk soll die Auswertungen der Öffentlichkeit in geeigneter Form zugänglich machen*"⁸. Man kann durchaus sagen, daß all diese Auswertungen i.w.S. einen eigenen fachli-

⁶ Richtlinien a.a.O. S.11

⁷ Zu den wichtigsten dieser Publikationen gehören:
 DFJW/OFAJ (Hrsg.): "Von der Versöhnung zum Alltag interkultureller Beziehungen" - Deutsch-Französischer Jugendaustausch - Bilanz und Perspektiven. Arbeitstexte Sonderheft. Bad Honnef 1984
 Demorgon, J.: L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale, Armand Colin, Paris 1989
 Ladmiral, J.R./Lipiansky, E.M.: La communication interculturelle, Armand Colin, Paris 1989
 Ménudier, H. (Hrsg.): Le couple franco-allemand en Europe. Pia, Asnières 1993 und : Das deutsch-französische Jugendwerk - ein exemplarischer Beitrag zur Einheit Europas, Aktuell Verlag, Bonn 1991

⁸ Richtlinien a.a.O. S.11

chen Diskussionsstand einer reflektierten Pädagogik interkulturellen Lernens darstellen, den es ohne das DFJW nicht gäbe. Er begründet auf sehr vielfältige Weise die bleibende Notwendigkeit einer solchen Arbeit im Rahmen des DFJW und darüber hinaus.

Schließlich ist nicht zu vergessen, daß nicht nur das DFJW selbst - das ja in der internationalen Begegnungsarbeit primär vermittelnde Aufgaben hat - sondern auch seine Partner vielerlei Anstrengungen zur Evaluationen ihrer Programme unternehmen, auch wenn diese zumeist intern bleiben. Als Ausnahme im deutschen Bereich sind hier die sogenannten Breitenbach-Studien⁹ zu nennen, mit denen Ende der 70er Jahre versucht wurde, in Zusammenarbeit zwischen Jugendverbänden, dem Ministerium für Jugend, Familie und Gesundheit und einer Forschungsgruppe zu allgemeingültigen Beschreibungen der Bedingungen bzw. Barrieren erfolgreicher internationaler Jugendarbeit vorzustoßen.

Trotz dieser vielfältigen Bemühungen um Evaluation bleibt ein Unbehagen. Die verfügbaren Materialien lassen vielfältige Antworten auf die Frage zu, was und mit welcher Priorität in diesem Feld geschehen sollte. Sie geben aber kaum objektive Kriterien an die Hand, *welche* Antworten die richtigen sind. Daher kommt immer wieder der Appell, die *Evaluationen selbst zu evaluieren*, zu klären, was sie leisten können bzw. sollen und was nicht. Der folgende Beitrag dient diesem Ziel. Allerdings geht es dabei weder um Evaluation im Sinne einer Sichtung von quantifizierenden Erfolgsbilanzen, und auch nicht um den Versuch, über die vielen pädagogischen Bilanzierungen der Begegnungsprogramme ihrerseits Bilanz zu ziehen. Es geht eher

⁹ Breitenbach, D. (Hrsg.): Kommunikationsbarrieren in der internationalen Jugendarbeit. Ein Forschungsprojekt im Auftrage des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit. Bd. 1-5 Saarbrücken, Fort Lauderdale 1979. Vgl. auch Anm. 11

um einen Schritt, der davor liegen muß: Nämlich darum, Reflexionen und Kriterien dafür zu entwickeln, *was, von wem, auf welche Weise und mit welchem Ziel überhaupt evaluiert werden kann, wenn es um ein so komplexes Ziel wie internationale Begegnung und Verständigung geht.*

2. Einwände und Fragen zur Evaluation im DFJW

Es ist einfach, die genannten Daten und Erfolgsstatistiken zurückzuweisen, indem man sagt: Auch noch so viele subventionierte Austauschprogramme mit Hunderttausenden von Teilnehmern sagen nichts darüber aus, *welche Bedeutung und Wirkungen* diese Programme für die daran Beteiligten gehabt haben; geschweige denn, welcher Stellenwert ihnen im Rahmen der Beziehungen zwischen Deutschen und Franzosen oder der europäischen Entwicklung im ganzen zukommt: Ob sie etwa ein Beitrag dafür sind, daß weniger Fremdenfeindlichkeit, mehr Toleranz für immigrierte fremde Kultur auch innerhalb der einzelnen Nationen sich entwickeln kann, oder letztlich nur subventionierter Tourismus sind. Große Teilnahme-Zahlen allein rechtfertigen jedenfalls noch nicht große öffentliche Mittel. Von einer "ständigen Auswertung der Programmergebnisse" durch Konfrontation mit den sich ändernden Interessen Jugendlicher, wie es die "Richtlinien" (s. o.) wollen, kann auf dieser quantitativen Ebene erst recht keine Rede sein.

Ob dies die genannten *qualitativen* Evaluationen leisten, ist aber ebenso fraglich. Denn ebenso einfach ist der Einwand gegen die vielen Auswertungsberichte, die auf jeweils *besonderen* pädagogischen Austauschverfahren beruhen: Nämlich, daß sie keine *verallgemeinerbaren* Entscheidungskriterien liefern, die als Maßstäbe an andere Programme anzulegen wären. Evaluationen des Typs: "Hat-es-Euch-gefallen, -wenn-ja, -was-besonders, -wenn-nein, -warum-nicht?" liefern solche Kriterien kaum. Gegen

pädagogische Experimentalprogramme, die helfen könnten, solche Kriterien zu entwickeln, kann man immer argumentieren, sie stünden unter speziellen Bedingungen und ließen sich nicht auf den "Alltag" des Schulaustausches, der berufsbezogenen Begegnungsprogramme oder des Jugendaustausches von Sportverbänden übertragen. Mit diesem Einwand wird unterstellt, daß solche "Basisprogramme" ihrerseits auf gemeinsame Nenner zu bringen seien. Aber auch das ist kaum der Fall.

Es ist also nicht schwer, nachzuweisen, daß die Evaluation im deutsch-französischen Jugendaustausch hinter den selbstgesteckten Ansprüchen zurückbleibt. Dennoch leiden beide genannten Arten solcher "einfachen" Kritik darunter, daß ihnen selbst die geeigneten Maßstäbe fehlen. Was angemessene Ebenen, Fragestellungen und Methoden der Evaluation für eine solche Arbeit seien, ist alles andere als klar und wird in aller Regel eher willkürlich entschieden. Nicht nur in der Programmatik der Begegnungen sondern auch bei deren Evaluation scheint es insgeheim nach dem Motto zu gehen: "Ich hab' zwar keine Ahnung, wo ich hinfahr'- aber dafür bin ich schneller dort."

Um hier weiter zu kommen, hat das DFJW eine Gruppe von französischen und deutschen Wissenschaftlern, die mit der Praxis internationaler Begegnungsprogramme (auch in Zusammenarbeit mit Lehrern, Gruppenleitern, Ausbildern, Eltern und Jugendlichen) langjährig vertraut sind, gebeten, Konzepte zur Methodik der Evaluation interkultureller Begegnungen zu entwickeln. Erste Ergebnisse der Arbeit dieser Forschergruppe werden im folgenden vorgestellt. Wer davon einfache Lösungen oder gar Patentrezepte erwartet, wird allerdings enttäuscht werden. Zunächst einmal wird deutlich, wie voraussetzungsvoll und ungeklärt die Forderungen nach "mehr Evaluation" in diesem Feld noch sind. Insbesondere macht es einen großen Unterschied, ob es darum geht, *Instrumente für die Bewertung durch*

Außenstehende zu entwickeln, oder darum, *Hilfsmittel der Selbstevaluation* für Menschen und Gruppen zu entwickeln, die an internationalen Begegnungen teilnehmen. Eine weitere Frage ist, wie geeignete Instrumente oder auch Forschungshaltungen entwickelt werden können, die interkulturelle Erfahrungen und die Art und Weise ihrer Verarbeitung genauer beschreibbar machen. Die Schwierigkeiten, die sich dabei stellen, sind denjenigen ähnlich, die etwa Ethnologen zu bewältigen haben, wenn sie mehr als verzerrte, "kolonialisierende" Bilder fremder Kulturen erfassen wollen. Jede dieser Ebenen bzw. Fragen rückt andere der Nachfrage und Zielsetzung von Evaluation in den Mittelpunkt. Daraus folgt, daß die Forderung nach besserer Evaluation auch *methodisch* sehr Verschiedenes bedeuten kann.

3. Welche Probleme impliziert "interkulturelle Arbeit" für die Evaluation?

Am schwierigsten ist es vielleicht zu akzeptieren, daß es bei der Evaluation interkultureller Arbeit keinen festen, quasi objektiven Standpunkt geben kann, von dem aus man evaluieren kann. Und dies liegt in der Natur der Sache selbst, in dem Gegenstand "interkulturelle Arbeit" bzw. "Begegnung". Der "objektive" Standort z. B. eines Wissenschaftlers oder Gutachters setzt ja immer voraus, daß es von allen akzeptierte gemeinsame Regeln und Wahrnehmungsweisen gibt, die als Maßstab des Vergleichs dienen zwischen dem, was ist, und dem, was sein sollte. Kulturen sind ihrerseits nichts anderes als hochkomplexe Gefüge gemeinsamer Regeln und Wahrnehmungsweisen, deren Wirksamkeit den Beteiligten gerade deshalb kaum bewußt wird, weil alles so selbstverständlich ist. Das "Interkulturelle" hingegen beginnt genau dort, wo ein solches Gefüge auf etwas Fremdes, nicht dazu Passendes, anderes stößt.

Welche Probleme sich daraus für die Evaluation interkultureller Arbeit ergeben, kann man sich klar machen, wenn man sich z.B. die Frage stellt, was geschehen muß, um die Begegnungsprogramme auf folgende Postulate der "Richtlinien" des DFJW hin zu "evaluieren":

"Verständigung erfordert die Fähigkeit, die eigenen Interessen und die des Partners zu erkennen, sie abzuwägen und sich darüber offen auseinanderzusetzen und mögliche Konflikte auszutragen.

Sie verlangt die Erkenntnis der eigenen und fremden Vorurteile, Selbstkritik und das Eingehen auf die Kritik des anderen. Solidarität und Zusammenarbeit setzen die Bereitschaft zur

wechselseitigen Verantwortung in der Erkenntnis der gegenseitigen Abhängigkeit voraus."¹⁰

Von welchem Standort aus könnte oder sollte evaluiert werden, ob und wie solche Postulate in der Praxis der Begegnungsarbeit umgesetzt werden? Es gibt keinen denkbaren *neutralen* Ort, von dem aus Evaluatoren - vergleichbar den Schiedsrichtern internationaler Fußballspiele - entscheiden könnten, in welchen Programmen wer sich an diese Regeln hält (oder nicht hält), also "offene Auseinandersetzung", angemessene "Selbstkritik", "Bereitschaft zu wechselseitiger Verantwortung" etc. zeigt (oder vermissen läßt). Alle denkbare Urteile über solche erwünschten Verhaltensweisen sind vielmehr selbst kulturell geprägt und gebunden. Denn alle denkbaren EvaluatorInnen sind selbst ja im Fall des DFJW Deutsche *oder* Franzosen (genau wie die evaluierten TeilnehmerInnen, Animateure etc.) und können nur evaluieren, indem *sie selbst die Kriterien erfüllen*, anhand derer sie die Begegnungsprogramme messen wollen. Sie stehen nicht über den interkulturellen Lern- und Auseinandersetzungsprozessen, sondern sind Teil davon.

Das Vorhaben, interkulturelle Arbeit zu evaluieren, ist insofern ein paradoxes Vorhaben, als Evaluation nach gängigem Verständnis immer die Existenz homogener, möglichst unstrittiger Maßstäbe und Betrachtungsweisen unterstellt, während es bei interkultureller Arbeit immer in irgend einer Weise um die Frage geht: Was passiert, wenn die scheinbar selbstverständlichen Maßstäbe und Betrachtungsweisen nicht mehr funktionieren? Dies bedeutet: Natürlich kann und sollte man evaluieren, wie viel, wie ausgewogen, wie zufrieden etc. junge Franzosen und Deutsche an internationalen Begegnungen teilnehmen, solange "viel", "ausgewogen", "zufrieden" etc. unstrittige Maßstäbe sind. Natürlich kann man evaluieren, welche Lernziele in diesen

¹⁰ Richtlinien a.a.O. S. 3

Begegnungen erreicht werden, wenn man sich auf die relevanten Lernziele vorher einigt. Natürlich kann man evaluieren, ob die genannten Forderungen der "Richtlinien" nach einer angemessenen Mischung von wechselseitiger Offenheit und Streitkultur mit wechselseitiger Bereitschaft zur Verantwortung erfüllt sind, sofern man sich auf Kriterien für die richtige Mischung einigt. Nur wird man man dabei unvermeidlich die Erfahrung machen, daß alle Kriterien und Definitionen für solche Ziele kultur- und standortgebunden unterschiedlich verstanden werden: Es sei denn, daß die Kriterien so allgemein bleiben, daß niemand ihnen widersprechen kann, so daß es sich um Leerformeln handelt. *Und mit dieser Erfahrung fängt der Prozeß interkultureller Arbeit allererst an.*¹¹

¹¹ Auch der bislang ehrgeizigste Versuch, internationale Begegnungsarbeit anhand inhaltlicher Kriterien für interkulturelles Lernen zu evaluieren, die o.g. "Breitenbach-Studien", umgeht dies methodische Grundproblem fast vollständig. Hier wird, ganz im Sinne der "Richtlinien", anhand vieler konkreter Beobachtungen und Fallstudien der überzeugende Nachweis geführt, daß interkulturelles Lernen als Erfahrungsprozeß "sozialen Lernens" organisiert werden müsse und nur sehr begrenzt als "schulische" Wissensvermittlung möglich sei.

Als Bedingungen dafür, daß die Begegnungserfahrung zu "interkulturellem Lernen" führt, werden u.a. genannt, es müsse zu "Metakommunikation über kulturelle Normen und Unterschiede kommen" und, es müsse eine Situation geschaffen werden, "gekennzeichnet ...durch ein entspanntes soziales Klima, eingehend auf die Bedürfnisse der Teilnehmer und Klarheit der in der Situation zu lösenden Aufgaben, d.h. insgesamt durch die Abwesenheit spannungsfördernder und durch die Anwesenheit strukturierender Faktoren geprägt" (a.a.O. Bd. 5 S. 40).

Unterstellt man - was hier nicht diskutiert werden soll - daß dies relevante Rahmenbedingungen für interkulturelles Lernen seien, so bleibt die entscheidende Frage immer noch völlig offen: Wie nämlich die Beteiligten solche Bedingungen herstellen sollen, *ohne* dabei *vorauszusetzen*, daß alle die praktischen Probleme der interkulturellen Verständigung schon gelöst sind, die sich für die *gemeinsame* Herstellung solcher Bedingungen stellen und ohne bei der Herstellung solcher Bedingungen alle brisanten Konflikte wegzudefinieren. Der Vorwurf der evaluierenden Kritiker an die

Hier wird allerdings weder behauptet, die Patentlösung für das dargestellte Grundproblem interkultureller Evaluation geben zu können, noch behauptet, all die oben erwähnten beschriebenen Evaluationsbemühungen seien nichts wert, nur weil sie die Frage nicht beantworten können, wie interkulturelles Lernen systematisch gefördert werden kann. Vielmehr ist die These der folgenden Überlegungen, daß die Frage nach den möglichen Zielen von Evaluationen interkultureller Arbeit sorgfältiger als üblich gestellt werden muß und nicht immer schon als beantwortet vorausgesetzt werden sollte. Erst dann können die Fragen danach, unter welchen Bedingungen welche Ziele der Evaluation erreichbar sind, mit mehr Aussicht auf Erfolg gestellt werden.

Veranstalter der Begegnungsprogramme, diese hätten keine geeigneten "gruppenpädagogischen Konzepte" um "derartige Lernprozesse systematisch zu fördern" (ebd.) richtet sich damit gegen die Kritiker selbst. Denn die sagen auch nicht, wie eine Gruppenpädagogik *interkulturellen* Lernens entstehen kann, sondern postulieren nur, daß es sie geben müßte.

4. Beschreiben und vergleichen statt prüfen und messen

Was also ist das Ziel der Evaluation interkultureller Arbeit? Die Frage klingt banaler als sie ist. Evaluation heißt Bewertung. Sie soll prüfen, so sagt man, ob ein Programm und/oder seine Umsetzung gut war oder weniger gut. Aber schon aus den wenigen bisher genannten Beispielen kann man ablesen, daß das nicht so einfach ist und daß mit der Forderung nach mehr und besserer Evaluation die Frage noch nicht beantwortet ist, was damit erreicht werden soll und kann.

Die Zahlen, die in den genannten Jahresbilanzen veröffentlicht werden, sind offenkundig als Selbstevaluation des DFJW gemeint. Sie sollen zeigen, daß die 42,5 Millionen DM, die der französische und der deutsche Staat für diese Institution aufwenden, nicht in den Sand gesetzt, sondern gut angelegt sind. Aber kann diese allgemeine Evaluation auf der Ebene quantifizierbarer Daten überhaupt gelingen? Denn die Wirkungen, die von dieser Arbeit ausgehen, sind so eng mit unzähligen anderen Faktoren der Entwicklung in beiden Ländern verknüpft, daß spezifische Effekte (z. B. die Verstärkung der "europäischen" Orientierung "der Jugend") auf dieser allgemeinen Ebene auch mit größter Anstrengung und sehr viel mehr Aufwand nicht meßbar gemacht werden können.

Klaus Eder hat in einem Arbeitspapier der o. g. Forschergruppe formuliert:

"Die klassische Methode der Evaluation von Programmen ist die statistische Auswertung. So wird in der Evaluation von interkulturellen Begegnungsprogrammen die Annahme gemacht, daß der Erfolg von Begegnung in Zahlen ausdrückbar (operationalisierbar) ist. Es wird unterstellt, daß dieses soziale Phänomen zahlenmäßige Eigenschaften hat (wie etwa eine

Wahl). Doch solche Messungen sind in der Regel willkürlich. Es gibt keine wissenschaftlich akzeptierte Theorie, die uns beweist, inwiefern gerade eine zahlenmäßige Darstellung einem Gegenstand angemessen sei. In der Regel wird deshalb die - dem gesunden Menschenverstand oder dem Wunschdenken entsprungene - Alltagstheorie herangezogen, daß, je mehr Menschen sich treffen, sie umso besser einander kennenlernen und sich gegenseitig akzeptieren lernen. Daß diese Alltagstheorie so nicht stimmt, wissen die Sozialwissenschaftler. Aber sie ist praktisch gut nutzbar.

Es gibt sozial verstehbare Motive, warum diese zahlenmäßige Darstellung von Begegnungsarbeit so gern benutzt wird (und gut bezahlt wird). Der Grund liegt in der Verführung der Zahl, vor allem in der Verführung von Wachstumswahlen, mit dem Effekt, daß der Gegenstand, die Begegnung, der zahlenmäßigen Darstellung angepaßt und annähernd gleichgesetzt wird. Das führt dann im nachhinein - als soziales Produkt - zu angeblich objektiven Maßstäben: Die Anzahl der Begegnungsereignisse wird zum Indikator des Erfolges der Arbeit gemacht. Dieses Kriterium ist aber nicht nur wissenschaftlich fragwürdig. Es wird auch zunehmend politisch kontraproduktiv, wenn die Wachstumswahlen stagnieren, die Akzeptanzzahlen stagnieren. Man fordert deshalb auch schon bisweilen den Übergang von einer quantitativen zu einer qualitativen Phase der Begegnungspolitik.

Doch was das heißen soll, ist völlig unklar. Das "Qualitative" wird - wie bereits das "Quantitative" - mit Hilfe von Alltagstheorien bestimmt. "Qualitativ" ist dann alles, was irgendwelchen ideellen oder ideologischen Erwartungen entspricht. Dazu gehören Forderungen wie die nach mehr nationalem Selbstbewußtsein, nach der historischen Dimension, nach Sinnfragen allgemein. In jedem Fall erfordern solche qualitativen

Gesichtspunkte andere Meßverfahren, andere Methoden der Evaluation als diejenigen, die sich an der Anzahl der Begegnungen ausrichten."

Sind dann Jahresbilanzen, Umfragen und Erfolgsstatistiken sinnlos? Sicher nicht, aber nur dann, wenn nüchtern gesehen wird, was sie zu leisten vermögen. So können Statistiken, wie sie die Tätigkeitsberichte wiedergeben, zwar nicht die Effektivität des DFJW beweisen und gewiß auch nicht die Forderung der "Richtlinien" erfüllen, die "Mitwirkung des Jugendlichen" sicherzustellen¹². Wohl aber leisten diese Evaluationen, die Aktivitäten des DFJW und deren Nutzung auf allgemeinsten Ebene beschreibbar und insofern für die Beteiligten und Interessierten kommunizierbar, diskutierbar zu machen:

- z. B. den Umfang der Nutzung der Angebote durch *deutsche* Jugendliche im Vergleich mit der Nutzung durch *französische* Jugendliche beschreibbar zu machen;
- oder die Beteiligung unterschiedlicher Altersgruppen, oder Regionen oder Arbeitsbereiche (z. B. Schule, Jugendverbände, Sport, berufl. Austausch) miteinander vergleichbar zu machen;
- oder die Jahresstatistiken seit den Anfängen des DFJW miteinander vergleichbar zu machen.

Diese Art der Ziele von Evaluation ist keineswegs unbedeutend. Mehr noch als dies bei anderen Organisationen heute ohnehin der Fall ist, sind interkulturell arbeitende Organisationen wie das DFJW unabdingbar auf ständige Selbstreflexion und auf Rückkopplungen zwischen ihren Organisationsstrukturen und

¹² Vgl. "Richtlinien a.a.O. S.7

ihren Arbeitsfeldern angewiesen. Sonst würde die Gefahr unabweisbar, daß die Bürokratie zum Selbstzweck und die Begegnungspraxis zum bloßen Mittel ihrer Erhaltung wird. Evaluation könnte dann zum bloßen Instrument staatlicher Selbstdarstellung degradiert werden. Insofern sind solche "statistischen" Evaluationsverfahren in allgemeinere Prozesse der Leitung, der Koordination, der öffentlichen Kontrolle und der Weiterentwicklung der Organisationen des internationalen Jugendaustausches eingebettet und hier auch unentbehrlich. Sie sind Kommunikations- und Steuerungsinstrumente neben anderen. Aber sie sind keine objektiven Prüfverfahren, die "neutrale" Meßwerte liefern. Werden sie für letzteres ausgegeben, so überfordert man sie und übersieht zugleich ihre eigentliche Leistung.

Beschreiben und miteinander vergleichbar machen als Ziel von Evaluation ist auch auf anderen Ebenen weniger selbstverständlich, als es scheint, z. B. auf der Ebene der Zusammenarbeit der "Partner" des DFJW. Wie alle Praktiker internationaler Begegnungsarbeit aus oft leidvollen Erfahrungen wissen, ist nämlich die Voraussetzung, daß es jeweils passende Partner "gibt", alles andere als selbstverständlich. Diese "Voraussetzung" ist vielmehr zumeist erst Ergebnis oft mühsamer Prozesse des Abtastens, d.h. der Evaluation mit unvermeidlichen Fehlversuchen - also *Folge* eines interkulturellen Lernprozesses. Denn diejenigen, die hier, oberflächlich betrachtet, als binationale Partner "zusammenpassen", ja als "Zwillinge" (*jumelés*) gelten, können bei Versuchen der Zusammenarbeit leicht feststellen, daß das eigentlich zunächst einmal gar nicht stimmt.

- Zum Beispiel ist es offenkundig, daß etwa der Deutsche Bundesjugendring (DBJR) und das Comité National des Associations de Jeunesse et d'Education Populaire (CNAJEP) z. B. von ihrer Geschichte und Organisationsstruktur her

ebenso wenig "zusammenpassen" wie die Deutsche Sportjugend und das Comité National Olympique et Sportif Français. Und doch haben sich zwischen beiden Organisationssystemen im Lauf der Jahre vielerlei gewachsene Verbindungen entwickelt als Folge der vielfältigsten Evaluationen von Versuchen, das nicht Zusammenpassende doch vergleichbar und passend zu machen. Dasselbe gilt für fast alle dieser Partnerschaften.

- Zum Beispiel sind die Bildungssysteme von Deutschland und Frankreich so unterschiedlich (z. B. was die Gliederung der Schulstufen von der Vorschule bis zur Universität, was die Schularten, die Träger, die hoheitliche Zuständigkeit der Länder bzw. - in Frankreich - der Éducation Nationale angeht), daß es eher erstaunlich ist, wieviel an Partnerschaft dann doch zustande kommt.

Ohne vielschichtige Evaluationsprozesse, die das jeweils Unterschiedliche beschreiben und vergleichbar machen, wäre das nicht denkbar. D. h. auch hier sind die formell so genannten Evaluationen in hochkomplexe Prozesse von "Versuch und Irrtum", also in evaluative Prozesse im erweiterten Sinne eingebettet. Als *Teil und Hilfsmittel der Zusammenarbeit*, nicht als objektives Prüfverfahren, haben sie ihren praktischen Sinn, ja ihre Unentbehrlichkeit. Und hier wie auf anderen Ebenen ist es hilfreich, sich an Lao Tses Spruch zu erinnern (s.u. den Beitrag von Hans Nicklas): "Wer nie Schiffbruch erlitten hat, kommt nicht in den Hafen". D. h. wer die Risiken scheut, Passendes zwischen dem *Nicht-Zusammenpassenden* zu finden, der kann auch nichts für interkulturelle Begegnung tun.

Was für die Partnerschaften auf binationaler Ebene gilt, das gilt erst recht für die konkreten Partnerschaften in den *einzelnen* Begegnungsprogrammen. Auch hier geht es fast immer um das

Zusammenpassen des "eigentlich" nicht Passenden. Immer handelt es sich um "eine unterschiedlich gelagerte Mischung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten, wobei diese Mischung ihre Besonderheiten ausmacht"¹³. Die erwähnten zahllosen Erfahrungsberichte über Begegnungsprogramme sind ein reichhaltiges Archiv solcher "Mischungen". Sie sind notwendiger Teil einer kreativen Gestaltung einer Kultur internationaler Partnerschaft, indem sie Erfahrungswissen darüber vermitteln. Aber sie messen und prüfen nichts.

Wenn demnach gesagt wird, solche Erfahrungsberichte seien streng genommen keine Evaluation (s. o.), weil sie nur einzelne Erfahrungen wiedergeben, die nicht im Vergleich mit anderen bewertbar sind, so ist das allenfalls halbrichtig. Denn jeder einzelne Erfahrungsbericht, wenn er nur genau genug ist, beschreibt und vergleicht je konkrete Zugänge von deutscher und französischer Seite, die meist eben *unterschiedlich* sind, so daß jedes einzelne Programm eigentlich ein Testfall ist, der Auskunft darüber gibt, was "geht" und was "nicht geht". Paradoxerweise stecken gerade in den besonderen Bedingungen, Schwierigkeiten aber auch Erfolgserlebnissen jedes einzelnen Programms und Teilnehmers in aller Regel die interessantesten Erfahrungen interkulturellen Lernens. Was dagegen bei allen ähnlich und problemlos vergleichbar ist, ist in der Regel eher banale Routine.

Dies beleuchtet auch den Stellenwert, den die Evaluation von besonderen Projekten wie "Experimentalprogramme" und "forschungsorientierte Programme" für die übrigen sogenannten "normalen" Begegnungsprogramme haben können. Die besonderen Bedingungen und Zusammensetzung jener Projekte haben oft zu dem schon erwähnten Einwand geführt, die Erfahrungen, die

¹³ DFJW (Hrsg): Das DFJW und Interkulturelle Suchprozesse: Forschung, die neue Perspektiven in Europa eröffnet. Arbeitstexte Nr. 8 Bad Honnef 1989, S. 6

dort gemacht werden, seien eben deshalb auf die "normalen" Begegnungen nicht "übertragbar". Das ist beinahe richtig. Denn wenn jemand versuchen wollte, die Erfahrungen solcher Projekte zu "übertragen", d.h. als objektive Norm und Modell für andere Begegnungsprogramme zu verwenden, dann kann in der Tat nur Unsinn entstehen. Wenn man aber davon ausgehen muß, daß es streng genommen "normale" Programme überhaupt nicht gibt, und daß jede Begegnung nur so gut sein kann, wie sie ihre *je besonderen Bedingungen* erkennen, nutzen und verarbeiten kann, dann sieht die Sache anders aus. Dann kann es für die "Alltagspraxis" der Begegnungen durchaus hilfreich sein, wenn es Beschreibungen interkultureller Experimente gibt, die *mehr* Chancen als gewöhnlich hatten, *neue* Formen und Bereiche interkultureller Erfahrung zu erkunden oder die Grenzen des harmonischen Zusammenlebens zwischen Deutschen und Franzosen auf die Probe zu stellen.

Der Nutzen solcher Evaluationen durch Experimental- und forschungsorientierte Programme liegt auch hier nicht im Prüfen und Messen, sondern darin, daß spezifische Begegnungserfahrungen genauer als üblich beschrieben werden können und dadurch Vergleichsmöglichkeiten entstehen, die die Besonderheit je eigener Begegnungspraxis besser erkennbar machen.

Dasselbe gilt für teilnehmende Beobachtungen, wie sie u.a. von mehreren Mitgliedern der o.g. Forschungsgruppe in einigen jener sogenannten "normalen" Begegnungsprogramme durchgeführt wurden (z. B. Programme mit deutschen und französischen Schulklassen, mit Winzern aus Baden und Bordeaux, mit Kochlehrlingen und mit Austauschprogrammen von Verbänden der Sportjugend). Es wäre ganz unsinnig, solche Beobachtung als objektives Werten und Messen zu verstehen, so wie der Forscher hinter der Einwegscheibe sein Versuchsfeld klassifiziert und mißt. Sinn solcher Beobachtungen kann vielmehr nur sein, den

Beobachteten gleichsam einen fremden Blick zur Verfügung zu stellen und dadurch Vergleiche zu ermöglichen. Dieser "fremde", externe Blick des teilnehmenden Forschers ist genauso standortgebunden wie die Sichtweise der Beteiligten. Der evaluative Effekt ergibt sich erst aus dem Vergleich der Sichtweise, so ähnlich wie man in der Geographie Gelände nur dadurch vermessen kann, daß man es von mehreren Standpunkten aus anpeilt.

Aus diesem Grund können übrigens auch die in den zitierten "Richtlinien" formulierten Regeln, nach denen die Zusammenarbeit zwischen dem DFJW und seinen vielen "Partnern" geordnet ist, nur dadurch funktionieren, also "gute" Regeln sein, daß sie *selbst Produkt der Evaluation vielfältigster Austausch Erfahrungen sind* und dementsprechend flexibel gehandhabt und pragmatisch weiterentwickelt werden. Eben dies fordern diese "Richtlinien" ja selbst in ihrer Präambel ausdrücklich. Allein die Tatsache, daß die Arbeitsbeziehungen im internationalen Jugendaustausch *prinzipiell auf freiwilliger Zusammenarbeit* beruhen und so gut wie keine Möglichkeit besteht, einer Partnerseite den eigenen Willen aufzuzwingen, führt *unabdingbar und automatisch* dazu, daß Zusammenarbeit nur durch ständige *wechselseitige* Evaluation möglich ist. Denn weder zwischen den Beteiligten beider Nationen noch zwischen dem DFJW und den "freien Trägern", noch im Verhältnis zu den jugendlichen Teilnehmern sind irgendwelche erzwungenen Formen der Zusammenarbeit praktisch durchführbar, selbst wenn sie (wie z. B. in der Schule) erlaubt wären. Jene wechselseitige Evaluation ist natürlich umso produktiver, je weniger sie nur unter der Hand und stillschweigend geschieht und je mehr die jeweiligen *Gründe*, aus denen Zusammenarbeit funktioniert - oder nicht funktioniert - wechselseitig zugänglich werden. Eben deshalb ist das Beschreiben und Vergleichbarmachen von Erfahrungen und Sichtweisen so wichtig.

Im Grunde am klarsten, wenn auch selten so reflektiert, ist diese Wechselseitigkeit der Evaluation im Verhältnis zwischen den Organisationen und Angeboten des internationalen Jugendaustausches einerseits und ihren Adressatinnen und Adressaten andererseits, also den Schülern, jungen Berufstätigen, Mitgliedern von Jugendorganisationen etc. zu beobachten. Was immer vom DFJW, seinen Partnern oder auch von uns als beauftragte Forscher an Evaluation des Austausches und der Begegnungen produziert wird (seien es Statistiken, Meinungsumfragen, Beschreibungen von Bildungserlebnissen, von Schwierigkeiten der Verständigung oder anderes) - all dies ist immer schon *Reaktion* auf "Evaluationen", die diese TeilnehmerInnen an den Programmen und Angeboten machen:

- Sie evaluieren die Informationen, die sie über Angebote internationaler Begegnungsprogramme bekommen, Prospekte, persönliche Einladungen, Erzählungen ihrer Freunde etc. - und nehmen daraufhin teil - oder auch nicht.
- Sie evaluieren ihre Teilnahme-Erfahrungen und reagieren darauf: Sie "beißen an", sie kommen wieder, sie erzählen anderen davon, sie knüpfen an die entstandenen Kontakte zum andern Land an, und daraus entstehen neue Begegnungen.
- Oder nichts von all dem geschieht; statt dessen findet "Abstimmung mit den Füßen" statt, die Angebote kommen nicht an, und auch das ist Folge von Evaluation.

Insofern wird die Forderung der "Richtlinien", nach der "ständige(n) Bereitschaft, die Wandlungen jugendlicher Selbstdarstellung immer neu zur Kenntnis zu nehmen und sich immer neu mit ihnen auseinanderzusetzen"¹⁴ in gewisser Weise automatisch erfüllt. Wer es nicht tut, sieht in diesem Geschäft

¹⁴ "Richtlinien" a.a.O. S.7

schnell "alt aus". Das Problem für die Anbieter ist nur, daß all diese individuellen Evaluationen in aller Regel unsichtbar bleiben, jedenfalls für die Anbieter selbst. Sie werden gewöhnlich *nicht* mitgeteilt, und sind deshalb auch nicht miteinander vergleichbar, es sei denn, die Anbieter kümmern sich darum, diese individuellen Reaktionen sichtbar und vergleichbar zu *machen*. Und genau das leisten die vielfältigen Evaluationsbemühungen, die eingangs beschrieben wurden, wenn auch lückenhaft und unvollkommen. Wobei sowohl die abstrakten Statistiken wie die Erfahrungsberichte, Einzelstudien, Pilotprogramme, Forschungskolloquien etc. ihre je besonderen Beiträge leisten und nicht gegeneinander ausgespielt werden sollten.

Gemeinsam ist ihnen: Sie organisieren Informationen, Rückmeldungen über die Reaktionen, welche die Aktivitäten des DFJW und seiner Partner bei ihren Adressaten, bei relevanten Öffentlichkeiten, aber auch wechselseitig auslösen. Dies ist eine sehr wichtige Aufgabe, denn, wie gesagt: Ohne daß diese Aufgabe - ausdrücklich und geplant, oder informell - geleistet wird, würde hier überhaupt nichts funktionieren. *Welches* Funktionen aber i. S. der "Richtlinien" "gut" genannt werden kann, ist damit nicht gesagt. Solche Rückkopplungsprozesse können z. B. auch dafür sorgen, daß leerlaufende Routine (u. a. in Gestalt von immer gleichen Begegnungsritualen im Jugendaustausch oder von subventioniertem Funktionärs-tourismus) erfolgreich weiterlaufen kann, die durch andere Interessen gesteuert ist als diejenigen, die "interkulturelles Lernen" befördern.

Deshalb: Selbst wenn es noch sehr viel mehr und sehr viel genaueres Datenmaterial gäbe, das solche Rückkopplungsprozesse durchsichtig und vergleichbar macht, so wäre damit die eigentliche Frage, deren Beantwortung man normalerweise von

"Evaluation" erwartet, noch gar nicht berührt, nämlich die Frage der *Maßstäbe*:

- Wie gut ist, welchen Wert hat die Arbeit, die im internationalen Jugendaustausch geleistet wird, und wie kann sie verbessert werden?

Dies führt wieder auf die oben angesprochene Frage nach den *Zielen* einer "interkulturell" zu nennenden Arbeit zurück:

- Was sind überhaupt Ziele dieser Arbeit, wenn man darunter Konkretes versteht als gängige Leerformeln wie "Versöhnung", "internationale Verständigung", "Partnerschaft" etc.?
- Und wessen Ziele sind maßgeblich? Die der geldgebenden Regierungen, die der verschiedenen Ministerien, die der Administration des DFJW, die seiner "Partner" (und wenn ja, welcher?), die der Pädagogen, die konkrete Programme durchführen, die der Eltern oder die der einzelnen TeilnehmerInnen?
- Und wenn sie alle je für sich ernst genommen werden sollen, und das in beiden Ländern: Lassen sich dann überhaupt *verbindliche* Ziele finden, wenn das Ganze nur als ein System frei ausgehandelter Partnerschaften funktionieren kann, in dem *niemand* dem anderen Ziele vorschreiben kann?
- Wer bestimmt die Bedingungen, unter denen jeweilige Ziele *erreichbar* sein können?

5. Evaluation als Suche nach sachgerechten Maßstäben

Das Kernproblem einer Evaluation interkultureller Arbeit, einer so komplexen zumal, wie sie in den vielfältigen Begegnungsprogrammen des DFJW und seiner Partner geleistet wird, kann man demnach in einer Frage zusammenfassen:

Wie ist es möglich zu evaluieren, wenn die Maßstäbe, anhand derer evaluiert werden soll, nicht vorgegeben sein können, sondern vielfältig, umstritten, komplex und offen sind und bestenfalls als Ergebnis der Evaluation nicht aber als ihre Voraussetzung geklärt werden können?

Man kann dies Problem natürlich dadurch bewältigen, daß man es leugnet. Man kann z. B. sagen: Wie ein Wirtschaftsunternehmen oder eine andere Organisation sich Ziele *setzen*, seine Produkte und deren gewünschte Qualität *definieren* kann, um diese Setzungen und Produktdefinitionen als Maßstäbe an die praktische Arbeit anzulegen, so könnte es im Bereich interkultureller Arbeit auch geschehen. Wenn es nur wahr wäre, daß das hochkomplexe soziale, kulturelle und psychologische Netzwerk, aus dem "interkulturelles Lernen" und "internationale Begegnung" entstehen, definiert und hergestellt werden kann wie ein industrielles Produkt!

Natürlich gibt es Ebenen, auf denen eine solche "technische" Betrachtungsweise sinnvoll ist. Keine Organisation, die effektiv sein will, kommt ohne sie aus. Wenn man allerdings "effektiv" in einem tieferen Sinn versteht, wenn man wirklich wissen will, was in den vom DFJW geförderten Programmen über subventionierten Jugendtourismus hinaus (und über die Vermittlung spezieller sprachlicher oder anderer Kompetenzen im Bereich von Berufsbildung, Schule, Universität, Sport, Kunst, Natur-

wissenschaften, etc. hinaus) geschieht - und wie es geschieht -, dann führt kein Weg an jener Frage vorbei.

Ich denke, daß Evaluation in diesem inhaltlichen Sinne praktisch möglich ist - und auch immer schon geschieht -, wenn die Praxis internationaler Begegnungen selbst als kontinuierlicher Lernprozeß aller Beteiligten verstanden wird, der sich gleichsam in einer evaluativen Haltung entwickelt. Aus dieser Sicht sollte bei allen an internationaler Begegnungsarbeit Beteiligten ein Verständnis von Evaluation vorhanden sein, das man in vier Thesen zusammenfassen kann:

1. Evaluation muß integraler und kontinuierlicher Bestandteil der Begegnungsarbeit selbst sein und darf nicht als sekundäres Anhängsel, als das, was am Schluß kommt, betrachtet werden.
2. Evaluation beschränkt sich nicht auf Statistik und auch nicht auf intellektuelle - schriftliche oder mündliche - Reflexion von Erfahrungen, sondern umfaßt ein weites Spektrum von Ausdrucksmöglichkeiten und kreativen Formen, in denen Erfahrungen, Entdeckungen, Enttäuschungen etc. gespiegelt und mitgeteilt werden können. Evaluation in diesem weitgefaßten Sinne hat vor allem zwei Ziele:
3. Zum einen ist Evaluation die Summe aller Bemühungen, in ein jeweils vorgesehenes "Begegnungsprogramm" die unvorhergesehenen, überraschenden, spontanen aber auch irritierenden und störenden Erfahrungen zu integrieren, die in interkultureller Arbeit unvermeidlich und notwendig auftauchen. Erst dort, wo solche Erfahrungen verarbeitet werden, findet im tieferen Sinne interkulturelles Lernen statt.
4. Zum andern ist Evaluation die Summe aller Versuche, die Erfahrung einer internationalen Begegnung mit den Alltags-

erfahrungen der TeilnehmerInnen zu verknüpfen. Jede Praxis internationaler Begegnung, die zum interkulturellen Lernen beitragen will, lebt davon, daß eine fruchtbare Spannung entsteht zwischen den eigenen Erfahrungen, Vorstellungen, Gewohnheiten etc., die Teilnehmer mitbringen und den fremden, ungewohnten, manchmal neugierig und manchmal unsicher machenden Erfahrungen, auf die sie in der Begegnung stoßen. Alles, was hilft, diese Spannung zugänglich zu machen, alles was Lust macht, sie zu erkunden, ist Evaluation.

Im folgenden werden drei der in der o. g. Forschungsgruppe entstandenen Textauszüge dokumentiert, die auf unterschiedliche Weise diskutieren, was es heißt, sich einer Evaluation mit offenen Zielen zu stellen, und weshalb eine solche in der interkulturellen Arbeit unentbehrlich ist.

- Hans Nicklas diskutiert den schon angesprochenen Gedanken, daß interkulturelle Begegnung in sich selbst schon den Charakter von Evaluationsprozessen in "Versuch und Irrtum" habe und daß die Aufgabe von Evaluation sei, dies explizit und kommunizierbar zu machen.
- Jacques Demorgon diskutiert eine ähnliche Sichtweise am Beispiel des gängigsten Zieles von internationalen Begegnungen, der Arbeit an gegenseitigen "Vorurteilen".
- Mein eigener Beitrag vergleicht die Art der Ziele, die in internationaler Begegnungsarbeit verfolgt werden können, mit den Zielen, die normalerweise mit schulischem Lernen verbunden werden.

Prof. Dr. Hans Nicklas

SCHEITERN UND GELINGEN

Zur Spezifität interkultureller Lernprozesse und ihrer Folgen für die Evaluation

Methodologie und Evaluation

*Wer nie Schiffbruch erlitten hat,
kommt nicht in den Hafen.*

Lao Tsé

Der Begriff der Evaluation stammt aus der amerikanischen, behavioristisch geprägten Pädagogik. Der Behaviorismus geht davon aus, daß das Verhalten (die Reaktionen) von Lebewesen, also auch des Menschen, auf Einflüsse (Reize) der Umwelt zurückgehen. Auch das Lernen wird so interpretiert: Man muß den Schüler bestimmten Reizen (Lernangebot) aussetzen, um zu dem vorweg geplanten Ziel (Lernziel) zu gelangen. Die behavioristische Curriculumtheorie (Lehrplantheorie) beschäftigt sich mit der Frage, wie die Lernziele operationalisiert, also in kleine Schritte zerlegt, implementiert (in den Unterricht eingebracht) und schließlich evaluiert, also überprüft werden können, ob sie erreicht worden sind. Die pädagogische Evaluationsdiskussion ist zwar über dieses beschränkte Verständnis der Evaluation hinausgegangen, aber dem Begriff haftet immer noch dieser Geburtsmakel an.

Das behavioristische Lernmodell ist vor allem angemessen, wenn es sich um kognitive und instrumentelle Lerninhalte handelt:

Faktenwissen, Vokabelkenntnis, operationale Fertigkeiten etc. Seine Grenzen werden offensichtlich bei komplexen Zielen, in die auch affektive und konnative (handlungsbezogene) Elemente eingehen.

Bei der interkulturellen Kompetenz handelt es sich um ein hochkomplexes Ziel mit kognitiven, affektiven und konnativen Aspekten. Aber nicht die Komplexität alleine macht die Problematik der Anwendung evaluativer Verfahren auf interkulturelle Lernprozesse aus, sondern es gibt noch eine spezifische Schwierigkeit, die mit der Eigenart des Feldes der Interkulturalität zusammenhängt.

Diese Schwierigkeit folgt daraus, daß das, was interkulturell gelernt werden soll, zunächst verborgen ist. Dies hängt damit zusammen, daß uns unsere "kulturelle Grammatik" unbewußt ist, genauso wie diejenige unserer Muttersprache.

Kulturen sind Kommunikationsgemeinschaften. Jede Kultur entwickelt ein Netz von Codes, die erst ermöglichen, daß sich ihre Teilnehmer "verstehen". Kulturelle Codes sind gewissermaßen die "Grammatik" unseres Verhaltens, die unzähligen Normen und Regeln des Alltags, des Berufs, des Zusammenlebens. Dazu gehören: wie wir ein Gespräch eröffnen, die Gesprächsdistanz, wie sich der Rollenwechsel im Gespräch vollzieht und wie wir ein Gespräch beenden. Aber dazu gehören auch die Definitionen unserer verschiedenen Rollen: als Mann, als Frau, als Vater, als Lehrer usw. Wir haben einen gewissen Spielraum, wie wir individuell die Regeln befolgen. Dieser Spielraum ist bei den verschiedenen Regeln verschieden groß, aber eine Grenze des individuellen Ausgestaltungsspielraums gibt es immer. Wir können also individuell einen kürzeren Gesprächsabstand, als ihn unsere Kultur für bestimmte Situationen vorschreibt, als persönlichen Stil ausprägen. Aber wir werden dann immer

wieder erfahren, daß unsere Gesprächspartner zurückweichen, weil wir ihnen "zu nah auf den Leib" rücken. Was der "richtige" Gesprächsabstand in einer bestimmten Situation ist, sagen uns unsere kulturellen Regeln. Der Lehrplan, in dem diese kulturellen Codes erlernt werden, beginnt gleich nach der Geburt. Wie umfangreich und komplex dieses System kultureller Normen und Regeln ist, zeigt das Beispiel des "Seiteneinsteigers" in Deutschland oder Frankreich. Selbst bei 20- oder 30jährigem Aufenthalt in der fremden Kultur wird er in der Regel noch nicht die kulturelle Sozialkompetenz besitzen wie der geborene Franzose oder der geborene Deutsche.

Aber diese Schwierigkeiten werden in der interkulturellen Begegnung in der Regel nicht gesehen. Vor allem zwei Mechanismen verhindern, daß die Unterschiede der kulturellen Codesysteme ins Bewußtsein treten:

- der Rekurs auf das "allgemein Menschliche": Die Teilnehmer beziehen sich auf ihre Gleichheit als Menschen und haben Schwierigkeiten, sich als kulturell verschiedenartig geprägte Menschen zu verstehen.
- Die Verständigungsschwierigkeiten werden auf die mangelnde Kompetenz in der jeweils anderen Sprache geschoben. "Wenn ich Französisch (Deutsch) sprechen würde ..." Sicher hat die Sprache einen wichtigen Anteil an der Konstitution der kulturellen Identität. Aber das kulturelle Codesystem ist umfassender, und interkulturelles Nichtverstehen folgt oft aus den nichtsprachlichen Normen und Regeln einer Kultur.

Deswegen konstituiert sich der "Lerngegenstand" interkultureller Begegnungen erst in der Begegnung selber, und seine Sichtbarmachung ist Teil des Lernprozesses.

Dieses "Erscheinen" des Lerngegenstandes ist in der Regel konfliktförmig. Erst der Konflikt macht die Unterschiede zwischen den differierenden kulturellen Codesystemen deutlich. Deshalb kommt dem Konflikt in den interkulturellen Lernprozessen eine wichtige Bedeutung zu: Er macht das Problem sichtbar, an dem erst interkulturelle Lernprozesse anknüpfen können.

Allerdings ist im Konflikt der interkulturelle Kern zunächst verborgen, denn die Teilnehmer versuchen zuerst einmal, den Konflikt nach ihren Alltagsregeln zu interpretieren. Das heißt, daß sie ihn etwa personalisieren. Sie führen ihn also zurück auf das Verhalten oder Fehlverhalten von Personen. Auch die Interpretation entlang nationaler Stereotypen ist zunächst eine Interpretation, die den interkulturellen Kern des Konfliktes verbirgt. Es sind nicht "typisch deutsche" oder "typisch französische" Eigenschaften, die in Konflikt geraten, sondern unterschiedliche kulturelle Codesysteme, die aufeinanderstoßen. Erst wenn es gelingt, diese Stereotypen aufzubrechen und die vorgefaßten Interpretationen zu destabilisieren, kommt zum Vorschein, worum es im Konflikt geht.

Interkulturelles Lernen vollzieht sich in einem Prozeß, der auf Dauer angelegt sein muß und in dem auch immer wieder krisenhafte Phasen gelebt werden, die nicht als "Scheitern" verstanden werden sollten. Die Begriffe Gelingen und Scheitern kehren sich oft im interkulturellen Lernen um. Was als "Gelingen" erscheint, also der reibungslose, konfliktfreie Ablauf eines Programms, kann bedeuten, daß die neuralgischen Zonen der Interkulturalität noch gar nicht berührt worden sind. Oder umgekehrt: Was als "Scheitern" eines Programms im Sinne einer behavioristischen Lernpsychologie interpretiert werden müßte, kann bedeuten, daß Prozesse angestoßen worden sind, in denen es zentral um Interkulturelles geht.

Das französische éprouvette kann als Symbol für die fruchtbare interkulturelle Situation stehen. (Dem deutschen "Reagenzglas" fehlen die Konnotationen éprouve.) Hans-Jochen Krüger hat die interkulturelle Situation einmal "psychosoziales Reizklima" genannt. Genau darum geht es: die Herstellung dieses Reizklimas, der éprouve-Situation.

Dieser spezifische Charakter des interkulturellen Lernens verändert die Möglichkeit einer Evaluation und fordert andere Formen der Erfolgskontrolle.

Jacques Demorgon (maître de conférences)

**INTERNATIONALE UND INTERKULTURELLE
BEGEGNUNGEN: FÜR EINE EVALUATION DESSEN,
WAS TATSÄCHLICH GESCHIEHT**

Übersetzung aus dem Französischen von Gernot Glaeser

Gliederung

- 1. Ein Irrweg: Vorgeben, die Begegnung evaluieren zu wollen, ohne zu definieren, was dabei eigentlich vorgeht. Ein wirklicher Weg für die Begegnung und ihre Evaluation: vom einfachen "Kontakt" zur Kooperation.*
- 2. Von einer vereinfachenden ideologischen zu einer komplexen wissenschaftlichen Sicht der bei einer Begegnung ablaufenden Prozesse. Beispiel: Die Dynamik der Beziehung zwischen Öffnung und Abschottung.*
- 3. Begegnung mit oder ohne "Anders-Sein"*
- 4. Theoretische Grundlagen für die Evaluation von Begegnungen*
- 5. Adaptive Funktionsmechanismen operationalisieren, um ihren Einsatz in der Begegnung zu evaluieren.*

1. Ein Irrweg: Vorgeben, "die Begegnung" evaluieren zu wollen, ohne zu definieren, was dabei eigentlich vorgeht. Ein wirklicher Weg für die Begegnung und ihre Evaluation: Vom einfachen "Kontakt" zur Kooperation.

Beurteilen, ohne gesehen zu haben, ohne zu kennen - dies ist die klassische Bedeutung des Vorurteils-Begriffes. Mittlerweile weiß man allerdings, daß die Tatsache des Sehens, des Kennens, des Sich-Begegnens schon vorhandene Vorurteile verstärken bzw. neue schaffen kann.

In der Sozialpsychologie liegen zahlreiche Untersuchungen zu diesen Fragen vor. Die ersten gehen auf G.W.ALLPORT zurück und stammen aus den 1950er Jahren.

Es ist nicht der Kontakt als solcher, der auf wundersame Weise das Verschwinden von Vorurteilen bewirkt. Es gibt bestimmte Formen des Kontaktes, die dies bewirken können, aber es gibt auch andere, die gar zu einer Verstärkung von Vorurteilen führen. Vor allem muß man hier die verschiedenen Ebenen unterscheiden, auf denen die Erfahrungen beim Menschen ihren Ort haben können.

Denn es ist so, daß die Vorurteile gegen eine bestimmte Person aus einer Gruppe durch regelmäßigen Umgang mit dieser Person verschwinden können, während sich zugleich komplementär dazu die Vorurteile gegen die übrigen Gruppenmitglieder verstärken können.

Ein Fortschritt der objektiven Wahrnehmung kann sich auch hinsichtlich der Gesamtheit einer kleinen Gruppe einstellen und sich doch nicht in gleichem Maße auf die Gesamtheit aller Staatsangehörigen auswirken, aus denen diese kleine Gruppe besteht.

Es ist gleichfalls wichtig, diese Ebenen von einzelnen Personen und Gruppen unter einem makrosozialen Gesichtspunkt wieder zusammenzuführen. Wir wollen damit sagen, daß sich Vorurteile nicht nur auf der Ebene der Beziehungen zwischen Personen und Gruppen ansiedeln, sondern auch Bestandteil interner Strategien einer Nation bzw. der Beziehungen zwischen Nationen und Staaten sind. In Frankreich ließ sich kürzlich beobachten, wie sich plötzlich - anstelle einer häufig, kritischen Betrachtungsweise - eine zustimmende Haltung zu den Konzeptionen und den praktischen Modalitäten der Lehrlingsausbildung in den deutschen Betrieben entwickelte.¹⁵ Zu dem Moment wurden andere, in der Vergangenheit hervorgehobene Tatsachen verdeckt (der Staat als Republik, der die Neutralität der Ausbildung der (Staats)Bürger gegenüber privaten Unternehmen verbürgt). Zugleich wurden andere Tatsachen hervorgehoben, die ihrerseits in der Vergangenheit verdeckt blieben (daß diese Ausbildung zu allgemein und den tatsächlichen Bedürfnissen der Unternehmen nicht hinreichend genug angepaßt war).

Häufiger als früher wird die Idee hervorgebracht, daß in gewissen Situationen und unter bestimmten Bedingungen der Kontakt nicht ausreicht, um Vorurteile "abzubauen", sondern daß er diese sich geradezu entwickeln läßt. Das beruht nicht unbedingt auf einer besseren Erkenntnis, die aus einigen experimentellen Arbeiten gezogen werden könnte.¹⁶ Wenn sich eine bestimmte Öffentlichkeit eilfertig eines Teilergebnisses bedient, um dieses überzubetonen, dann steckt dahinter die Idee, daß es besser wäre, jeder bleibe bei sich zu Hause, um Vorurteile

¹⁵ Bommensath A., *Secrets de réussite de l'entreprise allemande*. Paris, Ed. d'organisation, 1991.

¹⁶ Sherif M., *Des tensions intergroupes aux conflits internationaux*. Trad. fr., Paris, E.S.F., 1971.
Doise W., *Expériences entre groupes*. Paris, Mouton, 1979.
Tajfel H., *Social Identity and Intergroup Relations*. Cambridge, University Press, 1982.

zu vermeiden. Die ideologische Benutzung eines wissenschaftlichen Teilergebnisses durch andere darf aber auch nicht dazu führen, überhaupt keine Schlüsse aus diesem Resultat zu ziehen.

Der interkulturelle Kontakt sollte nicht so betrachtet werden, als beinhalte er automatisch in sich selbst schon positive Auswirkungen (Abbau der Vorurteile) bzw. negative Konsequenzen (ihre Verstärkung). Es ist jedes Mal notwendig, mehr zu wissen über die Art der Kontakte, welche die institutionell Verantwortlichen intendieren wollten und welche Art von Kontakten die betroffenen Zielgruppen tatsächlich hergestellt haben.

Der Kontakt ist weder ein Mittel als solches noch Selbstzweck: er ist eine Grundlage, deren Sinn sich je nach dem tieferliegenden Willen der Einzelnen unterschiedlich - mit restriktiven oder konstruktiven Perspektiven - gestalten kann. Was in einer Gesellschaft von den verschiedenen offiziellen oder hoch angesehenen Bewertungs- und Meinungsbildungsinstanzen als Grundwerte oder nicht betrachtet wird, bleibt nicht ohne Einwirkung auf die Orientierungen von Wahrnehmungen und Wertschätzungen innerhalb einer anderen benachbarten und beeinflussbaren Nation.

Vor allem aber darf man nicht bei Wahrnehmungs- und Wertungsaspekten verharren, die auf nur äußerlich bleibenden Kontakten beruhen. Man muß auch solche viel aktiveren Kontakte in die Betrachtung einbeziehen, die zu Kooperationen führen. Diese ermöglichen in der Folge konkret geteilter Situationserfahrungen ein vertieftes Verständnis der anderen.

Wenn heutzutage manche Leute behaupten, der Kontakt könne auch Vorurteile entwickeln, so nicht deshalb, weil es sich um einen besonders sachgerechten Gedanken handelt - ganz im

Gegenteil, es handelt sich um eine "strategische" Idee, die auf die Verlässlichkeit von "Non-Kontakt"-Lösungen schließen ließe. Der entgegengesetzte Standpunkt ist mit Sicherheit ebenso strategisch.

Es ist also nicht der Kontakt als solcher, der Vorurteile verstärken oder abbauen kann: Entscheidend ist der unbewußte bzw. strategisch begründete Wunsch, was aus dem Kontakt bzw. Nicht-Kontakt entstehen soll.

Zwischen diesen beiden Haltungen konnte man gar Positionen sich entwickeln sehen, welche darauf abzielen, zwei soziale Ensembles nebeneinander bestehen zu lassen und jedes gegen den Einfluß des anderen abzuschirmen. Aus der Ethnologie kennen wir ergreifende Beispiele. Es ließen sich sogar Handelsstrategien zwischen zwei Stämmen beobachten, die versuchten, jeglichen Kontakt auszuschließen. Ort und Zeitpunkt des Austausches wurden unterstellt, die Gefahr heftiger Gewaltausbrüche mitsichzubringen. Die Lösungen, die gewählt werden, um dies zu verhindern, können sehr zwanghaft sein. Beispielsweise können die Tauschhändler gezwungen werden, ihren Handel in völligem Schweigen zu vollziehen. Im Extremfall kommen sie überhaupt nicht in Kontakt. Man kennt den Fall jener Völker, von denen eines über's Meer kommt, seine Produkte am Strand ablegt und sich wieder auf hohe See zurückzieht. Später kehrt es dann wieder zurück, um die Produkte zu holen, die von den Mitgliedern des anderen Volkes zwischenzeitlich als Gegenleistung dort deponiert wurden¹⁷.

Es wäre ein wenig einfach, sich vorzustellen, daß all dies seit langem in den gegenwärtigen internationalen Handelskontakten überholt sei. Gewiß man trifft sich, der Kontakt ist in der Regel einfacher, aber er stellt nicht unbedingt Verständnis her. Redet

¹⁷ Dockes P., Servet J.M., Sauvages et ensauvagés. P.U.L., Lyon, 1980.

man wirklich miteinander? Wenn ja, hört man sich auch wirklich zu?

Dank verschiedener Felduntersuchungen¹⁸ verfügen wir über zahlreiche Beispiele, aus denen die Schwächen dieser Kommunikation deutlich werden. So ist es z. B. einer französischen Filiale eines bedeutenden deutschen Chemieunternehmens, die als Kunden einen großen französischen Automobilhersteller hatte, nicht gelungen, den Wunsch und die vorgetragene Begründung für eine Veränderung der gelieferten Farbe zu "hören". Dieses Problem, wenn es als ein rein technisches betrachtet worden wäre, hätte objektiv ziemlich leicht mit einer Vereinbarung gelöst werden können. Aber für die deutsche Firma ist das Qualitätskriterium ihrer Erzeugnisse so groß, daß ihr eine Verminderung unvorstellbar erscheint.

Die Arbeit mit Betrieben, hier die aus den national geprägten Kulturen entstandenen Vorurteile zu überwinden, ist eine ganz neue und schwierige Aufgabe, die bisher nur wenigen bewußt ist, auch wenn erste Untersuchungen sich auf diesem Gebiet entwickeln.¹⁹

Den Kontakten von vorneherein einen sinnstiftenden Charakter zu geben, bedarf einer großen Arbeit, aber diese Arbeit gewinnt noch an Bedeutung, wenn es darum geht, diesen sinnstiftenden Charakter auch für die Zukunft zu bewahren. Die Frage, die sich

¹⁸ Pateau J., *Approche comparative interculturelle. Etude d'entreprises françaises et allemandes*. Thèse de doctorat, 1994.

Demorgon J., Pateau J., *Cultures nationales et entreprises internationales, vers une écologie mentale interculturelle*. Paris, *Intercultures* n°23, novembre-décembre 1993.

¹⁹ Usunier J.CI., *Commerces entre cultures. I et II*. Paris, P.U.F., 1992.
Demorgon J., *L'exploration interculturelle*. Paris, A. Colin, 1991.

jedes Mal wirklich stellt, heißt deshalb: Welche Prozesse laufen tatsächlich ab? Wofür? Und wie gestalten sie sich?

2. Von einer vereinfachenden ideologischen zu einer komplexen wissenschaftlichen Sicht der bei einer Begegnung ablaufenden Prozesse. Beispiel: Die Dynamik der Beziehung zwischen Öffnung und Abschottung.

Es scheint angebracht, sich nicht von der einen ideologischen Position (der Behauptung, die Begegnung verstärke die Vorurteile) in die genau entgegengesetzte Position (die Behauptung, sie baue die Vorurteile ab) zu stürzen. Der entscheidende Punkt, der sich hier ergibt, ist gerade der, daß die Begegnung - je nachdem, was dabei geschieht - ebenso gut zu dem ersteren wie zu dem letzteren Ergebnis führen kann. Daher lautet die Frage: Wie ist die Begegnung zu konzipieren, damit sie zu den von uns gewünschten Resultaten führen kann? Und das heißt, zu einem besseren Verstehen aufgrund und zugunsten einer besseren Kooperation zu gelangen.

Dies bedeutet, daß es nicht sinnvoll sein kann, die Evaluation einer Begegnung in Angriff zu nehmen, ohne zuvor festgelegt zu haben, welches die (vermuteten oder ausgesprochenen) Ziele und die sich daraus konsequenterweise ergebenden Abläufe sind.

Heißt das Ziel vor allem, Vorurteile zu unterdrücken und zu reduzieren? Und wenn, warum dann nicht einfach, indem jeder zu Hause bleibt, im Schutze seiner befestigten Grenzen? Man sollte diese Frage nicht allzu übereilt zurückweisen. Viel zu leicht läßt man sich hinreißen von der Idealisierung wünschenswerter, guter Beziehungen zwischen Einzelnen und Gruppen unabhängig von ethnischen und nationalen Zugehörigkeiten.

Es liegt auf der Hand, daß während der Begegnung jeder einzelne seine persönlichen Charakteristika zum Ausdruck bringen können muß. Daher soll die Begegnung nicht die individuellen oder kollektiven Identitäten direkt angreifen, die durch diese je persönlichen Ausdrucksweisen einander ja ebenfalls "begegnen". Sie kann auch die Empfindungen, die mit interkulturellen Schocks verknüpften Gefühle nicht ausklammern. Selbst dann nicht, wenn all diese Affektivität den Nährboden darstellt für alte oder neue Vorurteile. Welche negativen Langzeitfolgen auch immer eine Begegnung möglicherweise haben könnte oder tatsächlich hat, die letztliche Schlußfolgerung kann nicht sein, jegliche Begegnung zu verhindern.

Wenn wir dies hervorheben, so deshalb, weil auch heute noch segregationistische oder einfach isolationistische Tendenzen hier wie dort extrem stark vorhanden sind. Man verdammt diese Haltungen, ohne sich zu fragen, woher sie ihre Kraft beziehen, ohne sich bewußt zu machen, daß ihre Wurzeln in einem zutiefst natürlichen Funktionsmechanismus des Menschen liegen. Jeder Pol der Existenz - persönlich, institutionell, regional, national - muß notwendigerweise seine Öffnung und seine Abschottung mit seiner Umwelt ausbalancieren.

Wenn eine Begegnung auf die Verstärkung von Vorurteilen hinausläuft, ist dann nicht diese Verstärkung tatsächlich das Symptom eines Mangels an Möglichkeiten, sich in eine gewisse, in dem gegebenen Moment notwendige Abgeschlossenheit zurückzuziehen? Eine vereinfachende Evaluation von Begegnungen hätte das Problem in die Begriffe von Gut (Öffnung) und Schlecht (Abschottung) kleiden können: Eine erfolgreiche Begegnung wäre dann die, aus der die Menschen offener hervorgehen. Das ist klar, es ist einfach, und man begegnet dieser Vorstellung häufig: "Die Vorurteile überwinden, sich für die Kenntnis des Anderen öffnen." Wer so denkt, vergißt die Hälfte

des Problems. Tatsächlich ist das, was als Abschottung angeklagt wird, ganz genauso notwendig und bildet sogar die Grundlage, auf der erst eine Öffnung bewerkstelligt werden kann. Es handelt sich hierbei um zwei entgegengesetzte Ausrichtungen, die für unsere Anpassung gleichermaßen unverzichtbar sind. Die Biologen haben dafür zahlreiche, sehr anschauliche Beispiele, wie etwa in A.BOURGUIGNONs "L'homme imprévu".

Wir sollten dieses Vorurteil aufgeben, welches die Öffnung auf- und die Abschließung abwertet, obgleich doch das eine seinen wirklichen Sinn immer nur durch das je andere erhält. Es ist vielmehr ihre Interdependenz, die zu definieren und zu evaluieren wäre.

Evaluieren, ohne die Komplexität der Anpassung zu bestimmen, das heißt, die Evaluation einzig aufgrund von Karrikaturen, von zurechtgebogenen und falschen Gegebenheiten zu betreiben. Wozu soll es denn gut sein, Menschen auf irgendeiner Startlinie aufzustellen, um sie dann auf einer Ziellinie zu beurteilen, etwa aufgrund der Öffnung für den Anderen, die sie zustandegebracht haben, obwohl doch diese Öffnung, wenn sie nicht einhergeht mit der Gewißheit, daß es auch Abschließung gibt, nichts weiter ist als ein äußerer Anschein. In der Begegnung kann sie zum Ausdruck gebracht werden, sie kann sogar gezielt thematisiert werden, darüber hinaus aber wird sie später, außerhalb des privilegierten Milieus der Begegnung selbst, durch die Tatsachen leicht widerlegt werden können. Man müßte sich also vielmehr um eine Evaluation von Gleichgewichtsfindungsprozessen bemühen, durch die es den Einzelnen ermöglicht wird, sich im Laufe der Begegnung zwischen zahlreichen Verschließungen und zahlreichen Öffnungen anzupassen. Und durch welche Lernprozesse ist ihnen dies möglich geworden? Dank welcher Hilfsmittel und Erleichterungen?

Dabei geht es auch nicht um eine Öffnung im allgemeinen oder eine Abschottung im allgemeinen, sondern um ihre unterschiedlichen Regulierungen in den verschiedenen Bereichen des Handelns und der Repräsentationen, die sich während der Begegnung entwickeln.

Der Einfallsreichtum bei den Problemlösungen der einen und der anderen, das Wiederauftreten von Mißerfolgen hier oder dort - dies ist die interessante und tiefgehende Evaluationstätigkeit, die es lohnt, daß wir uns mit ihr befassen.

3. Begegnungen mit oder ohne "Anders-Sein"

Notwendig ist also eine neue Sicht der Dinge.

Die Begegnung, freiwillig oder unfreiwillig, von guter oder schlechter Qualität (?), wird in Zukunft ein Teil des gemeinsamen Schicksals der Menschen sein, die in der gegenwärtigen Epoche der Globalisierung leben. Daher geht es gar nicht um eine Bewertung, ob die freiwillige Begegnung wünschenswert ist oder nicht, ob gewinnbringend oder nicht. Es geht im Gegenteil darum, an ihrer positiven Umformung zu arbeiten, so daß sie für die unfreiwilligen Begegnungssituationen nützlich sein kann, die sich auf irgendeine Art und Weise ständig ergeben.

Wenn Vorurteile durch irgendeine besondere Begegnung verstärkt werden, so heißt das, daß der entsprechende Typ von Begegnung einer genauen Prüfung unterzogen werden muß - und nicht, daß Begegnung im allgemeinen verhindert werden muß.

Die Vorurteile werden nicht verstärkt, weil man nach der Begegnung geurteilt hat ("Nach-Urteil"), sondern im Gegenteil:

Weil man - trotz der Begegnung - weiterhin unfähig bleibt, richtig zu urteilen (Fehlurteil).

Aber warum ist das schließlich so schwierig? Warum verbleiben solche Vorurteile, die durch eine Begegnung abgebaut werden sollten? Es wird nicht genügend beachtet, daß wir schon in unserer Sozialisation von vorneherein gewollt oder ungewollt in unseren Orientierungen eine positive oder negative Denkeinstellung zu dem einen oder anderen Land, zu der einen oder anderen Nationalität, einer gesellschaftlichen Gruppe, zu bestimmten Personen vermittelt bekommen. Aber das, was sich während dieser Sozialisationsprozesse hergestellt hat, kann nicht einfach mit einem Vorurteil gleichgesetzt werden. Denn dieses wirkt auch auf der kognitiven Ebene als Muster einer bestimmten Klassifizierung oder gleichsam sowohl auf der kognitiven und affektiven Ebene als Muster der Identifikation bzw. der Gegen-Identifikation. Ein Vorurteil soll abgebaut werden, ohne dabei zu beachten, daß es "hautnah" geht und sich tief im Innern unseres Handelns, in dessen Energie spendenden und affektiven Grundlagen unserer Vorstellungswelten von uns selbst und den anderen ansiedelt. Dieses Gewebe zu entschlüsseln und es anders und neu zu gestalten, ist keine geringfügige Angelegenheit, die sich mit kurzfristigen Einflüssen anlässlich gelegentlicher Begegnungen auflösen ließe. Wenn eine Person ihr Vorurteil aufrechterhält, weiß sie ziemlich diffus, daß sie es aus zweitrangigen Gründen beibehält. Was es für sie hauptsächlich zu bewahren gilt, ist die Handlungsfähigkeit, die sie sich auch anlässlich der Herausbildung dieses Vorurteils "erworben" hat. Sie weiß nicht, ob sie fähig ist, sich anderen Inhalten anzuschließen. Jemanden sein/ihr Vorurteil "verlieren" zu lassen, geschieht aus guter Absicht, aber zugleich ist es dann auch notwendig, darauf hinzuwirken, daß man/frau nicht gleichzeitig seine/ihre Bezugs- und Identifikationsbezüge verliert, die seine/ihre Welt und seine/ihre Selbstwertschätzung ausmachen.

Ein häufig begangener Irrweg besteht darin, daß Alltagswissen gleichgesetzt wird mit einer empirischen Wissens- und Handlungskonzeption.

Dieser Auffassung zufolge wäre es hinreichend, dem Anderen de facto und leibhaftig zu begegnen, und sogleich wäre das Vorurteil gegen ihn damit überwunden. Dem ist ganz und gar nicht so, denn der Andere ist nicht einfach eine Gegebenheit, die wahrgenommen wird, sondern eine Realität, die durch unsere eigene kulturelle, ethnische und nationale Persönlichkeit konstruiert wird.

Daher ist die "wirkliche" Begegnung, diejenige, die allein diese Bezeichnung verdient, die Begegnung mit dem Anders-Sein. Und diese Begegnung kann sich nur aufgrund gewisser Veränderungen unserer üblichen Handlungsweisen vollziehen. Dabei ist es möglich, unter drei Veränderungsebenen zu unterscheiden.

Einerseits ist es notwendig, gewisse Momente des Nicht-Verstehens bestimmter Verhaltensweisen der anderen zu durchlaufen und diese Phasen zu akzeptieren.

Danach ist es wichtig, unserer eigenen Besonderheiten im Verhalten bewußt zu werden sowie auch der Tatsache, daß sie uns auch als einen Anderen definieren und nicht als das "universale Wesen", das wir zu sein glauben. Diese Besonderheiten, die uns eigen sind, müssen wir auch noch fähig werden, als solche wahrzunehmen, als etwas, was zu dem Moment für andere unverständlich ist. Eine wirkliche Begegnung kann nur als Begegnung einer grundsätzlich doppelt akzeptierten Alterität stattfinden.

4. Theoretische Grundlagen für die Evaluation von Begegnungen

Wir wollen das Problem unter vier Perspektiven beleuchten.

Die erste Perspektive ist die der drei Lernniveaus, wie sie der Amerikaner Gregory BATESON, der Theoretiker der systemischen Kommunikation und Begründer der kalifornischen Schule von Palo Alto, vorgestellt hat.²⁰

Anschließend wenden wir uns der Perspektive jener beiden antagonistischen Prozesse zu, die unsere adaptiven Funktionen ermöglichen, wie sie von dem Schweizer Psychologen Jean PIAGET definiert wurden.²¹

Ferner werden wir uns in dem vorliegenden Text der Transaktionsanalyse Eric BERNES sowie seiner vier fundamentalen Seinshaltungen bedienen.

Schließlich entwickeln wir in einem zweiten Text, der den vorliegenden ergänzt, die "Ziele und Methoden der Evaluation von Kommunikation in der deutsch-französischen Begegnung".

1) Die drei Lernniveaus BATESONS dürfen in der Evaluation einer internationalen Begegnung nicht durcheinander gebracht werden.

²⁰ Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit*. Tomes 1 et 2, Paris, Seuil, 1977.

²¹ Piaget J., *L'épistémologie génétique, Le structuralisme. Que sais-je*, Paris, P.U.F., 1975.
Logique et connaissance scientifique. La Pléiade, N.R.F., Paris, 1960.

Auf dem ersten Niveau finden wir eine einfache Aufschlüsselung und Wiederzusammenfügung tatsächlicher Gefühle, Praktiken und Verhaltensweisen, jedoch noch nicht ihrer Referenzgrundlagen. Man fand den Anderen wenig attraktiv, beunruhigend oder richtig unsympathisch. Die mit ihm unternommenen Aktivitäten während der Begegnung lassen ihn uns nun interessant, beruhigend, sympathisch finden.

Auf dem zweiten Lernniveau geht es darum, die Referenzgrundlagen unseres Verhaltens und unserer Urteile neu zu überdenken. Wie wir schon gesehen haben, wissen wir beispielsweise nun, daß Offenheit, anstatt naiv aufgewertet zu werden, stets in komplexen, ausgewogenen Verhältnissen mit Abschottung verbunden sein muß. Daher müssen wir Verschließung bei uns selbst oder bei den Anderen nun nicht mehr ausschließlich abwertend betrachten.

Auf dem dritten Lernniveau werden die Referenzen unserer Persönlichkeitsbildung selbst wieder überdacht. Unsere Beziehung zur Welt, zum Anderen und zu uns selber wird dadurch verändert. So kann uns ein solches Lernen etwa dahin führen, künftig nicht mehr in einer auf unsere eigene Region und eigene Nation beschränkten Existenz, ohne Referenz auf die anderen und ihre Kulturen zu leben. Dabei handelt es sich nicht um ein einfaches Hinzufügen von Interesse und Kenntnis, sondern um eine permanent gewordene Referenz auf Merkmale und Handlungsweisen, die von den eigenen abweichen.

Ein zweites, einfacheres und gängigeres Beispiel: Teilnehmer an solchen Begegnungen, die im Rahmen forschungsorientierter Zyklen über eine gewisse Regelmäßigkeit in ihren Treffen und über eine gewisse Dauer verfügen, haben eine Entwicklungsstufe erreicht, die nur anscheinend einfach ist. Es ist ihnen gelungen, sich in einem weiterhin bestehenden Nichtverstehen einzurichten,

auch in solchen Bereichen, in denen sie dies früher um jeden Preis zu vermeiden suchten, ohne dabei jedoch auch den Wunsch nach einer Auflösung dieser Situation zu verlieren, sobald sich die Gelegenheit dazu bietet.

In internationalen und interkulturellen Begegnungen kann dies gelegentlich in den ausbildungs- und forschungsbezogenen, experimentellen Begegnungen entstehen, weil sie sich über einen längeren Zeitraum mit regelmäßigen Treffen vollziehen.

Heute sind solche Phänomene durch die derzeitigen Bedingungen der internationalen Entwicklung häufiger als früher.

Das gegenwärtig beeindruckendste Beispiel ist das der Deutschen aus der früheren DDR, die einer vollständigen Umwälzung der wichtigsten ihrer gewohnten Persönlichkeitsstrukturen und Bezüge gegenüberstehen.

Bislang hat man das Lernen auf diesem dritten Niveau zumeist im Hinblick auf den Bereich spiritueller Krisen und religiöser "Bekehrungen" aufgefaßt.

2) Nach dieser Bezugnahme auf BATESON wollen wir die Anpassung nun vom Standpunkt der PIAGET'schen Formulierung aus betrachten.

Demnach gibt es Anpassung nur durch die Funktionsweisen jener beiden inversen Prozesse, welche die Akkomodation und die Assimilation darstellen.

Durch die Akkomodation werde ich selbst durch die äußere Welt verändert, die mir ihre Struktur aufzwingt. Ich akkomodiere mich an sie. So ist meine Pupille zur Verengung oder Erweiterung gezwungen, je nach der Intensität des umgebenden Lichtes.

Durch die Assimilation verändere ich die äußere Welt entsprechend meinen eigenen Strukturen. Ich assimiliere sie an mich. So etwa Nahrungsmittel, die ich zu mir nehme und die so zu meiner eigenen Materie und meiner eigenen Energie werden.

Der Begriff "Assimilation" wird hier in seinem objektiven Sinne gebraucht, insofern er der Physiologie entlehnt und in dem gleichen Sinne von Piaget übernommen und auf die Psychologie angewandt worden ist. Es ist bekannt, daß dieser Begriff in der Soziologie - auf die Einwanderung angewandt -, die stark von Ideologien geprägt ist, eine abwertende Akzeptanz erhält. Ein Substitut ist der Begriff der "Integration". Dadurch wird die Verwirrung der Begrifflichkeit nur noch stärker. Wenn in der Tat, "Integration" die Bedeutung der "Assimilierung" des Anderen an unsere Kultur erhält, dann sollten wir so offen sein, das Wort "Assimilation" auch zu verwenden. Wenn mit "Integration" die Integration zweier Kulturen bezeichnet werden soll, dann sind die Beispiele dafür sehr selten.

Wir betrachten hier Assimilations- und Akkomodierungsprozesse von ihren Grundlagen aus, aber sie gestalten sich gleichermaßen auf höheren Ebenen der Komplexität, wie dies z.B. bei einer Begegnung mit Teilnehmern einer anderen Nationalität und einer anderen Kultur der Fall ist.

Eine Begegnung bedarf notwendigerweise eines mehr oder weniger ausgewogenen "Managements" von Akkomodation (Veränderung des Selbst unter dem Einfluß des Anderen) und der Assimilation (Veränderung des Anderen unter dem Einfluß des selbst) im Bezug auf diesen oder jenen Bereich des während der Begegnung gelebten Wahrnehmens und Handelns. Die Beobachtung und die Analyse dieses "Managements" könnte Gegenstand einer Evaluation sein, die zugleich erhellend und wahrhaft lehrreich ist.

Wir haben bereits betont, daß - entgegen dem empiristischen Vorurteil - die Tatsache der Begegnung alleine noch nicht implizieren kann, daß man die Personen, denen man begegnet, in Zukunft stets richtig wird beurteilen können.

Die während einer Begegnung gelebten Interaktionen werden erlebt als einfache Momente gelegentlicher zwischenmenschlicher Beziehungen. Das Vorhaben, den Anderen und sich selbst bis hin zu den kulturellen Wurzeln kennenzulernen, kann nur ein seltenes, frei gewähltes Projekt bleiben, bei dem eine gemeinsame Teilhabe schwierig ist. Im Gegenteil dazu, ist es eher geläufig, daß die aus der Unkenntnis des Anderen heraus entstandene Angst nicht überwunden wird. Personen handeln, aber der Andere kann zu einem Hindernis für ihr Projekt werden. Diese Personen werden dann in ihren Handlungsweisen kognitive und affektive Aspekte reaktivieren, die allerdings dem Zufall und der jeweiligen Ordnung ihres Erlebten überlassen bleiben. Dies führt je nach ihrer Anlage und ihren Verknüpfungen zu Beziehungen der Zusammenarbeit oder aber zu Divergenzen und Konflikten.

Die beiden klassischen Beziehungsmodelle (nach Bateson und Piaget), die wir ins Gedächtnis gerufen haben, berücksichtigen alle Aspekte der Aktivität von Personen in der Begegnung. Es geht hier nicht darum, einfach zu bewerten, ob sie hinsichtlich des erörterten Themas oder der vorgeschlagenen Aufgaben oder Spiele aktiv waren oder nicht, sondern ob (und wie) sie es waren im Hinblick auf die Tatsache, daß ein Anders-Seiendes in ihrer Begegnungsumwelt zum Anderen und zu Sich-Selbst gegenwärtig war. Diese vom Anders-Sein ausgehende Arbeit beinhaltet zugleich mit dem Handeln im eigentlichen Sinne auch Wünsche und Emotionen, aber gleichfalls auch ein "erkenntnisleitendes Interesse".

In der Praxis des internationalen und interkulturellen Austauschs ist Intelligenz ganz besonders wichtig, nur bedarf sie als Informationsquelle einer wirklich kritischen Kultur sowie das Erwachen von Phantasie. Sie kann nicht durch Wahrnehmung und Gewohnheiten, sogar noch weniger durch Gewöhnung ("Konditionierung") ersetzt werden, auch wenn dies gelegentlich viel einfacher erschiene.

5. Adaptive Funktionsmechanismen operationalisieren, um ihren Einsatz in der Begegnung zu evaluieren.

Eine Evaluation von Entwicklungsprozessen sollte nicht als Evaluation von angestrebten Ergebnissen aufgefaßt werden. Es werden weder Personen noch Ergebnisse evaluiert, sondern Verhaltensweisen. Diese entstehen auf der Grundlage antagonistischer Prozesse²², die wir also kennen müssen, z.B. "Öffnungen - Verschiebungen", "Einheit - Vielfalt", "Akkommodation - Assimilation", "Augenblick - Dauer", "Veränderung - Kontinuität" usw.

Dann könnten wir 1. die Geschichte der persönlichen Erfahrung, die vom anekdotischen zum semantischen Gedächtnis führt, und 2. die Theoretisierung, die der Wiederholung und der Komplexität von Situationen und Verhalten Rechnung trägt, verbinden. Dies gilt nicht nur für die Beziehungen zwischen den Personen während der Begegnung, sondern auch auf der soziologischen Ebene für das Verhältnis zu ihrem Umfeld.

Damit wäre die Begegnung Produzentin von Wirklichkeits- und von Werturteilen, die durch die gemeinsamen Handlungen, die

²² Demorgon J., *Vivre et penser les cultures dans la mondialisation en cours*. Intercultures n°20, Paris, 1993, pp. 23-45.

Ko-Operationen der Personen entstehen, die in ihren externen und internen - und teilweise geteilten - Umwelten am Werk sind. Sie kann nicht unabhängig von bestimmten Gleichgewichten evaluiert werden, nach denen Menschen gemeinsam streben.

Die Evaluation der Begegnung muß sich auf den Reichtum und die Kohärenz dieser Funktionen stützen. Sie sind es, die es - entsprechend verbessert - anderen internationalen und interkulturellen Begegnungen erlauben können, ihre Dynamik und Fruchtbarkeit leichter zu entfalten.

Solche Evaluationen sollten also ganz klar von Gegensatzpaaren ausgehen, die die Grundlage von Differenzen im Umgang mit Schwierigkeiten darstellen. Hier noch einige weitere davon, auf die im einzelnen zurückzukommen wäre: Abschottung/Öffnung - Handeln/Wissen - Ähnlichkeit/Unterschiedlichkeit - Angst/Sicherheit - Aufwertung/Abwertung - Stabilität/Veränderung - Kontinuität/Diskontinuität usw.

Genau in diesen Gegensatzpaaren und ihrer Handhabung wird man die affektiven und operativen Wurzeln der unvermeidlich immer wieder auftauchenden Vorurteile finden.

Die Identitätsbildung von Personen erfordert also das Management entgegengesetzter Entwicklungsrichtungen, so die Identifikation gegen den Anderen, die Identifikation mit sich selbst, die Identifikation innerhalb eines "wir". Schwächen in den beiden zuletzt genannten Identifikationen begründen ein Identitätsdefizit. Dieses wiederum wird dazu tendieren, seine Kompensation in der Verstärkung der Identifikation gegen den Anderen zu suchen. Bei einer solchen Persönlichkeit wird es nicht leicht sein, dem zu entgehen, denn andere Möglichkeiten der Absicherung gegen die Angst gibt es nicht unbedingt.

Wie man sieht, können die Identifikationsprozesse auf unterschiedliche Formen des Umgangs mit Aufwertung und Abwertung hinauslaufen.

Ein bekanntes und in diversen erzieherischen und professionellen Bereichen häufig verwendetes Beispiel ist das von Eric BERNE vorgestellte, in dem es darum geht, ob die Selbstaufwertung mit der Aufwertung des Anderen verbunden oder von dieser abgetrennt ist.

Vier Lösungen hat BERNE herausgestellt:²³

1. Aufwertung des Anderen und Abwertung des Selbst: Gefühl bzw. Komplex der Minderwertigkeit.
2. Abwertung des Anderen und Aufwertung des Selbst: Gefühl bzw. Komplex der Überlegenheit.
3. Doppelte Abwertung des Selbst und des Anderen: "Pessimismus".
4. Doppelte Aufwertung des Selbst und des Anderen: "Optimismus".

Diese Auf- und Abwertungen, die der Identitätsvergewisserung dienen, bedienen sich des Umstandes, daß Gruppen, denen man selbst angehört und mit denen man in Beziehung steht, in der Regel aufgewertet und entgegengesetzte Gruppen in der Regel abgewertet werden. Stereotype, Vorurteile und Xenophobien beinhalten stets die Gefahr, durch Identitätsdefizite bestimmt zu sein, die die Abwertung des Anderen nach sich ziehen.

²³ Berne E., Analyse transactionnelle et psychopathologie. Paris, Stock 1970. Des jeux et des hommes. Psychologie des relations humaines. Paris, Stock, 1966.

Es ist wichtig zu betonen, daß diese affektiven Klassifikationen nicht möglich wären, wenn die intellektuellen, logischen Grundlagen der menschlichen Vernunft sie nicht zuließen.

Ja, eine Klassifikation ist eine konventionelle und stets relative Operation. Sie besteht darin, ansonsten unterschiedliche Wesen unter dem Aspekt mindestens einer ihrer Ähnlichkeiten zu vereinigen. In der Straßenverkehrsordnung spricht man von Kraftfahrzeugen und meint damit ganz unterschiedliche Maschinen. Sie sind gleichwohl alle unter diesem Begriff vereint im Hinblick auf den geregelten Ablauf des Straßenverkehrs.

Die asymmetrische oder "einteilende" Beziehung besteht darin, ansonsten ähnliche Wesen unter dem Gesichtspunkt einer Dimension zu ordnen, in der sie sich unterscheiden. Lastwagen oder Schiffe können etwa nach ihren Ladekapazitäten eingeteilt werden.

Aber jedenfalls heißt klassifizieren in Teile zerlegen, isolieren, eine Eigenschaft herausstellen, die sinnvoll zu einer Gesamtheit etwa von Personen paßt. Die "Kategorisierung" ist praktisch eine Art von geistiger Segregation. Die "Meßreihenbildung" läßt in dem Maße, in dem sie auch Personen ordnet, die einen als überlegen, die anderen als unterlegen dastehen. Die kognitiven wie die affektiven Daten erlauben es, auf jede denkbare Art mit den Differenzen und Ähnlichkeiten zu spielen. Die Spieler aber sehen und nutzen nur einen Teil der denkbaren Kombinationen von Differenzen und Ähnlichkeiten. Und diese Repräsentationen, die ja ihre eigenen sind, werden von ihnen viel zu häufig für die ganze Wirklichkeit gehalten. Und dies, weil die intellektuelle, logische Arbeit dann zum größten Teil dem Dienst an der affektiven Identität untergeordnet ist.

Der Kampf gegen die Vorurteile ist ein vielfältiges, komplexes, schwieriges Unternehmen. Er impliziert eine Reihe gesellschaftlicher, religiöser, politischer, ökonomischer Ebenen aber auch solche individueller Art. Wie wir gesehen haben, werden Vorurteile allzu häufig als mangelnde Kenntnis behandelt oder aber als einfache affektive Widerstände betrachtet. Im Gegensatz dazu wäre es notwendig, auf den zwischen den kognitiven und affektiven Ebenen vorhandenen Interdependenzen zu bestehen sowie auf dem Wechselverhältnis zwischen Phantasie und Wertsystemen. Man macht sich nicht genügend klar, daß Vorurteile wegnehmen zugleich auch bedeutet, Kategorisierungen und Eigenschaftszuschreibungen einzubüßen, wodurch auch die mentale und affektive "Organisation" einer Person in Bedrängnis gerät.

Man neigt oft mit den besten moralischen und pädagogischen Absichten dazu, eine Affektivität des Liebens gegen eine Affektivität des Hassens aufzubieten. Man neigt dazu, eine als objektiv und vollständig bezeichnete Information gegen eine unvollständige und voreingenommene Information aufzubieten. Was man aber zu ersetzen sucht, spielt mehrere Rollen zugleich. Man vergißt sicherzustellen, ob der notwendige Ersatz zur Stelle ist.

Der feste Zusammenhalt von Affektivem, Kognitivem und Phantasieichum macht es erforderlich, in den Begegnungen bewerten zu können, auf welche Art und Weise solche Entwicklungen gefördert werden können, die den Zugang zu neuen Kategorienbildungen erlauben, wenn die gewohnten Kategorisierungen zum Problem werden.

Es ist nur zu gut bekannt, in welchem Maße sich jeder häufig mit recht platten Kategorisierungen begnügt, wie z.B. "die Guten und die Bösen", auch wenn das so nicht gesagt wird. Manchmal sind

die verwendeten Kategorien sogar ziemlich banal. Es werden häufig Verallgemeinerungen kritisiert, wie sie z.B. von Hall formuliert wurden, der die Deutschen als eher monochron bezeichnet hat und die Franzosen als eher polychron.²⁴ Zweifellos stellen solche Charakterisierungen nur Beschreibungen dar. Sie sind aber auf jeden Fall gegenüber den üblichen - aus schlechter Laune heraus - entstehenden Charakterisierungen überlegen.

Die Evaluation von internationalen und interkulturellen Begegnungen kann also nicht in den einfachen Begriffen eines gewonnenen oder verlorenen Kampfes gegen die Vorurteile betrieben werden. Sie kann, positiv gewendet, nur betrieben werden in den Begriffen von Entwicklungsstrategien, die von den Teilnehmern erprobt werden. Es ist genau dieses Versuchen, immer wieder aufgenommen und weiterentwickelt, das Begegnungen einen dynamischen und fruchtbaren Verlauf gibt.

Die Evaluatoren sollten sich bemühen, 1. Modelle für die unterschiedlichen Versuche von Teilnehmern zu bilden, und 2. festzustellen, welche Probleme zu lösen ihnen gelingt oder nicht.

Es sind diese modellhaft nachgebildeten Versuche, die, wenn man sie den einen und den anderen wieder vorführt, allen eine Erweiterung der Problemstellungen und Lösungsmöglichkeiten mitteilen. Diese Erweiterung wäre das Faustpfand für einen Zugang zu der charakteristischen Komplexität individueller und gesellschaftlicher Bedürfnisse in diesem neuen Feld der Interkulturalität.

²⁴ Hall E.T., *Les différences cachées. Une étude de la communication internationale. Comment communiquer avec les Allemands.* Hambourg, Stern, 1984.

Prof. Dr. Burkhard Müller

EVALUATION IN DER SCHULE UND IN DER INTERKULTURELLEN BEGEGNUNG: EIN VERGLEICH

Es ist eine Banalität, daß Evaluation in der Schule andere Bedingungen hat als in interkulturellen Begegnungsprogrammen. In der Schule gibt es Lehrpläne, Pflichtaufgaben, Tests, Abschlußzeugnisse - alles Evaluationsinstrumente -: in der außerschulischen Pädagogik und insbesondere in interkultureller Begegnung fällt das alles weg. Weniger banal ist die Frage, welchen Sinn dies für die Auswertung hat, d.h. welche Konsequenzen daraus für die Auswertung internationaler Begegnungsprogramme gezogen werden können und sollen. Ebenso naheliegend (und häufig praktiziert) wie unbefriedigend ist die Konsequenz, Evaluation im außerschulischen Bereich einfach als eine Art defizitärer Form der schulischen Evaluation zu behandeln. Das heißt, da man keine Möglichkeit hat zu messen, welche Schüler/Teilnehmer wieviel gelernt haben, begnügt man sich damit, festzuhalten, wieviel Teilnehmer überhaupt in welcher Zeit da waren und eine Chance hatten, irgendetwas über das andere Land zu lernen (und ob ihnen das Spaß gemacht hat). Da man keine Chance hat, Fächer und verbindliche Inhalte interkultureller Verständigung zum Maßstab der Auswertung zu machen, begnügt man sich damit, wenigstens festzuhalten, welche "Themen" des sozialen und politischen Europa in den Begegnungsprogrammen "wichtig" gewesen sind. Solche Auswertungen sind natürlich nicht sinnlos, aber sie lassen immer einigermaßen unbefriedigt, weil sie im Vergleich mit den offenkundig rationaler, durch Evaluationsprozesse gesteuerten Organisationen wie Schulen oder auch Wirtschaftsbetrieben nur relativ schwache Möglichkeiten zu haben scheinen, das zu **legitimieren**, was sie tun.

Die Frage ist allerdings, ob dieser Vergleichsmaßstab der Sache gerecht wird. Es gibt gute Gründe anzunehmen, daß das, was in internationalen Begegnungsprogrammen erfahren und gelernt wird, nach anderen Maßstäben zu beurteilen ist als das, was in der Schule geschieht und daß deshalb auch die Evaluation von einer anderen Art sein muß. (Die Frage, ob es auch sinnvolle Mischformen beider Arten von pädagogischen Handlungsfeldern gibt, kann dabei offen bleiben. Es geht nur um eine idealtypische Unterscheidung.)

1. Unterschiede der Evaluationsbedingungen

Ich benutze im folgenden eine Gegenüberstellung, die eine Gruppe von Schulkritikern im sog. "Manifest von Guernavaca" zur Unterscheidung von schulischem und entschultem Lernen aufgestellt hat. Ich benutze diese Gegenüberstellung nicht wie die Autoren, um entschultes Lernen als die bessere Alternative für schulisches Lernen zu propagieren. Vielmehr gehe ich schlicht davon aus, daß es in der internationalen Begegnungspädagogik die Bedingungen schulischen Lernens nicht gibt und daß man diese Tatsache nicht bedauern sollte, sondern die darin liegenden besonderen Chancen nutzen, sowohl im Blick auf die Pädagogik internationaler Begegnung als auch im Blick auf deren Evaluation.

Das "Manifest von Guernavaca" stellt folgende Charakteristika schulischen und entschulten Lernens einander gegenüber :

| Schule | Entschultes Lernen |
|--|---|
| a) Niemand kann sich der Teilnahme entziehen | Die Teilnahme ist prinzipiell freiwillig |
| b) Einteilung nach Altersgruppen | Jede/r arbeitet in der Gruppe, in der er/sie sich wohlfühlt |

| | |
|---|---|
| c) Die Schule bestimmt die Lerninhalte | Die Gruppe bestimmt, was sie lernen will |
| d) Nur geprüfte Lehrer können unterrichten | "Unterricht" geschieht nur auf Anfrage; ansonsten kann jeder von jedem lernen |
| e) Jegliches Tun wird gewertet und zensiert | Bewertung geschieht, wenn überhaupt, nur durch den Lernenden selbst |
| f) Die Schule bestimmt die Lernmethode | Wie gelernt wird, bestimmt jeder in Absprache mit der Gruppe |

Ich möchte diese Merkmale im folgenden unter dem Gesichtspunkt betrachten, daß jedes von ihnen eine spezifische Art von Evaluation ermöglicht und daß dieser Evaluationsgesichtspunkt zugleich die Rechtfertigung für jenes Merkmal ist.

a) Die Pflichtteilnahme an der Schule rechtfertigt sich daraus, daß alle Kinder die Chance haben müssen, eine dem gesellschaftlichen Entwicklungsstand und ihren individuellen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung zu erhalten. Ob diese Chance besteht, kann nur geprüft (evaluiert) werden, wenn das Teilhaben an dieser Chance nicht von beliebigen Gründen abhängt, sondern verpflichtend ist und entsprechend überprüft werden kann. Demgegenüber geht das Prinzip freiwilliger Teilnahme davon aus, daß eine Teilnahmeverpflichtung Lernchancen gerade zerstören würde, weil es um Dinge geht, die nur aufgrund persönlicher Motivation und subjektivem Eigeninteresse gesucht und gefunden werden (wie z. B. Erfahrung fremder Kultur, Infragestellung eigener Normen und Sichtweisen, etc). Die Evaluation kann sich deshalb nur darauf richten, zu überprüfen, ob **Bedingungen** dafür gegeben sind, daß sich **solche Motivationen** entfalten können, nicht aber darauf, ob

jeder Teilnehmer, die "richtige" Art interkultureller Erfahrung macht.

b) Die Einteilung nach Altersgruppen rechtfertigt sich aus der Unterstellung, daß sich die Vermittlung von Bildung nach Lernstufen gliedern muß und daß normalerweise bestimmte Altersstufen bestimmten Stufen der Lernfähigkeit und des Wissenserwerbs entsprechen. Die Einteilung dieser Art ermöglicht aber zugleich, diese Annahmen am Einzelfall zu überprüfen und dort Ausnahmen zu machen, wo diese Voraussetzungen nicht zutreffen und deshalb das Lernen behindern (was dann z. B. zu Entscheidungen führt, Schüler nicht zu versetzen, oder, im Gegenteil, eine Klasse überspringen zu lassen). Der Verzicht auf solche Unterscheidungen von Stufen und Altersklassen in der außerschulischen Pädagogik geht von anderen Voraussetzungen aus. Hier sind die relevanten Lernerfahrungen derart, daß gerade auch die Begegnung unterschiedlicher Altersstufen und Generationen wichtig sein kann. Dies schließt im übrigen nicht aus, daß gerade auch in der interkulturellen Begegnung die altershomogenen Gruppen dominieren, eben weil sie für das "Wohlfühlen" wichtig sind. Auf jeden Fall aber kann sich die Evaluation unter diesem Gesichtspunkt hier nicht darauf richten, wie die Gruppen besser nach dem jeweiligen Entwicklungsstand ihrer "interkulturellen Kompetenz" (falls so etwas überhaupt meßbar wäre) zusammengesetzt und in Stufen einzuteilen sind, sondern nur darauf, wie Gruppen so zusammengesetzt werden können, daß die Chancen besser werden, **sich interkultureller Erfahrung zu öffnen**, und daß jede/r die Partner des Austausches findet, mit denen er/sie "kann".

c) Daß die Schule die Lerninhalte zumindestens in ihren Grundzügen in Lehrplänen festlegt, rechtfertigt sich daraus, daß bestimmte Standards der Wissensvermittlung notwendig sind und die Gesellschaft wie auch die Kinder und auch ihre Eltern ein Recht haben, überprüfen zu können, ob dieser Standard einiger-

maßen eingehalten wird. Das Prinzip der Selbstbestimmung der Gruppe bezüglich ihrer Lerninhalte geht demgegenüber davon aus, daß gerade die Festlegung "objektiv wichtiger" Lerninhalte den Prozeß des Lernens behindere. Denn gerade in interkultureller Begegnung kommt für den Erfolg alles darauf an, ob die jeweils besonderen (und kaum vorherplanbaren) Gelegenheiten zu beunruhigender oder auch beglückender Erfahrung mit fremder Kultur genutzt werden können und nicht durch festgelegte Programme blockiert und sterilisiert werden. Die Evaluation kann sich deshalb hier nicht darauf beziehen, ob eine Gruppe "das Richtige" gelernt hat, sondern nur darauf, welche Chance zu interkulturellen Erfahrungen sie hatte und welche Unterstützungen sie bekam, diese Chancen zu nutzen.

d) Der Unterricht nur durch "geprüfte" Lehrer in der Schule geschieht aus dem selben Grund, einen gewissen Standard der Wissensvermittlung und Didaktik überprüfbar zu machen. In der interkulturellen Begegnungspädagogik ist die Ausbildung der Animatore und die Überprüfbarkeit der Qualität dieser Ausbildung natürlich auch eine sehr wichtige Frage. Es liegt aber auf der Hand, daß Qualitätsmaßstab dieser Ausbildung sehr viel weniger ein bestimmtes überprüfbares Wissensquantum (und die Fähigkeit zu dessen Vermittlung an andere) sein kann. Animatore brauchen eher Fähigkeiten wie neugierig machen können, auf latente Fragen und Beunruhigungen sensibel reagieren können, Lerngelegenheiten arrangieren können, Bedingungen fördern können, unter denen "jeder von jedem lernen" kann etc.

e) Die Allgegenwart von Bewertungen und Zensuren in der Schule hat sicher ihre Schattenseiten. Sie ist aber auch ein gutes Stück gerechtfertigt dadurch, daß die Schule in unserer Gesellschaft zum entscheidenden Instrument der gesellschaftlichen Chancenverteilung geworden ist und deshalb nach den

Maßstäben einer überprüfbaren Gerechtigkeit erfolgen muß. Ich will damit keineswegs behaupten, daß die Schule immer gerecht Chancen verteilt, sondern nur, daß Schule in ihrer nun einmal gegebenen gesellschaftlichen Funktion schlecht ohne irgendwelche Formen der objektiven Leistungsbewertung für Lernerfolg bzw. Mißerfolg existieren kann. Demgegenüber liegt es auf der Hand, daß es ziemlich sinnlos ist, den Erfolg oder Mißerfolg interkulturellen Lernens auf irgendwelchen Leistungsskalen messen zu wollen. Sehr wohl aber ist es möglich, dem Lernenden selbst Reflexionssmöglichkeiten, Spiegelungen und Gelegenheiten zum Erfahrungsaustausch bezüglich ihrer interkulturellen Erfahrungen zur Verfügung zu stellen, damit sie überhaupt die Chance haben, für sich selbst zu bewerten, was sie erfahren haben. Und ob solche Chancen bestehen oder nicht, das läßt sich auch mit einer gewissen Objektivität auswerten.

f) Aus all dem Vorgenannten folgt, daß die Schule notwendig eine gewisse Planungsverantwortung für den Lernprozeß ihrer Schüler hat und deshalb verpflichtet ist, ihre Vermittlungsmethoden (ihre Didaktik) zu wählen und das heißt eben auch auf ihre Wirksamkeit hin zu evaluieren. Unabhängig davon, ob Schulen faktisch diese Evaluationsaufgabe wahrnehmen oder nicht, ist im außerschulischen Bereich die Frage der Evaluation didaktischer Methoden eine andere. In ihrem Mittelpunkt steht nicht die Frage, ob die Methode geeignet ist, ein bestimmtes Wissen zu vermitteln (was natürlich nicht ganz vernachlässigt werden kann). Die Frage ist vielmehr, welche Chancen diese Didaktik außerschulischer Bildung ermöglicht, daß tatsächlich die Einzelnen bestimmen können, wie sie lernen wollen, daß Absprachen und Verständigungen gelingen, daß Konflikte ausgetragen werden können und nicht nur entweder Ritualismus des Austausches oder ängstlicher Rückzug auf die jeweils eigene Gruppe die Begegnung bestimmt.

2. Evaluation als Instrument der "Lesbarkeit" und Kommunizierbarkeit interkultureller Erfahrungen

Faßt man diese unterschiedlichen Kriterien und Ziele von Evaluation zusammen, so kann man sie sicher auf den Nenner bringen, der in anderen Beiträgen dieses Bandes näher ausgeführt wird: Daß Evaluation **in der Schule** eher dem Typus folgt, den man als Evaluation von "zweckrationalem Handeln" im Blick auf seine Zweckmäßigkeit für vorgegebene Ziele bezeichnen kann (auch wenn damit natürlich nicht alles über Evaluation im schulischen Kontext gesagt ist). Demgegenüber legt sich in der Pädagogik des **interkulturellen Austausches** eher ein Modell nahe, das Evaluation "kommunikativen Handelns" genannt werden kann, dessen Ziel nicht das Optimieren des Verhältnisses von Mitteln und Zwecken sondern die Erweiterung der Chancen intersubjektiver Verständigung ist. Das heißt, das allgemeinste Ziel jeglicher Bemühung um Evaluation ist nicht, objektive Maßstäbe dafür zu finden, welche Formen und Methoden der Begegnungspädagogik die größten Mengen an Wissen über das jeweils andere Land und die größte Zahl von reduzierten Vorurteilen bei den größten Teilnehmerzahlen zu erzeugen imstande ist. Im Mittelpunkt der "Evaluation von Evaluation" steht vielmehr die Frage, wie weit sie dazu beiträgt, Erfahrungen interkultureller Begegnung für die Teilnehmer selbst durchsichtig, **als Erfahrungen reflektierbar**, "lesbar" und kommunizierbar zu machen.

Dies gilt ähnlich für Auswertungen, die sich nicht an den unmittelbaren Teilnehmerkreis richten, sondern darüberhinaus Begegnungsprogramme vergleichbar und Qualitätskriterien diskutierbar machen sollen. Auch auf dieser Ebene ist Ziel der Evaluation nicht (oder nicht primär) herauszufinden, welches Programm mehr an Vorurteilsfreiheit, europäischem Bewußtsein und interkultureller Kompetenz bewirkt hat - denn dies ist kaum

meßbar; sondern nur, welches Programm besser in der Lage ist als andere, die Chancen für kommunikatives Handeln zu vergrößern. Dabei sollte der Begriff des kommunikativen Handelns nicht nur auf den verbalen Austausch bzw. die Metakommunikation beschränkt werden. Es kommt vielmehr für viele Zielgruppen der Begegnungspädagogik gerade auch darauf an, neue Verständigungsformen und neue Sichtweisen in anderen Dimensionen als denen des rationalen Diskurses zu erproben: Im gemeinsamen Spielen, Essen, Sport treiben, Abenteuer bestehen, kurz, emotionale und sinnliche Erfahrungen zu machen, die nur partiell verbalisierbar sind.

Im Sinne einer solchen Erweiterung des Begriffs von kommunikativem Handeln scheint es mir wichtig, darauf zu bestehen: Die Aufgabe, sich auf angemessene Evaluationsinstrumente zu besinnen, kann sich nicht darauf beschränken zu überlegen, wie angemessene Gruppendiskurse organisiert werden können. Es scheint mir vielmehr auch wichtig, Evaluationsformen zu entwickeln, die geeignet sind, ästhetische Praxen auszuwerten. Genauer, die davon ausgehen, daß interkulturelle Pädagogik immer auch den Charakter einer ästhetischen Praxis hat und auch entsprechend ausgewertet werden sollte. Ich habe in einem nachfolgenden Beitrag zu diesem Band den Gedanken auszuführen versucht, daß man bei der Evaluation internationaler Begegnungsprogramme ähnlich vorgehen kann, wie wenn man ein Theaterstück auswertet. Es versteht sich, daß diese Evaluationsperspektive nicht beansprucht, die einzig sinnvolle zu sein. Sie ist aber mehr als eine beliebige Möglichkeit. Thomas Ziehe (1991) hat entwickelt, daß alle pädagogischen Handlungsfelder unter ästhetischem Gesichtspunkt als "inszenierte Ereignisse" betrachtet werden können. Er benutzt diese Betrachtungsweise, um zu zeigen, daß auch die Inszenierungen von Schule heute sehr viel weniger in der Lage seien als früher, verbindliche Standards an kulturellen Inhalten

und Werten zu vermitteln und mehr dazu genutzt werden sollten, **kulturelle** Suchbewegungen zu unterstützen, die Erfahrung von "Nähe" oder von "Sinn" oder von "Erlebens-Intensität" zu unterstützen. In all diesen Bereichen hat die Pädagogik des interkulturellen Austausches sicher große Chancen, vorausgesetzt, sie richtet ihre "Inszenierungen" darauf aus. Die Frage nach der Evaluation interkultureller Begegnungsprogramme kann man insofern auf die Formel bringen: **Die Aufgabe der Evaluation interkultureller Begegnungsprogramme besteht darin, die Qualität von Inszenierungen beurteilbar zu machen. Deren allgemeinstes Ziel besteht darin, die objektive Realität der interkulturellen europäischen Gesellschaft zum subjektiv erfahrbaren und verarbeitbaren Ereignis zu machen.**

6. Prof. Dr. Burkhard Müller: Methodische Ansätze

Welche praktischen Perspektiven für eine Stärkung des evaluativen Elementes in der Praxis internationaler Begegnungsprogramme lassen sich daraus ableiten? Grundsätzlich ist nach den bisherigen Ausführungen Evaluation von zwei Standpunkten aus möglich: als *Fremdevaluation und Selbstevaluation*.

- *Fremdevaluation* heißt, mit irgend welchen Instrumenten *Daten*, z.B. Zahlen, Meinungsäußerungen, Beobachtungen zur internationalen Begegnungspraxis von außen erheben und zu Zwecken des Vergleichens aufzubereiten, um sie zum Gebrauch anderer zur Verfügung zu stellen.
- *Selbstevaluation* heißt auf allgemeinsten Ebene: davon auszugehen, daß die Praxis internationaler Begegnungen auf allen Ebenen *in sich selbst* ein kontinuierlicher Prozeß des wechselseitigen Erprobens, Abtastens, Anpassens, also ein praktischer Forschungs- bzw. Evaluationsprozeß *ist*. Dies gilt, *obwohl* dieser Selbstevaluationsprozeß oft - und ein Stück weit unvermeidlich - in verdeckter Form und jenseits von rationaler Argumentation verläuft. Eben deshalb muß darüber nachgedacht werden, wie Instrumente, Situationen und Betrachtungsweisen entwickelt werden können, die diesen *faktischen* Selbstevaluationsprozeß besser, durchsichtiger, steuerbarer machen. Solche Instrumentarien und Vorgehensweisen sind als Selbstevaluation im engeren Sinn zu bezeichnen.

Im gängigen Alltagsverständnis wird Fremdevaluation gewöhnlich als die eigentliche, objektive, von Eigeninteressen unbeeinflusste Evaluation angesehen, während Selbstevaluationen (etwa in der Gestalt von Meinungsäußerungen Befragter) nur Material dafür sind (z.B. "Interviewmaterial"). Selbstevaluationen haben

aus dieser Sichtweise gleichsam den Charakter von Rohstoff, der erst durch die Tätigkeit des Forschers von außen zur Evaluation im eigentlichen Sinne wird.

In der hier vorgetragenen Betrachtungsweise wird dies Verhältnis ziemlich genau umgedreht. Denn die Forscher haben nicht die Aufgabe, die Lernprozesse derer zu lenken, die Begegnungsprogramme organisieren oder daran teilnehmen, sondern dazu beizutragen, ihnen zu einer besseren Selbstkontrolle zu verhelfen. Dies schließt keineswegs aus, daß durch Beobachtungen der Forscher auch verdeckte, unangenehme, als provokativ empfundene Beobachtungen zur Sprache kommen. Aber auch so sind die Arbeiten der Forscher Hilfsmittel und Informationsquellen und keine objektive Bewertungen. Fremdevaluationen sind auf allen Ebenen der Organisation und Durchführung internationaler Begegnungspraxis zweifellos hilfreich und wichtig. Aber sie sind es gerade *als Hilfsmittel, als Informationsquellen, als Verständigungsinstrumente der Selbstevaluation und Selbststeuerung, nicht als deren objektive Kontrolle*. Wird ihr praktischer Zweck anders bestimmt, wie das häufig geschieht, so führt das eher zu ideologischen Debatten über Scheinobjektivitäten als zu einer wirklichen Verbesserung der Arbeit. Zugleich ist in dieser Sichtweise die Verbesserung von Fähigkeiten der Selbststeuerung auf allen Ebenen auch das Ziel jener besonderen Evaluationsinstrumente und -verfahren, die i. e. S. Selbstevaluation genannt werden können.

Im folgenden bleiben Instrumente und Verfahren der Fremdevaluation (z.B. Umfragen, Interviews, Beobachtungen durch nicht beteiligte Forscher, Teilnahmestatistiken etc.) ausgeklammert, weil sie allgemein bekannt sind. Wir beschränken uns darauf, die Möglichkeiten der Selbstevaluation i. e. S. deutlicher zu machen. Es werden dafür zwei unterschiedliche Zugänge vorgestellt, die in unserer Forschungsgruppe entwickelt wurden.

Die Diskussion ist auch dadurch begrenzt, daß sie sich vor allem auf Erfahrungen bezieht, die im Rahmen von experimentellen bzw. forschungsorientierten Programmen gemacht wurden. Dies bedeutet zwar, wie gezeigt, keine Einschränkung der grundsätzlichen Relevanz dort gemachter Erfahrungen. Wohl aber muß gesondert diskutiert werden, wie die dabei entwickelten Methoden der Selbstevaluation für andere, im Normalverfahren geförderte Programme oder auch für andere Ebenen der bikulturellen Zusammenarbeit nutzbar gemacht werden können. Darüber hinaus sei angemerkt, daß interkulturelle Pädagogik nicht einfach nur Übertragungen nationaler Pädagogiken ins Binationale oder allgemein ins Internationale sein kann. Unabhängig von den einzelnen Austauschbereichen ist die Gefahr groß, daß jegliche Evaluationsarbeit nicht über eine Wiederholung INTRANationaler Praxis hinausgehen kann, wenn sie nicht Erwachsenen anvertraut wird, die speziell für die Pädagogik interkultureller und internationaler Beziehungen ausgebildet sind.

Desweiteren beruht die Förderung interkultureller Begegnungen auf der Vorstellung, daß kulturelle Vielfalt für die Beziehungen zwischen Bürgern unterschiedlicher Nationen eine Bereicherung darstellt. Was bei diesen Begegnungen wirklich auf dem Spiel steht, scheint uns in der Möglichkeit der Anerkennung des Anderen zu liegen, sowie in der Erkennung seiner spezifischen Logik, was die Kenntnis jedes Einzelnen auch seiner eigenen Logik beinhaltet.

Allerdings bleibt all das in den Begegnungen häufig verborgen, weil sie von ihrer Anlage her die Unterschiede eher nivellieren, indem sie in ihren Mittelpunkt vor allem die Beschäftigung mit einem gemeinsamen Gegenstand stellen. Wird diese Beschäftigung und die damit einhergehenden Aktivitäten - ausgehend von denen dann sich die Gruppen bilden - als für die Begegnung ausschlaggebend bezeichnet, so hat dies die Funktion

bzw. die Wirkung, Unterscheidungsmöglichkeiten herauszunehmen. Im Vordergrund der Begegnung stehen dann die Gemeinsamkeiten: Z.B. das Treffen in einem Informatik-Seminar kann die Gelegenheit bieten, eine gemeinsame transnationale Sprache zu finden unter Ausklammerung einer Auseinandersetzung mit den Kulturen der sich begegnenden Personen.

Ähnliches gilt meistens auch in anderen Bereichen, wie z. B. Kunst, Sport, Beruf, fachbezogenes Lernen (einschl. Schule und Universität) usw.

Neben der Tatsache, daß sich die Wahrnehmung des Anderen dann im wesentlichen auch auf das "Technische" reduziert, tritt mit dieser Ausgangsposition die Überzeugung einer "guten Begegnung" an die Stelle von Anerkennung der Unterschiede, die Überbetonung eines Verständigungs-Ideals tritt an die Stelle gelebter Widersprüche.

Unsere Forschungsarbeiten haben deutlich gemacht, wie bestimmte Beziehungsgeflechte zwischen den Einzelnen sowie ihre Überzeugungen als Identifizierung mit "friedlichen" Idealen ihre Möglichkeiten eingeschränkt haben, von der Auseinandersetzung zu profitieren, weil sie als gefährlich erlebt wurde.

Die Beteiligten entfernen sich davon und vermeiden es, sich darauf einzulassen, weil sie sich die Regel des "guten Einvernehmens" als "Ideologie" zu eigen machen.

Als Konsequenz folgt daraus, daß das Interesse am Anderen von einem "kulturellen Zaun" umgeben ist und nicht darüberhinaussteigen kann. Hinter zur Schau gestellten Äußerungen verdecken sich bei den Personen, häufig ohne es zu wissen, stereotypierte Vorstellungen der Einzelnen.

Wir haben aber unsererseits die Erfahrung gemacht, daß eine wirkliche Auseinandersetzung und deren Verarbeitung sich in der Entwicklung aufeinanderfolgender Phasen vollzieht. Es können Fähigkeiten erweitert werden, die es erlauben, auch tief verankerte Bilder zu überwinden und schöpferische Kräfte von Personen und Gruppen zu entfalten.

Diese Be- und Verarbeitung sind das Ergebnis von Subjektivitäten, die hervortreten, wenn Personen ihre eigenen Beschäftigungen mit ihrer eigenen Geschichte, ihren eigenen Werten, Konflikten, ihren Vorstellungen einbringen können. Dies sind Aufgaben, die sich heute für junge Menschen und besonders in krisenhaften Übergängen (z.B. von der Ausbildung in den Beruf) unvermeidlich stellen. Solche Erfahrungen sind auch das Ergebnis intersubjektiver Prozesse, die sich teilweise aus der besonderen Begegnungssituation entwickeln.

Daraus zeichnet sich eine andere interkulturelle Herangehensweise ab: Ihr wichtigstes Ziel ist die Entwicklung von Eigenständigkeit sowie die Unterstützung von Versuchen erfinderischer Neuordnung der Realität. Durch die Verminderung von Abwehrmechanismen und Ängsten können solche Be- und Verarbeitungen Energien für Neues freisetzen.

Der erste der nächsten Beiträge ist von Jacques Demorgon. Er entwickelt eine Theorie der Kommunikation in deutsch-französischen Gruppen, die als Anleitung zum Verstehen der Kommunikationsprobleme und der Schwierigkeiten ihrer Auflösung in solchen Gruppen zu lesen ist. Der Beitrag unterscheidet "geschlossene", dem oben beschriebenen schulischen Typus entsprechende, und "offene" Begegnungsprogramme. Letzteres sind Begegnungen, bei denen die gemeinsame Selbstevaluation der gemeinsamen Erfahrungen, das "Verstehen" der Begegnung zum Ziel wird. Die Unterscheidung von

"geschlossen" und "offen" ist nicht empirisch, sondern idealtypisch gemeint. D.h. es wird nicht unterstellt, daß es Begegnungsprogramme gibt, die nur "geschlossen" oder nur "offen" sind. Vielmehr wird argumentiert, daß die Tendenz zur Offenheit der Ziele und zum Vertrauen auf die Möglichkeiten der Selbstevaluation auch besondere Chancen für interkulturelles Lernen eröffnet.

Der zweite, von mir verfaßte Text beschreibt einen Perspektivenwechsel. Er geht von der Annahme aus, es sei hilfreich, probeweise davon abzusehen, daß deutsch-französische Begegnungen Veranstaltungen sind, auf denen etwas "*gelernt*" werden soll: z. B. der Abbau von Vorurteilen. Statt dessen sei es hilfreich, sich vorzustellen, daß in diesen Veranstaltungen etwas *inszeniert*, daß eine Art Theaterstück aufgeführt wird: Eben immer neue Fassungen des Stückes "Deutsch-Französische Begegnung". Dies Bild bzw. Gedankenexperiment will die These bekräftigen, daß die Evaluation internationaler Begegnungsprogramme weniger ausschließlich, weniger unter didaktischen und mehr unter ästhetischen Gesichtspunkten entwickelt werden sollte. Die Annahme dabei ist: Die Teilnehmer solcher Begegnungen "spielen" bzw. agieren in irgendeiner Form - bewußt und zum Teil auch unbewußt - sich selbst und ihre jeweilige Alltagskultur ebenso wie ihre Vorstellungen von der "anderen Seite", ihre Erwartungen, Neugier, Ängste etc., die sie von zuhause mitbringen. Das Begegnungsprogramm selbst besteht in dieser Sicht im wesentlichen nicht aus einem zu vermittelnden Lernstoff. Vielmehr entwickelt es sich in Gestalt von szenischen Arrangements (geplanten und ungeplanten), welche ermöglichen, daß die TeilnehmerInnen ihre mitgebrachten Erwartungen auch wirklich agieren und interagieren können, statt sie für sich zu behalten und sich zurückzuziehen.

Was heißt dann Evaluation? Solche szenischen Arrangements können besser oder schlechter sein, ebenso wie das "Mitspielen" erfolgreicher und weniger erfolgreich sein kann. Insofern kann beides, das Arrangement und die Mitspieler bzw. Regisseure auch kritischer Betrachtung und Beschreibung unterzogen werden. Der Beitrag entwickelt aus dieser Perspektive Kriterien für die Selbstevaluation.

Jacques Demorgon (maître de conférences)

**ZIELE UND METHODEN DER EVALUATION VON
KOMMUNIKATION IN DER DEUTSCH-
FRANZÖSISCHEN BEGEGNUNG**

Übersetzung aus dem Französischen von Gernot Glaeser

Gliederung

- I. *Von der "eher geschlossenen" zur "eher offenen" Begegnung, oder: Von der anderen Seite des Spiegels*
- II. *Eine Grundlage für eine Evaluation der Anfangskommunikation. Die zwei Achsen des Senders oder Sprechers.*
 1. *Die Komplexität der Kommunikation in einer offenen internationalen Begegnung.*
 2. *Die eher subjektive Achse der anfänglichen kommunikativen Praxis.*
 3. *Die eher "objektive" Achse der anfänglichen kommunikativen Praxis.*
 4. *Der Fall einer Kommunikationspraxis, die - innerhalb von Begegnungen - durch eine übermäßig subjektive Orientierung gekennzeichnet ist.*
 5. *Soll sie nicht scheitern, muß die kommunikative Praxis beständig die eher subjektive und die eher objektive Achse miteinander ausbalancieren.*
- III. *Das "Prisma" der anfänglichen deutsch-französischen Kommunikation. Eine offene Begegnung im Kontext der Konstruktion Europas.*
 1. *Zu überprüfende Hypothesen über die deutsche und die französische Kultur der anfänglichen Kommunikationspraxis.*
 2. *Deutsche und Franzosen beim "Kontakt" in der Konversation: Die phatische Funktion.*

3. *Deutsche und Franzosen zwischen Code und Wirklichkeit: Die metalinguistische, die referentielle und die "poetische" Funktion.*
 4. *Französische und deutsche Variationen über die Beziehung zwischen Personen und Aufgaben: Die zielgerichtete Funktion.*
- IV. *Kann die Evaluation der deutsch-französischen Anfangskommunikation sogleich universell sein, oder muß sie zunächst deutsch-französisch sein?*

I. Von der "eher geschlossenen" zur "eher offenen" Begegnung, oder: Von der anderen Seite des Spiegels

Zunächst einmal scheint es angebracht, Begegnungen mit einem eher geschlossenen Ansatz und solche mit einem eher offenen Ansatz einander gegenüberzustellen. Die ersteren werden bis in die Details von Programm und Ablauf hinein festgelegt. Außer im unwahrscheinlichen Fall einer Störung von außen oder dem wenig wahrscheinlichen Fall einer Infragestellung von innen heraus sind sie im Prinzip ohne Überraschung. In der Regel handelt es sich dabei um thematisch ausgerichtete Begegnungen, sei das Thema nun geographischer, politischer, wissenschaftlicher, künstlerischer, beruflicher, gewerkschaftlicher o.ä. Art, oder aber um Begegnungen, die im Bereich einer speziellen Praxis angesiedelt sind, etwa sportliches Spiel und Training, musikalischer Ausdruck, technisch-handwerkliche Betätigung usw.

Und die Standpunkte, die ausgetauscht werden, bleiben nur in einem begrenzten Rahmen. Recht häufig werden solche Austausche durch ein spezielles Übersetzungsarrangement (konsekutive, gelegentlich aber auch simultane Übersetzung) begleitet. Die Kommunikationsprozesse, die daraus resultieren, lassen eine Reihe von Problemen zum Vorschein kommen. Das wichtigste liegt in der Tatsache begründet, daß die Personen als solche sich eigentlich nicht wirklich begegnen. Die Vermittlung des Themas hat sehr hohe Priorität. Aber selbst im Hinblick auf das Thema ist eine Begrenzung des Austauschs unvermeidbar, weil dem formellen Austausch größere Bedeutung beigemessen wird als den informellen Austauschprozessen.

Wenn auch der Nachteil von eher geschlossenen Begegnungen aus dieser doppelten, sowohl existentiellen als auch thematischen Begrenztheit resultiert, so liegt doch ihr Vorteil in ihrem geordneten Ablauf, der es jedem einzelnen erlaubt, sich leicht

einbringen zu können, indem er das Wort ergreift, wenn er an der Reihe ist. Das Persönliche und Spontane kann sich in den Freiräumen der Begegnung, in ihren informellen Momenten wiederfinden. Die Sicherheit, die aus der Organisation erwächst, wirkt auf viele beruhigend, unter anderem auch auf jene, die sie vor allem kritisieren. Aber auch in diesem Rahmen bleibt eine Frage bestehen: Erreichen Qualität und Quantität der ausgetauschten Informationen ein zufriedenstellendes Maß? Vor aller Evaluation muß man sich sowohl auf den Typ von Information einigen, um den es im Austausch gehen soll, als auch auf den Typ von Teilnahme am Austausch, den man erreichen möchte.

Betrifft die ausgetauschte Information nur das Thema als solches? Oder beinhaltet sie auch die Kenntnis von Gründen, aus denen dieses Thema in jeder der nationalen Kulturen unterschiedliche Aufmerksamkeit erregt und unterschiedliche Behandlung erfährt?

Wird die Art der Beteiligung am Austausch auf der Grundlage der mündlich und schriftlich vorliegenden, thematischen Inhalte evaluiert? Schon auf diesem einfachen Niveau ist es nicht ganz leicht, die Qualität der Information zu bewerten, beispielsweise unter dem Gesichtspunkt ihrer Originalität oder unter dem Gesichtspunkt ihrer weiterführenden Bedeutung.

Es wird jedoch noch schwieriger, will man nicht nur die Information als Objekt evaluieren, sondern ihre subjektive Verarbeitung durch die Teilnehmer. Zweifellos fehlen hierfür nicht die Methoden als solche. Sie sind aber belastet und zwanghaft. Sie gehören eher in den Bereich der schulischen, universitären und beruflichen Kontrollen als in den Bereich der Begegnungen, die eine Sache der freien und freiwilligen Zustimmung der Teilnehmer sind.

Ohne das Interesse an diesen mehr oder weniger geschlossenen Begegnungen ganz zu verwerfen, scheint es uns doch unverzichtbar, sofern es um die Evaluation der internationalen und interkulturellen Begegnung geht, zwischen Information und Verständigung als Zielsetzungen zu unterscheiden. Wenn diese zweite Zielsetzung die bedeutsamere ist, dann muß man die Begegnung so konzipieren, daß sie die für einen Verständigungsprozeß notwendigen Freiräume und -zeiten eröffnen kann. Um es in einem Wort zu sagen: Die Begegnung muß offener sein.

Solche Begegnungen werden - unter umgekehrten Vorzeichen - ähnlich gelagerte Vor- und Nachteile mit sich bringen wie die eher geschlossenen. Der Umstand, daß eine mehr oder weniger große Anzahl strukturierender Rahmenvorgaben aufgehoben wird, kann die Teilnehmer dazu bringen, Kritik aller Art vorzutragen und spontan alternative Verfahrensweisen vorzuschlagen, die ihnen zur Organisation der Begegnung geeigneter erscheinen. Indem sie dies tun, beziehen sie sich zurück auf Organisationsformen, die auch aus ihren nationalen, beruflichen, Alters-, Geschlechts- und sonstigen Kulturen entspringen... Daraus werden sich diverse Schocks ergeben. Diese werden zunächst fast immer eher als Hinweise auf allgemeine pädagogische Fehler, die die anderen machen, gewertet, denn als Charakteristika, die sich mehr oder weniger regelmäßig auch auf kulturelle Besonderheiten zurückführen ließen. Jeder hält seine eigene Wahl für die pädagogisch absolut gültige. Die offene Begegnung läuft daher Gefahr, zu einem ständigen Vorbringen vielfältig erneuerter Gegensätze zu werden. So kann sich die Kommunikation auf demonstrative Wortgefechte reduzieren, die um so ermüdender sind, als die Übersetzung konsekutiv erfolgt und dem guten Willen der nicht speziell ausgebildeten Zweisprachigen überlassen bleibt.

Unsere vergleichende Darstellung von eher geschlossenen und eher offenen Begegnungen darf nicht verschleiern, daß die letzteren die Gelegenheit zu bedeutsameren und tiefergehenden interkulturellen Lernprozessen bieten können. Es ist daher notwendig, darauf näher einzugehen. Auf jeden Fall darf sich die Öffnung nicht in Unordnung verwandeln, die dem Zustandekommen interkultureller Verständigung genauso wenig dienlich wäre wie eine formal durchorganisierte Kommunikation.

In diesen offenen Begegnungen kann die Evaluation hinsichtlich der Teilnehmer nicht bei Äußerlichkeiten stehen bleiben. Sonst würde man das angestrebte Ziel verfehlen. Die Teilnehmer müssen also eine doppelte Schwierigkeit meistern: Einerseits müssen sie in Übereinstimmung mit ihrer je eigenen Kultur denken und handeln; andererseits müssen sie sich dessen bewußt werden. Damit verlangt man ihnen eine schwierige Übung ab, denn sie finden sich in einer Situation wieder, in der sie zugleich Akteure sind und Beobachter ihrer selbst und der anderen. Das heißt: Sie stehen zugleich auf beiden Seiten des Spiegels.

II. Eine Grundlage für eine Evaluation der Anfangskommunikation. Die zwei Achsen des Senders oder Sprechers.

1. Die Komplexität der Kommunikation in einer offenen internationalen Begegnung.

Im Verlauf einer Begegnung, besonders dann, wenn sie in einer Reihe von Begegnungen steht, deren Kontinuität Gelegenheit zu vertieften, persönlichen Bekanntschaften gegeben hat, sind die Austauschprozesse zahlreich, differenziert, oft schnell und tief und komplex. Die Kommunikationsprozesse können sich auf zahlreiche Themen beziehen. Darüber hinaus sind sie nicht nur

Austausch in der Form des gesprochenen Wortes, sie manifestieren sich in einer Flut von Handlungen, Praktiken und Haltungen. Die non-verbale Kommunikation spielt hier eine sehr große Rolle beim Ausdruck plötzlich hervorbrechender Emotionen.

Diese Austausch- und Kommunikationsprozesse beziehen sich außerdem auf eine ganze Reihe von Vorstellungswelten und Handlungen. Die kulturellen Hintergründe - national, regional, familial, konfessionell, ideologisch, politisch, beruflich - werden beständig angesprochen, aber nicht notwendigerweise immer im gleichen Moment bei allen Personen.

Es ist offensichtlich, daß zahlreiche Analysen und zahlreiche Evaluationen durchzuführen wären. Unter all diesen möglichen schlagen wir hier nur eine einzige vor: Die Evaluation der anfänglichen Kommunikation, ausschließlich betrachtet unter dem Gesichtspunkt des Senders oder Sprechers.

Diese haben wir ausgewählt, weil sie die Grundlagen betrifft, ohne die ausgefeiltere Kommunikationsformen später nicht stattfinden könnten. Sie stützt sich auf das klassische Schema der sechs Funktionen von Kommunikation, das der große und international renommierte Linguist Roman JAKOBSON vorgeschlagen hat²⁵.

Dieses Schema läßt sich hinreichend vereinfachen, zugleich bleibt es doch gründlich genug. JAKOBSON erklärt uns die Kommunikation vom Standpunkt des Senders, den er lieber als "Sprecher" bezeichnet.

²⁵ Jakobson, R.: Essai de linguistique générale. 2 tomes. Editions de Minuit, Paris 1973.

2. Die eher subjektive Achse der anfänglichen kommunikativen Praxis.

Diese erste Achse bringt drei Funktionen mit - wie wir feststellen werden - eher subjektiver Orientierung ins Spiel.

1) Auf dem ersten Pol befaßt sich der Sprecher mit sich selbst, in dem Sinne, daß er vermitteln möchte, was ihn bewegt, was ihn erregt, was ihn beunruhigt. Dies ist nach JAKOBSON die expressive oder emotive Funktion der Kommunikation.

2) Auf dem zweiten Pol bezieht er sich auf seinen eigenen Kontext der Realität, der ihm selbstverständlich erscheint, weil er ihn kennt und sich für ihn interessiert. Darüber hinaus neigt er infolge einer naiven Vereinfachung dazu zu glauben, der Empfänger, an den er sich wendet, verfüge in etwa über denselben Realitätsbezug und interessiere sich für dieselben Dinge. Diese Unterstellung erlaubt ihm, so glaubt er, sich einfacher auszudrücken, schnell und knapp, durch Anspielungen auf diese gemeinsame Realität. Dies nennt JAKOBSON die referentielle oder kontextuelle Funktion der Kommunikation.

3) Auf dem dritten Pol komponiert nun der Sprecher die Nachricht auf seine eigene Art und Weise, um sie zuverlässiger in Übereinstimmung mit den Feinheiten seines persönlichen Denkens zu bringen. Und um sie somit für die Hervorhebung der Originalität aufzubereiten, die ihm eigen ist und durch die er glaubt, sein Gegenüber zu einem besseren Verständnis bringen zu können. Dies ist nach JAKOBSON die poetische oder ästhetische Funktion der Kommunikation.

Man wird bemerken, daß - selbst wenn wir uns im Kontext der Kommunikation mit dem anderen befinden - diese drei Funktionen eine eher "subjektive" Achse der anfänglichen Kommuni-

kation definieren, insofern sie für den Sender mehr auf Übereinstimmung mit sich selbst abzielen. Nicht, daß jegliche Objektivität durch diese drei Funktionen von vornherein ausgeschlossen wäre. Unbestreitbar jedoch wird sie unentwegt durch diese dreifache Subjektivität des "Senders" umgeformt und überlagert:

- die emotionale (seine eigenen Gefühle),
- die referentielle (seine eigene Wirklichkeit),
- die schöpferische (seine eigene Art und Weise, seine Botschaft zu gestalten).

3. Die eher "objektive" Achse der anfänglichen kommunikativen Praxis.

Die zweite Achse der Anfangsphase der Kommunikation wird ebenfalls stets vom Standpunkt des Senders oder Sprechers aus betrachtet. Sie jedoch bringt dann die drei übrigen Funktionen ins Spiel, die mit einem größeren Bemühen um die Pole der Rezeption auf Seiten des Empfängers zusammenhängen. Diese drei Funktionen sind ausgerichtet am Anderen als jemandem, der seine Besonderheiten und seine Ansprüche hat. Und in diesem Sinne sind sie es, die den Sender oder Sprecher zu einer größeren Objektivität zwingen.

1) Am ersten Pol manifestiert sich das Bemühen um die Herstellung des Kontaktes: Dies ist in den Begriffen JAKOBSONS die phatische Funktion der anfänglichen Kommunikation.

2) Am zweiten Pol hat der Sprecher dafür Sorge zu tragen, daß der Code, den er verwenden will, dem Angesprochenen entspricht. Andernfalls müßte er ihn zu verbessern suchen, indem er zumindest die notwendigen Definitionen anführt. So würde er den gemeinsamen Anteil schaffen, der im vorherigen Code fehlte: Das ist nach JAKOBSON die metalinguistische Funktion.

3) Am dritten Pol muß der Sender in der Lage sein, folgende Feststellung zu treffen: Nachdem der Andere verstanden hat, was ihm gesagt wurde, handelt er folgerichtig. Das ist nach JAKOBSON die zielgerichtete Funktion.

Diese drei Funktionen definieren für den Sender oder Sprecher eine "objektivere" Achse der Kommunikation, insofern er hier wenigstens ein Minimum von Akkomodation an den Anderen hervorbringen muß. Selbst wenn sein Standpunkt derjenige der eigenen Bedürfnisse bleibt, so muß er doch sicherstellen,

- daß der Kontakt verlässlich hergestellt ist,
- daß der Andere die Botschaft korrekt wird entschlüsseln können,
- daß der Andere in der Folge in der Lage sein wird, die vom Sender erwarteten Handlungen in den Zusammenhang jener Kooperation einzubringen, um die es geht.

Man sieht wohl, daß die Pole, die stärker am Angesprochenen ausgerichtet sind, zu mehr Berücksichtigung, zu mehr Beachtung des Anderen und damit zu mehr Objektivität verpflichtet.

4. Der Fall einer Kommunikationspraxis, die - innerhalb von Begegnungen - durch eine übermäßig subjektive Orientierung gekennzeichnet ist.

Wir haben gesehen, wie in den offeneren Begegnungen die Teilnehmer zu einer besseren gegenseitigen Kenntnis gelangen konnten. Diese an sich positive Gegebenheit kann in bestimmten Fällen dem negativen Verhalten eines Senders Raum geben, der vollständig auf sich selbst zentriert ist und dem es vor allem anderen darum geht, sich selbst auszudrücken. Indem er dies tut, vergißt er jegliche Anpassung an die Situation.

- Er kümmert sich kaum darum, vorab sicherzustellen, daß ein verlässlicher Kontakt zu den anwesenden Teilnehmern besteht. Wenn diejenigen, die er anspricht, plötzlich ausfallen, dann kommt ihm der nächstbeste Empfänger genauso recht.
- Er kümmert sich auch nicht darum, seine Botschaft anzupassen. Er macht sich also weder die unterschiedlichen Kontextbezüge, die seinen Zuhörern je eigen sind, noch ihre oft stark unterschiedlichen Codes bewußt. Daraus folgt, daß er eine

Botschaft hervorbringt, die nur für bestimmte Einzelne - oder gar für niemanden - verstehbar ist.

- Er kümmert sich nicht um die Bedingungen, unter denen seine Botschaft übersetzbar wäre - oder eben nicht. Er ist sich nicht einmal der Charakteristika seiner Botschaft bewußt: ihrer Dauer, ihrer Komplexität, der Unbestimmtheit bzw. Verworrenheit von Gedanken und Ausdrücken. Er setzt sie nicht in Beziehung zu den Schwierigkeiten derer, die übersetzen müssen. Und noch weniger zu denen derer, die dieser Übersetzung zuhören und sich um ein Verstehen bemühen müssen, um darauf reagieren zu können.

Was wir hier beschreiben, ist eine extreme Subjektivität. Aber in etlichen Begegnungen tritt dieser Fall nicht selten auf.

***5. Soll sie nicht scheitern, muß die kommunikative Praxis
beständig die eher subjektive und die eher objektive
Achse miteinander ausbalancieren.***

Die beiden Achsen der anfänglichen kommunikativen Praktiken sind jedoch miteinander verbunden. Sie können sich nicht übermäßig voneinander entfernen, ohne den Kommunikationsprozeß - von seinem Beginn an - zu gefährden. Man trifft gleichwohl auf Fälle, in denen die subjektive Achse es dahin bringen kann, jede Beachtung des Anderen zu unterbinden. Das ist der Fall des Selbstgesprächs, das - im Einzelfall - noch nicht pathologisch ist, dies jedoch werden kann, wenn es chronisch wird. Um solch chronisches Leiden zu verhindern, institutionalisieren alle Kulturen in mehr oder weniger starkem Maße abgegrenzte Augenblicke des individuellen Ausdrucks. So zieht sich der Jäger Guayaki bei Einbruch der Nacht in den Wald zurück und beginnt seinen eintönigen Gesang, von dem allein das Echo gelegentlich

einen anderen erreicht. Das Gebet, das es in allen großen Religionen gibt, kann ebenfalls diese Rolle übernehmen.

Demgegenüber würde ein exklusives Bemühen um Akkomodation an die Besonderheiten des Kontaktes, des Codes, der dem Anderen eigenen Handlungsbedingungen zum Hemmschuh der notwendigen Spontanität persönlichen Ausdrucks werden. In diesem Falle befände man sich im Bereich einer Pathologie der ängstlichen Zurückhaltung oder der beinah sklavischen Dienstfertigkeit. Gewiß, die erste Pathologie, die übertriebene Assimilation an sich selbst, findet sich häufiger als die zweite, die übertriebene Akkomodation an den Anderen.

Die Notwendigkeit, die stärker subjektive und die stärker objektive Orientierung zu vereinen, um zu einem tatsächlichen Austausch in der Kommunikation zu kommen, bedeutet aber nicht, daß jeder von uns auch jedes Mal in der Lage wäre, das rechte kommunikative Gleichgewicht erfolgreich zu verwirklichen. Dieses verändert sich tatsächlich ständig, je nach Personen und Umständen. Es muß daher jedesmal aufs Neue gefunden werden.

Die Schwierigkeit dieses ständigen Wieder-Findens führt dazu, daß wir versuchen, jene Balancen, die wir bislang am regelmäßigsten einsetzen konnten, so oft wie möglich wieder zu verwenden.

Damit sind wir bei Gewohnheiten. Diese sind die Früchte unserer familialen und gesellschaftlichen Erziehung. Die Kulturen können betrachtet werden als etwas, das uns mit vielfach begründeten Antworten für die meisten Situationen des alltäglichen Lebens ausstattet. Sie nehmen uns die Angst, die entstehen würde, wenn wir jedesmal aufs Neue unsere Antworten ausdenken müßten, ohne je gewiß zu sein, ob uns dies gelingt. Dies ist ein großer Vorteil, der Nachteil jedoch ist, daß unsere

gewöhnlichen Antworten unter neuen, anderen Bedingungen unangepaßt sind.

Diesem Gesetz entkommt auch die anfängliche Kommunikationspraxis nicht. Sicher, die Gleichgewichtung der beiden Achsen, der eher subjektiven und der eher objektiven, ist ein universelles Ideal aller Kommunikation. Die kommunikativen Praktiken jedoch sind im Laufe von Jahrhunderten entstanden, und zwar aus je nach Zeiten und Ländern sehr unterschiedlichen Ausgangssituationen heraus.

Dies war der Fall für Deutschland und Frankreich. Zahlreiche interdisziplinäre und internationale Untersuchungen haben dies belegt. Wir führen hier deutsche, französische und amerikanische Arbeiten an, etwa die von Norbert ELIAS²⁶, E.T.HALL²⁷, Emmanuel TODD²⁸.

Auf der Grundlage dieser Gegebenheiten erhellt sich die interkulturelle, deutsch-französische Situation in der internationalen Begegnung - jedenfalls was die anfängliche Kommunikation betrifft - , was sie aus einer Sphäre nur verschwommener Wahr-

²⁶ Elias, N.: Über den Prozeß der Zivilisation. 2 Bände. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1976.

Die höfische Gesellschaft. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1983.

²⁷ Hall, E.T.: Les différences cachées. Une étude de la communication internationale. Comment communiquer avec les Allemands. Stern: Hamburg 1984.

Verborgene Signale. Studien zur internationalen Kommunikation. Über den Umgang mit Franzosen. 1984.

La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu. Seuil: Paris 1984.

Guide du comportement dans les affaires internationales. Allemagne, Etats-Unis, France. Seuil: Paris 1990.

²⁸ Todd, E.: L'invention de l'Europe. Seuil: Paris 1990.

nehmung heraustreten läßt. Diese interkulturelle, deutsch-französische Situation kann beobachtet werden an Hand der Kooperationsmöglichkeiten zwischen Personen, die über veränderliche Systeme der Kommunikationsgestaltung verfügen.

Dies sind zwar persönliche Systeme, andererseits jedoch sind sie beeinflußt durch die für die nationalen Kulturen charakteristischen Systeme.

Daher kann eine interessante Evaluation in der Betrachtung der interkulturellen Handhabung dieser nationalen Kommunikationssysteme liegen, die in der Kommunikationspraxis stets mehr oder weniger präsent sind.

III. Das "Prisma" der anfänglichen deutsch-französischen Kommunikation. Eine offene Begegnung im Kontext der Konstruktion Europas.

1. Zu überprüfende Hypothesen über die deutsche und die französische Kultur der anfänglichen Kommunikationspraxis.

Die Beobachtung und Evaluation deutsch-französischer Kommunikation kann mit Hilfe von JAKOBSONS System der Funktionen der Kommunikation teilweise operationalisiert werden. Die zum Teil berechtigten Einwände, die dagegen vorgebracht wurden, berühren nicht die Art und Weise, in der wir hier davon Gebrauch machen wollen. Wie wir hier bereits gezeigt haben, ist dieses System - im Rahmen seiner Begrenztheit - wertvoll zur Beschreibung eines allgemeinen menschlichen Funktionsmechanismus. Aufgrund der offenen Allgemeinheit dieses Mechanismus bleiben zahlreiche Anpassungen möglich. Die historischen Umstände von Menschen, von Nationen konnten dazu führen, daß bestimmte

Funktionsweisen anderen vorgezogen wurden. Daher können wir Hypothesen aufstellen und sie verwerfen oder bestätigen durch Beobachtungen, die in diesem Falle gar nichts Verunsicherndes an sich haben.

Wir haben die beiden Orientierungen der eher assimilatorischen bzw. eher akkomodatorischen Kommunikationsfunktionen bereits beschrieben. Wir könnten beispielsweise die Hypothese aufstellen, eine eher assimilatorische - und damit stärker "subjektive" - Funktionsweise sei kennzeichnend für das Kommunikationsverhalten zahlreicher Franzosen. Und die Hypothese einer eher die Akkomodation betonenden - und damit stärker "objektiven" (im beschriebenen Sinn) - Funktionsweise auf Seiten vieler Deutscher.

Wie wir gesehen haben, drückt sich jeder dieser beiden Primare durch die stärker hervorstechende Verwendung von je drei Funktionen aus.

Wie werden diese unterschiedlichen Verwendungsweisen in einer interkulturellen, etwa deutsch-französischen Situation gehandhabt? So könnte unsere operationalisierte Fragestellung lauten - hinreichend operationalisiert jedenfalls, um die Formulierung präziser Hypothesen, die Beobachtung, die Analyse und die Evaluation von Verhaltensweisen und ihrer Entwicklungsverläufe zu ermöglichen.

Die offene Begegnung wirkt im Verhältnis zum Pol der Aufgabe wie eine Verstärkung des persönlichen Pols. Sie trägt dazu bei, daß zunächst den subjektiven kommunikativen Praktiken der Vorzug gegeben wird. Diese werden jedoch sogleich auch auf die objektiven Zwänge verwiesen, die aus der zweiten Kommunikationsachse resultieren.

Die offene deutsch-französische Begegnung rückt sehr schnell den Konflikt zwischen den beiden Achsen (oder Orientierungen) der Kommunikation und die Schwierigkeiten, die sich daraus ergeben, in den Vordergrund.

Zweifellos handelt es sich zunächst um Schwierigkeiten, die man als universell bezeichnen kann, insofern sie nämlich alle Versuche der Regulierung von Kommunikation begleiten. Diese Regulierung der Kommunikation muß per Definition dahin führen, daß in der Kommunikation sowohl der "Sender" als auch der "Empfänger" befriedigt werden.

Bekanntlich ist es häufig so, daß nicht beide gemeinsam zufriedengestellt werden. Den "Sender" befriedigt eher das, was er sagt, als das, was er hört. Und jeder setzt alles daran, der Sender zu sein, sobald er an der Reihe ist - bzw. öfter als er eigentlich an der Reihe wäre.

Indessen bewirkt, unserer Hypothese zufolge, die deutsch-französische Kommunikation anläßlich einer offenen Begegnung häufig eine differentielle Verteilung der Kommunikationsfunktionen auf zwei Achsen: Die Achse der eher assimilatorischen Pole und die Achse der Pole, die eher am Primat der Akkomodation ausgerichtet sind.

Man wird es unter zahlreichen, unterschiedlichen Bedingungen feststellen können: Die erste Achse wird häufiger bei einer größeren Anzahl von Franzosen überwiegen. Die zweite Achse wird häufiger bei einer größeren Anzahl von Deutschen dominieren.

Aber wohlgemerkt, wir betonen, daß diese Aufteilungshypothese nichts weiter ist als eine statistische Hypothese.

2. Deutsche und Franzosen beim "Kontakt" in der Konversation: Die phatische Funktion.

Die Franzosen fordern eine Art Recht auf spontanen Ausdruck ein. Sie dehnen dieses Recht ohne weiteres so sehr aus, daß sie sich in dem Moment, der ihnen günstig scheint, an die Rede des anderen "anhängen", ihn sogar unterbrechen. Selbst, wenn sie warten, bis derjenige, der gerade spricht, geendet hat, setzen die Franzosen, wie L. WYLIE²⁹ und R. CAROLL³⁰ betont haben, häufig so schnell nach dem Ende ihrer Beiträge wieder zu reden an, daß zahlreiche Ausländer, darunter etwa die Amerikaner, die sich darüber vielfach beklagen, Gefahr laufen, keine Möglichkeit zur Beteiligung an einer Unterhaltung zu finden, in der die Franzosen dominieren. Man sieht also an diesem Beispiel, daß die französische Konversation eine ganz bestimmte Handhabung der phatischen Funktion bewirkt.³¹

Zahlreiche Deutsche sehen sich gezwungen, ausdrücklich darauf hinzuweisen, daß sie nicht unterbrochen werden wollen, weil sie dadurch in der Logik ihrer Darstellung gestört werden. Wenn die Franzosen dies dennoch tun, werden einzelne Deutsche ärgerlich, glauben, sich verteidigen zu müssen oder werden wirklich zornig wegen eines Verhaltens, das sie auf persönlicher Ebene als grobe Unhöflichkeit, auf gesellschaftlicher Ebene als klares Demokratiedefizit werten.

²⁹ Wylie, L.: Les Français. Harvard University, 1972.

"Communication with the French", The French Review, Mai 1985.
Fidelman, C.G.: Dans la peau des Français. Intercultures no. 23.

³⁰ Caroll, R.: Evidences invisibles - Américains et Français au quotidien. Seuil: Paris 1987.

³¹ Marandon, G.: La communication phatique. Presses Univ. du Mirail: Toulouse 1989.

3. Deutsche und Franzosen zwischen Code und Wirklichkeit: Die metalinguistische, die referentielle und die "poetische" Funktion.

Die besondere Bedeutung, die die Deutschen der phatischen Funktion beimessen, stellt in ihrem kulturellen System keine isolierte Größe dar. Sie steht im Zusammenhang mit der Bedeutung der metalinguistischen Funktion. Vor der Verfolgung jeglichen Austauschs ist es ihnen wichtig, sicherzustellen, daß man sich über den Sinn der Worte, die man verwendet, einig ist. Der Bedarf an Definitionen, die Notwendigkeit, auf sie zurückzugreifen, sind häufig offensichtlich. Natürlich ist all dies veränderlich, je nachdem, um welchen Bereich es geht. Um es noch einmal zu sagen: Hier geht es nicht um die Notwendigkeit von Definitionen, sondern einzig um die Tatsache, daß man es vorziehen kann, immer wieder an diese zu erinnern, sie zu präzisieren und zu erforschen, im Gegensatz dazu, daß man es auch vorziehen kann, sie stillschweigend weiterzutragen, sie als gültig zu unterstellen oder sie als eine Art zusätzliches Ergebnis des Diskurses selbst zu betrachten, wie es bei recht vielen Franzosen ziemlich häufig geschieht. Die metalinguistische Funktion ist also die Funktion des Codes. Und der Code ist auf der Grundlage der gemeinsamen Situation das grundlegende Mittel der Kommunikation. Der Code ist, wenn man so will, der erste, fundamentale Konsens. Der Code steht somit für die ursprüngliche Verpflichtung auf das linguistische, kulturelle, nationale System, die sich und uns auf dieses festlegt. Es ist also fast etwas wie eine Bürgerpflicht, dieses System zu akzeptieren, zu respektieren und zu perfektionieren. Und eine Art bürgerlichen Ungehorsams, es auf die leichte Schulter zu nehmen und sich darüber lustig zu machen. Ja, zahlreiche Franzosen lieben das Kommunizieren gegen den Code ebenso sehr wie mit ihm. Das sieht man etwa im Straßenverkehr, wenn sie sich untereinander auf die Anwesenheit der Polizei hinweisen, die

über die Einhaltung der Straßenverkehrsordnung wacht. Durch ihren "Regelverstoß" sind sie für ihre Regelverstöße kaum noch zu belangen.

Auf einem stärker intellektuellen Niveau konnte man erleben, wie herausragende französische Philosophen die HABERMAS'sche These von der Unvermeidbarkeit eines Konsens als Grundlage kommunikativen Handelns angegriffen haben³². Zweifellos aus einem mangelnden Vermögen heraus, deren Wurzeln in der nationalen, deutschen Kultur zu finden. Und zugleich aus dem mangelnden Vermögen, die Wurzeln ihrer eigenen Position in der nationalen, französischen Kultur zu finden. Wie auch immer, für diese französischen Philosophen kann ein unvermeidbarer Konsens nichts anderes als ein Fluch sein. Was sie betrifft, so würden sie die Grundlage der Kommunikation doch eher im "Widerstreitenden", im "Dissens"³³ verorten. Ihr Standpunkt läßt sich leicht veranschaulichen. So gehören die Litotes (weniger sagen, um mehr auszudrücken), das Verfahren der Antiphrase (das Gegenteil dessen sagen, was zu sagen wäre), das Oxymoron (Gegensätze in einen Zusammenhang zwingen: "krampfhaft Heiterkeit", "schaurig düstere Beleuchtung") und ganz allgemein sprachliche Stilmittel zum gemeinsamen Schatz des menschlichen Ausdrucksvermögens. Aber gerade in Frankreich fanden die eben genannten die meiste Verwendung. Und gleichfalls in Frankreich war es, wo die Gesamtheit der sprachlichen Stilmittel (allmähliches Übertreten innerhalb eines stilistischen Codes) erstmalig systematisch erfaßt wurde³⁴.

³² Habermas, J.: Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Suhrkamp: Frankfurt/M. 1981.

³³ Lyotard, J.F.: Der Widerstreit. W.Fink: 2.Aufl., München 1989.

³⁴ Dumarsais: Traite des Tropes. 1730
Fontanier, P.: Les figures du discours. Rééd., Flammarion: Paris 1988.

Die Franzosen machen sich jedoch nicht immer bewußt, daß ein Ausländer, selbst wenn er ihre Sprache beherrscht, sich stets neu auf dieses Spiel der doppelsinnigen und widersprechenden Anspielungen einstellen muß, die sich oftmals zugleich codekonform und code-widrig verhalten. Dies nährt das Stereotyp vom Franzosen als - positiv ausgedrückt - phantasievoll oder - negativ gewendet - überheblich und oberflächlich, vom Franzosen als jemandem, dem es an Ernsthaftigkeit mangelt.

Was sich dem Code hier bei den Franzosen widersetzt, das ist der Primat der Wirklichkeit. Unter der Einschränkung freilich, daß man unter Wirklichkeit das versteht, was Sie bewegt, was Sie interessiert! Es ist diese subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit, die die Referenzbasis des "Textes" bildet. Dieser wird konstruiert, um verstanden zu werden, ausgehend von einer derartig gelagerten subjektiven Wahrnehmung, die vom Großteil der Franzosen geteilt wird. Es ist ein Primat der gemeinsam geteilten, den Einen wie den Anderen bekannten Situation. Daher kann sie durch jede anspielende Repräsentation zwanglos angesprochen werden. Spielerisch nimmt der Text zahlreiche Umwege. Was soll's, da ja das Ziel jedem bekannt ist. Man wird non-verbale oder gestische Kommunikation einsetzen, Kommunikation mittels Bildern oder das poetische Einbringen der Sprache. Wenn es darum geht, dieselbe Referenz auf einen gemeinsamen Kontext auszudrücken, dann können alle Mittel, selbst die "verschrobensten", hervorragend geeignet sein, denn das wesentliche der Kommunikation ist in diesem Falle nicht die objektive, inhaltliche Information, sondern das heimliche Einverständnis innerhalb einer Beziehung. Und dieses Einverständnis ist genau das, was die Teilhabe an einem Gemeinsamen kennzeichnet und uns von den anderen unterscheidet, die ihrerseits von dieser Teilhabe ausgeschlossen sind und nicht verstehen können. Es liegt auf der Hand, daß der Ausländer, der sich als Dritter in dieser Situation findet, zu Recht den Eindruck gewinnen kann, er sei

dort zuviel. Möglicherweise bedarf man seiner nur, um dieses Einverständnis nach außen hin sichtbar zu machen.

Viele Deutsche sehen im Austauschprozeß der Konversation ein Problem, das in den Bereich "pädagogischer Tugend" gehört, ein Problem der Anpassung an den Anderen und des Respektes vor ihm als jemandem, der anders ist; dies liegt an der starken deutschen Vielfältigkeit. Ein großer Teil der Franzosen wird hierzu im absoluten Widerspruch stehen. Das, was für sie in Frage steht, das ist die Bedeutung des französischen Kontextes - der Andere ist weniger der Andersartige als der Ähnliche - und die aus dieser Bedeutung sogar zwingend sich ergebende Notwendigkeit, sich im Hinblick auf diesen nationalen Kontext gewisse Freiheiten zu nehmen.

Daher auch jene recht häufig zu findende oppositionelle, ja aufsässige Haltung, die zahlreiche Verhaltensweisen der Franzosen charakterisiert, welcher politischen Überzeugung sie auch immer sein mögen. Diese Vermengung von Bezugnahme auf ... und gegen ... erweckt unentwegt den Eindruck, die Franzosen spielten ein doppeltes Spiel. Daraus ergibt sich ein bedeutender Teil jener Irritationen, die sie bei den anderen auslösen.

Unnötig zu sagen, daß - solchermaßen an ihre Extreme getrieben - die nationalen Identitäten von Franzosen und Deutschen sich kaum je zwanglos unter einen Hut bringen lassen.

4. Französische und deutsche Variationen über die Beziehung zwischen Personen und Aufgaben: Die zielgerichtete Funktion.

Die dritte Funktion der stärker "objektiven" Kommunikationsachse ist die konative oder zielgerichtete Funktion. Ihr offensichtlichstes adaptives Ziel ist es, die Möglichkeit zur Bewäl-

tigung einer gemeinsamen Aufgabe durch wechselseitige Kommunikation von Handlungsanweisungen zu erreichen.

Auch hier zeigt die eher offene Begegnung, daß die Franzosen viel leichter aufgeben als die Deutschen bis hin zur Kommunikation des Referenzrahmens, innerhalb dessen das gemeinsame Handeln abläuft. Daraus entsteht bei vielen Deutschen der Eindruck permanenter Nachlässigkeit, des Laufen-Lassens, der Sorglosigkeit im Handeln und eines exzessiven Individualismus.

Um diese Haltung besser zu verstehen, muß man sich auf den breiten Kontext beziehen, der der Mehrheit der Franzosen gemeinsam ist. Dieser große Zusammenhang ist das Produkt einer vierfachen historischen Vereinheitlichung: Römisch, katholisch, royalistisch und republikanisch. Man muß sich zugleich auf den Polychronismus der Franzosen beziehen. Der Polychronismus ist die Kunst, sich mehreren Personen gleichzeitig zu widmen. Und damit auch mehreren Aufgaben in den Perspektiven der Interdependenzbeziehungen der gemeinsam anwesenden Personen untereinander: Großfamilie, Guts- oder Königshof usw. In dieser Perspektive durchdringt die Bewältigung von Aufgaben die Einbeziehung der Personen, die sich bemühen, sich aufeinander einzustellen.

Auf der anderen Seite findet man auf der deutschen Seite eine Vorherrschaft des engen Kontextes, die aus der (für die in den zahlreichen Staaten eines stark diversifizierten Deutschland umherwandernden, nicht erbberechtigten Söhne der "Stammfamilie" ["famille souche"] bestehenden) Notwendigkeit heraus entwickelt wurde, auf eine Ausdrucksweise zurückzugreifen, die allgemein, an mehreren Orten, verständlich sein mußte.

Und man findet ein Vorherrschen des deutschen Monochronismus, der Aufgaben in zentrierter Weise als geordnetes Zusammenfließen der Handlungen von Personen darstellt (was eine zwingende Notwendigkeit in den früheren stammesgesellschaftlichen Gemeinschaften war, die es in Deutschland länger gab).

Aus diesem Grund hat die konative oder zielgerichtete Funktion das Ziel, Personen so miteinander zu verbinden, daß sie aus dem Umstand ihrer harmonisierten Gemeinsamkeit heraus eine schwierige Aufgabe zum guten Ende bringen können, die ohne dieses Einverständnis gänzlich unlösbar wäre. Dies ist eine zusätzliche kulturelle Wurzel jenes Konsenses, von dem wir hier bereits früher sagten, daß er als kulturelles Charakteristikum in der deutschen Kultur wesentlich gegenwärtiger und prägender ist.

Bei der Behandlung der Konversation haben wir bereits die "bierernste" Natur der "auf deutsche Art und Weise" umgesetzten Konversationsaufgabe gesehen.

IV. Kann die Evaluation der deutsch-französischen Anfangskommunikation sogleich universell sein, oder muß sie zunächst deutsch-französisch sein?

Die vorausgegangenen Bemerkungen dienten dazu, aufzuzeigen, daß die Evaluation einer deutsch-französischen Begegnung vor dem Zwang steht, ihrerseits selbst deutsch-französisch zu sein. In diesem Falle aber ist sie zu der Feststellung gezwungen, daß von der deutschen Seite und der französischen Seite je unterschiedliche Ziele gesetzt werden - infolge der ihrerseits unterschiedlichen, nationalen kulturellen Systeme. Wie kann es - unter diesen Bedingungen - überhaupt eine einzige Evaluation geben?

Vielleicht muß man zunächst begreifen, daß solch eine Evaluation selber nur im deutsch-französischen Austausch entwickelt und erfunden werden kann. Das bedeutet, daß die Evaluation in widersprüchlicher Art und Weise verlaufen kann - zwischen Franzosen und Deutschen, aber ebenso widersprüchlich auch zwischen Franzosen untereinander und zwischen Deutschen untereinander.

Durch diese Phasen gilt es, das Eingeschlossensein in Auswertungsmodelle zu überwinden, die den Anspruch auf pädagogische Universalität erheben, obgleich sie doch oft genug nur sehr spezifische - und gemeint sind damit auch nationale - kulturelle Standpunkte widerspiegeln. In der Folge kann man diese spezifischen Bezugnahmen thematisieren, um so ihre wechselseitige Aufdeckung zu ermöglichen.

Die Divergenzen innerhalb jeder nationalen Gruppe zeigen sehr deutlich, daß eine kulturelle Charakteristik in keinsten Weise eine allgemeingültige Beschreibung darstellt. Sie ist nichts weiter als eine statistische Orientierungshilfe, deren historische Wurzeln selbst reichlich komplex sind, je nach Epochen und Regionen, denn nie wurde die Ganzheit aller Personen unter dieselbe Norm gezwungen.

Durch diese historischen Bezüge, die wir andernorts diskutiert haben, wie durch die universellen, linguistischen Bezüge, an die wir hier erinnert haben, wird es uns möglich, die Evaluation auf höherem Niveau anzusiedeln.

In ihrer Funktion hat Kommunikation unbestreitbar einen universalistischen Charakter, aber die Arten und Weisen, wie Kommunikation jeweils tatsächlich verläuft, sind soziohistorische Konstrukte. Sie repräsentieren Fixpunkte, oder

doch solche, die von zahlreichen Schwingungen ("oscillations") ausgehend mehr oder weniger fixiert wurden.

Es sind diese mehr oder weniger strukturierten, tendenziellen Orientierungen, die die Unterschiede zwischen national-kulturellen Systemen ausmachen.

Auf den ersten Ebenen der Evaluation, bei denen es um die anfängliche Kommunikation in der deutsch-französischen Begegnung geht, muß man:

- die Verlockung einer pädagogischen Pseudo-Universalität umgehen;
- sicherstellen, daß hinsichtlich der Differenzen kommunikativer Praktiken eine wechselseitige Bewußtwerdung stattfinden konnte (strategische Annäherung);
- sich Rechenschaft geben über die Möglichkeit, die die Teilnehmer haben oder nicht haben, Zugang zum Grundwissen über fundamentale menschliche Funktionsweisen (physiologische, psychologische, soziologische, linguistische usw.) zu finden (synchronische Annäherung);
- und auch darüber, ob sie Zugang finden (oder nicht) zu reflektierten und systematisierten historischen Kenntnissen, die sie brauchen, um die Gründe für die unterschiedlichen kommunikativen Praktiken der nationalen Kulturen zu verstehen (historische oder diachronische Annäherung).

Ausgehend davon wird der deutsch-französische Austausch ein bißchen weniger belastet sein von den Illusionen eines vorab für hinreichend gehaltenen Wissens wie auch von den Befürchtungen, jede Frage könne doch nur immer in die falsche Richtung führen.

Die Begegnung erscheint dann als eine besonders günstige Gelegenheit, die es jedem einzelnen erlaubt, seine eigene Kommunikationsproblematik erneut anzugehen, indem er eine ganz andere, eine deutsch-französische Kommunikation hervorbringt (organisatorische, dynamische Annäherung).

Von diesem Moment an werden die linguistischen Probleme des Erlernens der anderen Sprache nicht mehr vortäuschen, mehr zu sein, als sie tatsächlich sind: als eines der Mittel (bereichsspezifische Annäherung) im Dienste dieser existenziellen und kommunikativen Öffnung, und eben nicht mehr als der Kernpunkt aller Bezüge und Kristallisationspunkt aller Schwierigkeiten der Begegnung. Zweifellos erscheinen Evaluationen im sprachlichen Bereich viel einfacher durchführbar und strenger. Aber die Niveaus des Sprachlichen sind, so groß ihre Bedeutung auch ist, doch nicht identisch mit den Niveaus der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Verstehens. Für jeden Bereich von unterschiedlicher Komplexität müssen sich Möglichkeiten der Evaluation anbieten lassen, die ihrerseits selbst unterschiedlich komplex sind.

Wir wollten hier einen Weg aufzeigen, der zugleich stringent und gewinnbringend sein kann, um komplexe interkulturelle Erscheinungen wie z. B. jene der anfänglichen deutsch-französischen Kommunikation zu beobachten, zu analysieren und zu evaluieren. Die hier angedeutete Herangehensweise ist einer Formalisierung und praktischen Umsetzung in den Begegnungen durchaus zugänglich. Damit dürfte erkennbar geworden sein, daß andere, tiefergehende Evaluationsweisen möglich sind. Wollen wir hoffen, daß sie bald unausweichlich werden.

Prof. Dr. B. Müller

**Die Unterschiede lernen - die Unterschiede leben
Theaterkritik als Evaluationsmethode**

"Die Schaubühne ist die Stiftung, wo sich Vergnügen mit Unterricht, Ruhe mit Anstrengung, Kurzweil mit Bildung gattet, wo keine Kraft der Seele zum Nachteil der anderen gespannt, kein Vergnügen auf Unkosten des ganzen genossen wird."

(Schiller, Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet).

"Theater besteht darin, daß lebende Abbildungen von überlieferten oder erdachten Geschehnissen zwischen Menschen hergestellt werden, und zwar zur Unterhaltung."

(Brecht, Kleines Organon für das Theater).

Daß sich die Methode der Evaluation an den Gegenstand anpassen muß - und nicht umgekehrt - ist im Bereich des Interkulturellen leichter gesagt als verwirklicht. Denn Phänomene der Kultur sind zumeist sehr komplex und empirisch schwer zu greifen. Dies gilt insbesondere, wenn man von einem "weiten" Kulturbegriff ausgeht und das Alltagsleben der Menschen als Teil oder sogar Kern ihres kulturellen Lebens begreift. Noch schwieriger wird dieser Gegenstand, wenn es um "Begegnung" von Kulturen geht. Genauer gesagt: um die Begegnung von Individuen - z. B. jungen Europäern -, die je unterschiedlichen nationalen Kulturen angehören und davon in einer Weise geprägt sind, die ihnen selbst nur zum Teil bewußt ist. Wie läßt sich das **als Begegnung der Kulturen** evaluieren? Denn es ist ja zugleich eine Begegnung von Menschen, die natürlich jeweils unter sehr

unterschiedlichen individuellen Bedingungen leben, ihre je eigene Geschichte und Biographie haben, auch innerhalb solcher Begegnungsprogramme je unterschiedliche Erfahrungen machen, die wiederum von ihren Vorerfahrungen und Denkweisen strukturiert sind. Die Kompliziertheit, in der sich in jeder beliebigen Situation interkultureller Begegnung national, sozial und individuell Geprägtes mischen, gleicht einem undurchdringlichen Urwald.

Einfacher wird die Aufgabe der Evaluation allerdings, wenn wir als ihren Gegenstand nicht diesen Urwald der interkulturellen Erfahrung selbst verstehen, sondern "nur" die Frage stellen: Wie kann man prüfen, ob internationale Begegnungsprogramme geeignete Orte sind, um interkulturelle Begegnung zu ermöglichen? Um dies zu evaluieren, ist es nicht notwendig, genau definieren und messen zu können, was interkulturelle Erfahrung für alle Beteiligten "ist". Es genügt, wenn wir überprüfen können, ob die Begegnungsprogramme geeignete Orte sind, an denen die jeweils beteiligten Personen ihre besonderen Erfahrungen inszenieren können. Die Evaluationsfrage ist dann: Welche Eigenschaften müssen die Arrangements internationaler Begegnung haben, daß die Teilnehmer aktive Mitspieler eines interkulturellen "Stückes" werden können, das sie gemeinsam produzieren? Wie wird es möglich, daß die gemeinsame "Aufführung" dieses Stückes interkultureller Begegnung vergnüglich und zugleich belehrend ist?

Der Begriff der Inszenierung bzw. der Vergleich mit dem Theater impliziert, daß interkulturelle Begegnungsprogramme die Realitäten unseres interkulturellen Alltags nicht einfach reproduzieren, sondern in eine Welt eigener Art überführen und dort widerspiegeln. Die Möglichkeit, dort Erfahrungen zu machen, die den Umgang mit der interkulturellen Realität des Alltags verändern, beruht gerade darauf, daß diese Begegnungen

fern vom Alltag stattfinden und nur zum Teil Ernstcharakter haben, z. T. aber auch den Charakter des Spielerischen, des Freizeiterlebnisses etc. Wie im Theater, aber auch wie in anderen Inszenierungen, z. B. in Planspielen, in gruppendynamischen Laboratorien oder auch in kulturpädagogischen Spielaktionen wird hier ein Stück Wirklichkeit auf die Bühne gebracht, aber eben als spezifisch arrangierte und inszenierte, fiktive Wirklichkeit. Was dort geschieht, **muß** nicht ins Alltagsleben übernommen werden. Wie über manchen Romanen steht über den Begegnungen gleichsam als Motto: "Alle Ähnlichkeiten mit lebenden Personen und realen Handlungen sind rein zufällig." Genau dieser fiktionale Charakter der Begegnungen macht es möglich, nicht nur, daß das bisher Verdeckte und Verdrängte interkultureller Realität als Spannung und Vergnügen statt als Bedrohung erlebt werden kann, sondern auch, daß die Verarbeitung von Ängsten möglich wird, die den interkulturellen Alltag in klarerem Licht erscheinen läßt.

Ich möchte im folgenden keine "Theaterpädagogik der internationalen Begegnung" entwickeln, also mich nicht darüber auslassen, welche Mischungsverhältnisse und Mischungsarten von Alltagsrealitäten und Inszenierungen von interkulturellen und fiktionalen Gestaltungselementen zusammenkommen müssen, damit Teilnehmer ihre Fähigkeiten erweitern können, das Interkulturelle und die damit verbundenen Konflikte bewußt zu leben. Ich möchte im folgenden nur einige Kriterien bzw. Ebenen nennen, auf welche eine fruchtbare Evaluation zu achten hätte.

1. Begegnungsprogramme organisieren heißt nicht so sehr Lerninhalte aufbereiten und übermitteln, sondern **Räume** zur Begegnung (im wörtlichen und im übertragenen Sinn) zur Verfügung stellen. Die TeamerInnen sind diejenigen, die dafür verantwortlich sind, daß diese Räume vorhanden sind und daß sie von den Teilnehmern gestaltet werden können. Insoweit

internationale Begegnungsprogramme **pädagogische** Veranstaltungen sind, handelt es sich eher um **indirekte** Pädagogik des Arrangierens, des Gelegenheiten-Schaffens, als um eine direkte Pädagogik des Lehrens und Lernens. **Kriterien der Auswertung:** Wie ist das Verhältnis zwischen vorgegebener Struktur und Freiraum der Gestaltung? Welche Aktivitäten werden durch das räumliche Setting begünstigt, welche erschwert? Welche Konflikte schaffen oder verhindern die räumlichen Gegebenheiten?

2. Internationale Begegnungsprogramme sind soziale Räume, in denen "Begegnung" inszeniert wird. Das heißt, innerhalb des Programms der Begegnung sind gleichsam "offizielle" Teile eingelagert, das "eigentliche" Programm. Im Theaterbild gesprochen ermöglicht dies, zweierlei zu unterscheiden: ein Begegnungsgeschehen, das "auf der Bühne" produziert wird von einem Begegnungsgeschehen, das jenseits davon stattfindet. Mit einem Wortspiel zwischen dem französischen und dem englischen Wort "stage" könnte man sagen: Jeder stage (Begegnungsprogramm) passiert onstage und offstage.

Evaluationskriterien: In welchem Verhältnis stehen in einem Programm Aktivitäten "onstage" und "offstage"? Welche Möglichkeiten zu Bühnenauftritten bestehen für wen? Wie sehen die Abgänge aus?

3. Das Theaterbild legt nahe, von einer **Rollenvielfalt** in Begegnungsprogrammen auszugehen. Es gibt hier nicht nur die Rollen der TeamerInnen und der TeilnehmerInnen, es gibt auch Schauspieler und Zuschauer, Zaungäste und technisches Personal, Autoren und Regisseure. **Auswahlkriterien:** Wer nimmt sich welche Rollen, wer schreibt wem welche Rollen zu? Welche Rollenwechsel sind möglich? Wie wirken persönliche Bedürfnisse und institutionelle Gegebenheiten aufeinander ein?

In jedem Fall wäre Rollenanalyse eine wichtige Dimension der Auswertung.

4. Das Theaterbild legt nahe, alle Beteiligten unabhängig von ihren jeweils besonderen Rollen als **Mitproduzenten** eines Prozesses der Begegnung zu betrachten. Begegnungen können natürlich weniger oder stärker vorstrukturiert sein. Sie können nach einem bestimmten Muster routinemäßig ablaufen. Dennoch ist jede Begegnung anders, weil sie jeweils von anderen Leuten produziert wird.

Evaluationskriterien: Wer war an welchen Ereignissen des gemeinsamen Programms beteiligt? Welche Ergebnisse im Sinne materieller oder immaterieller Produkte wurden dabei produziert? Welche Formen der Zusammenarbeit entstanden dabei?

5. Eine Inszenierung ist immer ein **ästhetisches Produkt**, und die Theaterkritik konzentriert sich vor allem darauf, die ästhetische Qualität dieses Produktes zu bewerten. Man kann abgelaufene Begegnungsprogramme sowohl insgesamt als Produktion eines gemeinsamen Erlebnisses unter ästhetischen Gesichtspunkten bewerten, als auch die Aufmerksamkeit auf die ästhetischen Produktionen richten, die in dieser Begegnung entstanden sind, z. B. Texte, Bilder, Filme usw. Natürlich ist dieser Gesichtspunkt hier nicht so dominant wie in einer künstlerischen Produktion, aber er sollte nicht unterschlagen werden. **Kriterien:** Wie kommt in dem Programm die Ästhetik der beteiligten Kulturen vor, z. B. die Ästhetik der Mahlzeiten, die Ästhetik des Umgangs mit der Natur, die Ästhetik der rhetorischen Kultur, die Ästhetik des Spiels?

6. In jedem Begegnungsprogramm spielen die **Medien** des interkulturellen Austausches eine prägende Rolle: z. B. das Potential an Zweisprachigkeit, die Möglichkeiten nonverbalen

Ausdrucks, die Gemeinsamkeit von Erlebnissen, in denen sprachliche Verständigung nicht die dominierende Rolle spielt, die Medien der Visualisierung usw. **Evaluationskriterien:** Welcher Reichtum (welche Armut) an Medien für interkulturelle Aktivitäten ist vorhanden? Wie werden diese Medien genutzt? Wo ist erkennbar, daß die Medien in starkem Maß die Inhalte prägen? Welche Medien der Verständigung werden von Teilnehmern erfunden bzw. entdeckt?

7. Es versteht sich von selbst, daß Evaluation in der hier vertretenen Perspektive nicht nur objektive Daten und Beobachtungen enthalten kann, sondern auch **subjektive Erlebnisse**, Gefühle und Wertungen enthalten muß. Die Dokumentation subjektiver Erfahrungen, individuell bedeutsamer Ereignisse gehört dazu. Es geht dabei nicht nur um die berühmte Frage: "Was hat Ihnen gefallen, nicht gefallen?" Es geht vielmehr darum, gerade ein Stück der je besonderen, individuellen Begegnung mit anderer Kultur zu dokumentieren. **Evaluationskriterien:** Welche persönlichen Erlebnisse werden von den Beteiligten verbalisiert? Wie entwickeln sich Stimmungen und Gefühlslagen? Welche Affekte begleiten das Geschehen?

8. Von der bloßen Dokumentation subjektiver Erfahrungen ist die Selbstevaluation der Teilnehmer/innen zu unterscheiden. Wie bei einem Theatererlebnis kann ich diese Selbstevaluation nicht auf die platte Frage reduzieren: "Was hat mir die Begegnung gebracht?" Dennoch beinhaltet jede Selbstevaluation eine Reflexion auf den Zusammenhang zwischen den Erlebnissen im Begegnungsprogramm und der eigenen Alltagserfahrung. **Evaluationskriterien:** Welche Verknüpfungen stellen Teilnehmer zwischen ihren Alltagserfahrungen und den Begegnungsprogrammen her? Welche geknüpften Kontakte leben weiter? Welche anderen "Nachwirkungen" lassen sich feststellen?