

Hans-Jürgen Brandt und Claus-Peter Haase
»Begegnung mit Türken – Begegnung mit dem Islam«
 Ringbuch: Lieferung I: 500 S., DM 36,80
 Lieferung II: 300 S., DM 32,20 Lieferung III: 250 S., DM 29,00
 Ein Arbeitsbuch für Erwachsenenbildner,
 Sozialpädagogen und Lehrer



Christoph Elsas
Identität
 Versuch der Identifizierung kultureller Eigenarten im Zusammenleben von Türken und Deutschen
 156 S., 29,50



Beatrix Wiethold
Kadınlarımız
Frauen in der Türkei
 Die Stellung der Frau im Osmanischen Reich.
 Zur Situation von 1923 bis 1980 246 S., DM 29,50



Hans Thomä-Venske
Islam und Integration
 Zur Bedeutung von Kultur und Religion im Integrationsprozeß
 250 S., DM 27,80



Johannes Lähnemann
Kulturbegegnung in Schule und Studium
 Türken – Deutsche, Muslime – Christen
 ein Symposium
 336 S., 29,50

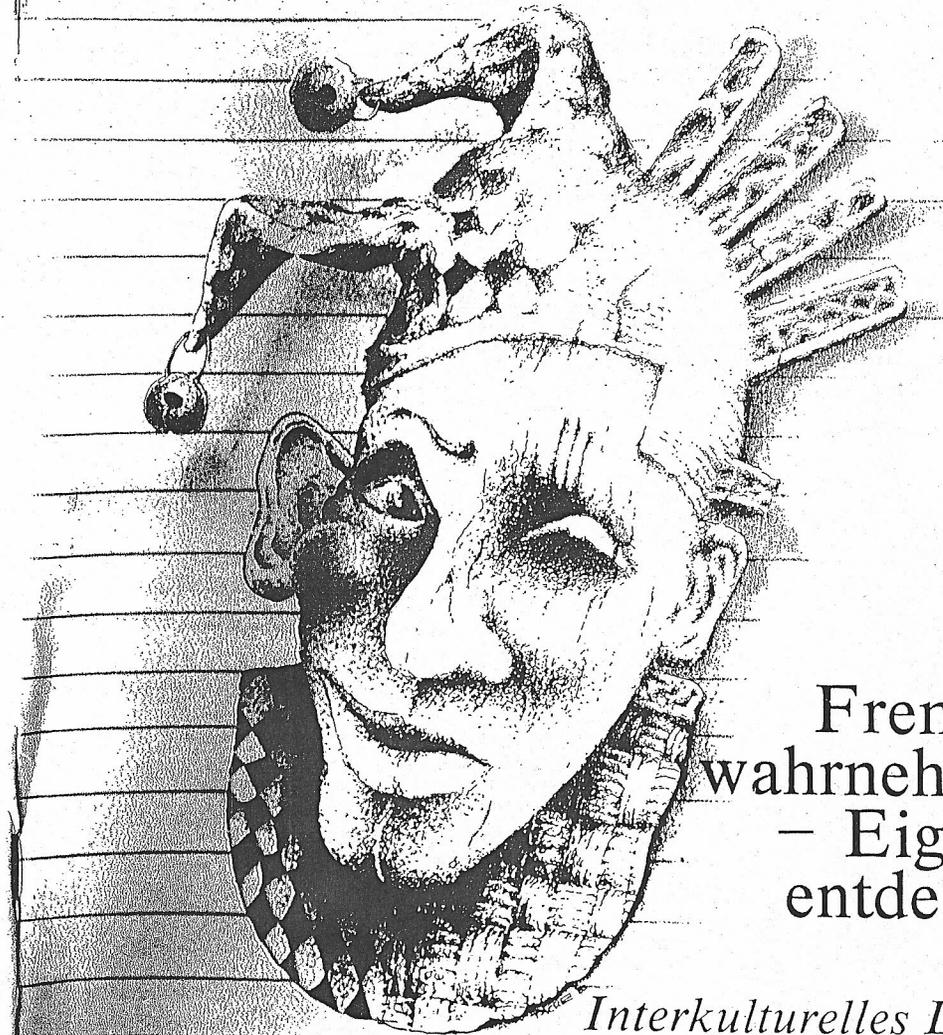
Erwachsenenbildung
 Gemeindepädagogik
 Allgemeine Sozialwissenschaften
 E.B. Verlag Ritsen, Iserberg 1, 2000 Hamburg 56, Tel.: (040) 81 80 42



ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Nr. 2/3
 Oktober '83
 8. Jahrgang
 8,-DM
 ISSN: 0172-2433



**Fremdes
 wahrnehmen
 – Eigenes
 entdecken**

Interkulturelles Lernen

IN EIGENER SACHE

Liebe Abonnenten,
auch wir möchten sparen –
an den Portokosten für Ihre Abrechnung!
Wir bitten alle Privatabonnenten,
Ihren Abbeitrag für den Jahrgang '83
auf unser Kto. 210 583 bei der
Sparkasse Essen (BLZ 360 501 05)
zu überweisen.

Normal-Abo 18,-DM
Schüler/Studenten
Arbeitslose 15,- DM
Förderabo 30,- DM

Buchhandlungen und Institutionen
bekommen in diesen Tagen
die Jahresrechnung zugeschickt.

Herzlichen Dank

Stattwerk
Produktionsgenossenschaft
im 3. Welt Laden Essen



Lichtbrücke · Kalender '84

»Brücke der Hoffnung«

Licht **Der Mensch in** Schatten
und

Zukunft -
Chancen

Solidarisch
handeln

Weltweit
denken

Frieden
stiften

Umwelt
pflegen



Zukunft -
Gefahren

Egoistisch
handeln

Kurzfristig
denken

Rivalitäten
schüren

Umwelt
zerstören

Gott will, daß es hell werde auf der Erde - aber er will es nicht ohne uns
(Schlingensiefen)

Ein neues Lernen ist notwendig

Der Sinn für weltweites Denken und das Verständnis für andere Kulturen sind wichtige Lernziele jeglicher Bildungsarbeit in Schule, Familie, Freizeit, Politik und Kirche. Die Lichtbrücke stellt sich die Aufgabe, die Bereitschaft für diese neuen Lernziele zu wecken und zu fördern. Zu diesem Zwecke führt sie Wanderausstellungen und Wochenendseminare durch.

Kalender 1984 · Brücke der Hoffnung

Stückpreis 6,- DM (inclusive Spende)

Der Spendenkalender informiert über diese Ziele und Arbeit.
Der Erlös ist für die Blindenheilung in Bangladesh.

Bestellungen bei Lichtbrücke

Leppestraße 48, 5250 Engelskirchen, Telefon 022 63/2103

Inhalt

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

Leserbriefe	2
Editorial	3
Zum Thema	
Interkulturelles Lernen im Kontext von Unterdrückung und Befreiung: Die Dreiländer-Revers-Programme	5
Chancen und Schwierigkeiten einer Partnerschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen: Gisa sitzt auf einem Gebetbuch ...	10
Dritte-Welt-Tourismus als Gefahr und Chance interkulturellen Dialogs: Die eigene Erfahrungsgeschichte aufbrechen!	14
Unplanbare Möglichkeiten – Darmstädter Musikfest der Zigeuner: Ich kam von Dir geachtet zu werden ...	18
Versuch über afrikanische Literatur und Gesellschaft: Verlernen, was uns stumm macht	26
Serviceteil	
Interkulturelle Spielaktion	31
Gegenrede	
Festrede Leopold Sedar Senghors bei der Dr.-Leopold-Lucas-Preisverleihung: Eine Symbiose der Kulturen aller Kontinente	35
Praxis	
Projektskizze zur interkulturellen Pädagogik: Sexualerziehung für deutsche und türkische Jugendliche	37
Kulturbegegnung: Wege zur Entwicklung einer neuen Identität	41
Diskussion	
Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens	43
Magazin	
Entwicklungspolitisches Tagebuch	45
Ein engagierter, subjektiver Tagungsbericht	47
Rezensionen	48
Überblick: Projekte und Studien	54

ZEP Impressum

Herausgeber: Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 740 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606
Redaktion: Gerhard Mersch, Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen, Tel. 0201/322648; Gottfried Orth, Schaumburger Str. 2, 3000 Hannover 21, Tel. 0511/750500; Klaus Seitz, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66910; Alfred K. Tremel, Altheimer Str. 2, 7410 Reutlingen 24, Tel. 07121/66606; Erwin Wagner, Schwärzlocher Str. 86, 7400 Tübingen, Tel. 07071/42224.

Erscheinungstermine: mindestens 4 Ausgaben pro Jahr
Bezugspreise: Einzelheft 4,- DM; Abonnement 18,- DM; ermäßigte Abonnements 15,- DM auf Anfrage
Bankverbindung: Konto 210 583 bei Stadtparkasse Essen (BLZ 360 501 05)
Verlag: Stattwerk e.G. – Druck- und Verlagsgenossenschaft, Produktivgenossenschaft im Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13-15, 4300 Essen 1.
Gestaltung: Georg Plange, Kristiane Kremmer

Bestellungen an den Verlag. Manuskripte an die Redaktion.

Adressenänderungen von Abonnementsbeziehern bitten wir dem Verlag rechtzeitig mitzuteilen.

Ernst, daß einige Gelehrte universale Kompetenzen entwickeln könnten, die dann "nur noch" vermittelt werden müßten?! Ich bin mir (fast) sicher, daß die Menschen, für die "Überlebensprobleme hier, jetzt und heute tödlich sind, andere Probleme haben. Was haben Sie lebensfreundlicheres zu bieten, als zum zigtausendsten Mal eine neue Geisteshaltung zu fordern?"

Dr. Michael Grabowski, Osnabrück

Das neue Gesicht

"Das neue Gesicht der ZEP ist hervorragend gelungen und es bleibt zu hoffen, daß die 1000er Auflage bald erhöht werden muß."

Uli Klemm, Augsburg

"Pädagogik von unten" auf elfenbeinernen Stelzen

"Eure ZEP hat mich sehr überrascht. Jetzt hat sie mich so richtig angemacht, darin zu lesen. Denn ihr Anliegen fand ich schon immer wichtig, nur war es vom Äußerlichen sehr mühsam. Allerdings habe ich keinen der Hauptartikel fertig gelesen, obwohl ich Zeit gehabt hätte. Gehört zur Entwicklungspädagogik nicht – sogar als Voraussetzung –, daß sie (gerade auch als Wissenschaft) für einen Normalverbraucher wie mich auf Anhieb verstehbar ist?*" Pädagogik von unten darf nicht auf elfenbeinernen Stelzen gehen und den Kopf über den Wolken haben! Sicher ist das schwer, aber machbar und nötig. Viel Erfolg für die weitere Arbeit ..."

Martin Jäger, Schorndorf
*meinen auch die Setzer und Layouter

Einige Satzfehler – sorry!

"Ein großes Bravo für die Neugestaltung der ZEP. Ich glaube, Ihr seid auf dem richtigen Weg – und das finanzielle Loch wird sich bestimmt auch bald auffüllen. Weiter so!

Zwei kleine Bemerkungen jedoch zu Eurer Rubrik "Zeitschriftenrundschau":

1. Vielen Dank für die Ankündigung unseres Jahrbuches, was im IKO-Verlag erscheinen wird. Inhaltlich beschäftigen wir uns jedoch darin nicht, wie angekündigt, mit einer Pädagogik für die "Dritte Welt", sondern mit Pädagogik: Dritte Welt, wobei der Doppelpunkt auf die Dialektik der Be-

ziehungen zwischen den "Welten" hinweisen soll. Wir werden alles andere unternehmen als den pädagogischen Zeigefinger zu erheben und in schönster Besserwissermentalität der "Dritten Welt" pädagogische Vorschriften zu machen ...

2. Ebenso vielen Dank für die Ankündigungen der Reihen "Lernspuren" und "Materialien zum interkulturellen Lernen und Arbeiten". Sie erscheinen jedoch nicht im IOK-Verlag, sondern im IKO-Verlag, 6000 Frankfurt 90 ... Generell ist zu der Rubrik zu bemerken, daß die Bezugsquellen nicht angegeben sind, so daß für Interessenten es sehr schwierig sein wird, die Zeitschriften und Materialien zu beziehen. Dies ein Tip für die nächste Nummer. Für die weiteren Ausgaben und Eure Arbeit wünsche ich Euch viel Erfolg!"

Walter Sülberg
(Professor für Pädagogik in der Dritten Welt an der Universität Frankfurt a.M.)

Ende des Geizes

"Ich habe aufgeatmet, als ich Euer neues ZEP in der Hand hatte. Die etwas lieblose und geizige Aufmachung (ich weiß, ich weiß, das liebe Geld, und das Handwerk, und und und ...) des alten ZEP hat einem das Lesen interessanter und kluger Inhalte halt schon oft etwas schwer gemacht. Ich freue mich also über das neue, liebevollere gemachte ...

Ich werde überdies an der Tagung "Erziehung und Zukunft" teilnehmen, und freue mich, einige von Euch kennen zu lernen ..."

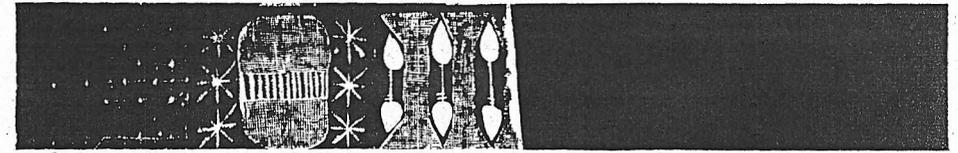
Dr. Ruth-Gaby Vermot-Mangold
Schulstelle Dritte Welt Bern

Problemansatz gut – aber sprachlich "heavy"

"Soeben erhielt ich Ihre Zeitschrift ZEP. Ihr Problemansatz gefällt mir. Ich unterrichte verschiedene Kurse am Lise-Meitner-Gymnasium im Fach Pädagogik. Im kommenden Semester kann ich in drei Kursen (Stufe 13) über Normen und Werte der Erziehung arbeiten. Hier möchte ich Ihren Problemansatz – den ich ähnlich vertrete – einbringen ... Ihre Sprache ist für Schüler dieses Alters etwas heavy – aber ich denke, daß die Schüler sich einarbeiten ..."

Mathilde von Lüninck
Dipl. Päd., Engelskirchen

"Interkulturelles Lernen" – so heißt die Überschrift dieses (vorläufig letzten) Doppelheftes der ZEP. Mich fasziniert dieses Thema, seit ich einmal vom Aufstehen aus meinem skandinavischen Ikeabett über das Kaffeetrinken, Straßenbahnfahren, Arbeitstag, Einkaufen, Abendessen, Kinobesuch bis wieder zum Zu-Bett-Gehen meinen eigenen Alltag daraufhin beobachtete, an wievielen (nationalen und internationalen) Kulturen er teilzuhaben mir Gelegenheit bot. Alltäglich partizipieren wir da an der einen, vielfach geteilten Welt; interkulturell ist bereits – ob wir dies wahrnehmen (wollen) oder nicht – unsere Lebenswirklichkeit. Interkultureller Alltag – das ist eine Facette unseres Themas.



Seit Beginn der 80er Jahre ist in der Entwicklungsdiskussion 'Kultur' (neu) ins Blickfeld geraten. Seminare und Publikationen zu diesem Thema häufen sich inzwischen. Während der Arbeiten an diesem Heft erhielt ich von einer im Auftrag der Weltbank erstellten Studie Kenntnis: N. Colletta, E. Rogers, J. Mbindyo, Soziale und kulturelle Einflüsse auf Entwicklungsprogramme (Frankfurt 1982, Texte zum Kirchlichen Entwicklungsdienst Nr. 25). In Ihrem Vorwort zur deutschen Übersetzung der Studie schreiben M. Oepen und G. Grohs: Kaum ist die Kultur zum Thema geworden, "setzen sich ... die Pragmatiker von den Radikalen ab. Den einen dämmert, daß die Vernachlässigung kultureller Faktoren für den Mißerfolg oder die kurze Lebensdauer vieler Projekte verantwortlich sein könnte. Eingebettet in den Anspruch, den Menschen in der Dritten Welt das Einbringen kulturspezifischer eigener Vorstellungen zuzugestehen, hoffen sie auf eine Effizienzsteigerung der schon häufiger modifizierten herkömmlichen Entwicklungsmodelle, die sich besonders durch ihre Status quo-Orientierung auszeichnen. Die anderen betrachten die kulturelle Identität der Bevölkerungsmehrheiten in der Dritten Welt als letzten Zufluchtsort ökonomisch, politisch und sozial Ausgebeuteter, als Widerstandspunkt gegen die weitere Expansion eines Werte- und Ideologieimports, der ihre soziale, kulturelle und ökonomische Integrität zunehmend zerstört. Da sie, zu Recht, davon ausgehen, daß jede Gesellschaft ihre unverwechselbar eigenen Entwicklungsziele aus ihrer Geschichte, ihren Werten, Institutionen und gesellschaftlichen Beziehungsformen ableitet, sehen sie in der Vielfalt der Kulturen den Grundstein einer Alternative zum dominierenden, universal gültig geglaubten Entwicklungsmodell der westlichen Industriestaaten" (a.a.O. S. 13 f.). Wird interkultureller Dialog hier, wenn er überhaupt möglich und wirklich wird, dazu führen, Andersartigkeit und Vielfalt kultureller Lebensmöglichkeiten wahrzunehmen und anzuerkennen, oder führt er – von der westlichen Welt dominiert – zu einer Misch-Masch-Welteinheitskultur unter dem eingetragenen Markenzeichen Coca-Cola? Entwicklung und interkulturelle Wirklichkeit – das ist eine andere Facette unseres Themas. Auch daran wie an unserem interkulturellen Alltag partizipieren – wir alle.

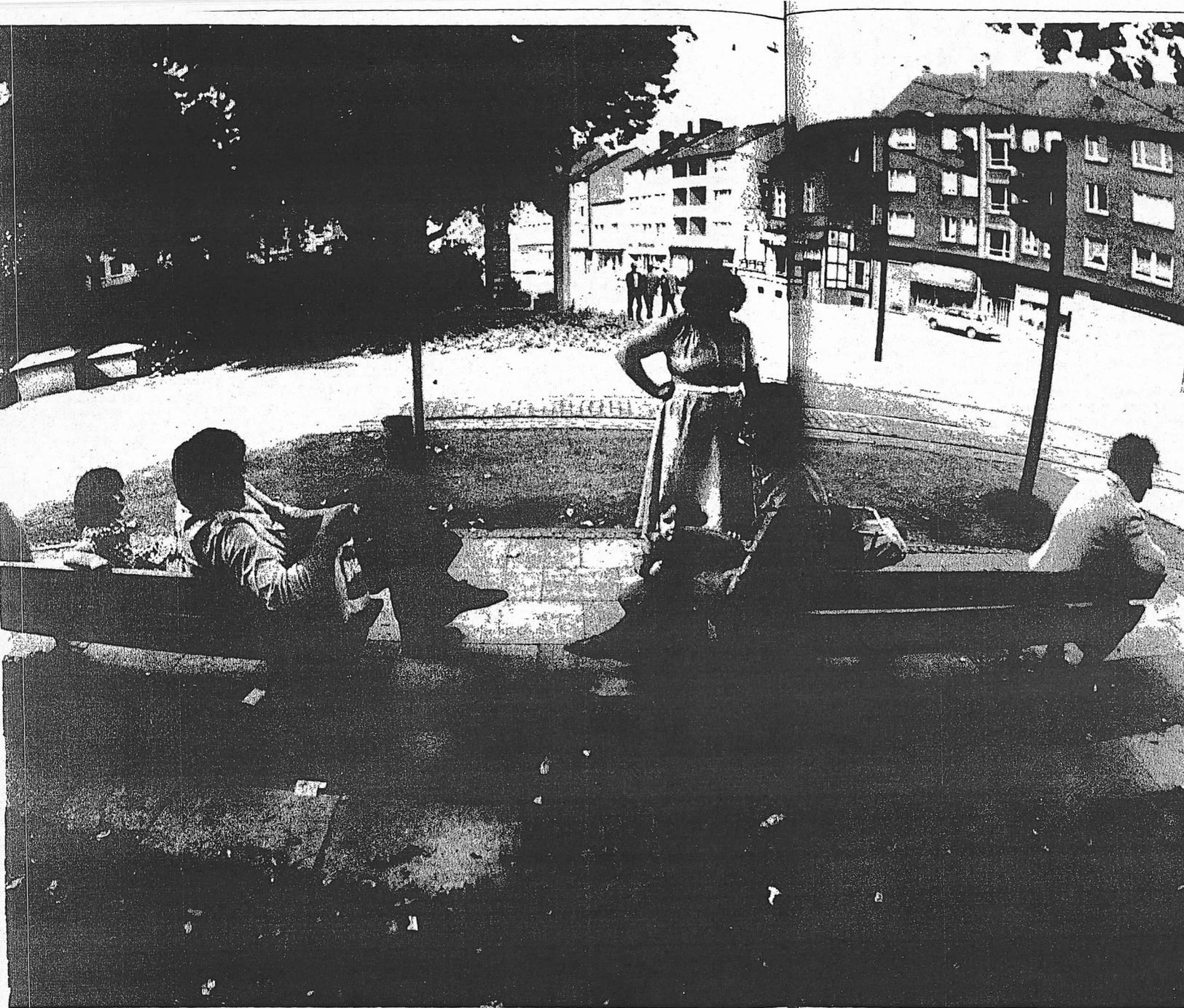
Doch wie damit umgehen? Spätestens hier wird das Thema zur (entwicklungs-) pädagogische Frage! Die Beiträge dieses Heftes geben darauf aus unterschiedlichen Perspektiven Antworten; Antworten, die vielfach neue Fragen aufwerfen. "Ich habe die Frage auf Ihre Antwort noch nicht gefunden", so versprach sich kürzlich eine Mitarbeiterin der Arbeitsstelle, in der ich arbeite, in einer gemeinsamen Diskussion. Vielleicht charakterisiert dies auch die Situation interkulturellen Lernens: Uns fehlen vielfach die richtigen Fragen auf die vielen, vielen Antworten und die sich dahinter verborgenden Akteure. Wenn dies ZEP-Heft zu einigen richtigen Fragen und den einen oder anderen Antworten verhilft, dann ist es gut.

Ein Beitrag fehlt in diesem Heft. Doris P. Weinreich wollte ihn schreiben über den Zusammenprall von Jugend- und Erwachsenenkulturen in unserem Land. Wegen mir und uns beiden kam sie nicht dazu. Dieses Heft ist deshalb für Doris.

In der Hoffnung auf einen der Bonner Kälte widerstehenden warmen Herbst!

Gottfried Orth
1. September 1983





Gert Ruppell

Die Dreiländer- Revers-Programme

*Interkulturelles
Lernen im Kontext
von Unterdrückung
und Befreiung*

Von James H. Cone, einem schwarzen amerikanischen Theologen, stammt der Satz: "Solange wir in einer Welt von Unterdrückern und Unterdrückten leben, ist eine Kommunikation unmöglich." Damit ist der Kontext benannt, innerhalb dessen der Beitrag Ruppells, Studienleiter an der Missionsakademie in Hamburg, anzusiedeln ist: Unterdrückung und Befreiung bezeichnen die Rahmenbedingungen und die politischen Perspektiven interkulturellen Lernens. Aus der Erfahrung der Unterdrückung heraus und im Horizont von Befreiung schildert Ruppell ein trilaterales Studienprojekt, an dem Inder, Filipinos und Deutsche sich beteiligten. Seine Bedingungen, sein Verlauf und die Möglichkeiten interkulturellen Lernens werden deutlich.

Mission und Handel als Ausdrucksformen der Expansion mediterraner/nordatlantischer Kultur, haben von Anfang an durch Konfrontation und Assimilation Bedingungen geschaffen, die hauptsächlich in Asien, Afrika und Lateinamerika zu tiefgreifender Beeinflussung der dort gewachsenen, autochthonen Kultur- und Gesellschaftssysteme geführt haben. (vgl. Behrend, 1968, 11ff, 261ff) Speziell die Integration in das westliche, kapitalistische Wirtschaftssystem führte zu veränderten Normen und Zielsetzungen, sowie Verhaltens- und Ordnungsformen, die sich Menschen individuell oder gesellschaftlich auferlegt hatten. D.h. sowohl Ideale und Ideologien, die Menschen als Leitbilder oder Rechtfertigung ihres Handelns ersannen, wie auch ihr Handeln, wurde verändert. Der beschriebene interkulturelle Vorgang führte demnach zu Kulturwandel. In dem Maße, wie es dabei einer Kultur gelang mit ihren Normen und Leitbildern beherrschend zu werden, entwickelte sich Abhängigkeit, die nicht nur ökonomisch sondern besonders auch kulturell zu Verkümmern führte (Frank, 1969). Solche Verkümmervorgänge sind etwa durch den Einfluß US-amerikanischer Comic-Literatur bis heute nachweisbar.

In der entwicklungspädagogischen Auseinandersetzung fehlt weitestgehend eine explizite Bezugnahme auf das Problem kultureller Dependenz respektive Verkümmern. (s. Hamelink 1976). Im Rahmen ökumenischer Begegnung jedoch wird die Beschäftigung mit dieser Frage zum hermeneutischen Schlüssel, weil die oberflächlich scheinbaren kulturellen Ähnlichkeiten, hervorgerufen durch das Weltssystem, Abweichungen leicht als exotisch, abenteuerlich erscheinen lassen. Das es sich aber dabei möglicherweise um kulturelle Divergenz und damit um andere Wertsysteme handelt, wird nicht bzw. nur selten erkannt. Hier liegt die Chance, ökumenische Begegnungen, Reverse-Programme, Studienreisen, als interkulturelle Vorgänge zu begreifen, in denen es darum geht, vor dem o.a. historischen Problemfeld, nach jenen autochthonen Normen und Leitbildern Ausschau zu halten, mit deren Hilfe es zur Neuorientierung eigenen gesellschaftlichen Handelns im Kontext der von Tremi beschriebenen globalen Krise (Tremi, ZEP 1983) kommen kann.

Strukturell sind die zentralen Aspekte dieser Krise durch die Lateinamerikaner Frank und Cardoso bereits 1969 als Ergebnis eben jener "globalen Hackordnung" dargestellt worden, deren Basis die o.a. Expansion des Nordens bildete. Der norwegische Soziologe und Friedensforscher Galtung

führte dieses Erklärungsschema weiter und erläuterte: "Die Welt besteht aus Nationen des Zentrums und solchen der Peripherie, und jede Nation hat wiederum ihre Zentren und Peripherien" (Galtung, 1971). Lernprozesse im interkulturellen Kontext sind demnach zugleich eingebunden in diese "Zentrum-Peripherie-Struktur". Ihr Vorhandensein fordert die Option des "von wem Lernen". Anders formuliert gilt es den Ort des Lernvorganges zu definieren. Gestützt wird eine solche Forderung besonders durch die Ergebnisse der Revision vorhandener Einschätzungen der Rolle von Mission im interkulturellen Netzwerk. Hierbei ist deutlich geworden, wie stark die missionarische Verkündigung verknüpft war mit den Mechanismen kultureller und sozio-politischer Beherrschung. Der Transport euro-amerikanischer Normen und "ihr Eurozentrismus erschwerte eine positive Würdigung der zu missionierenden Völker" (Kamphausen/Usdorf, 1977).

Auch die Mission hat, so kann vorläufiges Resümee festgehalten werden, sehr oft zur Stärkung einer Zentrum-Zentrum Kommunikation beigetragen und sich gegen die sozio-politische Marginalisierung breiter Bevölkerungsgruppen nicht entschieden zur Wehr gesetzt.

Wesentlich hierfür war die aus Europa mitgebrachte Theologie. Sie orientierte sich an europäischen Bedürfnissen und setzte sich über jeweils eigene religiöse Ansprüche mit dem Absolutheitsanspruch eurozentrischen Denkens hinweg (Barth/Krämer/Pannenberg). Erste Widerstände dagegen gehen weit zurück. In der Gegenwart jedoch artikuliert sich die Ablehnung von Christen Asiens, Afrikas und Lateinamerikas gegen die Dominanz mediterraner Normen und Leitbilder in der ökumenischen Diskussion am deutlichsten in den Stellungnahmen der Ecumenical Association of Third World Theologians (EATWOT). Ihre Stellungnahmen und Analysen verweisen auf die Herausarbeitung eigenständiger, kontextueller Ansätze, Methoden und Normen, wie sie ekklesiologisch bereits in den Basisbewegungen Ausdruck gefunden haben (EATWOT, Daressalam 1977, Accra 1978, Colombo 1979, Sao Paulo 1980, Delhi 1981, Genf 1983). Auch missions-theologische wie-geschichtliche Überlegungen lassen für den interkulturellen Lernprozess die Frage virulent werden, mit wem und von wem gelernt werden soll. In der ökumenischen, d.h. der weltweit christlichen Diskussion ist dies der Ort, an dem die Frage nach der "Solidarität der Armen" (Melbourne, 1981) zum Schlüsselbegriff wird. Für

unsere Projekte heißt dies "Lernen mit und von den Opfern" der vorstehenden Entwicklung.

Zur Zielsetzung der Projekte

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen und der Erfahrungen verschiedener Projekte in Indien und Afrika, zeigte sich das Problem, das ökumenisch-bilaterale Begegnungen im Nord/Süd-Gespräch, kaum aus der gegebenen dependenten Kommunikationsstruktur auszubrechen vermögen. Zudem ist zu beobachten, daß in Aufnahme der Galtung'schen Begrifflichkeit, kein oder nur sehr ungenügender Austausch an der Peripherie stattfindet. Menschen, deren Wirkungsfeld etwa im entwicklungspädagogischen Auftrag in Dörfern Sri Lankas liegt, haben kaum die Chance je in einen Erfahrungsaustausch mit Kollegen eines anderen südlichen/peripheren Landes einzutreten. Diesen Austausch zu ermöglichen, war von daher eines der vordringlichsten Ziele des Projekts. Hier galt es eine dialogische Situation zwischen Menschen verschiedener kultureller Kontexte zu schaffen. Mit Indien und den Philippinen im ersten Projekt und Sri Lanka und den Philippinen in dem noch laufenden zweiten Projekt handelte es sich jeweils um eine inter-asiatische Situation. Die Chance eines solchen Dialogs wurde erweitert um die Anwesenheit eines Partners, dessen ökonomische Stärke, dies muß bedacht werden, den Dialog ermöglichte. Chance sollte dies insofern sein, als sich darin die realen sozio-ökonomischen Bedingungen widerspiegeln, jedoch durch eine entsprechende Thematik und Lernsituation diese Dominanz überwinden werden konnte. Konnte es gelingen, aus der o.a. dependenten Kommunikationsstruktur zumindest für die Dauer eines Projektes auszubrechen? Ziel dieses Vorganges war, die kulturelle Divergenz oder Kongenialität an einem, durch das gesamte Reversprogramm führenden Thema zu erforschen. Die gewählten Themen: "Mission im Kontext des Kampfes um Gerechtigkeit" und "Das Ringen der Menschen um volle Menschlichkeit - Überlegungen zum Thema 'Christus, das Leben der Welt'" - wiesen den Projekten den Ort an, in dem interkultureller Dialog und entsprechende Lernprozess sich weltweit zu vollziehen hat: Ort, Kontext ist die Situation von Unterdrückung und Verelendung, in dem Menschen begonnen haben, aufzustehen und für ihre Befreiung von diesem Joch zu kämpfen. Das Thema galt es in allen drei Kulturen und Gesellschaften zu erkunden und dabei jeweils die Augen und

Fragen der anderen für den eigenen Kontext zu nutzen.

Lernmethodisch wurde ein "actio-reflexio-actio"-Schema anvisiert, das konkrete Erfahrung an Analyse rückbindet und zu veränderndem Handeln im jeweils eigenen Umfeld befähigt resp. ermutigt. Zugleich soll solches Handeln begriffen werden, als Handeln innerhalb des einen "oikos", der Gemeinschaft der Menschheit und damit "entprovinzialisiert" werden. Handeln gewinnt so die Dimension einer Aktivität in und gegenüber einer "verpflichteten, verpflichteten Gemeinschaft". (ÖRK, Utrecht 1972)

Als eine gemeinsame normative Vorgabe für den Lernprozess galt, daß gesellschaftlicher Orientierungspunkt die, in der ökumenischen, sozialetischen Debatte betonte "gerechte, partizipatorische, überlebensfähige Gesellschaft" sein sollte. Dieser Norm zuzustimmen, war im ersten Projekt, an dem ausschließlich Christen teilnahmen, zweifelsfrei leichter, als im zweiten, wo etwa durch einen buddhistischen Mönchen auch dezidiert andere Wertsysteme in die Diskussion einfließen.

Literatur

- Hamelink, C., *Ein Schlüssel zur Ausübung der Macht. Transnationale Gesellschaften und internationale Kommunikationsstrukturen.* er Überblick 4/76
- Tremi, A.K., *Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz.* ZEP 6 1/2 Nr.1, Juli 1983
- Frank, A.G., *The Development of Underdevelopment in Latin America Underdevelopment or Revolution Monthly Review Press, New York 1969*
- Galtung, J., *A Structural Theory of Imperialism.* Journal of Peace Research 8, Nr.2 1971
- Kamphausen, E., Usdorf, W., *Deutsche Missionsgeschichtsschreibung. Anamese einer Fehlentwicklung.* In: Verkündigung und Forschung 2/77 hier S. 21
- vgl. zur Barth, Krämer Position die Diskussion um die "Fremdreligionen" auf der Weltmissionskonferenz in Tambaram 1938 bes. The Authority of the Faith, Madras Series Vol. 1 New York 1939;
- Wolffhard Pannenbergs Position wurde jüngst in seiner Stellungnahme zur CCPD Studie: "Für eine mit den Armen solidarische Kirche" deutlich. *ders., unveröffentlichtes Manuskript, EATWOT; Ecumenical Association of Third World Theologians.* Die Berichte der verschiedenen Konferenzen sind bei Orbis, New York veröffentlicht. Eine kongferenzgeschichtliche Darstellung, sowie die Nachzeichnung der Hauptaspekte findet sich bei E. Kamphausen in: *Eigenständigkeit und Dialog zum Weg kontextueller Befreiungstheologien in Süd und Nord.* ÖR 2/1982; *ders., Theologische Praxis in einer geteilten Welt.* ÖR 2/1983
- Lehmann-Habeck, M., (Hg.) *Dein Reich komme.* Bericht der Weltkonferenz für Mission und Evangelisierung in Melbourne 1980, FRankfurt 1980
- Krüger, H., (Hg.) *Utrecht 1972.* Vorträge und Berichte bei der Tagung des Zentralausschusses des Ökumenischen Rates der Kirchen. Beiheft zur ÖR Nr.23, Stuttgart 1972, bes. S. 103 ff
- Bodily-Mulumba, Incommunication in Risk* Vol 9 Nr.2 1973 S. 56 dort auch Hugo Assmann zum selben Thema S.59
- Marquill, H.J., *Verwundbarkeit, Bemerkungen zum Dialog in Ev. Theol.* 1974, S. 410-420;
- Ferner zur Frage interkultureller Kommunikation: Friedli, R., *Fremdheit als Heimat.* Fribourg 1974

Der Lernvorgang

Das "Wie" eines solchen interkulturellen Lerngeschehens mußte von Anfang an gemeinsam gestaltet werden. Dies erfolgte in einer Partnergruppe, die aus den Vertretern der jeweiligen Trägerinstitutionen bestand. Sie planten und beschrieben z.B. im ersten Projekt den Ablauf des zweijährigen Projektes, das 10 Inder, 10 Philippinos und 16 Deutsche beteiligte. (Im zweiten Projekt wurde dann die numerische Angleichung der deutschen Gruppe vollzogen, die seinerzeit wegen des damit vergrößerten Eigenanteils der deutschen Gruppe, stärker gewesen war.) Die Vorplanung verweist zugleich auf eine der großen Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation. Kommunikation ist etwas prozessuales. Die normative Vorgabe mußte auf partizipative Strukturen abzielen. Das hieß im konkreten Fall, daß die Vorgaben des Teams gegebener Weise wieder aufgerollt werden müssen. Hierauf wird viel Lernenergie verwendet werden müssen. Bereits am "wie" dieses Prozesses lassen sich die unterschiedlichsten anthropologischen Beobachtungen machen. Die Frage nach der gruppeninternen (Teilgruppe) Führungs-/ Entscheidungsstruktur, der Umgang mit abweichendem Verhalten, die Auffindung der Tabus, über die nicht zwischen Gruppen gesprochen werden soll. Lernen erfolgt in solchen Projekten u.a. über Sprache, die immer Kolonialsprache sein wird. Von daher ist die Vermittlung von Inhalten sehr schwierig. Je näher Teilnehmer aus Asien/Afrika/Lateinamerika an der "grassroot" engagiert sind, um so geringer ist nicht nur der finanzielle Eigenanteil (z.B. gleich Null) sondern auch die Fähigkeit eines fließenden Umgangs mit Fremdsprachen. Die Tendenz, solche Teilnehmer von einer weiteren Teilnahme an den Projekten auszuschließen, konnte in beiden Projekten in der jeweils betroffenen Gruppe beobachtet werden. Problematisch innerhalb einer solchen Begegnung ist aber zweifelsfrei, sich die vorhandene ökonomische Stärke eines Partners nicht in Dominanz im Lernprozess auswirken zu lassen.

Die Durchführung des Projektes, die hier am Beispiel des indisch-deutsch-philippinischen Projektes beschrieben wird, läßt sich in verschiedenen Unterheiten aufgliedern. Zunächst stand die *Vorbereitungsphase* an. In sie gehörte nehmen der Teilnehmerfindung (Ausschreibung/Interviews/Auswahl) auch die länderspezifische und partnerverantwortliche Materialsammlung, die jeder Teilnehmer erhielt. Dahinter stand die Absicht, den Informations-

stand übereinander so ausgeglichen wie möglich zu halten. Bestandteil dieses "Readers" war auch jenes "Selbstportrait", das jeder Teilnehmer von sich für die anderen Teilnehmer geschrieben hatte. Ferner liefen Vorbereitungsseminare von verschiedener Länge. Auch hier entdeckten wir, daß es den Deutschen möglich war, häufiger als ihre Partner (2:1) ein Seminar durchzuführen. Zentral für die Auswahl und den Vorbereitungsprozess war, daß alle Teilnehmer sei es in Aktionsgruppen, institutionell, kirchengemeindlich eingebunden waren in den Prozeß des "Ringens des Menschen um eine gerechte, partizipatorische und überlebensfähige Gesellschaft". Der Aufarbeitung der Materialien in den regionalen Vorbereitungsseminaren folgte in der *Begegnungsphase* eine *Unterrichtung durch Betroffene*. Sie analysierten uns ihre Situation als politisch Verfolgte, Arbeiter, Gewerkschafter, Sozialarbeiter und Pastoren. Damit wurde der *Lernansatz* deutlich. Es ging um die Vermittlung des Tatsächlichen. Nicht um ein Reden über, sondern ein Reden in Situationen. *Ein Reden mit Betroffenen anstelle eines Redens über Betroffene*. Mit dieser Option war interkulturelles Lernen bewußt zu parteilichem Lernen geworden. Seine Vertiefung erhielt dieser Lernvorgang etwa durch Einladungen von Slumbewohnern, die Nacht und einen folgenden Tag bei ihnen zu verbringen. Ähnliche Lernereferenzen waren in Indien kaum möglich gewesen, da hier die Zeit, die zur Verfügung stand, kürzer bemessen war. Die Lernsituation auf den Philippinen wurde damit so stark, daß sie manches Lernerlebnis aus dem Begegnen mit indischer Wirklichkeit überlagerte. Retrospektiv war zu diesem Zeitpunkt eine zu machende Beobachtung spannend. Die oberflächliche Ähnlichkeit philippinischer Kultur mit der europäischen, die bedingt war durch einen historischen Prozess massiver Durchdringung und Zerstörung vorhandener eigener Kulturen, schuf innerhalb der Gesamtgruppe eine Dynamik, die die Eigenheiten indischer Erfahrungsweise oftmals an den Rand der Wahrnehmung drängte. Hier kam es zu Konflikten, an denen deutlich wurde, wie schwierig das Akzeptieren divergenter kulturell bedingter Vorgehensweisen ist.

Dem Einführungsseminar folgte die *Lernerfahrung vor Ort*, vielleicht jener Ort innerhalb des gesamten Prozesses, an dem der westliche Teilnehmer am stärksten zur *Grenzüberschreitung in Bezug auf seine Werte* gefordert wurde. Die Schwierigkeiten des Deutschen, seinen indischen Kollegen in der Situation des Streß unter fremden Einflüssen

sen zu verstehen, deutet an, wie gefordert hier oftmals die Teilnehmer waren. Interkulturelles Lernen stellte sich in dieser Situation als Prozeß dar, der im Vollzug der Erfahrungen vor Ort erst selber gelernt werden mußte. Welche Blockierungen sind abzubauen, wenn mir die ökumenische Gemeinschaft zu viel wird? Welches Instrumentarium kann in einer Dreiergruppe, die aus einem Filipino, einem Deutschen und einem Inder besteht, zur Konfliktlösung benutzt werden? Zur Begegnung mit der anderen Kultur kann die Begegnung mit der von kultureller Andersartigkeit bestimmter unterschiedlicher Rezeption.

Schritte können hier nicht beschrieben werden, aber einzelne Aspekte. Zu ihnen gehört die *Erfahrung der Inkommunikation* im Vollzug interkulturellen Lebens (vgl. Bodipo-Malumba, Risk, 1973). Auch *Verwundbarkeit* wurde erfahren, wo die kulturelle Eigenheit nicht oder nicht genügend reflektiert wurde. Oft war es aber Verwendung und nicht jene Bereitschaft zur Verwundbarkeit, die meine eigenen Prämissen und Normen hinterfragt und die somit zu einem ersten Schritt auf dem Weg interkulturellen Lernens werden kann. (vgl. Margull, Ev. Theol. 1974) Die Phase des Lernens vor Ort (actio), die in Indien und in den Philippinen knapp die Hälfte der Zeit dauerte, beinhaltete auch in der später zu erwähnenden Zeit in der Bundesrepublik, die intensivsten Erlebnisse.

Gefolgt wurde sie von einer Einheit der *"Gesamterfassung" des Erlebten* (reflectio) im lokalen Team. Ziel dieses Vorgehens war es auch, durch die Abfassung eines Gruppenberichtes, gemeinsam Erlebtes, unterschiedlich Wahrgenommenes in gemeinsamer Diskussion auszuformulieren. Alle Gruppenberichte wurden dann von der Gesamtgruppe zu einem *Positionspapier* zusammengefaßt. Dieses hatte den Zweck der Gruppe zwischen der ersten Phase und der zweiten Phase (Revers) des Projektes als Selbstverpflichtung für die Weiterarbeit zu dienen.

Wir meinen, daß es mit unserem christlichen Glauben vereinbar ist, wenn wir politische Gruppen unterstützen und mit ihnen zusammenarbeiten, die unverfälscht die Hoffnungen und Betreibungen der Armen und Unterdrückten repräsentieren. Nicht wir, sondern die Betroffenen bestimmen Verlauf und Art des Kampfes. Wir vertrauen der Klugheit der Menschen und ihrer Fähigkeit, ihre Zielvorstellungen zu formulieren und ihrem Kampf die an diesen Zielen orientierte Ausrichtung zu geben. (Aus dem Teilnehmerbericht)

Dem Nicht-Teilnehmer mag diese Phase im Lernprozeß als "Verkopfung" erscheinen. Sie war es in dem Sinne, daß emotionale Betroffenheit intellektuell reflektiert wurde um einer wichtigen Zielsetzung willen, der *ökumenischen Verantwortung*. Indem individuell gemachte Erfahrungen in Information umgesetzt wurde; sollte sie mitteilbar werden. In der Bundesrepublik stießen viele der Formulierungen der Teilnehmer auf Ablehnung, bis scharfe Kritik. Dies kann nur als Herausforderung gesehen werden, die Inhalte zukünftig verstehbarer zu artikulieren. Es zeigt aber auf, wie wichtig es ist, *interkulturelles Lernen*, das in sich die Möglichkeit zum individuellen Privatereignis birgt, *gesellschaftlich rückzukoppeln*. Geschieht dieser Lernprozeß von seinem Selbstverständnis im Kontext von Unterdrückung und Befreiung, so gilt diese Rückkopplungsnotwendigkeit ohnehin.

Die *Kontrolle der Lernschritte* und die *Versuche der Adaption an die heimatischen Bedingungen* waren der nächste Schritt, der als Zwischenphase beschrieben ist. Ein Kommunikationssystem zwischen den Projektphasen, der "Tri-Country-Newsletter", verstärkte den Zusammenhalt. Er konnte als Ausgangspunkt für die Phase gesehen werden, mit der die Philipinos nach Indien reisend, die zweite Projekthälfte eröffneten. Diese Phase (Filipinos in Indien) schloß mit einer gemeinsamen Erklärung "Our Asian Solidarity" ab, die vielleicht als das wichtigste Papier gesehen werden kann, das das Projekt hervorgebracht hat. Im bundesrepublikanischen Kontext wurde es dann spannend nach dem "Kampf um Gerechtigkeit" zu suchen und die Rolle der Kirche darin zu beschreiben. Viele deutsche Teilnehmer entdeckten hier, mit den Augen ihrer Partner ihre Situation neu. Das auf dem "globalen Feld" erlernte galt es nunmehr aufzuspüren, aufzudecken und sichtbar zu machen. Strukturell verlief die Revers-Phase wie die I. Phase, weshalb hier darauf nicht näher eingegangen wird.

Was war an diesem Projekt "interkulturelles Lernen"?

"Dieses Potpourri verschiedener Kulturen und Persönlichkeiten war eine Mixtur, kräftig genug, um das wohl ausgewogene Leben eines Menschen durcheinanderzuschütteln und zugleich sein Denken über das normale Umfeld hinaus zu aktivieren."

Eine philippinische Teilnehmerin
1. Wesentlich für den gesamten Lernvorgang war das Aufeinanderstoßen von drei Kulturen. Hier fand interkulturelles Lernen statt, wo im Ausbuch-

stabieren derselben Erfahrungen auf dem Hintergrund indischer, malayischer/amerikanisch-philippinischer und deutsch/europäischer Wirklichkeitsverarbeitung um Verständnis gerungen wurde. Ein Teilnehmer schrieb dazu: *"Keine der drei Kulturen erhob den Anspruch, in irgendeiner Weise dominieren zu wollen. Vielmehr herrschte Bereitschaft, von- und miteinander zu lernen. (Unter lernen verstehe ich, Situationen zu analysieren, Probleme aufzuzeigen, (alternative) Problemlösungen zu finden.) Mir hat das Gefühl, trotz Fehler und punktuell falschem Verhalten akzeptiert zu sein, gut getan und meinen "Lerner" in der Gruppe und darüber hinaus angespornt."* Im Versuch, gemeinsam an der Wirklichkeit des anderen zu lernen, waren die Teilnehmer zugleich mit der Herausforderung der kulturellen Verschiedenheit und Identität konfrontiert. Für die Deutschen kam hinzu, daß die theoretische Erkenntnis des Verwobenseins in die Bedingungen der Unterdrückung praktisch erfahrbar wurde. In diesem Zusammenhang spielte der Aspekt der Akzeptanz trotz kultureller Divergenz, eine zentrale Rolle, um die Lernbereitschaft nicht zu blockieren.

2. Der Lernvorgang, der das lokale Erleben auf dem Hintergrund erstellter Analyse immer zugleich mit der Frage nach den Zusammenhängen mit der eigenen Situation im Heimatland verband, macht die Verknüpfung von lokalem und globalem Lernfeld in einem Team aus Philipinos, Indern und Deutschen, tagtäglich anschaulich. So konkretisiert es sich zunächst im sozioökonomischen Bereich. Wie etwa gehe ich mit dem Wissen um, daß eine deutsche Firma in den Philippinen ihre Arbeiter ausbeutet, in der Bundesrepublik mit Kurzarbeit und Entlassungen sich gesundaniert und mit DEG Geldern neue Fertigungsstätten in Asien aufbaut?

Was heißt es für mich als Bundesrepublikaner, von den Bewohnern eines Stums am Fischerhafen zu hören, daß sie aus ihrem Slum vertrieben werden, um einem mit deutschen Entwicklungshilfegeldern finanziert Hafenerweiterungsraum zu geben. Kommen da nicht Parallelen auf mit Hafenerweiterungen im Hamburger Raum, Fortschrittsideologie als Rückgrat einer einheitlichen, kapitalisierten Kultur? Wie begegne ich dem Kalinga, dessen Reiseterrassen durch ein hydro-elektrisches Kraftwerk mit Staudämmen zerstört werden, wenn er mir erzählt, daß all dies von einer Frankfurter Firma projektiert wird, über deren Haus möglicherweise meine Boeing 747 beim Anflug auf



*Oh Stadt, die niemand mehr besingt
in Staub, in Chaos und in Lärm versunken
wo sind die Blumen und wo ist dein Gesang geblieben
seit deine Reichen hinter Mauern wohnen
die sie bewachen lassen.
Was zieht in tiefere Verachtung deine Menschen
der Hunger der die Armen auf den Müllberg treibt
oder Entfremdung
die die Kultur die dein Museum zeigt
zerstörte.
Nach Freiheitshelden nennst du deine Teile
doch Freiheit hast du weniger denn je.
Ist denn vergessen,
daß Amis und Japaner
nie Freunde waren deinem Volke
nun läßt du machen sie
was immer sie mit ihrem Geld
aus Land und Leuten dein erpressen.
Gen Himmel ragen ihre Zeichen aus Beton.
Kein Lebenszeichen ist's für dich
in Agonie kriechst du am Boden
doch Träume träumst du in den Hütten
von Sonne, die den Staub besiegt
von Gleichheit, die das Geld vertreibt
von Ohnmacht, die die Macht besiegt
von Kindern, deren Lachen bleibt.*

*Gedicht eines deutschen Teilnehmers
als Reflexion seiner Erfahrungen in Manila*

'Rhein-Main' noch eine Warteschleife ziehen wird? Die eine Welt wird deutlich, aber nicht in inter-dependenter, sondern in immer verstärkter dependenter Form.

3. Die Begegnung mit Menschen, die im Kampf um Gerechtigkeit andere Konsenssysteme für gesellschaftliches Zusammenleben anstreben, oder die ihr Handeln von anderen Werten und Normen her motivieren (etwa Hindus/Buddhisten) läßt deutlich werden, daß es eine Verknüpfung, Solidargemeinschaft von jenen Menschen gibt, die gegen Unrecht und Ausbeutung vorgehen. So wurde erkennbar, daß "Dritte Welt" wohl der Terminus für die Schwachen ist, die aus dem Netz

der Starken herausgefallenen Menschen und zwar weltweit OIKOMENE verlor die geo-graphische und gewann die geo-strukturelle, sozio-politische, interkulturelle Dimension.

4. Der "homo germanicus" kam aus seinem provinziellen Engagement in die Berührung mit Menschen anderer kultureller Erfahrungen. Hier kam es zu einer "ökumenisch inszenierten Identitätsverunsicherung, die bei der Mehrzahl zu einer Identitätsklärung geführt hat (Simpfendorfer/Dauber 1981, 92.) Im Lernen von der Erfahrung des Anderen geschah jene Einschränkung der eigenen kulturellen Provinzialität, die auch als Differenz zwischen dem "homo germanicus" und

dem "homo germanicus oecumenicus" beschrieben werden kann.

Interkulturelles Lernen, so sei hier abschließend vermerkt, hat sich uns in den Projekten als *Lernen im Prozeß* dargestellt. Seine Schritte lernen sich im Vollzug, D.h. aber auch, daß seine zentralste Voraussetzung *Offenheit* für die jeweils sich neu darstellende Lernsituation ist.

Nach einhalb Projekten können wir als Lernresumee nur sagen, daß wir erfahren haben, daß wir auf dem richtigen Weg sind. Das wir wissen, daß viele Fehler gemacht worden sind und daß wir den Mut haben, auf diesem *Weg der Infragestellung* weiterzugehen.

Khanh (Hamburg)

Gisa sitzt auf einem Gebetbuch...

Chancen und Schwierigkeiten einer Partnerschaft zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen

Gisa setzt sich morgens, der Rasen war in der Nacht kühler und feucht geworden, auf ein Gebetbuch; Khanh kann dies nicht fassen, wird blaß und spricht nicht mehr mit ihr. Während beide diese Geschichte ihrer Beziehung schreiben, erwarten Gisa und Khanh ihr zweites Kind. Dazwischen liegen zehn Jahre der Partnerschaft, des gegenseitig Sich-Verstehen-Wollens und der Mißverständnisse, des Akzeptierens der Unterschiedlichkeiten und der Erkenntnis, daß viele dieser Unterschiede auf grundverschiedenen gesellschaftlichen und kulturellen Prägungen beruhen. Ich kenne Khanh und Gisa seit einiger Zeit; jetzt kenne ich sie besser; an vielen Stellen ihres Berichtes habe ich mich gefragt, wie es Khanh wohl in der Begegnung mit mir ergangen ist ... Ich möchte den beiden auch hier danken für ihren Bericht und ihre freundschaftliche Offenheit.

Khanh, nach derzeit zehnjähriger Partnerschaft und gemeinsamem Leben, welches wir nicht in Khanhs Heimat – Vietnam –, sondern in Gisas Herkunftsland, BRD, verbringen, ein paar Gedanken über interkulturelles Leben auf. Gewissermaßen als Belohnung für die Mühen dieser uns entblößenden Notizen mitten im heißen Hochsommer hoffen wir auf Kritik und Anregungen unserer Leserinnen und Leser. Zugleich wünschen wir uns, daß unsere eigenen Erfahrungen auch anderen nützlich sein können; zumindest als Anstöße in der Art, wie es Gisa vor einiger Zeit endlich blitzartig ins Bewußtsein vordrang: "Nun stecken wir also wieder mal in einem deftigen Konflikt, ich komme mir unverstanden und minderwertig vor; aber jetzt kann das mein Selbstbewußtsein doch nicht mehr so tief treffen; die Ursachen liegen ja nicht – oder nicht nur – in meiner Person begründet, sondern kommen von unseren unterschiedlichen kulturellen Prägungen. Uf, welch eine Befreiung!" An diesem Erlebnis erscheint uns eine Erkenntnis wesentlich, die vielleicht auch für andere Paare in ähnlicher Situation hilfreich sein kann, daß nämlich Schwierigkeiten im gemeinsamen Leben oft nur zu einem kleinen Teil durch jeweils persönliche Schwächen bedingt sind.

Im Laufe der Jahre haben wir viele Konflikte erlebt; aber dadurch daß wir sie als Ausdruck eines notwendig dazugehörigen Entwicklungsgesetzes jeder Beziehung zwischen Menschen verstehen, stellten sie sich im Nachhinein fast immer als Chance gemeinsamen Lernens und als Bereicherung heraus. Daß diese Erweiterungen in einen harmonischen Bereich einmünden können, erfahren wir seit knapp zwei Jahren mit unserem ersten Kind: Unsere jeweiligen Vorstellungen von Erziehung (besser gesagt: vom Gewähren der Entfaltung der Kinder) führen in der Praxis nicht zu Konflikten, sondern befruchten sich gegenseitig. Gemeinsam hegen wir auch die Sehnsucht nach einer größeren Einbettung der Kernfamilie in eine familiäre, kulturelle und für die Kinder erlebbare umfassende Gemeinschaft; aber das Ideal einer unversehrten "Großfamilie", die zugleich auch alle Vorteile der Freiheit des Individuums böte, ist ja nur ein Wunschbild.

Die Leserinnen und Leser werden – wie wir selber auch – im folgenden immer wieder der nicht klar beantwortbaren Frage begegnen, inwieweit die erzählten Ereignisse auf rein individuelle biographische Gegebenheiten zurückzuführen sind und wie groß der Anteil an kulturspezifischen (Vietnam-
BRD), rollenspezifischen (Mann-

schicht auf dem Lande – Mittelschicht in der Kleinstadt), religiösen (asiatische Religionen und Katholizismus – evangelisch) Faktoren, die gegenseitig wohl auch noch aufeinander einwirken, ist.

Im ersten schweren Konflikt, der unsere damals gerade ganz junge Beziehung fast zerstört hätte, erfuhren wir die ganze Wucht des Aufeinanderprallens unterschiedlicher Verhaltensweisen und Wertvorstellungen. Wir waren zu einer Frühjahrstagung von Studenten-

sion war sie völlig verblüfft, daß Khanh, als er bemerkte, daß es sich um ein Buch mit Meßtexten und Gebeten handelte, blaß wurde und nicht mehr mit ihr sprach. Erst in den Tagen danach wurde uns bewußt, wie stark jeder das Verhalten aus seiner eigenen Sichtweise bewertete: Für Khanh schien nun erwiesen, daß Gisa – wie so viele Deutsche, auch Studenten, die er während seines damals sechsjährigen Aufenthalts hier kennengelernt hatte, – nur Nützlichkeitshandeln kannte und keinerlei Respekt vor irgend etwas Hei-

zungen zwischen Ausländern und Deutschen auftreten und Kulturschocks auslösen. Inwieweit sich die Probleme jedoch in ihrer Qualität verändern durch eine verbindlichere Form der Partnerschaft wie die Ehe, wollen wir im dritten Teil darlegen.

Fruchtbare Erlebnisse

Daß Gefühle in verschiedenen Kulturen auf ganz unterschiedliche Weise vermittelt werden können, hatte Gisa theoretisch wohl gewußt. Wie erstaun-

ten und Fähigkeiten, unsere Gefühle und Bedürfnisse auszudrücken und dem anderen mitzuteilen und verständlich zu machen, vor allem in Konfliktsituationen Anlaß zu Mißverständnissen und Schwierigkeiten geben. So entstehen Reibungen zum Beispiel jedesmal, wenn Gisa eine Grippe hat (Khanh, durch vielerlei Einwirkungen stark abgehärtet, wird sehr viel seltener krank). Bei hohem Fieber etwa erwartet sie aufgrund ihrer Kindheitserfahrungen liebevolle Pflege und Betreuung mit Frühstück am Bett etc., während



gemeinden gefahren, als unsere Kommunikation nach einem kurzen Zwischenfall für zwei Tage völlig unmöglich wurde, bevor wir uns gegenseitig überhaupt nur die Motive unseres Handelns verständlich machen konnten. Gisa hatte bei einer morgendlichen Diskussionsrunde im Freien den Eindruck gehabt, die Erde sei noch kühl und feucht, und hatte daher eines der umherliegenden Bücher als Sitzunterlage benutzt. Nach Ende der Diskus-

sion legte sie, ja sogar wohl noch ihren Hintern auf eine Fotografie ihres Vaters plazieren würde; während Gisa gemäß ihrer behüteten Erziehung sehr klug und erfinderisch wirksam einer Blasenentzündung vorzubeugen glaubt hatte.

Dieser wie auch die im nächsten Abschnitt dargestellten Konflikte, bei denen unterschiedliche Verhaltensweisen, Haltungen und Bewertungsmuster aufeinanderstoßen, können in allen Be-

weirungen zwischen Ausländern und Deutschen auftreten und Kulturschocks auslösen. Inwieweit sich die Probleme jedoch in ihrer Qualität verändern durch eine verbindlichere Form der Partnerschaft wie die Ehe, wollen wir im dritten Teil darlegen.

... unsere jeweiligen Vorstellungen vom Gewähren der Entfaltungen der Kinder befruchten sich in der Praxis gegenseitig ...

Khanh ihr Verweichlichung und mangelnde Selbstbeherrschung vorwirft; wie ein vietnamesisches Sprichwort sagt: "Der Kratzer am Finger eines Kindes aus reichem Hause tut mehr weh als die geplatzen Därme des Kindes armer Eltern."

hungen hinaus und das alltägliche Leben überschreitend, erleben wir es aber als große Chance, wie die Auseinandersetzung mit Problemen der "Zwei-Drittel-Welt" durch Khanhs Herkunft und seine Zielsetzungen intellektuell und auch emotional einprägsam vermittelt, befreiend auf Gisa wirkte und wirkt. Viele der anerzogenen belastenden Verhaltens- und Denkmuster aus der schwäbischen Kleinstadt, wo oft Dunkel und Abhängigkeit von der Meinung anderer "Honoratioren" herrschen, das "Schaffe-schaffe-Spare-Spare" Lebensziel zu sein scheint und die Welt häufig auf das Gebiet zwischen Main und Bodensee reduziert wird, konnten durch die Begegnung mit Khanh und anderen Freunden aus der "Zwei-Drittel-Welt" als begrenzt und nicht mehr der Rücksicht wert überwunden werden. Denn die Beschäftigung mit der Geschichte des vietnamesischen Volkes, das schon so oft um seine Befreiung ringen mußte und dessen allseitige Freiheit noch immer ein Ziel ist, hat Gisa zu einer vorher ungeahnten Horizonterweiterung veranlaßt, hat ihre Kenntnis vom Leben vertieft und ihr die Zusammenhänge zwischen "erster" und "dritter" Welt eindrücklich verdeutlicht. Wobei aber weiterhin für sie eine Herausforderung bestehen bleibt, wenn sie die Konsequenzen aus diesen erweiterten Erkenntnissen in ihrem Handeln ziehen will. Einerseits versucht sie in ihrer Arbeit als Lehrerin am Prozeß gesellschaftlicher Befreiung mitzuwirken, spürt aber andererseits in Konfliktsituationen, etwa mit dem Schulleiter doch immer noch die alte Autoritätshörigkeit der privatistischen Ethik aufblammen.

Auch Khanh hatte sich Bereicherung erhofft, als er vor sechzehn Jahren in Vietnam beschlossen hatte, ein Zweitstudium in der BRD zu absolvieren – in einem Land der "wissenschaftlichen Standards", Gegenstand der Bewunderung so vieler Studenten in der "Zwei-Drittel-Welt". Auch für ihn wurden die Erfahrungen hier zu einer Erweiterung, allerdings nicht durch eine Übernahme der herrschenden Richtungen sondern in kritischer Auseinandersetzung mit der westlichen Kultur, d.h. durch eine Relativierung der Einschätzung des Wertes der Technik und des Nutzens der herkömmlichen Wissenschaft. So kam für Khanh zu der Bereicherung auch eine gewisse Frustration, die wir aber oft auch als Ansporn zur Suche nach überschreitenden Problemlösungen ansehen können. Die Frage nach der Gewichtung dessen, was uns wirklich we-

staltung des Alltags schon häufiger auch zu Konflikten. Z.B. dann, wenn unsere Freunde die (berufliche) Arbeit an dem notwendigen Befreiungsprozeß auch als wichtig erachten, dabei aber zugleich für ihren eigenen Lebensstil sehr stark ihr Recht auf freie Zeit für den eigenen Genuß geltend machen. Sicherlich ist dieses Bedürfnis nach kreativer und genüßlicher Freizeit in Abgrenzung von hierzulande oft herrschenden Normen von Arbeit um der Arbeit und der Pflichterfüllung willen sehr verständlich und kann ja auch zu einer persönlichen Befreiung beitragen. Und doch gerät es in Konflikt mit Khanhs auch kulturell geprägter Haltung, die Pflichten für die Gemeinschaft – also konkret die Arbeit an gesellschaftlicher Eintracht und Befreiung – als sehr viel wichtiger zu betrachten als die in der Familie oder mit Freunden gestaltete Freizeit. Diese Einstellung basiert in ihrer Gewichtung auf einer ähnlichen Vorstellung von ganzheitlicher Erfüllung wie Bonhoeffers Gedanken über Kämpfen und Glauben, was er als erste Schritte und notwendige Voraussetzung für Glücklichein betrachtete. Khanhs Auffassung, den eigenen Lebensgenuß und die Familie der Sache der größeren Gemeinschaft opfern zu wollen, erfahren wir als Überwindung eines gewissen (bundes-)deutschen Mußes der vermehrenden Beschränkung auf die "eigenen vier Wände" und zugleich als Aufforderung, auch die verbleibende gemeinsame Zeit als kreative Zeit mit anderen in Bewegungen in Richtung auf eine alternative Gesellschaft – etwa in den Ansätzen der Verknüpfung von Dritte-Welt-Bewegung und Friedensbewegung – erfüllend zu gestalten. Dabei gehen dann schon manchmal verständliche Bedürfnisse nach rein "privater" Erholung leer aus. Daß aber trotz solcher Spannungen keine schroffen Gegensätze auftreten und bestehen müssen, zeigt die Tatsache, daß wir es bisher ohne Probleme geschafft haben, die Hausarbeit untereinander gleichberechtigt aufzuteilen.

Ebenfalls zu den Fragen nach den gesellschaftlichen Einsichten und den Westvorstellungen, die den Lebensstil bestimmen, gehören kleinere Konflikte im Umgang miteinander. Wenn etwa deutsche Kollegen oder Freunde in einer größeren Runde rauchen, obwohl jemand erkältet ist, wenn einige laut reden, obwohl jemand liest, wenn bei Gesprächen sich ein Deutscher nur einem einzigen als Partner zuwendet und die anderen Anwesenden nicht

die- ses Verhalten meist sehr deutlich als unangemessen und irritierend. Seine Bewertung – Rücksichtslosigkeit – entspringt seiner kulturell bedingten grundlegend verschiedenen Auffassung von der Stellung des Individuums in der Gemeinschaft. Der vom Abendland ausgegangene Geist des Rechts des Individuums (vor dem Rest der Welt), der einerseits ja auch befreiende Momente birgt, aber andererseits Egoismus, Konkurrenzdenken und das kapitalistische System verankert hat, schlägt sich bis in kleine Gesten nieder und löst bei Ausländern anderer Kulturen oft Verwunderung und Enttäuschung aus. Wie aus solchen unscheinbar erscheinenden Situationen doch gemeinsames Handeln entstehen kann, wird von der Bereitschaft beider Seiten abhängen, sich auf die Wahrnehmungen von "Fremden" einzustellen und eigene Verhaltensmuster zu hinterfragen.

Die Ehe als "Entrebilliet" in die westdeutsche Gesellschaft?

Die Frage, ob auftretende Konflikte leichter oder schwerer gelöst werden, ob Chancen zum gemeinsamen Lernen eher beim Schopf gepackt werden können, wenn sich Beziehungen zwischen einem "Ausländer" und einem Deutschen zu einer verbindlicheren Partnerschaft entwickeln und Ehe und Familiengründung einschließen, läßt sich nicht beantworten, ohne viele andere Faktoren, die mit uns als Personen kaum etwas zu tun haben, die unser Leben aber wesentlich bestimmen, zu berücksichtigen. Wir wollten bei der Abfassung dieses Artikels einigermaßen operationalisierend vorgehen und beschreiben, ob sich unsere jeweiligen Erwartungen an die Ehe erfüllen oder erfüllt haben. Als wir dabei nach einzelnen aufzählbaren Gründen dafür suchten, warum wir vor vier Jahren heirateten, mußten wir lachen; was gibt im Rahmen der hier angeschnittenen Überlegungen so eine umfassende Antwort wie: "Ich mag Dich halt" schon her! Aber es lassen sich doch auch konkrete Ziele erkennen, die direkt mit unserer Situation – aus zwei verschiedenen Kulturen zu stammen – zusammenhängen. Weil Khanh im "westlichen Ausland" studiert hat, wird er auf unabsehbare Zeit keine Erlaubnis, nach Vietnam zurückzukehren, erhalten, und so strebte er mit der Heirat eine Integration in die Gesellschaft der BRD – bei aller Distanz zu den herrschenden Normen – an; während Gisa in der Eheschließung eine Möglichkeit sah, sich von eben diesen Normen nicht

wieder einbringen zu lassen und tur ein Leben in Richtung auf Befreiung offen zu bleiben, gerade zu einem Zeitpunkt, als die Aufbruchzeit des Studiums zu Ende gegangen war. Gisa nun hat es leicht, ihre Sprache ist unser gemeinsames sprachliches Verständigungsmittel, sie lebt hier in ihrer Kultur, kann aber zugleich auch etwas von Khanhs Kultur ändern vermitteln, z.B. in ihrem Beruf, sie erfährt also die gewünschte Bereicherung und kann sich doch weiterhin mühelos in bekannten Strukturen bewegen. Ihre Identität ist ihr nur insofern schwierig, als die deutsche Geschichte und Zeitsgeschichte in mancher Hinsicht problematisch ist und vieles sich nicht mit unseren Wertvorstellungen vereinbaren läßt; aber es gibt ja verschiedene deutsche Traditionen, und Gisa hat hier auch viele in gleicher Richtung suchende deutsche Freunde. Gisas Erwartungen erweisen sich also durchaus als erfüllbar.

Für Khanh ist das Leben hier jedoch nicht so problemlos und unkompliziert. Noch immer erlebt er Situationen, in denen er das Verhalten deutscher Mitarbeiter als mehr oder weniger latent rassistisch empfindet. Wenn er etwa eine leitende Stelle in einer Bildungseinrichtung bekommt und ihm freudig erklärt wird: "Jetzt sind Sie weiß", oder Mitarbeiter sich ihm als Ausländer gegenüber trotzig und arrogant, seinen deutschen Kollegen gegenüber aber hörig und unterwürfig verhalten, dann muß ihn das tief verwunden. Aufgrund seiner kulturellen Prägungen ist für ihn gemeinschaftliches Handeln Bedingung und Ziel seiner Arbeit; aber hierzulande herrschen in der Arbeitswelt – auch in kirchlichen Institutionen – die Gesetze des Konkurrenzkampfes, der autoritativen Anordnung und Aburteilung und einer rigiden juristischen Mentalität, dies alles zum Teil verbrämt, aber nicht weniger wirksam. Forderungen nach sprachlicher Perfektion, nach Anpassung an die Gepflogenheiten des deutschen Bürokratismus, sogar nach Übernahme bestimmter sturer deutscher Standpunkte erschweren Khanhs Ausdrucksmöglichkeiten und seine Lebensentfaltung insgesamt. So ist er eben oftmals gereizt durch viele belastende und feindselige Erfahrungen mit einer Umwelt, an die nur er sich anpassen soll – so unausgesprochen erwartet oder manchmal brutal ins Gesicht geschleudert: "Sie sind aber doch schon lange hier im Land, haben Sie das nicht gelernt!" (Als es um fragwürdige juristische Auslegungen einiger Probleme ging). Diese vielen schmerzenden klei-

nen Alltagsbegebenheiten innerhalb einer Ehe auffangen oder aufräumen zu wollen, verlangt enorme Kräfte. Gerade hier im Exil und in solch feindseliger Umwelt verdankt Khanh viel seinen deutschen Freunden und zuallererst seiner Frau, die in der gleichen Richtung eines Lebens für mehr Menschlichkeit und Gerechtigkeit sich besinnen und handeln und ihm so immer wieder helfen, seine Schmerzen und Enttäuschungen zu verkraften. Durch die für diese fördernden Lebens-einsichten und Wertvorstellungen sensibilisierten Menschen entdeckt Khanh das "andere Deutschland", das nicht weniger tief in einer jahrhundertalten Tradition von Aufklärung und Widerstand verwurzelt ist und viele überraschende Erneuerungen auf dem Weg zu einer befreiten Gesellschaft verspricht. Dabei haben ihn die Erfahrungen des alltäglichen Lebens in der Familie, besonders durch Gisas Einfluß, dazu verholfen, die revoltierende Frustration mit der entgegenkommenden Nachsicht zu koppeln und das ungeduldige Verlangen nach Veränderungen mit der beharrlichen Geduld der kleinen Schritte zu vereinigen. So hat Khanh, aus welchen Gründen auch immer, durch diesen Umweg der freundschaftlichen bzw. ehelichen Partnerschaften neben der Grundeinstellung einer menschenwürdigen und gerechten Gesellschaft gemäß den Forderungen der konfuzianistischen Dorf-Gelehrten die Lebens-einsichten und -werte seiner kulturellen Traditionen der buddhistischen Einfühlung (Compassion) und der taoistischen Sanftmut wiedergefunden.

Trotz solcher Möglichkeiten gemeinsamen Lernens zeigt sich hier ein ganz grundsätzliches Problem: Viele Einflüsse belasten oft die Lebensgemeinschaft zweier Menschen aus zwei Kulturen, die nicht alleine von diesen beiden überwunden werden können. Dies wird noch umso klarer, wenn wir den Blick auf die Strukturen dieser Gesellschaft richten und die Möglichkeiten betrachten, die einem Ausländer offenstehen, seine beruflichen Vorstellungen so zu verwirklichen, daß sie mit seiner Identität in Einklang stehen und er auch davon leben kann. Während Gisa als Deutsche ganz andere Chancen zufliegen, ihre Ziele in ihren Beruf einzubringen, sogar mit Lebenszeitanstellung, bekommt Khanh eben nur kurzfristige Arbeitsverträge – trotz hoher wissenschaftlicher Qualifikation. Dies erfahren wir weniger als

dramatisches finanzielles Problem denn als eine Infragestellung von Khanhs Identität und zugleich der hiesigen Gesellschaft und Kirche, die sich ja als liberal und ökumenisch verstehen wollen.

Damit hängt auch ein noch umfassenderes Problemfeld zusammen: Wie läßt sich eine an Vietnam gebundene nationale Identität aufrechterhalten und weiterentwickeln, hier mitten in der sich gut sichernden BRD? Khanhs Selbstverständnis ist wesentlich darauf aufgebaut, daß er Vietnameser ist, ein Mann, der in einem "Dritte-Welt-Land" seine Wurzeln hat, die ihren fruchtbaren Boden nicht in einem vagen Heimweh finden, sondern in der Erkenntnis der Situation Vietnams – und Vietnams als eines Fallbeispiels für ein "Dritte-Welt-Land" – und in konkreter Arbeit für die Gemeinschaft seines Volkes etwas Sinnvolles zu tun und so an einer weiteren Befreiung seiner Nation mitzuarbeiten. Daher wäre nur ein Anwachsen der geringen Zahl von Vietnamesen hier, denen auch an einer Weiterentwicklung ihres Landes im Rahmen des historischen Prozesses liegt, gar keine Lösung. Notwendig sind Offenheit, Erkenntnis der strukturellen Zusammenhänge zwischen "Zwei-Drittel-Welt" und den Metropolen, wirklicher kultureller Austausch, Solidaritätsarbeit in kleinem und großen Ausmaß und qualitativ neue wirtschaftliche Strukturen. Erst die weitverbreitete Einsicht in die gegenseitige Bedingtheit von Überflußgesellschaft hier und Elend dort und zugleich breite Bewegungen zur Überwindung dieser Herrschaftsstrukturen im internationalen Maßstab und innerhalb der bundesdeutschen Gesellschaft selbst werden eine wahre, d.h. gegenseitige Integration ermöglichen und verwirklichen helfen. Wenn immer mehr Menschen hier eine umfassende Identität als Bürger einer Welt, die es durch den Abbau von Unterdrückung zu schaffen gilt und zu der "Inländer" wie "Ausländer" gleichermaßen gehören, erlangen wollen und dadurch eben alle Achtung vor der Eigenständigkeit der anderen haben, alle ihre eigene Persönlichkeit als eine Bereicherung für die anderen erfahren können, kann sich eine wechselseitige Integration vollziehen, kann gemeinschaftliches Leben entstehen.

Auf dem Weg dahin vertrauen wir weiter auf die Kraft der Hoffnung.

Gisa Lun – Lun Hong Khanh
Hamburg, im August 1983

Die eigene Erfahrungsgeschichte aufbrechen ?!

Dritte-Welt-Tourismus als Gefahr und Chance interkulturellen Dialogs

Harm und Dörte Peters, zwei Studier-räte für Sprachen und Geographie aus Itzehoe, machen eine Dritte-Welt-Reise im Sommer 1980. Sie reisen nach Asien. Natürlich wollen sie "ran an die Wirklichkeit" und sich nicht "wie Herdenvieh durch Tempelanlagen treiben lassen". Sie wollen "Asien unge-schminkt erleben", "Tourismus mit Slum-Programm". (Günther Grass, Kopfgeburten oder Die Deutschen sterben aus). Aber sei es in Bangkok, in Bombay oder auf Bali, sie kriegen ihre deutschen Fragen trotz der andrängen-den Bilder aus der Dritten Welt nicht los. Da ist vor allem das eine Problem, ob sie ein Kind haben sollen oder nicht. Sie erhoffen sich von der Reise, daß sie in dieser Frage wenigstens ein Stück-chen weiterkommen. Aber zwischen dem "Kind ja" und dem "Kind nein" sind sie während der Reise so unent-schlossen, wie sie es vorher waren. Und nach der Reise wissen sie nicht mehr als zu Beginn. Die Reise löst ihre Problem nicht. Im Gegenteil, es ist noch unlösbarer geworden. Harm und Dörte nehmen sich nach Asien mit und bringen sich wieder.

Einige Mitteleuropäer sind in die Volksrepublik China gereist. Adolf Muschg beschreibt dieses Unterne-hmen in dem Roman "Baiyun oder die Freundschaftsgesellschaft". Die Rei-segruppe besteigt einen Berg. Denn: "Wenn man einen Gipfel, auch einen mäßigen, bestiegen hat, rastet man, man steigt nicht einfach wieder ab." Die Rast wird durch chinesische Aus-flüger verkürzt, die sich auf dem Gipfel zu einem Gruppenbild aufbauen. Das dauert lange. Die Reisegesellschaft sieht zu. Samuel Rütter, der bekannte Schriftsteller, Teilnehmer der Reise-gruppe, hat Fragen zu dem, was er sieht: "So viel Aufwand für eine ein-zige Aufnahme: Die Ästhetik des Sparsamen? Die Lustigkeit, die Schul-reise-Stimmung: Weil die jungen so-zialistischen Optimismus verkörpert oder weil sie ihm entronnen waren?" Samuel, der Autor, stellt viele Fragen, und er hat Publikum, auch auf diesem Berg. Aber während die Ausflüger um den Fotografen herumstehen, bleibt Mu, der chinesische Begleiter, die Antwort schuldig. Vielleicht will Samuel auch keine Antworten. Vielleicht will er nur sich und seinen Zuhörern sagen, wie komplex, wie unerfahrbar die fremde Wirklichkeit ist.

Was erfahren die Touristen denn von China? Die einen haben eh schon alles gewußt vor Antritt der Reise und sind jederzeit in der Lage, die Chinesen zu korri-gieren. Und die andern, sie können Sinnliches beschreiben, können ihr eigenes Verhalten "for sights" beob-achten, können Vergleiche zwischen

dem China der Kulturrevolution und dem China nach Mao ziehen, sie kön-nen über die Inkommensurabilität der beiden Kulturen stolpern. Sie können ... Aber die andere Wirklichkeit bleibt fremd. Ein immer noch armes Milliar-denvolk und acht privilegierte Touris-ten: Das Unverhältnismäßige bleibt, Befremdung und Scham.



Gleich zwei deutschsprachige Romane der letzten Jahre knacken an Mythen, von denen der internationale Touris-mus lebt. Tourismus, so heißt es im Statut der Welt-Tourismus-Organisa-tion WTO, soll beitragen zur "inter-nationalen Verständigung, zum Frie-den, zum Wohlstand, zur allgemeinen Achtung und Wahrung der Menschen-rechte...". Die beiden Romane zeigen, wie wenig davon möglich ist. In Adolf Muschgs Roman findet Völkerverstän-digung nicht statt, weil Lernen über unterschiedliche Kulturen hinweg nicht stattfindet. Und Günter Grass beschreibt in den "Kopfgeburten", daß Harm und Dörte Peters, die mit der popularisierten Ideologie reisen, "when there is trouble, travel", ihr Problem nicht lösen.

Die Beispiele sind weder individuell noch im Kollektiv erlebt harmlos. Da-zu ist die Bewegung zu groß geworden.

Ein paar Zahlen. Während 1963 rund 460 Millionen touristische Reisen in aller Welt registriert wurden, waren es 1980 1,35 Milliarden. Das ist ein Anstieg um 300%. Aus den westlichen Industrieländern fanden 1978 18,5 Millionen Touristenreisen in die Dritte Welt statt. Für das Jahr 2000 rechnet die WTO mit 3 Milliarden (!) Dritte-Welt-Reisen.

In der Bundesrepublik Deutschland un-ternehmen jährlich mehr als 500.000 Menschen Urlaubsreisen in die Dritte Welt. Dieses Jahr einge-rechnet werden etwa 3,5 Millionen Bundesbürger ein- oder mehrmals in ein Entwicklungsland gereist sein.

Die strukturellen Bedingungen, unter denen diese gewaltige Bewegung des modernen Tourismus stattfindend, be-hindern den internationalen Dialog.

Wenn man von den schwierigen Beding-ungen interkulturellen Lernens redet, dürfen die gesellschaftlichen Beding-ungen der Begegnung nicht ausge-blendet werden. Im Dritte-Welt-Touris-mus jedenfalls begegnen sich arm und reich. Im Dritte-Welt-Tourismus begegnen sich nicht nur Vertreter ver-schiedener Kulturen, sondern auch verschiedener Klassen. Ein Tourist, der in seinem europäischen Herkunfts-land nicht zu den Vermögenden zählt, wird im Ferienland der Dritten Welt ein reicher Mensch. Was geschieht dann?

Susantha Goonatilake analysiert in einer unveröffentlichten Studie "Tourism in Sri Lanka: The mapping of international inequalities and their internal structural effects" wie sich das Verhalten einer Gruppe westdeutscher Touristen den Ceylonesen gegenüber verändert hat.



Die Westdeutschen, Angehörige der Arbeiterklasse, waren zunächst ange-nem überrascht von der Schönheit der Umgebung und der Freundlichkeit der Ceylonesen. Die Kontakte zum ein-heimischen Personal fanden "fast auf einer Ebene der Gleichheit" statt. Je länger sie indessen im Gastland waren, desto stärker begannen sie, auf das Personal herabzuschauen. "Die Tat-sache, daß ihnen ein Heer von Dienern zur Verfügung stand, ein Luxus, auf den man in westlichen Ländern schon lange verzichten muß, verstärkte bei jedem Kontakt ihr Gefühl der Überlegenheit, was wiederum zu einer ande-ren Einschätzung der Ceylonesen führ-te."

Dann sind die Touristen-Zentren auf der Seite der gastgebenden Bevöl-kerung, die Hotels sind standardi-siert wie die internationale Küche, langweilig und austauschbar. Kontakte des Touristen beschränken sich zu-meist auf die Gruppe, die auch reist. Vom Gastland lernt man gerade das Dienstpersonal kennen und zuweilen ein paar Personen, die im Umfeld der touristischen Industrie arbeiten. Dem Touristen ist es kaum möglich, zwi-schen den kulturellen, politischen und sozialen Bedingungen verschiedener Gastländer zu unterscheiden ("wenn Mexiko ausgebucht ist, geben Sie mir doch bitte Kenia"). Natürlich ist es ein Unterschied, ob man in einem Hotel mit totem Freizeitangebot in isolier-ter Lage wohnt, einen Klub besucht mit ausgesprochener Reisephilosophie oder ob man in ein Hotel will, das mitten in einer Großstadt, sei es in Kairo oder Nairobi, liegt. Von dort ist die Wahrscheinlichkeit, Kontakte mit der Bevölkerung des Gastlandes auf-nehmen zu können, größer. Doch auch da bleibt der Tourist erst einmal Tourist. Sein Versuch, das Hotel zu verlas-sen und auf eigene Faust etwas zu erleben und Kontakt mit der Bevölke-rung des Gastlandes aufzunehmen, ist weitgehend von der Verkäufer/Käufer-rolle bestimmt. Die Reise aus der Wa-renwelt des Ghettos wird selbst zur Ware. Und was ist der Preis?

Das "Forum Vereinte Nationen" bei-spielsweise kritisiert die "schockieren-de und geradezu obszöne Kluft ..., die zwischen dem Standing traditioneller Tourismusanlagen, wo eine Übermach-tung soviel kostet wie eine Landfamilie im Monat einnimmt, und dem Standard der einheimischen Bevölkerung be-steht". Was soll da ein Tourist über das Gastland lernen können? Was erfährt die gastgebende Bevölkerung über den



Touristen? Da werden Stereotypen aufgebaut, nicht abgebaut. Vorurteile werden verfestigt, und zwar auf beiden Seiten: Auf der Seite des Touristen und

auf der Seite der gastgebenden Bevöl-kerung. Und das geschieht nicht nur in dem Bereich von Haben und Nicht-Haben, sondern auch in dem Bereich der Normalsysteme, die Ordnung und Sauberkeit betreffen, Intelligenz und Leistung, Rationalität und Affektivität.

Reaktionen von "Gastgebern" in der Dritten Welt.

In Ron O'Grady's Buch: "Zwischen-landung Dritte Welt" macht der ehe-malige Generalsekretär der Christian Conference of Asia (CCA) die Bemerkung, daß in den südostasiatischen Ländern der Tourist sowohl in der Volkskunst als auch in Cartoons immer häufiger als komische Figur auftrete. Laut dem philippinischen Senator Jose' Diokuo ist das Klischee vom weißen Touristen bei der lokalen Bevöl-kerung "das eines gutherzigen, eher wichtigeren Ausländers, der in unser Land kommt mit der Kamera um den Hals, auf etwas einfältige Art herumläuft oder sich in luftgekühlten Bussen herumkutschieren läßt, was sich bei uns nur ganz, ganz wenige Menschen leisten können". Und an anderer Stelle zitiert O'Grady einen Inder, dessen Reaktion auf die ausländischen Touristen von Ärger und Zorn geprägt sind: "Reiche ausländische Bes-ucher beeinflussen unser soziales Le-ben in einem ungenuten Sinn. Sie demon-strieren ein glitzerndes Beispiel eines sorglosen und weltlichen Erfolgs vor. Unsere Jugend und unsere Kinder werden durch ihren Lebensstil verdor-ben".

Wenn wir von interkulturellem Lernen sprechen, also von einem Prozeß, in dem unterschiedliche Kulturen und Wertvorstellungen miteinander ins Gespräch kommen, um die eigene Er-fahrungswelt größer und reicher wer-den zu lassen, dann müssen die Stim-men der Betroffenen in diesem Kontext von ganz besonderer Bedeutung sein. Was geht bei ihnen vor, wenn sie Touristen begegnen. Denn sie, die Bes-uchten, müssen sich anpassen, zum Beispiel in der Sprache, im Verhalten, selbst in den Normen. Noch ist das so. Was dies bei ihnen bewirkt, ist in hiesigen Untersuchungen noch wenig belegt. Der Tenor aber ist: Menschen in der Dritten Welt machen schlechte Erfahrungen mit ausländischen Touris-ten. Und diese geben ihnen Anlaß genug, ihre Vorurteile laufend zu be-stätigen. So sagt der Generalmanager des Marco Polo Hotels in Singapur, George Frachina: "Die Verunreinig-ung durch den Tourismus ("Pollution") betrifft alle Aspekte der Ver-schlechterung, mit denen eine Gesell-schaft sich auseinandersetzen muß, wenn sie mit fremden Elementen kon-

kommt in jenen Gesellschaften zum Ausdruck, die sich nicht genügend wehren können, um ihr eigenes soziales Gleichgewicht und ihre eigene Art zu bewahren. Die besten Beispiele für die Ansteckungsgefahr ("virulence") durch den Touristen - in der Regel durch einen Touristen eines reichen Landes - kann man feststellen, wenn er in Kontakt kommt mit der lokalen Bevölkerung. Der Tourist lehnt andere Lebensformen und andere Lebensstandards ab, er findet Kulturdarbietungen zu lang, das Essen seltsam, das Wasser verdächtig, die Sprache aggressiv und die Händler unhöflich" (Hong Evelyn: Consumers Association of Penang, Tourism: Its Environmental Impact in Malaysia).

Das heißt: Die Bilanz ist düster. Reisen in die Dritte Welt erschwert den interkulturellen Dialog und damit das gemeinsame Lernen.

Muß das so bleiben?

In einer sorgfältigen Studie mit dem Titel "Tourismus in Entwicklungsländern", die das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit anlässlich der Internationalen Tourismuswoche in Berlin im Frühjahr 1981 veröffentlicht hat, wird dokumentiert, daß rund 40% der bundesdeutschen Dritte-Welt-Reisenden - das sind immerhin 1,4 Millionen Menschen - mit dieser Art des Reisens und mit den Bedingungen, unter denen Reisen in die Dritte Welt heute stattfinden, nicht mehr einverstanden sind. Dieses industrielle Produkt Reise, genormt, montiert, seriell, in dem das Fremde gleichsam militärisch erschlossen und durchgezogen wird (Hans Magnus Enzensberger), entspricht zu sehr dem genormten, montierten und seriellen Alltag, dem die Reisenden ja entfliehen wollen.

Da signalisieren diese 1,4 Millionen Dritte-Welt-Touristen, daß sie ein deutliches Interesse haben an

- landeskundlicher, problemorientierter Information vor und während der Reise
- der Berücksichtigung des Themas Entwicklungshilfe während der Reise
- Kontaktmöglichkeiten mit der einheimischen Bevölkerung
- Möglichkeiten, ein Land der Dritten Welt auf eigene Faust kennenzulernen
- der Nutzung kleiner landestypischer Hotels.

Die BMZ-Studie belegt, daß mit zunehmender Reiseerfahrung, verstärktem Streben nach Unabhängigkeit, Individualität und Selbstverwirklichung die Aufgeschlossenheit für derartige

Reiseinhalte und Reiseformen steigt. Voraussetzung aber dafür sind tiefgreifende Veränderungen in der touristischen Industrie. Das genormte, montierte und serielle Industrieprodukt Reise wird in wesentlichen Punkten in Frage gestellt.

Die Normung: Wenn die Dritte-Welt-Reisenden "Kontakt mit der einheimischen Bevölkerung" suchen wollen, wird ein Grundelement der Reise, nämlich die verordnete "sight", bis jetzt widerspruchslos millionenfach zelebriert, in Frage gestellt. Das bedeutet, daß der Tourist die Freiheit, auf die er sich einlassen will, dann auch ertragen muß.

Die Montage: Wenn die Touristen Möglichkeiten suchen, "ein Land der Dritten Welt auf eigene Faust kennenzulernen", dann ist das Fahr- und Guttscheinheit, die IT-Tour, das Kompakt-Arrangement hin. Dann werden die Airliner den Reiseveranstaltern Konkurrenz machen, weil sie allein die Möglichkeit haben, auch dann billige Flugreisen zu verkaufen, wenn die Inklusiv-Tour nicht mitgebucht wird.

Das Moment der seriellen Produktion bleibt bestehen. Entlang der "aufgelegten Flugketten" fliegen die Tourismusströme weiter. Mit ihnen können auch die sogenannten Alternativtouristen reisen, die all das ablehnen, was ein vorher festgebuchtes Paket beinhaltet, nur nicht die "aufgelegten Flugketten",

die sie mit ihren Rucksäcken genauso benutzen wie die IT-Touristen.

Harm und Dörte Peters sind in Ansätzen solche Touristen, die dem Trend entsprechen, den die BMZ-Studie belegt. Während der Planung ihrer Reise überzeugt sie ein Angebot, das in seinem Prospekt etwas über die Sterblichkeit in Südostasien notiert, das Daten über das Pro-Kopf-Einkommen und die Bevölkerungsdichte in Java benennt. Im Reiseprospekt wird auch der jeweils örtlich herrschende Proteinmangel genannt. Das überzeugt letztlich die reisenwollenden Studienräte, wenn auch ein Rest bleibt "weil die auch nur dickes Geld machen wollen". Doch die entscheidende Frage mit ihrem "Kind ja" - "Kind nein"-Problem im Kopf können diese Intellektuellen sich nicht stellen: Was haben denn die Besuchten von unserem Besuch?

Änderungen sind nötig und werden versucht. Die BMZ-Studie belegt, wie durch geeignete Qualifikationsmaßnahmen negative Auswirkungen des Dritte-Welt-Tourismus vermindert werden können: Da gibt es zum Beispiel Aufklärungsmaßnahmen für Dritte Welt Reisende durch die sogenannten "Sympathie-Magazine", die der Studienkreis für Tourismus herausgibt, oder durch die Filme "Blickwechsel", vom FWU produziert, die in Großraumflugzeugen gezeigt werden und

welchen der Touristen schätzten wollen für die Verantwortung, die er mit seinem eigenen Verhalten im Gastland trägt. Da gibt es Ausbildungsprogramme für Hotelpersonal und Reisebüroberater, Tourismusplanung in den Zielgebieten.

Da finden entwicklungspolitische Seminare für Fernreiseleiter statt, die die Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung oder das Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung in Stuttgart und der Studienkreis für Tourismus veranstalten. Was der Tourist über ein Land weiß, in das er fährt, wird gerade durch den Fernreiseleiter verstärkt oder neutralisiert oder sogar ins Gegenteil verkehrt. Er ist Vermittler zwischen Gast und Gastland, zwischen den Vorstellungen und Erwartungen des Reisenden und den Gegebenheiten des Gastlands. Er ist an der Nahtstelle der internationalen Begegnung, er ist ein internationaler Lehrer. Deshalb sind Qualifikationsmaßnahmen in diesem Bereich besonders wichtig, denn die Pädagogik des Fernreiseleiters ist immer auch ein Stück Entwicklungspädagogik. Was er den ihm willig folgenden Touristen erzählt, ist immer ein Stück Befreiungsgeschichte oder eben genau das Gegenteil, ein Instrument zur Fehlinterpretation und zur Aufrechterhaltung von Abhängigkeit. Ob es nun das eine ist oder das andere, das entscheidet sich weitgehend in seinem pädagogischen Verfahren, denn dies ist bestimmt von seiner Parteilichkeit für die Ziele der Entwicklung, die er verfolgt.



Um wessen Ziele geht es eigentlich?

Entwicklung, das ist ein Prozeß der Befreiung aus ungleichen Abhängigkeiten. Das gilt für das Leben von Völkern, Gemeinschaften und Staaten, wie auch für Gruppen und Individuen, die ihre Identität suchen, hier wie in der Dritten Welt.

Es gibt bei uns eine Kritik am Fern-tourismus, die resigniert hat, als sie eingesehen hat, daß vielfach die Interessen der Gastländer, formuliert durch die jeweiligen Regierungen, sich nicht mit den Vorstellungen einer selbstbestimmten Entwicklung treffen. Es gibt eine Kritik der Betroffenen in der Dritten Welt, die weniger formuliert ist, weil sie in diesem ganzen Geschäft kaum gefragt wird. Davon erzählt der tunesische Film von Ridha Behi "Sonne der Hyänen".

Es gibt auch eine Kritik der Reisenden, die - wie Beatriz bei Irmaud Morgner, ihre Reise mit dem Verlust des Fernwehs bezahlt.

Und dann gibt es einen meßbaren Unmut der Reisenden, die nicht das Reisen verwerfen, sondern die Art, wie jetzt gereist wird.

Hier liegen die Chancen. Wenn die Betroffenen, die Reisenden und die Besuchten, sich den Tourismus zurückholen, dann kann Reisen wieder zum Erlebnis werden. Die natürlichen Ängste vor dem Fremden sind dann wieder Anreiz für Lernen, da es ja darum geht, die eigene beschränkte Erfahrungsgeschichte in der Begegnung mit dem andern aufzubrechen.

Ein Film zum Thema

„Sonne der Hyänen“ zeigt die Entstehung einer Oase organisierter Urlaubsfreude. Der tunesische Regisseur Ridha Behi schildert hier den Verfall eines nordafrikanischen Fischerdorfes, das den Mächtschichten des internationalen Tourismus zum Opfer fällt. Detailliert zeigt er die Zerstörung der sozialen und ökologischen Grundlagen des Gebiets, persönliche Schicksale in ihrer materiellen Abhängigkeit. (Frankfurter Rundschau)

Tunesien, Marokko und viele andere Länder haben seit der Erlangung ihrer Unabhängigkeit sehr viel Wert auf die Entwicklung des Fremdenverkehrs gelegt, um sich aus ihrem traditionellen Zustand der Unterentwicklung befreien zu können. Die Palmen und die sonnigen Sandstrände dieser Länder sind in fast allen Broschüren der Reiseagenturen zu finden. Die internationalen Ferienkaufleute interessieren sich sehr schnell für diese Länder.

Der Film SONNE DER HYÄNEN zeichnet den Weg eines nordafrikanischen Fischerdorfes nach, das schließlich zu einem Touristenzentrum wird. Im Mittelpunkt stehen drei Personen, die die alltäglichen Begebenheiten des Dorfes auf unterschiedliche Art repräsentieren: der Fischer TAHAR, der ein eigenes Boot besitzt, der Dorfschmied LAMINE, der in der französischen Armee in Indochina und in Syrien Dienst getan hat und wegen seiner Erfahrung und Klugheit von den Dorfbewohnern verehrt wird, und HAI IBRAHIM, der reichste Mann des Dorfes, dem Boote und Bauernhöfe gehören. Seine Ambitionen stimmen nicht immer mit den Interessen der Dorfbewohner überein.

Das Dorf lebte vor allem von einem ausgewogenen und traditionellen Tauschhandel, bis eines Tages ein deutscher Konzern auftaucht, um ein Touristenzentrum einzurichten. Mit Unterstützung bedeutender Persönlichkeiten und der Regierung wird das Projekt sehr schnell realisiert. Das Leben des Dorfes verändert sich mehr und mehr: aus dem Wochenmarkt werden kleine Läden. TAHAR, LAMINE und andere Fischer, die sich um ihre Zukunft sorgen, beobachten empört die Entwicklung des Dorfes.

Der Regisseur

RIDHA BEHI, geb. 1947 in Tunesien, studierte in Paris Soziologie. Den Stoff zu seinem Film fand er bei einer Untersuchung in Tunesien, die er für seine Abschlussarbeit brauchte. Die in dem Film geschilderte Situation ist für Tunesien und Marokko authentisch. BEHI wendet sich mit SONNE DER HYÄNEN an seine Landsleute gleichzeitig aber auch an die Touristen; nicht nur die in Afrika, sondern auch die in Italien, Spanien, Griechenland usw.

Erhard Meueler
(Darmstadt)

„Ich kam,
von Dir geachtet
zu werden ...“

Bedeutet die Planung von Lernprozessen nicht zuerst das Festlegen von Lernwegen, sondern das Offenhalten von neuen, unplanbaren Möglichkeiten, dann läßt dies der Bericht der Bericht Meuelers über das Darmstädter Musikfest der Zigeuner nachvollziehen: lebendig wird da die geplante Unplanbarkeit der Vielfalt von Begegnungen zwischen Fremden. Aber ist das nicht Schau? Ausnahme-situation? Fern ab von allen realen Bedingungen gesellschaftlichen und individuellen Lebens? Ein (politisches) Fest – nichts weiter? E. Meueler geht diesen Fragen nach, ist die Gefahr doch groß, interkulturelles Lernen als feuilletonistisches Thema für das interessierte Publikum konsequenzlos zum Konsumgut werden zu lassen.



Otto Pankok: "Raklo im Winter". Kohlegemälde 1932

1978 begann der Sinto-Musiker Häns'che Weiß mit seiner Gruppe ein Lied zu singen, das zum Aufbruchsignal für eine politische Bewegung wurde, die Bürgerrechtsarbeit der deutschen Sinti und Roma:

"Lass maro tschatschepen / Laßt uns unser Recht fordern / Ihr eigenen Leute lieben Sinte / hört was wir zu sagen haben / ihr wißt alle ihr wißt alle / wie es uns in der NS-Zeit ergangen ist / wenn wir nicht wollen daß sich so etwas wiederholt / eine Zeit in der unsere Leute verfolgt wurden / dann laßt uns zusammenhalten / nur so werden wir unser Recht bekommen.

Die Musiker unter den Zigeunern / kommen heutzutage überall herum / Sie hören von ihren Stammesangehörigen / wie es ihnen selbst heute noch ergeht / sie finden keine Lagerplätze / wenn sie im Sommer auf die Reise gehen / dort wo es am menschenunwürdigsten ist / dort erlaubt man ihnen über den Winter zu bleiben. Wir kennen viele Zigeuner in Deutschland / die in diesem Land alt geworden sind / soll uns doch der gadio (Nichtzigeuner) sagen / warum sie keine Papiere (Staatsangehörigkeit) erhalten / weil der gadio uns nicht achtet – dagegen müssen wir angehen / das dürfen wir uns nicht länger bieten lassen / haben sie vergessen was man uns getan hat / ist das ihre Gerechtigkeit.

Refrain: Wir müssen einen Weg für uns suchen / wir müssen einen Weg für uns finden / laßt uns unser Recht fordern / wir bitten euch (die eigenen Leute) / laßt uns nicht auf dem alten Weg (der Passivität) bleiben.

(Text: Häns'che Weiß, außer Refrain; Übersetzung aus dem Romanes: Siegfried Maeker).

Sie blieben nicht passiv. Um eigenständig zu überleben, gründeten vor allem jüngere, aber auch ältere Sinti quer zu den traditionellen Sozialstrukturen ihres Volkes politische Verbände nach dem Vorbild der Mehrheitsgesellschaft. 1978/1979 begann die fruchtbare Zusammenarbeit des "Verbandes Deutscher Sinti" mit der "Gesellschaft für bedröhte Völker", die gemeinsam ab August 1979 in einem Memorandum einen Katalog politischer Forderungen an die Mehrheitsgesellschaft vorlegten: Anerkennung und Bedauern des NS-Völkermordes an den Sinti und Roma durch den Bundeskanzler; angemessene Wiedergutmachung für noch lebende Opfer der NS-Verfolgung; eine projektbezogene Globalentschädigung als Entgelt für die nicht mehr nachholende Wiedergutmachung an den Ermordeten, gedacht zur kulturellen und beruflichen Förderung der nachwachsenden Generation der Sinti und Roma; Klärung der ungelösten Legalisierungsfälle der für staatenlos erklärten deutschen Sinti und Roma; Erforschung des Schicksals von Sinti

und Roma in der NS-Zeit; Anerkennung als Minderheit mit eigener Sprache, Kultur und Tradition ähnlich der dänischen Minderheit in Südschleswig; Lösung der Wohnungsprobleme in den Ghettos.

Um ihren Forderungen Nachdruck zu verleihen, veranstalteten die Sinti-Verbände im Oktober 1979 eine Gedenkveranstaltung zur Erinnerung an die mit rund 500.000 bezifferten Sinti- und Roma-Opfer der NS-Zeit im ehemaligen KZ Bergen Belsen. Ostern 1980 führten 12 Sinti einen Hungerstreik im ehemaligen KZ Dachau durch.

Ein ungewöhnliches Oktoberfest

Zeitlich gesehen ging diesen öffentlich stark beachteten politischen Veranstaltungen und Aktionen der Sinti selbst ein "Musikfest der Zigeuner" vom 12. bis 14. Oktober 1979 in Darmstadt voran, veranstaltet von Nicht-Zigeunern, der Arbeitsstelle für Erwachsenenbildung der Evangelischen Kirche in Hessen und anderen:

"Ernst Bloch hat einmal gesagt, es gehe nicht um eine allgemeine und abstrakte, sondern um 'eine adressierte Menschlichkeit, eine die denen zugewandt ist, welche sie einzig brauchen'.

Theologisch gesprochen: Kirche ist nur dann Kirche, wenn sie für andere da ist (D. Bonhoeffer ...)

Mit diesem Musikfest soll keine Werbung für die Kirche betrieben werden. Hier soll vielmehr einer durch die Jahrhunderte unterdrückten und zum großen Teil vernichteten Minderheit ein Forum angeboten werden, sich untereinander zu treffen, sich mit ihrer Kultur darzustellen und mit ihrem Fest in der Bevölkerung Aufmerksamkeit für ihre Probleme zu wecken. Eine solche Bewusstseinsbildung bleibt freilich folgenlos, wenn sie nicht zu spürbaren und nachhaltigen sozialen und politischen Verbesserungen der oft menschenunwürdigen Wohn- und Lebensverhältnisse führt ...

Wir wollen uns mit diesem Fest durch die Mischung von heiterer Musik mit der Erinnerung an schuldhaftes Verhalten gegenüber den Zigeunern in Vergangenheit und Gegenwart Betroffenheit erzeugen: Wir hoffen, daß durch die Selbstdarstellung mittels der Musik die gedanklichen und emotionalen Schutzhüllen, die jedem von uns von Kindheit an Zigeunern gegenüber vermittelt worden sind, durchlöchert werden und die Bereitschaft entsteht, Anteil zu nehmen und die Zigeuner in ihrer bewußten und trotz aller gewalttätigen Einpassungsstrategien ungebrochenen Eigenständigkeit und Andersartigkeit zu akzeptieren. Wenn wir uns bewußt auf eine Auseinandersetzung mit dieser Kultur einlassen, werden wir danach gefragt, wo denn unsere, unter der Nachkriegsinvasion amerikanischer Kulturformen verlorengegangenen kulturellen Eigenständigkeiten geblieben sind." (Aus dem Programmheft)

gegenüber zu den Zigeuner-Wallfahrten der katholischen Kirche?) und von Nicht-Sinti organisiert worden war, überhaupt annehmen würden ...

Im Vorfeld nutzen wir jede Gelegenheit, das Vorhaben über die wenigen, die Zugang zu Sinti hatten, bekanntzugeben. Dies im Vertrauen darauf, daß die vielgerühmte blitzschnelle Kommunikation unter den Sinti klappen würde. Gerüchtweise hörten wir, daß bei dieser und jener Zusammenkunft die Frage diskutiert werde, ob man hingehen solle oder nicht.

Eine Woche vor der Veranstaltung fuhren wir zu großen Zigeunerwallfahrt nach Illingen, um unsere Planung den 'Alten/Ältesten' vorzustellen und um ihre Unterstützung zu erbitten. Dies gelang. Die erbetene Unterstützung wurde zugesagt. Man werde kommen.

Dienstags war noch niemand in Deutschland. Ab Mittwochmorgen rollte dann Gespann um Gespann auf dem Meßplatz an, hunderte von Familien kamen.

Wir wußten nicht, wie ein von sogenannten Tsiganologen und anderen Fachleuten aus diesem Arbeitsfeld angekündigter Konflikt zwischen den sich ausdrücklich als unpolitisch verstehenden Musikergruppen und ihrem Anhang und den Politikern der Sinti-Verbände, die ebenfalls kommen wollten, ausgehen würde. Insider wollten uns Ängste der Art einjagen, zwischen den "Organisierten" und den "Nicht-Organisierten" werde es zu einer "Zigeuner-Schlacht" kommen, der sogar die Polizei hilflos gegenüberstehen werde.

Auf unsere Bitte hin bildete sich am ersten Tag ein Komitee hochangesehener Familien-Oberhäupter und Rechtsprecher, die die Sinti-interne Kommunikation zu allen Angelegenheiten dieses Festes in die Hand nahmen. Es kam nicht zum geringsten Zwischenfall, die Polizei, die sich sehr diskret verhielt, kam überhaupt nicht zum Einsatz. Der Festwirt des großen Bierzeltes, das bei den großen Konzerten anstatt mit 2500 Personen mit fast 4000 Personen zum Bersten gefüllt war, konstatierte, daß bei jedem normalen Rummel mit Musik allabendlich mehrere Schlägereien stattfänden: "... hier dagegen Null...". Die Prophezeiungen über Sinti-interne Rangeleien gingen nicht auf, im Gegenteil: Bei diesem großen harmonischen Familientreffen versöhnten sich mehrere Familien, die sich schon länger gram waren. "Sippenältester Kimmerring Lehmann erwachte am Montagmorgen in seinem Wohnwagen 'unheimlich glücklich'. Das Musikfest der Zigeuner war gelaufen, gut gelaufen, alle hatten sich verhalten wie 'grasende Lämmer'. Es gab keine Streitigkeiten, keine tätlichen Auseinandersetzungen. Von allen negativen Erwartungen der Nicht-Zigeuner hatte sich nichts bewahrheitet. Eine Leistung - wenn man bedenkt, wieviele Men-



schen während des Wochenendes auf den Darmstädter Meßplatz kamen - pro Open-End-Konzert drei- bis viertausend. 'Sagenhaft, was hier passiert ist', war auch das Urteil so mancher Nicht-Zigeuner, die sich emotional beim Organisator ... mit Händeschütteln, Kuß auf die Stirn oder Umarmung für diese einmalige Veranstaltung bedankten" (Darmstädter Eche vom 17. Oktober 1979).

Unplanbar waren all die vielen Begegnungen der Sinti untereinander und zwischen Sinti und Nicht-Zigeunern.

Unplanbar waren die Reaktionen der Medien, der Presse, der Bürger der Stadt Darmstadt, die emotionalen Nachwirkungen.

"Schwarze Augen"

"Schwarze Augen", ein russisches Volkslied in Swingbearbeitung, war neben "Avalon" und "Sweet Georgia Brown" eines der meistgespielten Stücke während der drei großen Open-End-Konzerte mit insgesamt 21 Grup-

Evangelischen Stadtkirchengemeinde, Kiesstraße. Musik: Alfred-Lora-Swing-Gruppe. Anschließend Pressekonferenz zum Musikfest im ganzen.

Freitag, 12. Oktober, 20 Uhr:
Inoffizieller Auftakt des Musikfestes mit der ungarischen Gruppe "Paprika Melody" und anderen Gruppen im Festzelt auf dem Meßplatz.

Samstag, 13. Oktober, 11 Uhr:
Empfang des Oberbürgermeisters für Vertreter der Musikgruppen, der ansässigen und angereisten Zigeunerfamilien.

12.15 Uhr:
Open-Air-Konzerte mit den Gruppen "Markus-Reinhardt-Ensemble" und "Mike-Reinhardt-Sextett" am Reiterdenkmal am Friedensplatz und auf der Terasse am Alten Rathaus.

15 bis 18 Uhr:
Gesprächsmarkt im Festzelt auf dem Meßplatz und um das Festzelt herum. In kleinen Gruppen diskutieren Zigeuner und Nicht-Zigeuner soziale, politische und kulturelle Fragen.

14 bis 18 Uhr:
Vorführungen von Filmen, Videos, Tonbildschauen und Fernseh-Produktionen im Filmzelt auf dem Meßplatz.

20 Uhr:
Großes Open-End-Konzert im Festzelt mit den Gruppen "Vadi Mettbach mit seiner Gipsy Family", "Gruppe Romanesi" aus Harlem/Niederlande, "Hotclub the Zigan", Dunja Blum und Bobby Falta, "Titli Winterstein-Quintett", "Hotelclub d'Alsace", "La Romanderie".

Sonntag, 14. Oktober, 12 Uhr:
Andacht mit Musikbeiträgen im Festzelt

15 bis 18 Uhr:
Kinderfest auf dem Meßplatz, Spiele, Musik und Illusionsschau mit dem Zauberer Pater Lennartz.

14 bis 18 Uhr:
Film-Vorführungen im Filmzelt

20 Uhr:
Open-End-Konzert im Festzelt mit den Gruppen "Swing Gipsy Rose", "Hotclub da Sinti", "Bolou und Fays/Paris", "Zipflo-Reinhardt-Quintett", "Gruppe Gori Kaufmann" und dem "Schnuckenack-Reinhardt-Quintett".
Auf dem Gelände des Meßplatzes Flohmarkt an allen Tagen.

pen, die jeweils um 20 Uhr begannen und jeweils vor 3000 bis 4000 Zuhörern zwischen sechs und acht Stunden dauerten, flankiert von Open-Air-Konzerten in der Stadt:

"Es ist ein Uhr, die Nacht von Samstag auf Sonntag. Auf der Bühne werden gefühlvolle Balladen angestimmt, wird feuriger Csardas gespielt, wird gejazzt. Die Musiker sind Zigeuner. Unten stehen 4000 Besucher auf Bänken und sind aus dem Häuschen. 2000 Zigeuner und 2000 Nicht-Zigeuner toben vor Begeisterung. 'Ihr seid die größten',

brüllt ein blonder Darmstädter seinen Nachbarn an, einen schwarzhaarigen Mann mit dunklen Augen. Der freut sich und schüttelt dem Blondem die Hand.

Was sich beim ersten Musikfest der Zigeuner in Darmstadt abspielte, war - so urteilten die Insider - bislang einmalig. Ein Fernsehkameramann, der schon einige Rockpalast-Lifeseudungen auf dem Buckel hat, schüttelte den Kopf: "Da ist die Stimmung in unseren Rockpalast-Nächten nichts dagegen". Der Kölner Anwalt Jochum, der seit Jahren für die Rechte der Zigeuner in der Bundesrepublik kämpft, griff sich an den

zweihundert Stunden Lange nach der Frankfurter Network Medien-Cooperative (Hallgartenstraße 69, 6 Frankfurt 60; Best.Nr. 10.601, Preis: DM 24,80 plus DM 2,80 Versandkosten; Vorkasse) einige schöne Partien der Konzerte dokumentiert.

Ein "Brückenschlag"?

Die Ausstellung "Zigeuner" enthielt neben Fotos Dokumente zur Verfolgung und Vernichtung der Sinti und Roma in der NS-Zeit und der nach 1945 fortdauernden Diskriminierung und Ächtung, gespiegelt u.a. durch ausgestellte Kinder-Malereien und -Aufzeichnungen aus Göttingen und Darmstadt:

"Sie wohnen überall und machen Musik. Sie sind sehr nett und lustig und schlafen in Scheunen und als Arbeit machen sie Musik." (Gido, zehn Jahre).

"Die Zigeuner leben sehr schwer, wenn sie nichts zu tun haben, spielen sie Geige." (Stephan, zehn Jahre)

"Zigeuner stinken wie ein Schwein und futtern Spaghetti" (Thomas, vierte Klasse).
"Die Zigeuner sind böse. Sie verbrennen weißes Zeug. Ich kenne ein Zigeunermädchen. Das war sehr nett" (Susanne, neun Jahre).

"Die sind manchmal böse und manchmal lieb. Aber sie klauen und verbrennen Sachen" (Heidi, neun Jahre).

"Sie betteln, sie machen Musik, sie sind böse" (Andrea, neun Jahre).

"Ich bin Zigeunerin. Es stimmt gar nicht, daß Zigeuner immer schwarze Haare haben müssen. Ich habe ziemlich blonde Haare" (Gina, acht Jahre).

Bei der Eröffnung der Ausstellung versuchten wir deutlich zu machen, daß die Fotos zwar die soziale Misere der meisten deutschen Sinti anschaulich machen, doch wenig Auskunft über die strukturelle Gewalt geben könnten, die zu Armut und Ächtung führe.

"Wir wollen die Hand ausstrecken über den Graben", meinte der Stellvertreter des Kirchenpräsidenten der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau, H. Spengler. Das Musikfest der Zigeuner sei der "Versuch eines Brückenschlags zwischen Minderheiten und Mehrheiten" zum gegenseitigen Verstehen und Respektieren. Dazu ein Kommentar des Darmstädter Echos vom 12. Oktober 1979 unter der Überschrift "Brückenschlag?"

"Die meisten Fotos sind schwarz-weiß und leider bewegt sich auch diese Zusammenstellung in gewohnter Schwarz-Weiß-Manier. Ohne das Verdienst der Veranstalter schmäthern zu wollen, kann der Hinweis nicht unterbleiben, daß nur ein Teil der schmerzlichen Wirklichkeit zu sehen ist. Und es gibt keinen Zweifel, daß dieser Teil, ebenso wie die Ereignisse im Dritten Reich,

gar nicht oft genug in Erinnerung gerufen werden kann.

Aber: Natürlich gibt es auch Zigeuner die stehen, natürlich ist uns die Einstellung der Zigeuner zum Leben und materiellen Gütern fremd, natürlich schafft all das pauschales Mißtrauen. Und vor dem Bürgerlichen Gesetzbuch sind alle gleich, auch die, die nach eigenen Gesetzen leben wollen. Darum sind Appelle an das Herz und an den Verstand notwendig. Das Wort von der Toleranz wird jedoch hohl, wenn es gleichgesetzt wird mit vorschneller Bereitschaft, alles zu verzeihen, um nicht zu sagen, alles durchgehen zu lassen...."

Applaus zu Bibelzitat

Es gab, untermalt von 'Zigeunermusik', eine ökumenische Andacht. Die anwesenden Darmstädter Pfarrer, Mitglieder der Kirchenleitung und Mitarbeiter der Kirchenverwaltung der Evangelischen Kirche in Hessen und Nassau waren verblüfft, als die Sinti die Andacht zu ihrer eigenen Sache machten, indem sie lebhaft zu solchen Bibelzitat applaudierten, die davon sprachen, den Fremden als Bruder zu achten und ihn zu ehren: "Einen solch lebhaften und ursprünglichen Gottesdienst habe ich noch nie erlebt..."

Gesprächswirbel

In ungewohnter Lebhaftigkeit nutzten die Darmstädter und die sonstigen Besucher die Möglichkeit zu Gesprächen mit den unter anderem aus Marburg, Gelsenkirchen, Koblenz, Offenburg, Pfaffenhofen, Mainz, Speyer, Mannheim, Karlsruhe, Bochum, Heilbronn, Heidelberg, aber auch aus Frankreich, Italien, Holland und der Schweiz angereisten Sinti-Familien. Die Sinti:

Ich möchte gern, daß uns auch andere Städte so aufnehmen, wie wir jetzt in Darmstadt aufgenommen wurden. Und nicht, daß uns die Polizei immer von den Plätzen weggreift."

"Mit Musik allein schaffen wir kein besseres Verständnis auf beiden Seiten. Mit der Reisesaison beginnt bei uns auch die Angst. Die Angst vor der Polizei, die unsere Plätze mit Hunden und Maschinenpistolen umstellt."

"Wo wir in der Bundesrepublik mit unseren Wagen auch nur eine halbe Stunde stehenbleiben, sind gleich Polizisten da. Mit Maschinenpistolen. Kein Land tut sich so schwer mit den Zigeunern wie Deutschland. In Frankreich, Spanien oder Österreich wird nicht soviel Behördenwind um uns gemacht. Die Deutschen haben eine andere Mentalität. Die sind so unheimlich ordnungsliebend. Man muß hier unbedingt einen Wohnsitz haben. In Frankreich wird das viel lockerer gehandhabt."

"Gestern standen wir in der Pfalz auf einem Rastplatz, hatten eine Kommode aufgeladen. Plötzlich hält neben uns ein Polizist. Eine Frau sitzt in seinem Auto. Er fragt sie, ob das ihre Kommode ist. Ohne um Erlaubnis zu fragen, ist er auf unser Auto gestiegen, und als ich mir das verboten habe, wurde er ziemlich ausfallend."

"Türken und Neger sind euch lieber. Immer mehr holt ihr ins Land. Wir bleiben immer nur die schmutzigen Zigeuner. Dabei sind wir auch Deutsche."

Die Deutschen:

"Wo kamen die Zigeuner her? (Aus Indien) "Erlauben die Sippen, daß Zigeuner und Nicht-Zigeuner heiraten? (Ja, es gibt etwa 2000 solcher "Mischehen")

"Wie verdient der Zigeuner sein Geld? (Durch Handel, An- und Verkauf) Wie ist die Stellung der Frau? (Der Mann habe die Hosen an und zwar "die langen", eine Frauenbewegung in Richtung Emanzipation gebe es noch nicht)

Wenn die Zigeuner doch alle katholisch sind und die katholische Kirche eine eigene Zigeuner- und Nomadenseelsorge betreibt, warum ist die katholische Kirche nicht eine große politische Lobby für die berechtigten Ansprüche der Zigeuner? (Das sagen Sie mal den Bischöfen. Wir verstehen das nicht!)"

Das Deutsche Allgemeine Sonntagsblatt (22. Oktober 1979):

"Der Zigeuner Franz lebt in einer mittelfränkischen Stadt. Er ist Schausteller, um die fünfzig. Seine vier Kinder gehen zur Schule. In den Akten der Behörden wird er längst als 'selbhaft' geführt. Als früher die Leute in der Straße Unterschriften sammelten 'Der Zigeuner muß weg', ist er in ein anderes Viertel gezogen. Seither sagt er lieber, er sei Südtiroler. Und wenn die Nachbarn meinen, seine schwarzhaarige junge Frau, die sei wohl Italienerin, dann dementiert er das nicht mehr. Vielleicht wäre er lieber Bäcker geworden, aber 'glauben Sie denn, die Leute kaufen ihre frischen Brötchen bei einem Zigeuner?'

Es ist nicht so recht auszumachen, was die Leute glauben. Die Besucher des Musikfestes, jüngere und alte, haben an den Zigeuner Franz erst mal viele Fragen:

'Leben Sie normal in einem Haus? Kann ein Zigeuner eine Weiße heiraten? Gibt es denn keine Lobby für Zigeuner, keinen Bundesbeauftragten? Ihr habt doch einen König. Nein? Nicht? Ich hab doch so einen gesehen im Fernsehen. Warum sind die Zigeuner bloß so unbeliebt? Bei Jugoslawen oder Italienern kann ich das verstehen, die sind ja auch keine Deutschen. Aber Zigeuner sind doch Deutsche...'

Der Zigeuner Franz gibt freundlich Auskunft und sieht nicht sehr glücklich dabei aus. Ein Italiener, der dabei steht, auch nicht. Grad hatten die beiden erfreut italienisch geplaudert, nun sollen sie gegeneinander ausgespielt werden: Er sei, sagt Franz vorsichtig, häufig in Italien, er habe viele Freunde dort. 'Die Deutschen akzeptieren jeden Menschen, der anständig ist', sagt plötzlich eine ältere Frau. Sie ist die Ehefrau des Italieners, und es ist ihr unschwer anzumerken, daß sie ihr Lebensziel daran gesetzt hat, aus diesem einen anständigen Deutschen zu machen. Der Zigeuner Franz ist anständig, denn, sagt sie, 'man merkt gar nicht, daß Sie Zigeuner sind, so wie sie aussehen und reden.' Und als er dann weggeht, der nette Zigeuner Franz, in seinem blauen Nadelstreifenanzug, dem weißen Hemd und der dezenten Krawatte, na ja, die Lackschuhe müßten vielleicht nicht sein, als er höflich seinen Hut lüftet - nicht mal

schwarze Haare hat er, sondern graue, und auch davon nicht mehr viele - da ist er fast zu einem richtigen Deutschen geworden. Zu einem Menschen wie Du und ich - die vernehmlichste Anerkennung, die Menschen guten Willens Minoritäten gegenüber zu vergeben haben. Es ist, schrieb jüngst der Kölner Autor Henryk M. Broder, 'ein liquidatorischer Begriff'.

Gefragt, ob er es denn sein wolle, ein Mensch wie du und ich, sagt Franz, er sei Zigeuner. Es bleibt somit die Feststellung, er sei ein Mensch. Aber muß man das feststellen?"

Gesprächswirbel überall zwischen und in den Wohnwagen, an allen Tagen, den ganzen Samstagnachmittag ein eigenes vorbereiteter großer Gesprächsmarkt im Festzelt und um das Festzelt herum:

Juristen berichten über das "shikanöse Verhalten vieler Behörden", Kriegsteilnehmer und ehemalige KZ-Häftlinge unter den Sinti berichten von ihren KZ-Erfahrungen und davon, mit welchen Begründungen man ihnen nach dem Krieg die Wiedergutmachung verweigerte.

Es gab Gesprächsrunden zur Situation der Sinti in Hersfeld und in anderen Städten, es gab eine Einführung in die Musik der Sinti und viele Möglichkeiten zum Gespräch mit den Musikern: Als Hans'che Weiß ein Jahr zuvor für die Zeit eines Gastspiels in Darmstadt einen Standplatz für zwei Wohnwagen gesucht hatte, hatte er im städtischen Verkehrsamt geheißen: "Am liebsten würden wir sehen, wenn die anfahren, auftreten und dann wieder abreisen." (Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. Oktober 1979).

Sachverständige und Betroffene berichteten von ihrem Kampf um menschenwürdige Wohnungen, Schul- und Ausbildungserfahrungen und über all die täglichen schmerzhaften Kränkungen durch Nicht-Zigeuner.

In einem separaten Zelt wurden am Samstag und am Sonntagnachmittag Filme zur Geschichte und heutigen Situation der Sinti und Roma gezeigt, wobei die anwesenden Sinti sich dazu äußerten, was ihrer Meinung nach die Filmemacher richtig dargestellt und falsch interpretiert hatten. Die so entstehende Vielfalt von Perspektiven in Außen- und Innen-Sicht regte zu sehr lebhaften Diskussionen an. Das Zelt war zu klein, um alle Gesprächs-Interessenten zu fassen.

Eine Stadt im Lernprozeß

Zum Auftakt des Musikfestes gab der Oberbürgermeister der Stadt Darmstadt im alten Rathaus einen Empfang für die angereisten Sippenältesten und Vertreter der Musikgruppen:

"Stückige Luft, gleißendes, heißes Scheinwerferlicht, drückende Enge. Dazu Sekt.

Abgefilmt, umringt, fotografiert die Hauptpersonen, Sippenälteste, Bandleader und Kapellenvorstände. Das Häuflein der Zigeuner, dem die Stadt Darmstadt am Samstagvormittag im Alten Rathaus einen offiziellen Empfang gab, wirkte verloren und deplaziert zwischen den vielen Medienmännern und -Frauen. ARD, ZDF, dazu noch einige Rundfunksteams - mit einem solchen Aufwand hatten die Magistratsmitglieder nicht gerechnet. Sie waren zwar auch in beachtlicher Anzahl erschienen, hatten aber keineswegs die Übermacht." (Darmstädter Echo vom 15. Oktober 1979).

Drei Gründe, so führte Oberbürgermeister Heinz Winfried Sabais aus, hätten die Stadt bewegt, die Zigeuner hier in Ehren ... zu empfangen. Zum einen wolle man ihnen demonstrativ danken für ein herrliches, farbenprächtiges Fest - schließlich gehöre Zigeunermusik ja auch zu den schönsten europäischen Volksmusiken. Zum anderen wolle man den Zigeunern Respekt erzeigen für die Opfer, die sie in der Nazizeit als Volk bringen müssen. Und schließlich wolle man das Verfassungsprinzip sichtbar machen, daß nämlich die Menschenrechte genauso für Zigeuner wie für Deutsche gelten. An dieser Stelle stießen die Gäste 'Bravo'-Rufe aus." (Darmstädter Echo vom 15. Oktober 1979).

"Der Auftakt ... ist eher peinlich, und die städtischen Honoratioren sind deutlich ungeübt im Umgang mit ihren Mitbürgern, den Zigeunern. Die Zigeunerin K., wohnhaft in Darmstadt, ist rüchlich, schwarzhaarig und still. 'Na, geht's gut?' fährt ein Stadtvordneter sie leutselig an und dröhnt dann fröhlich in die Runde: 'Sie ist fünfmal operiert worden, müssen sie wissen.' Kein Zweifel, er weiß Bescheid über die Sorgen und Nöte seiner Sinti. Ein kurzes Streicheln über einen dunklen Knabenschopf: 'Und der Junge wird auch immer hübscher.' Der Junge ist vierzehn, heißt Andi und sagt mit bösem Gesicht, daß es ihm sehr gut geht. Als der Bürgermeister dann das Wortnimmt und seine Dankbarkeit bekundet a) für die Musik ('starke Tradition, ich sage nur Ungarn und Bela Bartók. Wir wissen es'), b) seinen Respekt ('große Opfer, die Sie in der Nazizeit bringen mußten, und so wie wir uns zu den Juden bekennen, bekennen wir uns auch dazu. Wir wissen es'), und c) auf das Grundgesetz verweist, wonach die Diskriminierung von Minderheiten ohnehin verboten sei, hält es einen jungen Zigeuner nicht länger. Er wolle etwas sagen: Auch die Landfahrerverordnung des Landes Hessen verbiete den Zigeunern... 'Ich bin noch nicht fertig', sagt der Oberbürgermeister streng, und sein Ton läßt keinen Zweifel zu, daß

auch zu einem lockeren Sekt mit lustigen Zigeunern Disziplin gehört. Nie wieder, schließt er. werde die Polizei Zigeuner aus der Stadt jagen ..." (Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt vom 22. Oktober 1979). Der Oberbürgermeister: "Wir wissen schon, daß die Leute in Bayern anders leben als die in Oldenburg. Wir wissen schon, daß die Industriearbeiter anders leben als Zirkusartisten. Wir sollten auch akzeptieren und anerkennen, daß die Zigeuner anders leben wollen als wir. Unsere Verfassung schreibt vor, daß die Menschenwürde jedes einzelnen in diesem Staat zu achten ist. Und daran wollen wir festhalten - nicht bloß theoretisch, sondern auch praktisch: Wenn Sie wieder in diese Stadt kommen, wird Sie kein Gendarm an der Stadtgrenze abweisen. In einem Land, in dem die Zigeuner umherziehen, da regiert die Freiheit. Ein Land, in dem es keine Zigeuner gibt, hat auch keine Freiheit. Seien Sie also herzlich willkommen ..."

Als einen Monat nach dieser Ansprache eine Sippe mittelloser, abgerissener, zumeist jugoslawischer Roma in Darmstadt strandete, hieß es für die Stadt Darmstadt, den selbstverständlichen und humanen Worten ihres Oberbürgermeisters Taten folgen zu lassen. Es ging um die Legalisierung der anscheinend staatenlosen Roma, um Wohnraum, Arbeits- und Schulmöglichkeiten. Ebenso wie der Oberbürgermeister erhielt auch ich anonyme Droh- und Schmähbriefe, das Bürgertelefon der Stadt lief in Sachen 'Ablehnung der Zigeuner in Darmstadt' heiß. Viel Emotionalität, heiße Debatten in den Zeitungen und in der Stadtverordnetenversammlung, die schließlich beschloß, den rund 50 Roma "in Darmstadt eine neue Heimat zu geben". Eines der zugewiesenen städtischen Häuser lag "inmitten beschaulichen Bürgertums im alten Bessungen, dort, wo die Bewohner ihr Haus mit Garten seit Generationen im Besitz haben, wo Ruhe und Ordnung herrschten - bis die Zigeuner kamen" (FAZ v. 25. Juli 1981) Es bildete sich sofort eine Interessengemeinschaft der betroffenen Bürger, eine echte Bürgerinitiative, deren Ziel es war, den Verbleib der Roma in diesem Viertel zu unterbinden: "Die müssen hier raus!" Lediglich drei von über dreißig dort lebenden deutschen Familien bemühten sich, die ablehnende Stimmung zu korrigieren. Die Auseinandersetzung eskalierte darin, daß Unbekannte am Haus der Roma eine Bombe zündeten, die erheblichen Sachschaden anrichtete, aber niemand verletzte. Die Integration in dieser Straße war unter lebhafter Anteilnahme der Darmstädter Bürger (Schaulustige, Leserbriefe, Gründung eines Arbeitskreises zugunsten der Roma, Magistratsbeschlüsse) gescheitert. Die abgewiesenen Romafamilien wurden in einer Art Hütte außerhalb der Stadt direkt an einer



übrigen Familien blieben in städtischen Häusern in toleranteren Stadtvierteln wohnen.

Solidarität als Zuarbeit

N'avlom ke tumende/ o maro te mangav/ Avlom ke tumende/ kam man pativ te den.

Ich kam nicht zu dir,/ um Brot zu erbetteln/ Ich kam, von dir/ geachtet zu werden.

Das Fest war vorüber, die Probleme blieben. Es stellte sich heraus, daß es nicht ausreicht, einmal eine solche Veranstaltung zugunsten einer über Jahrhunderte diskriminierten Minderheit durchzuführen, sondern daß es um langfristige, immer neue Unterstützung gehen muß. Wir bildeten einen kleinen Arbeitskreis derjenigen Personen, die in den evangelischen Landeskirchen und kirchlichen Einrichtungen die Bürgerrechtsarbeit der Sinti und Roma unterstützen. Einzelne Pfarrer in Stuttgart, Kassel, Homburg an der Saar und Braunschweig engagierten sich, aber reichen unsere Aktivitäten wirklich aus, um von Solidarität sprechen zu können?

Solidarität ist ein Programmbegriff aus der Arbeiterbewegung. Er meinte das internationale Bündnis der Arbeiterklasse, den Zusammenhalt der Lohnabhängigen auf der ganzen Welt dem internationalen Kapital gegenüber. Der Begriff Solidarität meint ihre gegenseitige Unterstützung der Arbeiter und ihrer Organisationen, meint Einheit und Geschlossenheit. Dieser kämpferische Begriff aus der Arbeiterbewegung paßt m.E. nicht so recht, wenn wir davon sprechen, daß eine reiche Kirche hier und dort ganz punktuell eine verfolgte, unaufhörlich diskriminierte und verarmte Minderheit unterstützt. Es kann nicht um eine Caritas von oben nach unten, um Mildtätigkeit nach dem Führer-Prinzip gehen, in der reiche Helfer den Bedürftigen die Bedingungen diktieren, unter denen Hilfe gewährt oder versagt wird, mit Bewilligungsbedingungen und Formblättern. Um was gehts denn?

Die bis auf einen winzigen Rest dezimierte Minderheit der Sinti und Roma hat damit begonnen, sich über neugegründete eigene Verbände aus Objekten der Aggressionen der Mehrheitsgesellschaft zu Subjekten ihres Lebens zu entwickeln, vorangetrieben von Hunger nach sozialer Gerechtigkeit, von der sie ständig hören, die sie selbst aber noch nie erfahren haben. Diese Bürgerrechtsarbeit der Sinti und Roma geschieht selbstständig. Sie ist selbstorganisiert und selbstbestimmt. Sie sabo-

tschaft zuge dachte Los. Die wenigen politischen Sprecher der Sinti und Roma haben einen Rundumkampf zu führen gegen allseitige Diskriminierung, Behördenwillkür, gegen polizeiliche Überwachung, gegen tausenderlei Formen grober und subtiler Mißachtung und Verfolgung. In diesem Kampf gegen einen hunderköpfigen Drachen, gegen den sozialen Tod, die Auflösung einer alten Kultur in unserer Gesellschaft brauchen sie jede nur erdenkliche Unterstützung. In Respekt vor der Eigenständigkeit der Sinti- und Roma-Verbände können wir ihnen allenfalls zurarbeiten, dies aber verlässlich und gründlich.

"Interkulturelles Lernen?"

Was die weit über zehntausend Personen als Besucher und Gestalter des Musikfests durch all ihre Erlebnisse in diesen Tagen unbewußt oder zu benennbaren Erfahrungen bewußt gemacht voneinander und übereinander gelernt haben, kann niemand im einzelnen sagen.

Die Sinti-Verbände begannen schon 1980 in Freiburg und Hamburg, dann 1981 in Berlin, Freiburg, Hamburg und Mannheim in eigener Regie große Musikfeste der Sinti und Roma durchzuführen.

Ich selbst lernte während der Veranstaltung, die Warnungen vor der Zusammenarbeit mit den "Organisierten" als interessenbestimmte Versuche der Vorweg-Beeinflussung zu erkennen und knüpfte eine Fülle von Kontakten. Rückblickend glaube ich mich durch die vielen Begegnungen und die kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Sinti und Roma seit dieser Veranstaltung etwas verändert zu haben: Ich bin hier auf eine Gruppe von Menschen gestoßen, die sich trotz aller erlittenen Schmähungen, Verwundungen und Verfolgungen eine mir bis dahin nicht bekannte Kraft der Offenheit, des Sich-Freuen-Könnens, ansteckender Großzügigkeit und zärtlicher Herzlichkeit bewahrt haben: "Rom" = "Zigeuner" heißt "Mensch".

Es sei abschließend erlaubt, den Bogen etwas weiter zu schlagen. In diesem Themenheft geht es um "interkulturelles Lernen". In Unkenntnis vielleicht schon vorhandener Systematiken zu diesem neuen Programmbegriff sozialen Lernens seien ansatzweise einige über die Erfahrungen des Musikfests hinausgehende Feststellungen und Anmerkungen versucht:

Die programmatische Formel "interkulturelles Lernen" beschreibt nicht mehr und nicht weniger als das alltägliche Lernen, da das ganze Leben für jeden Menschen überall auf der Welt

wie zum Schlechten immer auch interkulturelles Lernen bedeutet.

Es gibt keine Sozialisation der Heranwachsenden wie der Erwachsenen ohne immer wieder neue Auseinandersetzung mit der von den Altvorderen überkommenen kulturellen Tradition, die zum Teil aufgenommen und weitergeführt, zum Teil verändert, verworfen und durch neue oder importierte fremde Kulturstile ersetzt wird.

Lernen als Aneignung von Lebenswirklichkeit, von emotional bedingten Einstellungen, von Gedanken, Wissen und Fertigkeiten, von Haltungen und Verhaltensweisen Dritter, noch dazu in ständiger Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und den schon zur Gewohnheit gewordenen, früh erlernten Formen des Fühlens, Denkens und Handelns, diese ständige, kreative Auseinandersetzung mit der Umwelt und sich selbst ist sehr stark abhängig von den jeweilig bestimmenden Produktions- und Reproduktions-, damit den Konsum-Bedingungen. Die von uns konsumierte Welt der Waren ist bei uns wie in allen "Ländern der freien Welt", der "Dritten Welt", immer mehr aber auch in den sogenannten kommunistischen Ländern oft genug eine Welt von US-Waren. Die Botschaften des US-amerikanischen (Kultur-) Imperialismus sind eingängig und verführerisch: "Konsumier mich! Hättest Du Lust auf Dallas, Cornflakes, Coca-Cola, Basket-Ball, Skateboards, Chewing-Gum, Bubble-Gum, Walkmen, Frisbee, BMX-Räder, Pepsi, Burger King, McDonalds, Jazz, Blues, Moon-Boots, Video-Recorder, Television, Stereo, Musicals, Drogen, die Hippie- und andere Bewegungen, Parker, Monopoly, Indianer und Western-Filme, Hillbilly- und Country-Musik, Tiefkühlwaren, Wegwerf-Artikel, Wein in Tüten, Bier in Dosen, T-Shirts, Mickey Mouse, Charlie Brown, Freizeitparks, Jogging, Aerobic, Tomaten-Ketchup, Peep-Shows, Computer, Grill-Parties, Sprays, Bikinis Shorts, Pop-Art, Rock n'Roll, Auto-Kultur, Motels, Drive-in-Restaurants, Graffiti, Rap, Funk und Disco, Sahne aus der Tube, Playboy, Swimmingpool im Garten, Sit-ins, Flipper, Glücksspielgeräte, Automaten, Nescafe, die amerikanische Spielart von Demokratie und unendlich viele Übernahmen von Amerikanismen in die Alltags- und Wissenschaftssprache ... ?

Genieße heute! Zahle morgen! Schuldenmachen ist eine läbliche Sünde!" Kredite bringen Zinsen. Der Dealer weiß, warum er dem Drogenabhängigen anfangs Geschenke macht und weiche Zahlungsbedingungen einräumt. Schon bald tut der Drogenab-

hängige mit Geldern, um an den "Stoff" zu gelangen. Jede Umschulung, sei es im privaten Bereich oder in den Verhandlungen der mächtigsten Weltbanken mit Brasilien, Mexiko, Argentinien, Nigeria und Polen, läßt (ökonomisch gesehen) die Zinsen steigen und erhöht (politisch gesehen) den Grad der Erpreßbarkeit der Schuldner. Bis in den letzten Winkel der heutigen Waren-Welt findet — bedingt durch aggressive Verkaufs-Strategien der grundsätzlich unter Weltmarktbedingungen konkurrierenden internationalen Kapitale — eine Auseinandersetzung mit fremden Kulturpartikeln statt, zumeist unbewußt: So galten in der Bundesrepublik die Beschaffung und der Genuß amerikanischer Waren zunächst zum einen als Ausdruck der Rebellion gegenüber kleinbürgerlich vermieften und durch den Nationalsozialismus mißbrauchten Kultur-Traditionen, zum anderen als Inbegriff zivilisatorischen Fortschritts (Jeans für alle Altersstufen und Körpermaße). Sehr schnell wurden all die Importe aus den USA, aus Japan, den europäischen Ländern, aber auch den Ländern Süd- und Mittelamerikas, Asiens, Afrikas zu den selbstverständlichen Gebrauchs- und Verbrauchsgütern des alltäglichen Lebens derjenigen, die in den reichen wie in den armen Gesellschaften diesen Konsum bezahlen können.

Wer diese Alltagserfahrungen ordnen und bewerten will, sei an Bert Brechts Epilog zum Lehrstück "Die Ausnahme und die Regel" erinnert:

"So endet/ Die Geschichte einer Reise./ Ihr habt gehört und ihr habt gesehen. Ihr saht das Übliche, das immerfort Vorkommende./ Wir bitten euch aber./ Was nicht fremd ist, findet befremdlich!/ Was gewöhnlich ist, findet unerklärlich! Was da üblich ist, das soll euch erstaunen./ Was die Regel ist, das erkennt als Mißbrauch/ Und wo ihr Mißbrauch erkannt habt/ da schafft Abhilfe!"

Programmbegriffe wie "Lernen von der Dritten Welt" bleiben hohle, idealisierende Schaufenster-Parolen, solange nicht die Klassenlage der aus unterschiedlichen Kulturen aufeinandertreffenden Personen und ihre Interessen an und in dieser Begegnung bewußtgemacht werden. Dies sei am Beispiel der Sinti und Roma verdeutlicht:

Der aggressive Rassismus gegenüber den "Zigeunern" (man denke nur an die "Reichsstelle zur Bekämpfung des



Zigeunerswesen" im 'Dritten Reich' und ihre Erbschaften in der heutigen Polizeipraxis in Bund und Ländern den 'Landfahrern' gegenüber) kann nicht allein mit der typisch deutschen Angst vor allem Fremden und Andersartigen erklärt werden. Ich vermute vielmehr, daß das "Herumzigeunern" als massive und zutiefst unbewußt existentiell erlebte Verachtung des nur durch Arbeit definierten "industriösen Menschen" (GAMM 1983, S.82) verstanden wird. Die durch pausenlose Überwachung auf Gleichmäßigkeit, Berechenbarkeit und Wiederholbarkeit hin getrimmte Rationalität aller Arbeitsprozesse bedingt und prägt in der industriellen Gesellschaft die Rationalisierung des gesamten Sozialverhaltens eines jeden von uns: "Der wirtschaftliche Erfolg (der Verkauf der lebendigen Arbeitskraft) des einzelnen gerät zum Beweis seiner gesellschaftlichen Güte. Er ist sein Geld wert. Wer nicht arbeiten kann oder mit seiner Arbeit, seiner Lebenssituation nicht in 'gebener Zeit' zurecht kommt, gilt als unzuverlässig, als unberechenbar" (JAEGGI/ FASSLER 1982, S.133 u. 136). Die Kriminalisierung der 'Zigeuner' geschah unter anderem wohl deshalb, weil sie ihre Lebensvorstellung und Lebensform nicht der rigiden kapitali-

stischen Lebens- als Arbeitsdisziplin der Fabriken anpassen wollten und konnten.

Alle Interaktion, insbesondere eine fortwährend Fremdes interpretierende Beschäftigung mit Elementen und Stilen fremder Kulturen, lebt von der Ordnung der Symbole, die die Realität wiedererkennen lassen und die Objekte eigener Erfahrung enthüllen, indem sie ihren Nutzen formulieren, (JAEGGI/ FASSLER, a.a.O. S. 89): Der Zigeunerjazz ist und bleibt für den Nicht-Zigeuner ein Aufspielen für die Herren, ohne daß sich aus dem Anhören und Konsumieren irgendeine Verbindlichkeit gegenüber dem Menschen selbst ergäbe. ("Also, Musik machen, das können sie wirklich ..."). Die Wohnwagen wiederum gelten als Symbol für Vagabundieren, flexible Mobilität, Abhauen können, seine Zelte aufbauen und abbrechen dürfen, wo und wann immer es beliebt — und nicht nur im Urlaub ("Wo die bloß all diese großen Schlitten herhaben ...? Wie finanzieren die das alles eigentlich ...?"). — Der Reiche liebt den Armen, solange dieser das brave und dankbare Objekt von Willkürlich bemessener Mildtätigkeit bleibt.

Der Arme liebt den Reichen nicht, der alles hat, was er selbst entbehrt und der sich mit Hauen und Stechen jeder Umverteilung des Reichtums widersetzt. Die Lernprozesse zwischen Reich und Arm, den Kulturen der Warenwelt derjenigen, die "es sich leisten können" und der Kultur der Armut und Entbehren verlaufen gänzlich asymmetrisch: Der junge Inder beispielsweise, der an europäischen Universitäten studiert, wird in der Regel zu Hause den hier erlernten und gelebten Konsum fortsetzen wollen.

Was lernen die Lehrer, Kommilitonen, Vermieter und europäischen Freunde dieser jungen Inder außer: einigen Kochrezepten, einigen zufälligen Informationen über Indien und darüber, wie er das "Gastland" sieht. Wird Lernen "im Zusammenhang der sozialen Lebensbedingungen und Lebensumstände kollektiv handelnder Subjekte", "als authentische Aneignung sozialer Realität", verstanden (JAEGGI/ FASSLER a.a.O., S.100), dann ist zu fragen, was der anatolische Bauer und seine Familie erlernen, wenn sie zehn und mehr Jahre in der Bundesrepublik arbeiten? Oft erfahren sie erst bei der Rückkehr in sehr schmerzhafter Weise, was "interkulturelles Lernen" für sie bedeutet hat: Sie haben oft genug bis in Interaktionsvermögen und soziale Beziehungsfähigkeit (entfremdende Individualisierung durch jahrelange Isolation) hinein verlernt, was sie an Lebensform und Überlebens-Wissen

und -Fertigkeiten eigentlich hätten behalten und trainieren müssen, um nach ihrer Rückkehr in das anatolische Dorf dort weiter leben zu können. Sie haben in der Bundesrepublik gelernt, daß ein Türke hier allenfalls als Arbeitskraft etwas gilt und daß die fremde Lebensform der 'Fremdarbeiter' nur in den Teilen akzeptiert wird, mit denen sie den deutschen Konsum bereichert (Pizzeria und Essen "beim Griechen"). Was lernt der Deutsche vom türkischen Nachbarn und Arbeitskollegen?

Alle Versuche gezielten interkulturellen Lernens als einer Variante sozialen Lernens haben sich, kritisch die Erscheinungsformen beobachtend und ihr Wesen analysierend, an den Alltagsgewohnheiten der unbewußten Aneignung vergangener oder gegenwärtiger fremder Kultur zu orientieren. Die Art und Weise der alltäglichen Interpretation der gesellschaftlichen Vermischung von fremder und eigener Kultur in unseren unmittelbaren Lebenszusammenhängen, die teils zu Identifikation, teils zu Ablehnung führt, bedarf selbst kritischer Aufmerksamkeit: "Eine Interpretation kann die Sache nur in dem Verhältnis treffen und durchdringen, in dem der Interpret diese Sache und zugleich sich selbst als Moment des beide gleichermaßen umfassenden und ermöglichenden objektiven Zusammenhangs reflektiert" (HABERMAS 1968, S.227). Ohne Wissen und Bewußtsein der konfliktträchtigen, ökonomisch ausgerichteten Macht- und Interessen-Strukturen, die interkulturell innerhalb unserer Gesellschaft wie weltweit wirksam sind, bleibt der neue Programmbegriff inhaltstreu und zugleich idealistisch verbrämt.

Zitierte Literatur

H.-J. Gamm, Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln. Frankfurt New York 1983
 J. Habermas, Erkenntnis und Interesse. Frankfurt 1968
 U. Jaeggi/M. Fassler, Kopf und Hand. Das Verhältnis von Gesellschaft und Bewußtsein. Frankfurt New York 1982

Bernhard Loh (Essen)

Verlernen, was uns stumm macht

Versuch über afrikanische Literatur und Gesellschaft

Ungeachtet aller individuellen Züge, die sie prägen, ist die Literatur Ausdruck des sozialen Umfeldes, in dem sie entsteht; dieser Allgemeinplatz soll Ausgangspunkt für die Frage sein, welche Möglichkeiten der Umgang mit und die Arbeit an (afrikanischer) Literatur für die Vermittlung internationalistischer Probleme bietet. Nur vor dem Hintergrund dieser Fragestellung behält die Veröffentlichung und das Lesen von Literatur der "Dritten Welt" eine politische Perspektive. Für die Verlage, die diese Frage nicht entschieden genug verfolgen, bleibt das Interesse an dieser Literatur darauf beschränkt, für sie einen Markt zu erschließen, in dem dann die politischen Gehalte endgültig auf der Strecke bleiben; die großen Verlage haben es vorgemacht bei der Vermarktung lateinamerikanischer Literatur, die sich inzwischen zwar verkaufen läßt, dabei aber ihrer Sprengkraft gegen die Unrechtsverhältnisse, die diesen Kontinent prägen, beraubt ist. Doch auch im Bereich afrikanischer Literatur gibt es Zeichen für einen entpolitisierten, marktgerechten Umgang! Zum Beispiel: In der Reihe "Dialog Dritte Welt" – ein Gemeinschaftsprojekt der Verlage "Peter Hammer", "Lamuv" und "Unionsverlag" – erscheint der Roman "Staatsanwalt unter Fellachen" des ägyptischen Schriftstellers Taufiq al-Hakim. Nichts soll hier geschrieben werden über Inhalt und Form dieses Romans und über die Perspektive, mit der dieser Roman bearbeitet werden kann. Kritisiert werden muß an dieser Stelle aber die Art und Weise, wie dieser Roman der bundesrepublikanischen Leserschaft vorgestellt wird! In Anzeigen und Prospekten führt der Unionsverlag, Zürich, Taufiq al-Hakim ein als "einen der bedeutendsten Autoren und Erneuerer der arabischen Literatur". Auf welche Quellen mag dieses Qualitätsurteil zurückgehen, wenn al-Hakim keinen Zweifel daran läßt, daß er sich gegen die arabische Tradition stellt und sich auf die Seite westlicher Politik einläßt? Er schreibt zum Beispiel: "Unsere Aufgabe ist es, nicht nur Israel anzuerkennen, sondern zu schützen". Welche Art von Literaturerneuerung mag das wohl sein, wenn sie von der Unterstützung derjenigen ausgeht, die die arabische Kultur lieber heute als morgen vernichten würden? Dem Ziel, Literatur nutzbar zu machen für die Vertiefung internationalistischen Bewußtseins, kommen wir so jedenfalls nicht näher! Denn nur in der Verbindung von Autor, Werk und sozialem Umfeld und deren Vermittlung an die Leser kann Literatur in dieser Richtung wirksam werden. Dieser Beitrag geht zurück auf ein Seminar, das vom Dritte Welt Laden Essen, Stoppenberger Str. 13, im Januar 1982 veranstaltet wurde. Materialien und Medien zu diesem Seminar "Literatur im Kampf um Befreiung. Zum Beispiel: Senegal" können bei uns bezogen werden.



DUMILE, M. Harpy. Charcoal.

Zurück ins Land der Geburt

Der Zugang zur afrikanischen Wirklichkeit mit den Problemen von Hunger, Bürgerkrieg und fortgesetzter Ausbeutung durch die Europäer, gelingt nur über die Afrikanische Geschichte. Sie ist ein zentraler Punkt der modernen afrikanischen Literatur.

Afrikanische Geschichte, das ist ein neuer Begriff. Jahrhundertlang wurde diese Geschichte unterdrückt; sie wurde gemacht von denen, die sie schrieben: den Europäern, die die Afrikaner kolonialisierten. Kolonialismus, das ist die systematische Vereinnahmung: die Ausbeutung der Rohstoffe wie der Menschen, die als Sklaven über die ganze Welt verteilt wurden. So finden wir Afrikanische Geschichte überall auf der Welt. In den Ghettos der USA, in den Museen Europas, in den Köpfen der Europäer, die immer noch nicht begreifen wollen, was mit den Völkern Afrikas geschieht bis heute. "Die europäische Elite begann, eine Eingeborenenelite aufzubauen; man wählte Junglinge aus, brante ihnen die westliche Kultur auf die Stirn und stopfte ihnen tönende Knebel in den Mund, große teigige Worte, die ihnen an den Zähnen klebten; nach einem kurzen Aufenthalt im Mutterland schickte man sie verfälscht nach Hause zurück. Diese lebenden Lügen hatten ihren Brüdern nichts mehr zu sagen; sie hallten nur noch wieder. Aus Paris, London und Amsterdam lancierten wir die Wörter "Parthenon! Brüderlichkeit!" und irgendwo in Afrika, in Asien öffneten sich Lippen: "Thenon! ...lichkeit!". Das war das Goldene Zeitalter." (J.P. Sartre, Die Verdammten dieser Erde, Vorwort, Reinbek b. Hamburg 1969, Seite 7)

"Zurück ins Land der Geburt", das ist das Buch eines Afrikaners aus Martinique, der nicht versteht, was das heißt, der sucht nach der Bedeutung dieses Wortes 'Afrika', und der bei seiner Suche nichts findet als Europa: Sklavenschiffe, Baumwolle, Zuckerrohr, Vergewaltigung, Totschlag, Verhungern ... und dann findet er noch diese Begriffe, die ihm etwas bedeuten: Vernunft, Wahrheit, Humanismus, Freiheit In diesem Buch, 1939 geschrieben von Aimé Césaire, der das Land seiner Väter sucht und dabei diese wahn sinnigen Widersprüche von Vernunft und Vergewaltigung zusammen ausspricht: so fängt er an, die Geschichte seines Volkes, seiner Heimat zu schreiben!



Césaire hat Afrika nie gesehen, und doch gelingt es ihm in seinem Werk, der europäischen Übermacht, die ihn in Frankreich zu einem Angepaßten gemacht hat, ein Bild von Afrika entgegenzusetzen, kein reales, sondern ein Bild, das die Negation all dessen ist, was Europa heißt (und dazu zählen selbstverständlich auch die USA). In diesem Entwurf Afrikas als Negation Europas, das sich die Erde untertan gemacht hat und die Menschen wie Fliegendreck behandelt, liegt die ganze Widersprüchlichkeit afrikanischer Literatur dieser Zeit offen: auf der einen Seite die totale Auflehnung gegen die Vorherrschaft Europas in den Köpfen der afrikanischen Eliten, die nicht anders denken können als europäisch; auf der anderen Seite die Ohnmacht gegenüber den konkreten Strukturen der Ausbeutung.

Die Schönen sind noch nicht geboren

Auf dem Weg zur nationalen Unabhängigkeit entwickeln sich die Widersprüche der modernen afrikanischen Gesellschaft. Im Senegal bildet sich eine periphere Klassengesellschaft heraus: Auf der einen Seite: die neuen Herrscher, die eng mit dem Westen verbundenen Eliten; auf der anderen: die Massen, denen die Früchte der Unabhängigkeit vorenthalten werden.

Dieser Widerspruch der senegalesischen Gesellschaft – der bei vielen afrikanischen Staaten seine Parallelen findet – findet sich wieder in der Literatur des Landes. Stellvertretend für die beiden Seiten dieses Widerspruches können zwei Schriftsteller des modernen, nachkolonialen Senegal ge-

*Vernunft, ich opfere dich dem Abendwind.
Du nennst dich Sprache der Ordnung?
Mir ist sie ein Peitschenknäuf.
Schönheit, ich nenne dich Bitischrift des
Steins.
Aber ah, da ist das heisere Schmuggelgut
meines Gelächters,
mein Schatz an Salpeter!
Denn wir hassan euch, euch und eure
Vernunft,
denn wir berufen us auf die Dementia
praecox, den blühenden
Unsinn, den hartnäckigen Kannibalismus.*

*Unsere Schätze sind also:
der Wahnsinn, der sich erinnert
der Whnsinn, der brüllt
der Wahnsinn, der sieht
der Wahnsinn, der sich entfesselt*

Und außerdem wißt ihr

*Daß zwei und zwei fünf sind
daß der Wald miaut
daß der Baum die Kastanien aus dem
Feuer holt
daß der Himmel sich den Bart streicht
et caetera et caetera ...*

*Wer und was für welche sind wir? Bewun-
derrwürdige Frage!
Da ich oft die Bäume ansah, bin ich ein
Baum geworden, und
meine langen Baumbeine haben große
Giftbeutel in den Boden
gegraben, ganze Städte von Totengebein ...*

*Wieviel Blut in meinem Gedächtnis! In
meiner Erinnerung sind
Lagnunen. Sie sind bedeckt mit
Totenköpfen. Sie sind nicht mit
Wasserrosen bedeckt.
Meine Erinnerung ist von Blut umgeben.
Meine Erinnerung trägt
einen Gürtel von Leichen!
und kartätscht mit ergötzlich tiefenden
Rumfässern
unsre gemeinen Revolten nieder, dies
ohnmächtige Aufzucken
sanfter Augen
die sich an wilder Freiheit betranken."*

Aimé Césaire

annt werden: Leopold Sedar Senghor, der mit dem Friedenspreis des Deutschen Buchhandels ausgezeichnete Staatspräsident des Senegals auf der einen, und Sembene Ousmane, der in Deutschland kaum bekannte Schriftsteller auf der anderen Seite. Senghor, Sohn einer reichen Kaufmannsfamilie, ist ein Beispiel für die neuen afrikanischen Herrscher. Streng katholisch erzogen, führt sein Weg über Missionsschulen und das Gymnasium in Dakar zum Gymnasium "Louis de Grand" in Paris. Er studiert an der Sorbonne und wird Senegals Abgeordneter für die erste und zweite verfassungsgebende Versammlung Frankreichs nach dem Zweiten Weltkrieg. Er ist so "französisch", daß er als Afrikaner sogar den Auftrag zur stilistischen Überarbeitung des neuen Verfassungstextes erhält. Und so ver-

wundert es nicht, wenn er entschiedenen Anteil daran hat, daß auch nach der Unabhängigkeit der Senegal eng an Frankreich gebunden bleibt. Am 5.6.1960 wird Senghor Präsident der Republik Senegal. Ein fügiger Neger vom Dienst, denn die Entscheidungsgewalt über alle bedeutenden Maßnahmen der neuen Regierung liegt bei den Beratern und Gesellschaften aus dem ehemaligen "Mutterland".

Und seine Literatur?

Als "Sänger der Negritude" – der afrikanischen Wiedergeburt – liegt sein Verdienst sicher darin, den Europäern die seit Jahrhunderten verniederten Afrikaner als Menschen zu zeigen. Aber um welchen Preis? Die fortbestehenden Leiden der Massen in der unabhängigen Republik Senegal, der Fortbestand kolonialer Ausbeutung im nachkolonialen Afrika, wird in seiner Literatur versöhnt mit dem kulturverachtenden Imperialismus Europas: Die Zukunft Afrikas ist nicht afrikanisch, genauso, wie die Geschichte Afrikas von Europäern bestimmt wurde. So sagt Senghor über das Erbe Marcel Lefebvres, des ehemaligen Erzbischofes von Dakar, dem reaktionären Verteidiger der Latinität, dem französischen Kolonialisten: "... uns die Pflicht auferlegt, nichts von unserer Geschichte zu verleugnen, sondern vielmehr alles zu versöhnen und auch den Zweig der Latinität auf den afrikanischen Sproßling aufzupropfen. Nur unter dieser Voraussetzung wird es uns gelingen, wir selber zu sein: das Produkt unserer Erziehung und unseres Erbes ..."

Ein Ausschnitt aus seinen afrikanischen Gesängen – die selbstverständlich geschriebenen sind in der Sprache der Kolonialisten:

*"Mich stützt die Hoffnung, daß eines Tages
ich vor dir hereile, Fürstin, als Träger
deiner Botschaft an die Versammlung der
Völker.
Das wäre ein Gefolge großartiger gar als
jenes, das mit Kaiser Kankan Musa in den
blitzenden Orient zog.
O Wüste, schattenlos, Wüste, genügsame
Erde, Erde der Reinheit,
Reinige mich von all meiner Kleinheit, all
meinen Ansteckungen der Zivilisiertheit.
Möge dein Licht das Gesicht mir waschen,
den Licht, das nicht zart ist: möge deine
trockene Gewalt mich baden in einem Tornado
aus Sand
Daß wie bei dem weißen Rassekamel meine
Lippen neun Tage und wieder neun Tage
lang unbenetzt seien von irdischen Was-
sern und schweigsam.
Ich werde durch die nordöstlichen Länder
ziehen, durch das Ägypten der Tempel und
Pyramiden,
Doch überlaß ich euch Pharaonen zu seiner
Rechten mich setze und meinen Urgrö-
svater mit seinen roten Ohren.
Denn eure Gelehrten werden beweisen, daß
sie Hyperboräer waren wie meine ganze
unter dem Sand begrabene Größe.
Und diese feierliche Kolonne, das sind
nicht mehr viertausend Sklaven, von denen*

*Das sind siebentausend neue Neger, sie-
bentausend Soldaten, siebentausend be-
scheidene und stolze Bauern
Welche die Reichtümer meines Volkes auf
ihren klingenden Schultern tragen.*

(L.S. Senghor, *Mögen Koras und Balafong
mich begleiten*. Aus: L.S. Senghor, *Bot-
schaft und Anruf*, Sämtl. Gedichte, Hanser
Verlag 1963, S. 68)

Wie dieser Ausschnitt sind seine Gedichte Rückbesinnungen auf das 'Ursprüngliche Afrika', es sind Beschwörungen von Bildern des vorkolonialen Afrikas, feudalistische Bilder (... daß eines Tages ich vor dir hereile, Fürstin ...), die von Senghor allerdings in die Zukunft verlängert werden. Die Jahrhunderte des Kolonialismus sind vergessen (die in dem Gedicht erwähnten Sklaven sind Afrikaner, die Sklaven eines afrikanischen Kaisers waren) und die Zukunft der Afrikaner liegt darin, bescheidene aber stolze Bauern zu sein, die ihr Scherflein zum Wohlstand der Nation beitragen.

Diese Literatur verschleierte die heutigen Widersprüche, gerade indem sie sich gar nicht mit ihnen befaßt. Sie will weismachen, daß es reicht, die Armut, den Hunger, das Elend – produziert von den wenigen Herrschenden in Nord und Süd – wegzudenken, indem die Afrikaner ihren Stolz in der Bescheidenheit finden.

Doch auf der Tagesordnung des heutigen Afrikas steht nicht die freiwillige Bescheidenheit, sondern die Forderung nach Erfüllung der selbstverständlichen Menschenrechte!

Diese Schreie nach Gerechtigkeit, Nahrung, Kleidung und Wohnung finden wir in der Literatur des Sembene Ousmane.

*"Denn aus den Mängeln einer alten und
verdammten Welt wird eine neue Welt
geboren werden – eine, die bereits so lange
erwartet wird und viel Zeit unserer Träume
beschäftigte" (Ousmane)*

Ousmanes Lebenslauf liest sich wie das Gegenstück zu L. S. Senghor. 1923 im Süd-Senegal geboren, entstammt er einer Fischerfamilie. Ihm ist der Aufstieg in die Welt der schwarzen Schickleria verschlossen, wie den Massen, die diese Welt der "Schwarzen mit den Weißen Masken" (Fanon) nur aus den Zeitungen kennen. Im Zweiten Weltkrieg wird Ousmane von den Franzosen rekrutiert, dient in Italien und Deutschland, wird schließlich wegen verräterischer Absichten ausgemustert. 1947 kehrt er in den Senegal zurück, erlebt den Großen Eisenbahnerstreik, über den er später einen Roman schreibt. Im Senegal arbeitslos, zieht er wieder nach Frankreich, arbeitet in Marseille als Hafenanarbeiter. Hier wird er aktives Gewerkschaftsmitglied und fängt an zu schreiben, Romane in französischer Sprache. Für Ousmanes Romane existiert nicht Perspektive des Vergessens und der Versöhnung, zu stark sind die Erfahrungen als Schwarzer Arbeiter doppelt unterdrückt zu sein in einer Weißen, Kapitalistischen Gesellschaft.

Ein zweites Mal kehrt er zurück in den Senegal, erlebt die Widersprüche des neokolonialen afrikanischen Staates. "Nichts hat sich verändert: nach dem Kolonialismus kam sofort der Neokolonialismus. Dennoch sehe ich, daß sich beim Volk etwas rührt. Ich bin weder ein Revoluzzer noch ein Verzweifelter, denn ich habe die Gewißheit, daß etwas Neues kommt." Diese Gewißheit, und der Wille, an



dem Aufbau einer besseren Zukunft mitzuarbeiten bestimmt seine Arbeit als Schriftsteller. Doch die Massen, die er erreichen will, können nicht lesen und so fängt er an, seine Romane zu verfilmen, nach seinen eigenen Drehbüchern, nicht in französisch, sondern in Wolof, einer weitverbreiteten Stammsprache. Die Gefährlichkeit dieser Verbindung zwischen dem Medium Film und der weit verbreiteten Sprache wird deutlich an seinem wohl bekanntesten Filmroman: Xala (dt.: Chala, Peter Hammer Verlag 1979). "Mit Europa liert, bleibt die nationale Bourgeoisie fest entschlossen, von dieser Situation zu profitieren. Die riesigen Profite, die sie durch die Ausbeutung des Volkes gewinnt, werden ins Ausland exportiert. Die junge nationale Bourgeoisie mißtraut dem Regime, das sie errichtet hat, oft mehr als die ausländischen Gesellschaften. Sie weigert sich, auf dem nationalen Boden zu investieren, ... Auf den europäischen Märkten erwirbt sie ausländische Börsenwerte, verbringt das Wochenende in Paris oder in Hamburg ... Unter diesen Bedingungen verhärtet sich das Regime. Die Armee wird zur unentbehrlichen Stütze einer systematischen Unterdrückung." (?) Wie ein Drehbuch zu diesen Analysen Fanons liest sich Chala. Die Geschichte entlarvt die Herrschenden im Senegal wie in den ehemaligen Kolonialmächten.

"Wer sind wir? Elende Kommissionäre, noch weniger als Zwischenhändler. Wir verteilen bloß die Reste, die die Großen uns freundlicherweise überlassen. Sind wir Kaufleute, Geschäftsleute? Ich bin der Meinung: nein. Bloß Handlanger ..."

"Ich protestiere, Präsident!" unterbrach Laya. "Er beleidigt uns. Du frisst aus der gleichen Krippe wie wir El Hadji! Also halt' anderen deine Predigt!"

Allgemeiner Tumult brach aus, alle redeten gleichzeitig. El Hadji beherrschte sich. Angenehme Wärme stieg in ihm auf. Alte Erinnerungen an seinen Kampf gegen die Kolonialmacht wachten auf und erfreuten ihn. Gewiß, die Kampfeslust von damals war inzwischen von Autos, Bankkonten, Villen und Ewian Wasser eingeschläfert worden, aber El Hadji wußte, daß er den wunden Punkt seiner Kollegen getroffen hatte. Das Spiel war gefährlich, aber er mußte es wagen.

"Ruhe, meine Herren, Ruhe!" schrie der Präsident und schlug mit seinem kleinen Hammer auf den Tisch. "Ruhe, meine Herren! Es besteht kein Grund zur Aufregung."

"El Hadji meint, wir lebten noch in der Kolonialzeit. Damals hat er das Volk mit gerissenen Reden aufgestachelt, aber die Zeiten sind vorbei. Wir sind unabhängig. Wir regieren selbst. Und du unterstützt das Regime, das hier an der Macht ist, El Hadji. Laß' also diese hohlen, stupiden Phrasen ausländischer Herkunft."

"Präsident, kann ich ausreden?" fragte El Hadji, ganz Herr seiner selbst.

"Ja, El Hadji."

"Hältst du dich daran, Laya?"

"Schweif nicht ab! Komm' zur Sache!" donnerte Laya.

"Gut! Wir sind Handlanger! Wem gehören die Banken? die Versicherungen? Die Fabriken? Der Großhandel, die Buchhandlungen, die Hotels und so weiter, und so weiter? Von dem allen und noch vielen anderen Unternehmen kontrollieren wir gar nichts. Und hier sind wir nur Krabben in einem Korb. Wir wollten den Platz der früheren Besitzer haben. Wir haben ihn. Diese Handelskammer ist der Beweis. Was hat sich geändert, im Vergleich zu früher, im Großen oder im Kleinen? Gar nichts. Die Kolonialisten sind noch stärker geworden, noch mächtiger, und sie verstecken sich in jedem von uns, in uns allen, die wir hier versammelt sind. Sie versprechen uns die Reste vom Festmahl, wenn wir schön brav sind. Und wehe dem, der ihre Verdauung stört, der mehr Anteil am Profit haben will. Und wir? Wir sind Handlanger, Zwischenhändler, aber aus Eitelkeit nennen wir uns Kaufleute. Geschäftsmacher ohne Betriebskapital."

"Diese Tirade ist zu lang, El Hadji", unterbrach Diop, ein kahler Mann mit buckligem, glänzendem Schädel. "Wir sind hier nicht im Theater. Monsieur steckt bis zum Hals im Dreck, und er will uns eine Lektion in revolutionärer Gesinnung erteilen. An all das hätte er die ganze Zeit selbst denken sollen. Machen wir Schluß! Stimmen wir über seinen Ausschluß ab!"

Das Stimmengewirr breitete sich aus; sie redeten wieder alle auf einmal.

Diese Rede hält El Hadji, der Held in Chala vor der Handelskammer und straft alle Versöhner und Heuchler Lügen, findet sich - der nationalen Bourgeoisie zugehörend - im Widerspruch zu seiner anticolonialistischen Vergangenheit und kann sich nur befreien, wenn er sich von seiner Handlangerfunktion und damit von seinen Privilegien löst. Die Neger vom Dienst gehen mit den Herrschenden unter wenn sie sich nicht auf die Seite der Entrechteten stellen. Und so ist es kein Wunder, daß L. S. Senghor als Staatspräsident, Sembene's Filme verfolgen läßt. Schon der Gebrauch der Stammsprache stellt einen Angriff auf die Autorität und die Zukunft des Staates dar, der den Menschen mit der Sprache die letzte Möglichkeit einer afrikanischen Identität nehmen will. Die Zukunft Senegals liegt für die Oberen in Frankreich - für die Unterdrückten bleibt so nur der Widerstand, in dem sie ihre Identität als Afrikaner wiederfinden. Auf der Seite des Widerstandes wird Sembenes Literatur zum Sprengsatz, nicht reif für Friedenspreise, nicht bekannt genug für ein Dutzend verkaufte Auflagen in Europa. Im Senegal: Gefährlich genug für Verbot und Verfolgung. "Die Schönen sind noch nicht geboren", wie der Titel eines Romans aus Ghana feststellt.

Ich möchte euch nichts von der Einsamkeit erzählen
nicht von der Melancholie
ich werde euch hier nicht sagen
wie ich zittere
und wie sich meine Fäuste ballen
wenn ihr zu mir sagt
- "Kanacke" -
und wenn ich darauf nichts zu antworten weiß

aus: Halbmond überm Wunderland -



LESERSERVICETEIL

Praktische Materialien zum kulturellen Lernen

Räume, Zeiten und Formen die zu kulturellen Tätigkeiten anregen und Menschen dazu bewegen, über Produkte und Ereignisse Erfahrungen zu machen, haben häufig verhaltensverändernde Auswirkungen, lernen findet statt. Was und wie gelernt wird, kann Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen werden, kulturelle Aktivitäten sind in genügender Zahl vorhanden. Viele Gruppen produzieren und konsumieren schon weitestgehend rollenvariabel "Kulturelles", auch "Interkulturelles". Interkulturelles Lernen findet naturgemäß dort statt, wo Menschen aus verschiedenen Situationen nebeneinander leben, z.B. in Wohngegenden mit hohem Ausländeranteil, in Kindergärten, Schulen, Studentenwohnheimen usw. Spiel, als eine besonders offene und selbstorganisierte pädagogische Situation eignet sich besonders dazu, Produkte und Ereignisse mit Lernchancen zu initiieren. Hierzu stellen wir in diesem Serviceteil einige Beispiele und Materialien vor. Die mit gekennzeichneten Materialien können bei BaobaB/Rhinozeros, Stoppenbergerstr. 13-15, 43 Essen, erworben werden, ein umfangreicher Katalog (Pädagogisches Praxispäckchen) kann unter Beilage von Rückporto angefordert werden.

Remscheider Spielkartei

24 thematische Spielketten mit über 200 Spielen zum sozialen Lernen (u.a. Durchsetzen, Frieden, Einschätzen und auswerten, Helfen usw.)

Hier einige Spielbeispiele:

Konferenz der Planeten

Im Vorspiel werden Kleingruppen gebildet. Diese setzen sich zusammen und erfinden für etwa acht vorher festgelegte Wörter neue (etwa gut/schlecht, Mann/Frau, ja/nein, Sinn/Unsinn...) Die acht neuen Wörter ergeben die Sprache der einzelnen Planeten.

Im Hauptspiel kommen die Planetarier zusammen, um eine neue interplanetarische Sprache zu schöpfen. Sie verhandeln auf deutsch. Wer wird sich durchsetzen? Brechen auch innerhalb der Gruppen Konflikte auf?

Hans im Glück

Jeder Mitspieler bastelt ein kleines Geschenk. Anschließend gehen alle mit ihren Geschenken an die Öffentlichkeit, d.h. richtig nach draußen, z.B. in eine Fußgängerzone. Jeder versucht hier sein Geschenk gegen etwas anderes einzutauschen. Es kann solange getauscht werden, bis jeder zufrieden ist. Zum Schluß treffen sich alle und berichten über ihre Erlebnisse.



Literatur

- Sembene, Ousmane, Chala, Wuppertal 1979
- Meuer, Gerd, Sembene Ousmane - Schriftsteller und Filmemacher in: Ousmane, Chala, S. 153 ff.
- Césaire, Aimé, Über den Kolonialismus, Berlin 1968
- Oppenheimer, Jochen, Genesis und Entwicklung - Das Beispiel des französischen Kolonialismus im Senegal
- Senghor, Leopold Sédar, Botschaft und Anruf, München 1963
- Césaire, Aimé, Zurück ins Land der Geburt, Frankfurt/M. 1962
- Fanon, Frantz, Die Verdammten dieser Erde, Reinbek bei Hamburg 1969
- Tibi, Bassam, Internationale Politik und Entwicklungsländer - Forschung, Materialien zu einer ideologiekritischen Entwicklungssoziologie, Frankfurt/M. 1979

Projektberichte zu Spiel, Medienarbeit, Museumspädagogik, Stadt- und Umwelterkundung, Ästhetische Erziehung, Theater, Literatur und Sprache, eine sehr umfangreiche Dokumentation der Pädagogischen Aktion in München. Als Auszug ein kleiner Überblick über die Aktivitäten eines Münchener Spielbusses:

Spielbus 1 "Weltreise nach Asien"
IGA-Gelände

Protokoll von Donnerstag dem 26.8.82

Nach der Ankunft der Busse wird, wegen der eher negativen Erfahrungen der letzten Tage, mit den Betreuern eine Besprechung abgehalten, in der sie mit dem Tagesprogramm vertraut gemacht werden und sich jeder für seine Mitarbeit einen Bereich aussucht.

Ich beginne um 9.30 Uhr mit einer Gemeinschaftsarbeit in der Werkstatt. Es stehen eine mit Papier bespannte, auf Bierkisten aufliegende Holzkulisse und verschiedene Becher mit Dispersionsfarben bereit.

Mit dem Bleistift gebe ich grob einige Umrisse vor. Z.B.: Hier links wächst eine Palme, der Stamm sieht so und so aus, dort ein großer Drache ... und fragt die Kinder nach weiteren Vorschlägen. Zusammen mit einem Betreuer und 5-7 Kindern entsteht sehr selbständig ein Urwald mit Palmen, Drachen, Schlangen, verschiedenen Pflanzen.

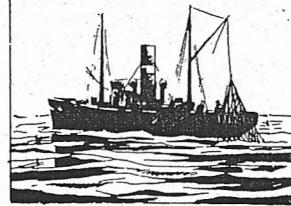
Den ganzen Tag entstehen auf der Holzkulisse und zwei zusammengestellten Tischen - jeweils mit Papier bespannt - teilweise ganz selbständig, teilweise mit leiser Anleitung und Hilfestellung, sehr schöne Bilder, die alle am Kinoleinwand angeklebt werden: es entsteht eine Bildergalerie, deren Objekte von allen bewundert werden.

Dabei eignen sich Leimfarben sicher besser als die heute benutzten Dispersionsfarben, die relativ teuer und nicht mehr auszuwaschen sind.

Um 11 Uhr beginnen Vorbereitungen für eine "Schiffsreise nach Bali". Mit einer kleinen Gruppe - Kapitän, Steuermann, 1. Offizier - beginnen Vorgespräche und Planung.

Der Kapitän ist sehr schüchtern, und der Steuermann sprüht vor überschüssiger Energie. Nach dem Verkleiden wird er losschickt, um auf der Weltkarte die Route zusammenzustellen.

Die Kinder schwärmen aus, um die Requisiten (Segel, Ruder (Stelzen), Steuerrad, Rettungsring, Fernrohr...) zum Schiffsbau zusammenzustellen. Nach dem Bau legt das Schiff ab, und der Steuermann gibt die Route bekannt. Der Kapitän ist zurückhaltend und reagiert nur auf leisen Anstoß. Die Betreuer spielen gut mit, sie bringen phantasievolle Vorschläge, die von den Kindern gleich aufgegriffen werden. Der Schiffskoch kocht dauernd Spinat,



einigen wird es schlecht; es kommen Stürme. Männer gehen über Bord. Rettungsaktionen und Wiederbelebungsversuche finden statt, Feuer bricht aus, verschiedene Piratensegel tauchen am Horizont auf, die jedoch immer wieder abdriften.

Beim Landausflug nach Malaysia werden wir im Hafen von den Einheimischen vertrieben.

Plötzlich - ein unerwarteter Vorfall: Er bedeutet das Ende unseres Schiffes und unserer Reise überhaupt. Gut, daß wir schon kurz vor unserem Ziel, Bali, sind.

Ein zerlumptes Trüppchen Piraten, unter dem Anführer Betreuer Frank, schleicht sich unbemerkt heran, entert unser Schiff und überwältigt uns nach langem, hartem Kampf, bei dem unser Schiff zu Bruch geht und verschiedene Matrosen in Gefangenschaft geraten.

Durch das Eingreifen einiger freundlicher Balinesen erlangen wir die Freiheit wieder und werden vom Museumsdirektor/Gönnin in Bali empfangen, die uns zusammen mit der Piratenhorde das Museum zeigt. Danach setzen einige Piraten die Reise fort.

Den meisten Kindern hat die Reise großen Spaß gemacht, obwohl immer sehr viel auch nebeneinander geschah. Die Kinder reagierten nicht auf Anstöße der anderen, sondern agierten selber, so daß manchmal die Gefahr bestand, daß die Aktion auseinanderfiel...

Eine Arbeitshilfe von Diethard Wies. Nach dem Alphabet geordnete Denkanstöße für Leute, die Straßentheater machen wollen. Er-fahrungen von einer Gruppe (Baufirma Meissel & Co.), die seit 1967 auf der Straße spielt. Ein Buch zum Schnüffeln und Anregen lassen.

Kultur

Kultur unters Volk bringen als ob Kultur ohne Volk wäre als ob Volk ohne Kultur wäre als ob Kultur unter das Volk zu bringen wäre

als ob sich das Volk die Kultur nicht holte

als ob die Kultur nach unten gebracht würde

als ob man Kultur bringen könnte als ob es Kultur bringt

als ob es das Volk mit der Kultur zu etwas bringt

ein Kulturvolk ein Kultvolk eine Volkskultur

man macht einen Kult daraus, dem Volk etwas zu bringen

man macht eine Kultur daraus, dem Volke etwas zu bringen

man macht sich etwas draus

...wenn es das Volk zu was bringt

...wenn uns der Kult zum Volk bringt

...wenn uns das Volk zu was bringt

...wenn uns was zum Volk bringt

...und nennt das Kulturarbeit

...mit Kultur hat das nichts zu tun

...mit Volk hat das nichts zu tun

wenn A dem B eine Kultur verkauft, wer hat recht?

wer gibt uns das Recht, wem Kultur zu bringen

sind wir nicht selbst das Volk?

wir können uns selbst schlecht was bringen

meine Kultur bringt's nicht

das Volk braucht keine Kultur, die's nicht bringt

wir sollten das Volk mal so richtig kultivieren, die essen ja noch mit'm Finger

das Volk mal so richtig mit Kultur auch wenn die da eigentlich nicht hingehört

Kultur ist das, was uns vom Volk unterscheidet

Erdbeerkulturen anlegen

Auch von der Pädagogischen Aktion in München ist ein kleines Spiel- und Arbeitsheft, welches beispielhaft zeigt, wie Kinder kulturell aktivieren können: Ein Heft zum Weitergestalten und zum Selbermachen, ein besonders gelungenes Mitmachbuch. Enthalten sind Forscheraufträge, Spiele, Geschichten, Bilder, Fragen, Sammelbilderbogen, Informationen usw. Als Auszug hier einige Beispiele:

60

Tag des Ausländers

...das Interview

Frage dich selbst, oder ein anderes Kind!

1. Wo kommst du her? (Land, Stadt, Dorf)

2. Wie lange bist du in Deutschland?

3. Was gefällt dir hier besonders gut?

4. Was gefällt dir hier nicht?

5. Hast du Freunde in Deutschland?

6. Was ist deine Lieblingsfarbe?

7. Was ist deine Lieblingsmusik?

8. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

9. Was ist deine Lieblingsaktivität?

10. Was ist deine Lieblingszeitung?

11. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

12. Was ist deine Lieblingsessen?

13. Was ist deine Lieblingsfarbe?

14. Was ist deine Lieblingsmusik?

15. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

16. Was ist deine Lieblingsaktivität?

17. Was ist deine Lieblingszeitung?

18. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

19. Was ist deine Lieblingsessen?

20. Was ist deine Lieblingsfarbe?

21. Was ist deine Lieblingsmusik?

22. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

23. Was ist deine Lieblingsaktivität?

24. Was ist deine Lieblingszeitung?

25. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

26. Was ist deine Lieblingsessen?

27. Was ist deine Lieblingsfarbe?

28. Was ist deine Lieblingsmusik?

29. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

30. Was ist deine Lieblingsaktivität?

31. Was ist deine Lieblingszeitung?

32. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

33. Was ist deine Lieblingsessen?

34. Was ist deine Lieblingsfarbe?

35. Was ist deine Lieblingsmusik?

36. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

37. Was ist deine Lieblingsaktivität?

38. Was ist deine Lieblingszeitung?

39. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

40. Was ist deine Lieblingsessen?

41. Was ist deine Lieblingsfarbe?

42. Was ist deine Lieblingsmusik?

43. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

44. Was ist deine Lieblingsaktivität?

45. Was ist deine Lieblingszeitung?

46. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

47. Was ist deine Lieblingsessen?

48. Was ist deine Lieblingsfarbe?

49. Was ist deine Lieblingsmusik?

50. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

51. Was ist deine Lieblingsaktivität?

52. Was ist deine Lieblingszeitung?

53. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

54. Was ist deine Lieblingsessen?

55. Was ist deine Lieblingsfarbe?

56. Was ist deine Lieblingsmusik?

57. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

58. Was ist deine Lieblingsaktivität?

59. Was ist deine Lieblingszeitung?

60. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

61. Was ist deine Lieblingsessen?

62. Was ist deine Lieblingsfarbe?

63. Was ist deine Lieblingsmusik?

64. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

65. Was ist deine Lieblingsaktivität?

66. Was ist deine Lieblingszeitung?

67. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

68. Was ist deine Lieblingsessen?

69. Was ist deine Lieblingsfarbe?

70. Was ist deine Lieblingsmusik?

71. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

72. Was ist deine Lieblingsaktivität?

73. Was ist deine Lieblingszeitung?

74. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

75. Was ist deine Lieblingsessen?

76. Was ist deine Lieblingsfarbe?

77. Was ist deine Lieblingsmusik?

78. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

79. Was ist deine Lieblingsaktivität?

80. Was ist deine Lieblingszeitung?

81. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

82. Was ist deine Lieblingsessen?

83. Was ist deine Lieblingsfarbe?

84. Was ist deine Lieblingsmusik?

85. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

86. Was ist deine Lieblingsaktivität?

87. Was ist deine Lieblingszeitung?

88. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

89. Was ist deine Lieblingsessen?

90. Was ist deine Lieblingsfarbe?

91. Was ist deine Lieblingsmusik?

92. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

93. Was ist deine Lieblingsaktivität?

94. Was ist deine Lieblingszeitung?

95. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

96. Was ist deine Lieblingsessen?

97. Was ist deine Lieblingsfarbe?

98. Was ist deine Lieblingsmusik?

99. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

100. Was ist deine Lieblingsaktivität?

101. Was ist deine Lieblingszeitung?

102. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

103. Was ist deine Lieblingsessen?

104. Was ist deine Lieblingsfarbe?

105. Was ist deine Lieblingsmusik?

106. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

107. Was ist deine Lieblingsaktivität?

108. Was ist deine Lieblingszeitung?

109. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

110. Was ist deine Lieblingsessen?

111. Was ist deine Lieblingsfarbe?

112. Was ist deine Lieblingsmusik?

113. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

114. Was ist deine Lieblingsaktivität?

115. Was ist deine Lieblingszeitung?

116. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

117. Was ist deine Lieblingsessen?

118. Was ist deine Lieblingsfarbe?

119. Was ist deine Lieblingsmusik?

120. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

121. Was ist deine Lieblingsaktivität?

122. Was ist deine Lieblingszeitung?

123. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

124. Was ist deine Lieblingsessen?

125. Was ist deine Lieblingsfarbe?

126. Was ist deine Lieblingsmusik?

127. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

128. Was ist deine Lieblingsaktivität?

129. Was ist deine Lieblingszeitung?

130. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

131. Was ist deine Lieblingsessen?

132. Was ist deine Lieblingsfarbe?

133. Was ist deine Lieblingsmusik?

134. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

135. Was ist deine Lieblingsaktivität?

136. Was ist deine Lieblingszeitung?

137. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

138. Was ist deine Lieblingsessen?

139. Was ist deine Lieblingsfarbe?

140. Was ist deine Lieblingsmusik?

141. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

142. Was ist deine Lieblingsaktivität?

143. Was ist deine Lieblingszeitung?

144. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

145. Was ist deine Lieblingsessen?

146. Was ist deine Lieblingsfarbe?

147. Was ist deine Lieblingsmusik?

148. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

149. Was ist deine Lieblingsaktivität?

150. Was ist deine Lieblingszeitung?

151. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

152. Was ist deine Lieblingsessen?

153. Was ist deine Lieblingsfarbe?

154. Was ist deine Lieblingsmusik?

155. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

156. Was ist deine Lieblingsaktivität?

157. Was ist deine Lieblingszeitung?

158. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

159. Was ist deine Lieblingsessen?

160. Was ist deine Lieblingsfarbe?

161. Was ist deine Lieblingsmusik?

162. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

163. Was ist deine Lieblingsaktivität?

164. Was ist deine Lieblingszeitung?

165. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

166. Was ist deine Lieblingsessen?

167. Was ist deine Lieblingsfarbe?

168. Was ist deine Lieblingsmusik?

169. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

170. Was ist deine Lieblingsaktivität?

171. Was ist deine Lieblingszeitung?

172. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

173. Was ist deine Lieblingsessen?

174. Was ist deine Lieblingsfarbe?

175. Was ist deine Lieblingsmusik?

176. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

177. Was ist deine Lieblingsaktivität?

178. Was ist deine Lieblingszeitung?

179. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

180. Was ist deine Lieblingsessen?

181. Was ist deine Lieblingsfarbe?

182. Was ist deine Lieblingsmusik?

183. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

184. Was ist deine Lieblingsaktivität?

185. Was ist deine Lieblingszeitung?

186. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

187. Was ist deine Lieblingsessen?

188. Was ist deine Lieblingsfarbe?

189. Was ist deine Lieblingsmusik?

190. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

191. Was ist deine Lieblingsaktivität?

192. Was ist deine Lieblingszeitung?

193. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

194. Was ist deine Lieblingsessen?

195. Was ist deine Lieblingsfarbe?

196. Was ist deine Lieblingsmusik?

197. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

198. Was ist deine Lieblingsaktivität?

199. Was ist deine Lieblingszeitung?

200. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

201. Was ist deine Lieblingsessen?

202. Was ist deine Lieblingsfarbe?

203. Was ist deine Lieblingsmusik?

204. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

205. Was ist deine Lieblingsaktivität?

206. Was ist deine Lieblingszeitung?

207. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

208. Was ist deine Lieblingsessen?

209. Was ist deine Lieblingsfarbe?

210. Was ist deine Lieblingsmusik?

211. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

212. Was ist deine Lieblingsaktivität?

213. Was ist deine Lieblingszeitung?

214. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

215. Was ist deine Lieblingsessen?

216. Was ist deine Lieblingsfarbe?

217. Was ist deine Lieblingsmusik?

218. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

219. Was ist deine Lieblingsaktivität?

220. Was ist deine Lieblingszeitung?

221. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

222. Was ist deine Lieblingsessen?

223. Was ist deine Lieblingsfarbe?

224. Was ist deine Lieblingsmusik?

225. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

226. Was ist deine Lieblingsaktivität?

227. Was ist deine Lieblingszeitung?

228. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

229. Was ist deine Lieblingsessen?

230. Was ist deine Lieblingsfarbe?

231. Was ist deine Lieblingsmusik?

232. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

233. Was ist deine Lieblingsaktivität?

234. Was ist deine Lieblingszeitung?

235. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

236. Was ist deine Lieblingsessen?

237. Was ist deine Lieblingsfarbe?

238. Was ist deine Lieblingsmusik?

239. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

240. Was ist deine Lieblingsaktivität?

241. Was ist deine Lieblingszeitung?

242. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

243. Was ist deine Lieblingsessen?

244. Was ist deine Lieblingsfarbe?

245. Was ist deine Lieblingsmusik?

246. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

247. Was ist deine Lieblingsaktivität?

248. Was ist deine Lieblingszeitung?

249. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

250. Was ist deine Lieblingsessen?

251. Was ist deine Lieblingsfarbe?

252. Was ist deine Lieblingsmusik?

253. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

254. Was ist deine Lieblingsaktivität?

255. Was ist deine Lieblingszeitung?

256. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

257. Was ist deine Lieblingsessen?

258. Was ist deine Lieblingsfarbe?

259. Was ist deine Lieblingsmusik?

260. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

261. Was ist deine Lieblingsaktivität?

262. Was ist deine Lieblingszeitung?

263. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

264. Was ist deine Lieblingsessen?

265. Was ist deine Lieblingsfarbe?

266. Was ist deine Lieblingsmusik?

267. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

268. Was ist deine Lieblingsaktivität?

269. Was ist deine Lieblingszeitung?

270. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

271. Was ist deine Lieblingsessen?

272. Was ist deine Lieblingsfarbe?

273. Was ist deine Lieblingsmusik?

274. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

275. Was ist deine Lieblingsaktivität?

276. Was ist deine Lieblingszeitung?

277. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

278. Was ist deine Lieblingsessen?

279. Was ist deine Lieblingsfarbe?

280. Was ist deine Lieblingsmusik?

281. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

282. Was ist deine Lieblingsaktivität?

283. Was ist deine Lieblingszeitung?

284. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

285. Was ist deine Lieblingsessen?

286. Was ist deine Lieblingsfarbe?

287. Was ist deine Lieblingsmusik?

288. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

289. Was ist deine Lieblingsaktivität?

290. Was ist deine Lieblingszeitung?

291. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

292. Was ist deine Lieblingsessen?

293. Was ist deine Lieblingsfarbe?

294. Was ist deine Lieblingsmusik?

295. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

296. Was ist deine Lieblingsaktivität?

297. Was ist deine Lieblingszeitung?

298. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

299. Was ist deine Lieblingsessen?

300. Was ist deine Lieblingsfarbe?

301. Was ist deine Lieblingsmusik?

302. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

303. Was ist deine Lieblingsaktivität?

304. Was ist deine Lieblingszeitung?

305. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

306. Was ist deine Lieblingsessen?

307. Was ist deine Lieblingsfarbe?

308. Was ist deine Lieblingsmusik?

309. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

310. Was ist deine Lieblingsaktivität?

311. Was ist deine Lieblingszeitung?

312. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

313. Was ist deine Lieblingsessen?

314. Was ist deine Lieblingsfarbe?

315. Was ist deine Lieblingsmusik?

316. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

317. Was ist deine Lieblingsaktivität?

318. Was ist deine Lieblingszeitung?

319. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

320. Was ist deine Lieblingsessen?

321. Was ist deine Lieblingsfarbe?

322. Was ist deine Lieblingsmusik?

323. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

324. Was ist deine Lieblingsaktivität?

325. Was ist deine Lieblingszeitung?

326. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

327. Was ist deine Lieblingsessen?

328. Was ist deine Lieblingsfarbe?

329. Was ist deine Lieblingsmusik?

330. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

331. Was ist deine Lieblingsaktivität?

332. Was ist deine Lieblingszeitung?

333. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

334. Was ist deine Lieblingsessen?

335. Was ist deine Lieblingsfarbe?

336. Was ist deine Lieblingsmusik?

337. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

338. Was ist deine Lieblingsaktivität?

339. Was ist deine Lieblingszeitung?

340. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

341. Was ist deine Lieblingsessen?

342. Was ist deine Lieblingsfarbe?

343. Was ist deine Lieblingsmusik?

344. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

345. Was ist deine Lieblingsaktivität?

346. Was ist deine Lieblingszeitung?

347. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

348. Was ist deine Lieblingsessen?

349. Was ist deine Lieblingsfarbe?

350. Was ist deine Lieblingsmusik?

351. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

352. Was ist deine Lieblingsaktivität?

353. Was ist deine Lieblingszeitung?

354. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

355. Was ist deine Lieblingsessen?

356. Was ist deine Lieblingsfarbe?

357. Was ist deine Lieblingsmusik?

358. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

359. Was ist deine Lieblingsaktivität?

360. Was ist deine Lieblingszeitung?

361. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

362. Was ist deine Lieblingsessen?

363. Was ist deine Lieblingsfarbe?

364. Was ist deine Lieblingsmusik?

365. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

366. Was ist deine Lieblingsaktivität?

367. Was ist deine Lieblingszeitung?

368. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

369. Was ist deine Lieblingsessen?

370. Was ist deine Lieblingsfarbe?

371. Was ist deine Lieblingsmusik?

372. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

373. Was ist deine Lieblingsaktivität?

374. Was ist deine Lieblingszeitung?

375. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

376. Was ist deine Lieblingsessen?

377. Was ist deine Lieblingsfarbe?

378. Was ist deine Lieblingsmusik?

379. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

380. Was ist deine Lieblingsaktivität?

381. Was ist deine Lieblingszeitung?

382. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

383. Was ist deine Lieblingsessen?

384. Was ist deine Lieblingsfarbe?

385. Was ist deine Lieblingsmusik?

386. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

387. Was ist deine Lieblingsaktivität?

388. Was ist deine Lieblingszeitung?

389. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

390. Was ist deine Lieblingsessen?

391. Was ist deine Lieblingsfarbe?

392. Was ist deine Lieblingsmusik?

393. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

394. Was ist deine Lieblingsaktivität?

395. Was ist deine Lieblingszeitung?

396. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

397. Was ist deine Lieblingsessen?

398. Was ist deine Lieblingsfarbe?

399. Was ist deine Lieblingsmusik?

400. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

401. Was ist deine Lieblingsaktivität?

402. Was ist deine Lieblingszeitung?

403. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

404. Was ist deine Lieblingsessen?

405. Was ist deine Lieblingsfarbe?

406. Was ist deine Lieblingsmusik?

407. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

408. Was ist deine Lieblingsaktivität?

409. Was ist deine Lieblingszeitung?

410. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

411. Was ist deine Lieblingsessen?

412. Was ist deine Lieblingsfarbe?

413. Was ist deine Lieblingsmusik?

414. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

415. Was ist deine Lieblingsaktivität?

416. Was ist deine Lieblingszeitung?

417. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

418. Was ist deine Lieblingsessen?

419. Was ist deine Lieblingsfarbe?

420. Was ist deine Lieblingsmusik?

421. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

422. Was ist deine Lieblingsaktivität?

423. Was ist deine Lieblingszeitung?

424. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

425. Was ist deine Lieblingsessen?

426. Was ist deine Lieblingsfarbe?

427. Was ist deine Lieblingsmusik?

428. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

429. Was ist deine Lieblingsaktivität?

430. Was ist deine Lieblingszeitung?

431. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

432. Was ist deine Lieblingsessen?

433. Was ist deine Lieblingsfarbe?

434. Was ist deine Lieblingsmusik?

435. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

436. Was ist deine Lieblingsaktivität?

437. Was ist deine Lieblingszeitung?

438. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

439. Was ist deine Lieblingsessen?

440. Was ist deine Lieblingsfarbe?

441. Was ist deine Lieblingsmusik?

442. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

443. Was ist deine Lieblingsaktivität?

444. Was ist deine Lieblingszeitung?

445. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

446. Was ist deine Lieblingsessen?

447. Was ist deine Lieblingsfarbe?

448. Was ist deine Lieblingsmusik?

449. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

450. Was ist deine Lieblingsaktivität?

451. Was ist deine Lieblingszeitung?

452. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

453. Was ist deine Lieblingsessen?

454. Was ist deine Lieblingsfarbe?

455. Was ist deine Lieblingsmusik?

456. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

457. Was ist deine Lieblingsaktivität?

458. Was ist deine Lieblingszeitung?

459. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

460. Was ist deine Lieblingsessen?

461. Was ist deine Lieblingsfarbe?

462. Was ist deine Lieblingsmusik?

463. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

464. Was ist deine Lieblingsaktivität?

465. Was ist deine Lieblingszeitung?

466. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

467. Was ist deine Lieblingsessen?

468. Was ist deine Lieblingsfarbe?

469. Was ist deine Lieblingsmusik?

470. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

471. Was ist deine Lieblingsaktivität?

472. Was ist deine Lieblingszeitung?

473. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

474. Was ist deine Lieblingsessen?

475. Was ist deine Lieblingsfarbe?

476. Was ist deine Lieblingsmusik?

477. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

478. Was ist deine Lieblingsaktivität?

479. Was ist deine Lieblingszeitung?

480. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

481. Was ist deine Lieblingsessen?

482. Was ist deine Lieblingsfarbe?

483. Was ist deine Lieblingsmusik?

484. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

485. Was ist deine Lieblingsaktivität?

486. Was ist deine Lieblingszeitung?

487. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

488. Was ist deine Lieblingsessen?

489. Was ist deine Lieblingsfarbe?

490. Was ist deine Lieblingsmusik?

491. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

492. Was ist deine Lieblingsaktivität?

493. Was ist deine Lieblingszeitung?

494. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

495. Was ist deine Lieblingsessen?

496. Was ist deine Lieblingsfarbe?

497. Was ist deine Lieblingsmusik?

498. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

499. Was ist deine Lieblingsaktivität?

500. Was ist deine Lieblingszeitung?

501. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

502. Was ist deine Lieblingsessen?

503. Was ist deine Lieblingsfarbe?

504. Was ist deine Lieblingsmusik?

505. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

506. Was ist deine Lieblingsaktivität?

507. Was ist deine Lieblingszeitung?

508. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

509. Was ist deine Lieblingsessen?

510. Was ist deine Lieblingsfarbe?

511. Was ist deine Lieblingsmusik?

512. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

513. Was ist deine Lieblingsaktivität?

514. Was ist deine Lieblingszeitung?

515. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

516. Was ist deine Lieblingsessen?

517. Was ist deine Lieblingsfarbe?

518. Was ist deine Lieblingsmusik?

519. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

520. Was ist deine Lieblingsaktivität?

521. Was ist deine Lieblingszeitung?

522. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

523. Was ist deine Lieblingsessen?

524. Was ist deine Lieblingsfarbe?

525. Was ist deine Lieblingsmusik?

526. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

527. Was ist deine Lieblingsaktivität?

528. Was ist deine Lieblingszeitung?

529. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

530. Was ist deine Lieblingsessen?

531. Was ist deine Lieblingsfarbe?

532. Was ist deine Lieblingsmusik?

533. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

534. Was ist deine Lieblingsaktivität?

535. Was ist deine Lieblingszeitung?

536. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

537. Was ist deine Lieblingsessen?

538. Was ist deine Lieblingsfarbe?

539. Was ist deine Lieblingsmusik?

540. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

541. Was ist deine Lieblingsaktivität?

542. Was ist deine Lieblingszeitung?

543. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

544. Was ist deine Lieblingsessen?

545. Was ist deine Lieblingsfarbe?

546. Was ist deine Lieblingsmusik?

547. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

548. Was ist deine Lieblingsaktivität?

549. Was ist deine Lieblingszeitung?

550. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

551. Was ist deine Lieblingsessen?

552. Was ist deine Lieblingsfarbe?

553. Was ist deine Lieblingsmusik?

554. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

555. Was ist deine Lieblingsaktivität?

556. Was ist deine Lieblingszeitung?

557. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

558. Was ist deine Lieblingsessen?

559. Was ist deine Lieblingsfarbe?

560. Was ist deine Lieblingsmusik?

561. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

562. Was ist deine Lieblingsaktivität?

563. Was ist deine Lieblingszeitung?

564. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

565. Was ist deine Lieblingsessen?

566. Was ist deine Lieblingsfarbe?

567. Was ist deine Lieblingsmusik?

568. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

569. Was ist deine Lieblingsaktivität?

570. Was ist deine Lieblingszeitung?

571. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

572. Was ist deine Lieblingsessen?

573. Was ist deine Lieblingsfarbe?

574. Was ist deine Lieblingsmusik?

575. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

576. Was ist deine Lieblingsaktivität?

577. Was ist deine Lieblingszeitung?

578. Was ist deine Lieblingsfernsehserie?

579. Was ist deine Lieblingsessen?

580. Was ist deine Lieblingsfarbe?

581. Was ist deine Lieblingsmusik?

582. Was ist deine Lieblingskuchensorte?

583. Was ist deine Lieblingsaktivität?

Spielkiste 4 – Amateurtheater

Auf eine kurze und übersichtliche Einführung in die Arbeit mit Darstellendem Spiel folgen Übungen und Spiele zum Kennenlernen, Proben, Entspannen und Reflektieren. Es wird gezeigt, wie eine Gruppe selbst Stücke entwickeln und aufschreiben kann (mit Spieltexten als Beispiel). Neben kleinen Spielszenen werden noch Möglichkeiten von Schatten-, Puppen- und Maskenspiel vorgestellt.



Spielkiste 6

Spieltexte und Spielideen
Neben Spieltexten für ältere Kindergruppen und Jugendgruppen sind Anregungen zum Selbstentwickeln von Theaterstücken in diesem Heft enthalten. Es werden fünf Stücke vorgestellt, die von Gruppen selbst geschrieben und gespielt wurden. Diese Spielkiste ist eine Ergänzung und Fortsetzung der Spielkiste 4 – Amateurtheater.

Spielkiste 8

Kabarettsszenen und Texte
Ein Textheft mit 18 verschiedenen Szenenvorschlägen für das Amateurkabarett. Die Texte regen zum Weiterentwickeln und Aktualisieren an.

Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten

Herausgeber:
Robert Bosch Stiftung
Heustr. 1
7000 Stuttgart

Inhalt dieser umfangreichen Arbeitshilfe und Materialsammlung:

– Zentrale Probleme einer interkulturellen Erziehung im Kindergarten (Vorschulische Versorgung, strukturelle Probleme, Konzepte für die Elementarerziehung, Literaturhinweise usw.)

Materialien zur interkulturellen Erziehung im Kindergarten (Ein sehr umfangreicher Teil des Buches dokumentiert praxisbezogene Anregungen wie Spiele, Sprachförderung, Lieder, Kochrezepte, Rätsel, Märchen, Kinderbücher, Projekte, Elternarbeit, Öffentlichkeitsarbeit, Audiovisuelle Medien usw.)
Als Auszug aus dem Materialteil (S. 144) einige Ideen zu Projekten im Kindergarten:

- Erarbeiten einer Umrisskarte des Heimatlandes und die Größe mit der Bundesrepublik vergleichen.
- Eine Collage über Heimatländer aus Reiseprospekten, Plakaten, Postkarten, Illustrierten und Zeichnungen herstellen
- Ein Würfelspiel aus den Umrissen der Heimatländer erstellen und damit die Reise der Ausländerkinder spielen.
- In einem Ratespiel können Kinder versuchen, einzelne Postkarten den entsprechenden Ländern zuzuordnen.
- Fragestellungen für Urlaubsfahrten in die jeweiligen Herkunftsländer zusammen erarbeiten. Über Ferienerfahrungen deutscher Kinder in den Herkunftsländern anhand von Reisephotos und anderen Bildern reden.

- Musikinstrumente des Heimatlandes vorführen; Musik der verschiedenen Nationalitäten hören; einen Tanz einüben oder ein typisches Lied aus dem Heimatland lernen.
- Nach einer Dia-Vorführung oder Geschichte Flokati-Teppich knüpfen lernen, töpfern, verschiedene Häuser-Modelle erstellen, weben usw.
- Ausländische Kinder sprechen anhand von Fotos ihrer Eltern über die Deutschen und das Leben in der Bundesrepublik.
- Vorführungen einer Dia-Reihe über das Heimatland: Die Bilder besprechen, Vergleiche zur Situation in der Bundesrepublik anstellen, die Unterschiede erklären und verständlich machen.
- Um Verständnis für die Probleme ausländischer Kinder zu wecken, den Kindern begreiflich machen, daß es Länder mit wenig Industrie, wenigen und schlechten Schulen gibt, so daß die Menschen gezwungen sind, sich in anderen Ländern Arbeit zu suchen.
- Deutsche und griechische Kinder vergleichen die griechische und deutsche Schrift.
- Bilderbücher mit Fotos aus verschiedenen Ländern zusammenstellen, das Bilderbuch zu dem jeweiligen Thema mit nach Hause geben oder später nacherzählen.
- Heimatmuseum: Typische Gebrauchsgegenstände, Küchengeräte, Geschirr, Kleidungsstücke, Trachten, spezifische Lebensmittel und Gewürze, Briefmarken, Münzen, Postkarten und Zeichnungen. Eltern bei dem Aufbau eines Heimatmuseums mit einbeziehen.
- Aus Pappe und mit Zeichnungen ein türkisches oder ein griechisches Dorf bauen. Aus Ton Menschen, Tiere und Arbeitsgeräte anfertigen. Über die Situation in einem Dorf reden und die Unterschiede zu der jetzigen Situation der Ausländerkinder verdeutlichen.



Zunächst einmal die Frage, wie stellt sich das Problem überhaupt? Bevor ich darauf zu antworten versuche, muß es innerhalb des Bereiches studiert werden, den die UNO den Nord-Süd-Dialog nennt. Wie allgemein bekannt, versteht man darunter im Prinzip eine allgemeine Absprache ökonomischer und kultureller Art unter den Mitgliedsländern der Vereinten Nationen, genauer eine breit angelegte Diskussion auf der Basis der Gleichheit zwischen den Völkern der Industrieländer und den Völkern der Entwicklungsländer, zwischen Euro-Amerika und der Dritten Welt also. Jean-Jacques Servan Schreiber weist in seinem *Defi mondial* darauf hin, daß seit 1976, das heißt nach der ersten im Jahre 1974 veranstalteten Konferenz zum Nord-Süd-Thema, 2000 weitere Konferenzen, Symposien und andere Kolloquien abgehalten wurden. Leider sind alle ganz oder teilweise gescheitert, einschließlich der Konferenz von Cancun, die eine allgemeine Zusammenkunft angeregt hatte, auf der weltweite Verhandlungen vorbereitet würden. Heute, im Mai 1983, spricht man immer weniger von "weltweiten Verhandlungen". Hier liegt der Kern des Problems, das wir jetzt mit dem Ziel, eine wirkungsvolle und menschenwürdigere Lösung zu finden, etwas näher beleuchten wollen (...)

Da es sich um ökonomische Probleme handelt, liegt ihre Ursache grundsätzlich in der Verschlechterung der Austauschbedingungen, die sich nach Ablösung der Kolonialordnung im Zuge der massiven Unabhängigkeitsbewegungen der sechziger Jahre ergeben haben. Aber was stellt diese "Verschlechterung" genau dar? Sie bedeutet, das jedes Jahr die Preise der Güter und Dienstleistungen der Industriestaaten – die meisten befinden sich davon in Euro-Amerika – steigen oder schlimmstenfalls stagnieren, während diejenigen der Entwicklungsländer zurückgehen oder stagnieren. Nach Erhebungen der Weltbank belief sich zwischen 1952 und 1972 die Verschlechterungsrate jährlich durchschnittlich auf 2,5%. Seit der zweiten Ölkrise, also seit 1979, wurde sie von Spezialisten wie folgt berechnet: für die Industrieländer würde die Inflation jährlich maximal 15% ausmachen, für die Länder der dritten Welt jedoch im Bereich zwischen 30% und 200% liegen.

Mißerfolge wegen kultureller Geringschätzung

Um diesem Zustand abzuhelfen, der für die Dritte Welt und vor allem für Afrika so nachteilig ist, sich gleich-

zeitig aber auch für die Industrieländer als unvorteilhaft erweist, da bei ihnen die armen Länder immer weniger Güter und Dienstleistungen einkaufen, wurden verschiedene Vorschläge unterbreitet, darunter auch das Versprechen der letztgenannten, 0,70% ihres Bruttosozialproduktes in die Entwicklungshilfe abzuführen. Während der ersten außerordentlichen Sitzung der UNO, die der Abrüstung gewidmet war, habe ich selbst vorgeschlagen, alle Verteidigungshaushalte mit einer 5%igen Steuer zu belegen. Dennoch bleibt festzustellen, daß es kein Zufall sein kann, wenn 2000 Zusammenkünfte, die von der UNO seit acht Jahren organisiert wurden, alle mit einem mehr oder weniger offensichtlichen Mißerfolg endeten. Die Ursache hat für die heilsichtigen Geister, die sich mit dem Problem auseinandergesetzt haben, einen Namen. Er heißt "kulturelle Geringschätzung". 10000 Dollar Pro-Kopf-Einkommen, so denkt man, reichen nicht aus für einen Euro-Amerikaner, während 400 Dollar für einen afrikanischen Bauern bei weitem genügen, denn, so setzt man seinen Gedankengang fort, für diejenigen Leute, die keine Kultur besitzen, reicht dies allemal.

Der schwarze Kontinent: Vorposten der Kultur

Der letzte Kongreß der Humanpaläontologie im vergangenen Jahr in Nizza, die Hypothese bekräftigt, daß es in Afrika war, wo der Mensch aus dem Tier hervorging, und daß dieser Kontinent bis zum Auftreten des homo sapiens vor ungefähr 40 000 Jahren die Vorposten der Kultur bildete. Ich glaube noch weitergehen und sagen zu können, daß er diese Position bis zur Entstehung der ägyptischen Kultur innehatte.

Biologische und kulturelle Aspekte

Beginnen wir mit dem biologischen Aspekt, der Rasse. Bei Herodot im zweiten Buch seiner Geschichten erfahren wir, ohne daß dies besonders unterstrichen würde, gleichsam beiläufig, so natürlich erscheint es ihm, daß die Ägypter eine schwarze Hautfarbe und krause Haare haben. Seitdem hat es zwischen Weißen und Schwarzen, ja sogar Menschen mit gelber Hautfarbe im Mittelmeerraum zahlreiche Vermischungen gegeben. Und dennoch, trotz der weißen Blutströme, die sie von den Ägyptern empfangen haben, ist ihr numerisches Tabellenbild der Blutgruppen, das die Rasse, oder genauer den Grad der Mischung definiert, bis auf wenige Abweichungen dem nume-

Léopold Sédar Senghors

Eine Symbiose der Kulturen aller Kontinente

Festrede bei der Dr.-Leopold-Lucas-Preisverleihung

"Der Dialog zwischen den Kulturen", so lautete der Titel des Festvortrags, den Lucas-Preisträger Léopold Sédar Senghor anlässlich der Preisverleihung am 27. Mai in der Tübinger Neuen Aula hielt, und den wir im folgenden auszugsweise veröffentlichen.

rischen Bild der Senegalesen gleich, die ja oft als Prototyp der Neger bezeichnet werden.

Im kulturellen Bereich, und darin ist sich die Mehrheit der Ägyptologen einig, handelt es sich nur um Philosophie oder Religion, Literatur, Wissenschaft oder Kunst, würden die ersten Vermutungen und Pronizipien von den Ägyptern formuliert, die sie dann den Griechen übermittelt haben, die zu ihnen in die Schule gekommen waren. So verspürten die Philosophen Platon und Pythagoras, die Gelehrten Thales und Eudoxos, der Arzt Hippokrates und selbst der Historiker Herodot das Bedürfnis, nach Ägypten zu gehen und sich dort in den Tempeln unterrichten zu lassen (...)

Von den Griechen zu den Römern

Bekanntlich übergeben im Jahre 86 vor Christus mit der Eroberung Athens die Griechen ihrerseits die Fackel an die Römer.

Was den Beitrag der Semiten im religiösen Bereich angeht, so wird Rom im Anschluß an die griechische Sprache und Literatur die christliche Religion, wenn auch unter Schwierigkeiten, in seine Kultur mitaufnehmen. Dies beweisen die Verfolgungen, deren Opfer die Christen bis zum 4. Jahrhundert nach Christus waren. Jedoch wurde das römische Christentum noch vor seiner Anerkennung oder wenigstens Duldung durch den Kaiser Konstantin romanisiert, das heißt rationalisiert, in juristische Form gefaßt. Gegen genau diese Abirrung wird sich Augustinus wenden, indem er das Christentum zu seinen in der mystischen Offenbarung beruhenden Ursprüngen zurückführt, gewissermaßen durch eine Afrikanisierung (...) Augustinus hat also, im etymologischen Sinne des Wortes, den christlichen Glauben wiederbelebt, indem er in diesen die Intuition wieder-einführte, besser noch, den Glauben selbst. Dies stellt eine sehr afrikanische Reaktion dar, dessen Auswirkungen das Mittelalter bis zu einem gewissen Grade verstärken wird.

Wiedergeburt der griechisch-römischen Kultur

(...Italien war) in einer günstigeren Lage als irgendein anderes Land, um als erstes die Renaissance, die Wiedergeburt der griechisch-römischen Kultur anzukündigen und einzuleiten: Weniger im übrigen durch seine Ideen als mittels seines geistigen Dynamismus, seines diskursiven Geistes, der sich in der Praxis in einen Geist der Methode und Organisation umsetzt, wehiger aufgrund seiner literarischen und

künstlerischen als seiner naturwissenschaftlichen und technischen Leistungen. Die technologische Revolution mit der Erfindung des Kompasses, des Schießpulvers und des Buchdrucks hat im übrigen die Historiker veranlaßt, den Ausgang des Mittelalters nicht auf die Eroberung Konstantinopels durch die Türken im Jahre 1453 zu legen, sondern auf die Entdeckung Amerikas und auf das Ende der Reconquista im Jahre 1492 (...)

Deutscher Geist und Revolution von 1889

Ich möchte nun auf die führende Rolle Deutschlands in der Revolution von 1889 eingehen, obwohl diese ihren Ausgang in Frankreich genommen hat. Die Renaissance hat in Wahrheit die nordeuropäischen, das heißt die germanischen Völker, nur oberflächlich und kurzfristig berührt; dies gilt in besonderem Maße für das deutsche Volk. In Frankreich setzte sich der Kartesianismus während des gesamten 18. Jahrhunderts fort. In Deutschland wird mitten im 18. Jahrhundert die romantische Strömung geboren, ja, ich würde sagen wiedergeboren, mit Schriftstellern wie Friedrich Novalis, im Sinne einer Rückkehr zu den bleibenden Intuitionen deutscher Seele, des Ur-Deutschlands.

Der französische Positivismus des 19. Jahrhunderts als eine neue Form des Kartesianismus wird in Deutschland wenig Einfluß haben, selbst in der Form des "Realismus". Die deutsche Seele wird nämlich ihr Vorwärtsschreiten, ihre Auferstehung fortsetzen in den Philosophien Arthur Schopenhauers und Friedrich Nietzsches. Auch letzterer vertritt die "ewige Rückkehr" zur Symbiose des apollonischen Geistes und der dionysischen Seele, wobei jedoch der Akzent auf der letzteren liegt. Die Zeit war reif für die Revolution von 1889. Vergessen wir nicht, von 1883 bis 1885 erscheint "Also sprach Zarathustra."

Eine neue Ästhetik der Sinne

Was bedeutet es, wenn ich von der "Revolution von 1889" spreche? Ich möchte zunächst in Erinnerung rufen, daß im Jahre 1889 der französische Philosoph Henri Bergson seinen "Essai sur les Donnees immediates de la Conscience" und Paul Claudel sein erstes Theaterstück "Tete d'Or" veröffentlicht hat, wobei nicht zu vergessen ist, daß einige Jahre zuvor das Meisterwerk des Dichters Arthur Rimbaud "Une Saison en Enfer" erschienen war. Welche Bedeutung haben diese drei Werke? Sie bedeuten, daß die französischen Philosophen und

Schriftsteller sich vom intellektualistischen Positivismus abwandten, um dorthin zurückzugelangen, wohin die Deutschen zurückgekehrt waren, zu einer Symbiose, welche der gefühlsmäßigen Intuition gegenüber dem eindimensionalen Rationalismus den Vorzug gibt! Tatsächlich ist "Tete d'Or" das erste und romantischste Stück Claudels, während Rimbaud, obwohl er gleichzeitig die neue Ästhetik besingt, in "Une Saison en Enfer" sein größtes und schönstes Prosagedicht schreibt (...)

Verweilen wir bei der neuen Ästhetik, um sie in eine Definition zu fassen. Wichtigster Ausdruck ist: "Eine poetische Sprache, die ... allen Sinnen zugänglich ist". Dies bedeutet, daß die wahrnehmbaren Zeichen, die von den fünf Sinnen über symbolische Bilder empfangen werden, nicht nur die Gelegenheiten des Geistes und der Seele, also des unsichtbaren Universums, wiedergeben, sondern daß darüberhinaus diese Zeichen untereinander austauschbar sind. Diese Ästhetik Rimbauds entspricht genau der negroafrikanischen Ästhetik, die ich folgendermaßen definieren möchte: "Ein einzelnes oder eine Gesamtheit analoger, melodischer und rhythmischer Bilder." Genauer noch handelt es sich um einen stets lebendigen Rhythmus, bestehend aus aus asymmetrischen Parallelismen, oder besser noch Wiederholungen, die sich nicht wiederholen. Hier also tritt Afrika in diesen Dialog zwischen den Kulturen, den es selbst als erstes über Ägypten begonnen hatte, ein, oder besser gesagt, wieder ein. Dasselbe Schwarzafrika. Tatsächlich ist Afrika als letztes in den Kreis der Revolution von 1889 eingetreten, hat Afrika die Ecole de Paris und den deutschen Expressionismus, besser noch den germanischsprachigen, geprägt: (...)

Der Geringschätzung ein Ende setzen

Ich möchte in wenigen Worten zusammenfassen: Tatsache ist, und dies weltweit, daß heute die Gesamtheit der Kulturen aller Kontinente, Rassen und Völker Symbiosekulturen darstellen, in denen die vier Grundfaktoren Sensibilität und Wille, Intuition und diskursives Denken in immer größerem Gleichgewicht stehen.

Das Hauptproblem besteht für die Menschheit darin, daß jeder Kontinent, jede Rasse oder Nation, jeder Mann oder jede Frau sich endlich dieser kulturellen Revolution bewußt werden muß, das vor allen Dingen jeder der Geringschätzung der andersartigen Kultur ein Ende setzt und seinen eigenen aktiven Beitrag leistet.

Erfahrungen

Aus einem Frankfurter Kinderladen berichtet Vera Ostersetzer (1981), daß zunächst Ruppigkeit, Schlagen, Stoßen und Festhalten bei der körperlichen Kontaktaufnahme türkischer Jungen mit den Betreuerinnen vorherrschten. Die Türkenjungen begreifen – wie ihre Väter – die Frau als Objekt, das beherrscht werden muß: "Ömer macht immer neue Versuche, am mir mit Gewalt im Flur vorbei zu kommen, in dem ich mich postiert habe, um die Kinder rauszuschmeißen. Aus dem Festhalten wird plötzlich eine Umarung, eine spontane, echte, innige" (S. (S. 88). Im Laufe der Zeit entwickeln sich neue Formen des körperlich-zärtlichen Umgangs, die Ausdruck der Beziehungen zwischen Betreuerern und Kindern sind.

Im Sommer 1983 besuchte ich mit Studierenden eine Grundschule in einer Bergarbeitersiedlung. Dabei zeigt mir ein zehnjähriges türkisches Mädchen selbstbewußt und zugleich nach meiner Einschätzung fragend ihren Linschnitt eines nackten Mannes, bei dem Glied und Hodensack der Körpergröße entsprechend klar sichtbar sind. Dies wird als Druckvorlage für ein Wir-Buch der Klasse zu einem Text vervielfältigt werden (Freinet-Pädagogik). Beispiele: "Ich finde das blöd, daß nur Frauen für Geld nackt geknipst werden. Und manche Frauen lassen sich das Kind wegmachen, weil sie kein Geld haben. Bedeutung: Wenn sie in Not sind, kann ich das gut verstehen." "Ich finde es doof, daß die Mädchen oder Frauen Kinder kriegen. Manche Männer machen ein Kind, und wenn das Kind zur Welt gekommen ist, haut der Mann ab, und das Kind hat keinen Vater."

Von älteren türkischen Jugendlichen wird häufiger berichtet, daß das Gespräch über Sexuelles abgewehrt wird (Brudy u.a. 1980, S. 33f. sowie Akpinar u.a. 1979, S. 229). Die männlichen Jugendlichen lehnen das deutlich ab, insbesondere wenn Mädchen anwesend sind, äußern sich dazu in Sexualwitzen ihrer Heimatsprache.

So mag es pädagogischer Vorsicht entsprechen, daß in den zweisprachigen Wortlisten für mehrere Migrantensprachen zum Sachunterricht in den Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Nordrhein-Westfalen Glied, Scheide und Klitoris bei den Körperteilen einfach fehlen; allenfalls "Gesäß" und "Blase" vermitteln einen Hauch von Sexualität. Ich halte auch dies für eine Form von Kolonialisierung (nach Paulich 1981), die eine Einbettung der Sexualität in eine umfassende Sinnlichkeit und ein positiveres Körpergefühl verhindert.

Problemstellung

Im Jahr 1985 wird etwa jedes 10. Schulkind in der BRD muslimischen Glaubens sein. Sexualerziehung mit Türken nach westlichen Vorstellungen erscheint zunächst so unlösbar wie die Quadratur des Kreises (in der Mathematik gibt es wenigstens Näherungslösungen):

- Der Islam hat eine andere sexual-ethische Auffassung als das Christentum und die moderne Industriegesellschaft.
- Das Verhältnis von Kirche und Staat ist im Islam anders: Gesetze des Staates geben in der BRD den Rahmen an, der für alle Bürger gleich welcher Religion verbindlich ist. Kirchen und Religionsgemeinschaften können ihre eigene Auffassung für ihre Mitglieder darlegen.
- Unter Atatürk wurde 1937 der Laizismus (d.h. die strikte Trennung von Staat und Kirche) in die türkische Verfassung eingeführt. Während die an sich sehr fortschrittliche Verfassung heute noch in Kraft ist, ist seit 1950 ein Erstarken des Islam zu konstatieren, der als "Alltags"-Religion beansprucht, alle Lebensbereiche zu regeln.
- Die Begegnung mit Sexualität kann für türkische Schüler zu besonderen Konflikten führen, weil für deutsche Kinder Selbstverständliches von türkischen Eltern als gefährlich und verderblich angesehen wird.

Lassen sich im Bereich der Werte und Verhaltensformen unter gesellschaftlichem Einfluß pädagogische Konzepte erstellen, die für beide Seiten tragfähig sind? Grundverschiedene Vorstellungen von Deutschen und Türken über richtiges und anständiges Verhalten von Mann und Frau lassen die Integration als reines Gedankenexperiment erscheinen. Wie weit geht unsere Toleranz angesichts eindeutiger Widersprüche des Korans zum Grundgesetz und angesichts der Indoktrination in den Koranschulen?

Das Ziel unseres Projektes ist, einen Beitrag zur Information über die Lebens- und Moralvorstellungen verschiedener Gruppen innerhalb der Türkei wie der Deutschen zu leisten und eine Diskussion in (zunächst kleinen und reinen) Jungen- und Mädchen-Gruppen zu initiieren. Dabei erwarten wir ein größeres Verständnis für die je andere Lebensweise und eine Veränderung der Einstellungen (zu den Lernzielen, s.u.). Wir nehmen an, daß sich dieses sexualpädagogische Angebot positiv auf interkulturelle Freundschaften auswirken wird. Aus den Er-

Gerhard Glück

Sexualerziehung für türkische und deutsche Jugendliche

Eine Projektskizze zur interkulturellen Pädagogik

Wir veröffentlichen diesen Teil unserer Projektplanung, um zu erkunden, ob an anderen Stellen schon ähnliche Versuche gelaufen sind:

*Mit welchem Erfolg?
Mit welchen Schwierigkeiten?
Wer stellt uns seine Erfahrungen zur Verfügung?
Wer möchte mit uns zusammenarbeiten?
Wer möchte den vollständigen Projektplan (etwa 20 S.) zugesandt bekommen?
Wichtig sind für uns auch Berichte über nicht gelungene, gescheiterte oder abgeblockte Sexualerziehung mit türkischen Schülern!
Zentral ist die Diskussion um Menschenrechte, Religionsfreiheit und Toleranz – eine theoretische Lösung wird in diesem Beitrag skizziert, wird sie praktisch durchführbar sein?*



fahrungen mit Polen und Italienern in der Vergangenheit wissen wir, daß der entscheidende Punkt einer Aufnahme fremder ethnischer Gruppen die "Inter-Marriage", die Heirat zwischen Angehörigen verschiedener Volksstämme, ist, weil dadurch weit über das Paar hinausreichende Verwandtschaftsnetze geknüpft werden. Dem steht jedoch das islamische Verbot der Heirat mit Ungläubigen entgegen; ein muslimischer Mann allerdings darf eine Christin heiraten!

Gesellschaftliche Bedingungen oder: Das Grundgesetz als Basis einer interkulturellen Pädagogik?

Das - insbesondere durch den Islam und eine zum Teil noch agrarisch-feudalistische Gesellschaftsform gestützte - Normensystem in der Türkei sieht eine klare Arbeitsteilung und Geschlechtertrennung vor; es gibt eine Frauen- und eine Männerwelt. Herrschende Moralvorstellungen und gesetzliche Regelungen bei der Scheidung machen für Frauen auf dem Lande eine Auflösung der Ehe praktisch unmöglich. Jungfräulichkeit und eheliche Treue gelten für die Frau als absolute Werte, deren Verletzung hart bestraft wird, während dem Mann - trotz strenger Moral und Sitte - ein größerer Freiraum bleibt durch die offiziell geduldete Prostitution. Der Staat partizipiert an den Einnahmen, obwohl die Prostituierte gesellschaftlich verachtet wird (vgl. El Saadwi 1980, S. 65f. und 77ff., Weische-Alexa 1977, S. 87f. sowie Uelpenich 1982, S. 97ff.).

Durch die Auswanderung in die BRD fällt die Schutz- und Stabilisierungsfunktion der Großfamilie (1) weg. Dies bedeutet für die nicht immer berufstätige Türkin oft das Eingesperrtsein in die Zweizimmerwohnung. Eine Privatisierung der Auseinandersetzungen mit Söhnen und Töchtern durch die Bildung von Kleinfamilien setzt Frauen und Töchter einer stärkeren männlichen Bevormundung aus als in der Türkei.

Zwar hat der Islam eine grundsätzlich bejahende Sexualethik (auch bezüglich der Lustfunktion), doch entspricht der Freiheit des Mannes die Regulation und Kontrolle der Lebensweise von Frauen; z.B. durch Bekleidungs Vorschriften (sie sollen "ihre Reize bedeckt halten") und Einschränkungen der Bewegungsfreiheit in der Öffentlichkeit. Frauen der ersten Ausländergeneration in Deutschland haben in der Regel ein mangelhaftes Wissen über Sexualität und Fortpflanzung, z.T. nur soviel

wie sie von "außen sehen" können; sie berichten, daß aus "unserer Unwissenheit ... viele Fehler und Schäden entstanden" sind (Baymak-Schuldts 1982). Dazu ein Ausschnitt aus einem Interview (Baymak-Schuldts 1982, S. 79): "Weißt du, ich habe 7 Kinder kaputt gemacht. 7 Kinder! Ich weiß nicht, wie ich wieder gesund ... Viel nervös sowie so, Sex alles weg. Bei mir alles weg ... heute viel Schmerzen ... Und mein Mann hat immer gesagt: Das ist nicht meine Sache. Machst du es, dann ist es deine Sache."

Wenn das "Recht auf Leben und körperliche Unversehrtheit" (Art. 2(2) des GG) hier gelten soll, dann dürfen pädagogische Institutionen nicht tatenlos zusehen, daß Frauen der zweiten Generation - mangels Wissen und aufgrund egozentrischen Verhaltens der Männer - mehrere Schwangerschaftsabbrüche an sich selbst vornehmen lassen (müssen). Zudem verbietet auch der islamische Glaube die Abtreibung (nach Metzger/Herold 1982, S. 39). Der in diesem Projekt vertretene Ansatz einer "interkulturellen Pädagogik" wendet sich einerseits gegen eine umfassende Anpassung der Angehörigen fremder Ethnien an westeuropäische Lebensvorstellungen, geht andererseits von der Gültigkeit universalistischer Normen und Werte aus (Freiheit, Gerechtigkeit, Gleichheit, Solidarität, ebenso wie körperliche Unversehrtheit und das Recht auf Bildung). Daraus folgt eine normativ-kritische Beurteilung der Grundlagen und tatsächlichen Lebensformen von Deutschen wie Ausländern, christlicher Kirchen wie muslimischer Religionsgemeinschaften: Sind die Forderungen nach Toleranz und Humanität nicht deckungsfähig?

Der Angelpunkt unserer Bewältigung des unlösbar scheinenden Problems soll die Abhebung von theoretisch-glaubensmäßiger Überzeugung und verwirklichter Lebenspraxis sein. Beide Ebenen sind im Islam wie in anderen Religionen nicht völlig zur Deckung zu bringen. Es gibt überall einen im realen Leben nicht erfüllten Teil des Glaubensinhalts, der zwar prinzipiell als gültig angesehen wird, für das persönliche Leben aber nicht unmittelbar relevant wird. Zugleich kann der Wunsch bestehen, daß ein solcher Glaubensinhalt (z.B. die Welt-herrschaft des Islam) in Zukunft sich praktisch-politisch durchsetzen möge. In unserem Ansatz einer Sexualerziehung und Empfehlung einer gleichberechtigten Geschlechterbeziehung entsprechend der Verfassung der BRD (Art. 3(3) des GG) belassen wir die entsprechenden Koranstellen zur Minderwertigkeit der Frau und dem Züchtigungsrecht des Mannes (Sure 4/35)

als für den Glauben weiterhin gültig, in der Lebenspraxis in Deutschland jedoch ohne Verbindlichkeit. (2) Damit wollen wir als Nicht-Muslime eine unzulässige Intervention in die Glaubensvorstellungen des Islam vermeiden und erwarten von den Jugendlichen somit auch keine Neuinterpretation ihrer Glaubensinhalte. Die Polygynie (Sure 4,4 sowie 1. Chronik 14,3 und 2. Chronik 11, 18 und 21) dürfte nur ein theoretisches Wertproblem darstellen, da sie durch die staatlichen Regelungen in der BRD und in der Türkei ohnehin keine Rechtsgültigkeit hat. Auf die Folgeprobleme der noch praktizierten Imam-Ehen als privaten Vertrag mit Auflösbarkeit durch "Verstoßen" und Amnestiegesetze des türkischen Staates zur Regelung des Erziehungsrechts für die Kinder aus solchen Verbindungen gehen wir hier nicht näher ein (vgl. Dilger 1983 sowie Steffen 1980, S. 43f.). Tiefempfundene Religiosität und Verehrung Gottes sowie entsprechende Lebensgestaltung sind, auf der Basis der Gleichberechtigung der Frau (Art. 3(3) des GG), sowohl als Muslim wie als Christ möglich. Dazu wären in der Informationsbroschüre Ausführungen notwendig: Unterschied von Glaubensinhalt und hier möglicher Lebenspraxis. Auch kann das Beispiel der Ordination von Pfarrerinnen in der evangelischen Kirche den historisch erweiterbaren Spielraum innerhalb einer Glaubensgemeinschaft aufzeigen. Hervorzuheben ist, daß die von uns vorgesehene Sexualerziehung die Jugendlichen nicht ihrem Glauben entfremden oder ethnische Besonderheiten überhaupt beseitigen will.

Nach Thomä-Venske (1981, S. 129) stellen Jungfräulichkeit und eheliche Treue für einige Moslems besondere kulturreine Merkmale dar, die das Bewußtsein stärken, den Deutschen überlegen zu sein. Es besteht keine Notwendigkeit, diese Werte in der Sexualerziehung abzulehnen, zumal sie für Christen in ähnlicher Form, wenn auch nicht durchgängig (noch oder wieder?) gültige Normen darstellen. Von den Erkenntnissen der Sexualforschung her wäre dann allerdings deutlich zu betonen, daß der partnerbezogene sexuelle Lern- und Anpassungsprozess eben erst mit der Eheschließung beginnen kann.

Die intrakulturelle Varianz, d.h. die Bandbreite von Verhalten und Wertauffassungen innerhalb der Deutschen und Türken dürfte so umfassend sein, daß es einen beträchtlichen Bereich gemeinsamer Lebensorientierung und Wertauffassung gibt.

Bereicherung durch Begegnung und Austausch. Von den Türken könnten die Deutschen lernen:

- brüderlich-solidarische Beziehungen in Verwandtschaft und Bekanntschaft, die besonders bei Notsituationen zum Tragen kommt. Diese Unterstützungsfunktion ist in Deutschland weitgehend an staatliche Instanzen abgetreten worden,
- die Gastfreundschaft, Offenheit und Hilfsbereitschaft Nachbarn und Fremden gegenüber (während Deutsche sich eher abschließen und isolieren),
- Die positive Einstellung zu körperlicher Empfindung und Bewegung (insbesondere bei Männern in gemeinsamem Tanz),
- die positive Einstellung zu und Erfahrungen mit natürlichen Geburten: Im Kreis vertrauter Frauen aus der Familie und einer kundigen Hebamme geht die Frau bis zur Geburt umher und preßt beim Gebären in Hockstellung oder im Sitzen das Kind nach unten heraus.

Abschließend läßt sich unser Ansatz einer interkulturellen Pädagogik ("Ausländerpädagogik") hat als Begriff mehr assimilative Tendenzen) so skizzieren:

Auf der Basis der Menschenrechte und des Grundgesetzes der BRD, wobei in der politischen Diskussion immer wieder die Diskrepanz zwischen Verfassungsnorm und -realität erörtert wird, streben wir eine auf Gleichberechtigung zielende gegenseitige Kulturvermittlung an. Dazu gehören:

- Anpassung an Arbeitsmarkt und Arbeitsplatzstrukturen
- sprachliche Integration
- Vermittlung von Kulturtechniken
- Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, die für die Lebensgestaltung bedeutend sind, im Rahmen staatlicher Erziehung an Kindern und Jugendlichen aller Bevölkerungsgruppen

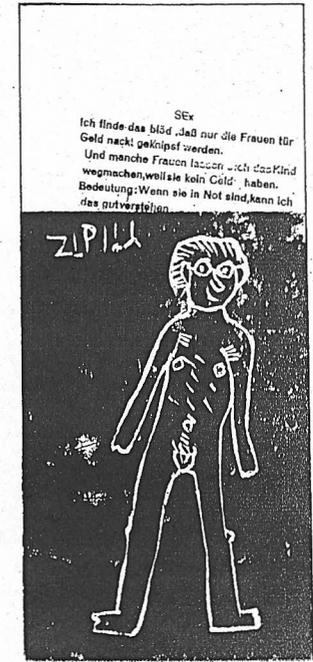
Ziel ist neben Verständnis und Toleranz für die je anderen Lebensweisen die gegenseitige Bereicherung der Kulturen und die Förderung des inneren Friedens.

Sozialisation und pädagogische Arbeit

Für die deutschen und türkischen Jugendlichen bietet die Konfrontation und Interaktion der Kulturen eine besondere Möglichkeit der Identitätsfindung: auf der Basis eines gültigen und klaren Wissens über die eigene wie die fremde Kultur sowie der Bewußtheit der ethnischen Tradition und ihrer Widerspiegelung in der je besonderen Herkunftsfamilie ist eine gefühlsmäßige wie kognitive Abgrenzung und Ent-

1) Auch in der Türkei tendiert die Entwicklung zur Kleinfamilie. (Nach Akpinar o.J., S. 26) ist die Kleinfamilie mit 60% aller Familien die vorherrschende Familienform und nur 20% sind Großfamilien.

2) Es gibt bestimmte Bibelstellen zur Zurücksetzung und Untertänigkeit der Frau (1 Mose 3, 16 sowie Epheser 5, 22-24 und 33), ebenso alttestamentarische Bestrafungsformen gegenüber Frauen bei vor- und außerehelichem Beischlaf (5 Mose 22, 20-22).



Literatur

- Akpınar, Ünal: Sozialisationsbedingungen in der Türkei. AGG-Materialien, Sonderheft 1. Selbstverlag, Bonn o. J.
- Akpınar, Ünal/Lopéz-Blasco, Andrés/Vink, Jan: Pädagogische Arbeit mit ausländischen Kindern und Jugendlichen. München (Juventa) 1979.
- BaymakşSchuldt, Mehida/Feller, Anje/Zaccari, Claudia: Ausländische Frauen in Hamburg. Gesundheitswissen - Gesundheitsverhalten. Eine empirische Untersuchung im Auftrag der Senatskanzlei - Leitstelle Gleichstellung der Frau. Hamburg 1982.
- Brudy, Luitgard u. a.: Freinet-Pädagogik im MSBB-Kurs. Mainz 1980.
- Dilger, Konrad: Religious instruction in Islam in the Federal Republic of Germany as a problem for the integration of foreign Muslims. Beitrag zur 11. Konferenz der Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaften in Europa in Würzburg. Juli 1983
- El Saadwi, Nawal: Tschador & Frauen im Islam. Bremen 1980.
- Frerichs, Hajo, H.: Die Situation türkischer Kinder im Sexualkundeunterricht. In der Reihe: Lehrbriefe zur Sexualerziehung, Nr. 74. Braunschweig (BVA) 1982.
- Knobloch, Jörg: Türkische Kinder in der BRD - Sozialisationshilfe durch Kinder- und Jugendliteratur? In: Jugendschriften-Warte 34, Heft 4, S. 66-68 (Beilage zur Deutschen Schule).
- Metzger, Annette/Herold, Petra: Zur sexualspezifischen Rolle der Frau in der türkischen Familie. Berlin (Express) 1982.
- Osterseizer, Vera: Samira - ein marokkanisches Mädchen in Deutschland. Aus dem Alltag eines Frankfurter Schülertadens. Königstein (Scriptor) 1981.
- Paulich, Peter: Wider die Kolonialisierung des Sinnlichen. Kritische Beiträge zur Sexualpädagogik und Ansätze zu einer Neuorientierung. Köln (Bund) 1981.
- Radtke, Frank-Olaf: Integration oder Dissoziation? Die zweifelhafte Folgen der Maßnahmenpädagogik. Arbeitspapier für die 11. Konferenz der Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa, in Würzburg, Juli 1983.
- Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer und für Vorbereitungs-klassen in Nordrhein-Westfalen. RdErl. d. Kultusministers v. 2.11.1977. Köln (Grevener) 1977.
- Steffen, Gabriele: Landeskunde Türkei. Einheit B im Pilotprojekt "Ausländerkinder in der Schule". Tübingen (DIPF) 1980.
- Thomá-Venska, Hans: Islam und Integration. Zur Bedeutung des Islam im Prozeß der Integration türkischer Arbeiterfamilien in die Gesellschaft der Bundesrepublik. Hamburg (ebv Rissen) 1981.
- Uelpenich, Inge: Sozio-kulturelle Konflikte türkischer Frauen in der Bundesrepublik Deutschland. Diplomarbeit an der Fakultät VIII der RWTH Aachen 1982.
- van Daele, Henk/van Poucke, Jan: How Turkish immigrant workers' children experience their schooling in Belgium. Beitrag zur 11. Konferenz der Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaften in Europa, in Würzburg, Juli 1983.
- Wäsche-Atexa, Pida: Sozial-kulturelle Probleme junger Türiken in der Bundesrepublik Deutschland. Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Rheinland, Abt. Köln 1977.

scheidung für Werte und Normen möglich.

In diesem Sinne sieht unser Konzept zuerst geschlechtsspezifische und ethnisch getrennte Gruppen vor, anschließend für alle Schüler einer Klasse oder Besucher eines Jugendzentrums gemeinsame Veranstaltungen. Die Ermutigung zu Gruppen-Kontakten, die Animation zu Spielen und gemeinsamen Unternehmungen scheint - nach dem neuesten Stand der Forschung - ein schnelleres Erlernen der deutschen Sprache als nach herkömmlicher Didaktik sorgfältig geplanter Sprachunterricht zu fördern (vgl. van Daele 1983, S. 7 und Ratke 1983).

Zusammenfassend sollen die Lern- bzw. Entwicklungsziele für diese pädagogische Arbeit beschrieben werden. Es sind (da wir hier formal beschreiben und die Werte nicht inhaltlich präzisieren) dieselben Ziele, die für westeuropäische Jugendliche Geltung haben (im folgenden formuliert in Anlehnung an die aus Österreich stammende Arbeit von Plössnig 1977, S. 39).

- Orientierungshilfe durch differenziertes Wissen über die eigene Person,
- Erkennen falscher, verzerrter oder unzureichender Information, sei es durch Massenmedien, Mitglieder der eigenen Familie oder Freunde (die die Jugendlichen zu einer sexuellen Handlung überreden wollen),
- Verringerung von Angst vor dem Unbekannten durch Kenntnis von sexuellen Vorgängen und typische, verallgemeinerbare Handlungsabläufe,
- Ermöglichung von Kommunikation über Sexualität: Erkennen, Benennen und Mitteilen eigener Vorstellungen, Bedürfnisse und Wünsche,
- Bewußte Entscheidung für ein (zukünftiges) Verhalten und eine Normenorientierung der ethnischen Herkunftsgemeinschaft entsprechend oder davon abweichend.

Unser Konzept sieht - mit Ausnahme der Gleichberechtigung der Frau - vor, die Sexualmoral der türkisch-islamischen Kultur ebenso zuzulassen, wie die Assimilation an deutsche Verhältnisse (die vielfältig sind), oder eine Form von wechselseitiger Beeinflussung, deren Ergebnis wir nicht vorhersehen können. Daß mehrere Teilkulturen gleichberechtigt nebeneinander stehen können, soll im Informationsheft selbst schon durch die Abschnitte und graphisch zum Ausdruck kommen (so wie es innerhalb der deutschen Bevölkerung auch deutlich unterschiedliche Umgangsweisen und Ver-

haltensformen mit der Sexualität gibt, die legal sind und öffentlich akzeptiert werden, ggf. räumlich eingeschränkt für bestimmte Verhaltensweisen: z.B. Sauna, FKK, nicht für Jugendliche zugängliche Bereiche, Nachtbars, Sexshops).

Auf der Grundlage des Kieler Heftes für Mädchen "Ben ve vücudum - ich und mein Körper" (vgl. die Besprechung von Hans-Jürgen Schlievert in diesem Heft) soll eine umfassende Broschüre zur Sexualaufklärung für deutsche und türkische Jungen und Mädchen erstellt werden.

Geplante Inhalte

- a) Darstellung und Begründung der Sexualmoral des Islams (Text nach Möglichkeit von einem Theologen verfaßt)
- b) Christliche Sexualmoral - Darstellung aus katholischer und evangelischer Sicht
- c) Begründung einer humanitären, nicht religiös begründeten Sexualmoral
- d) Ergebnisse der Forschungen zur Jugendsexualität in der BRD
- e) Vergleich von Moral und Verhalten, Glaubensinhalt und Lebenspraxis
- f) Erkenntnisse aus der Sexualwissenschaft (Funktion der Sexualorgane, Hygiene, Krankheiten und ihre Behandlung)
- g) die Gestaltung von Beziehungen, Zärtlichkeit und das Reden über Gefühle und Wünsche

Ergänzend zu diesen systematischen Belehrungen wäre die Einbettung der Sexualität in die Lebensgestaltung am besten über Geschichten zu vermitteln. Kann Jugendliteratur Sozialisationshilfe sein (vgl. Knobloch 1983) oder kommen dafür nur noch Videokassetten in Betracht?

Auch dazu sollte das Projekt Erkenntnisse und Handlungshilfen bringen! (Für Kritik und Anregungen zu dieser Arbeit danke ich Konrad Dilger, Gilla Knorr, Bernhard Lange, Hans-Jürgen Schlievert und Marion Veltkamp.)

... pädagogischer Vorsicht entsprechend, in den zweisprachigen Wortlisten zum Sachunterricht in den Richtlinien für den Unterricht der Kinder ausländischer Arbeitnehmer in NRW Glied, Scheide und Klitoris einfach fehlen ...

Augen	gözler
Ohren	kulaklar
Nase	burun
Mund	agiz
Brust	göğüs
Bauch	karın
Rücken	sirt
Gesäß	insanin kaba yeri
Kleidungsstücke	elbise
Hose	pantol
Jacke	ceket

Die langfristige Perspektive

Wenn "Identität" als etwas Dynamisches, stets neu zu gewinnendes beschrieben wird, dann ist der Weg zu einer neuen Identität in zwei Kulturen und Religionen vor allem als Weg der Begegnung zu kennzeichnen. "Begegnung" steht dabei für ein Zusammenkommen von Menschen, bei dem sich mehr ereignet als nur ein teilnahmsloses Nebeneinanderleben oder eine bloß distanzierte Auseinandersetzung mit dem Denken der Anderen. Bei wirklicher Begegnung wird der Mensch vom anderen vielmehr so in seinem Kern berührt, daß dadurch sein eigenes Leben verändert wird.

Insefern ist Kulturbeggnung als ganzheitlicher Prozeß zu kennzeichnen: Intellektuelle Bemühung ist dabei ebenso vonnöten wie existentielle Betroffenheit, Engagement und Einsatzbereitschaft für den gemeinsamen Weg. Zur Verdeutlichung darf ich auf eine schon früher gebrauchte Skizze zurückgreifen:

Sich gegenseitig kennen
Sich gegenseitig verstehen
Sich gegenseitig achten
Voneinander lernen
Füreinander eintreten

Ein Schritt wirkt auf den nächsten hin. Dabei muß die intellektuelle Bemühung nicht notwendig das Erste sein: Oft wird sie sich erst aus existentieller Betroffenheit heraus entfalten. Ganzheitlich bedeutet das: Die Beteiligung "von Kopf" (Interesse, Willbegier, Lernen) - "bis Fuß": Hingehen zum Anderen. Dem entspricht eine ganzheitliche Grundhaltung, die besonders deutlich von Elisabeth Wilson beschrieben wurde als "an attitude of welcoming acceptance and interest in another culture" (Islam in the Primary School, Learning for Living, Jan. 1972, 40-43, 42) - d.h. eine Grundeinstellung bereitwilliger Offenheit und des Interesses gegenüber einer anderen Kultur. Auf diese Grundeinstellung sind alle pädagogischen Bemühungen im Felde der Kulturbeggnung auszurichten.

Ebenso deutlich ist, daß Kulturbeggnung ein wechselseitiger Prozeß ist: Bei ihm sind nicht einseitig die einen die Gebenden, die anderen die Nehmenden, sondern das Selbstverständnis und die Lebenspraxis wird auf beiden Seiten entgrenzt durch die Begegnung mit den Erfahrungen und Lebensformen der Anderen.

Wie solche Begegnungen aussehen können, durch die das Selbstverständnis des einen auf den anderen hin geöffnet und somit eine neue Identität angebahnt wird, will ich im folgenden

an einzelnen Beispielen erläutern, und zwar je an einem Beispiel für die praktische Begegnung und für die schulische Begegnung.

Beispiel 1: Praktische Begegnung

Miteinander feiern

Unsere Überlegungen gingen davon aus, Erlebnisräume zu schaffen, deren Atmosphäre zu Offenheit und Neugier und damit zu Vertrauensbildung motivieren soll. Ansatzpunkt war der Gedanke, die türkischen Familien in einer offensichtlichen Stärke und nicht einer Schwäche zu fordern. Nun ist eine Stärke die soziale Dichte der Familie wie das hohe Maß selbstverständlicher Gastfreundschaft und nicht zuletzt die natürliche Offenheit, Feste zu feiern. Über den Elternbeirat wurde versucht, die Idee "an den Mann" zu bringen: "Ihr Türken feiert ein Fest mit Folklore, nationaler Küche, Landstracht usw. und ladet uns dazu ein. Wir stellen dazu die notwendigen Voraussetzungen."

Was im Vorfeld dieses Festes geschah, läßt sich nur in anekdotischen Begebenheiten beschreiben. Am ersten Elternabend erschienen geschlossen alle Eltern. Trotzdem befremdliche Zurückhaltung. Bis plötzlich klar wurde, daß die anwesenden Männer sich nicht so einfach etwas von der türkischen Elternbeirätin sagen lassen wollten. Plötzlich säßen die Männer in einer, die Frauen in der anderen Ecke. Danach standen wir eine geschlagene halbe Stunde herum, umgeben von lärmender Diskussion. Auf unsere Frage, was denn nun los sei, wurde sehr geheimnisvoll erklärt, dies gäbe eine Überraschung. Überrascht war zunächst unsere Leiterin, die am nächsten Tag in einem Auto nach Mühlacker verfrachtet wurde, um dort der rituellen Abschachtung zweier kapitaler Hammel beizuwohnen, die sie vorher hatte aussuchen müssen. Sie kam etwas bleich zurück. Ebenso bleich war die Hausmeisterin des Gemeindehauses, als zwei Tage vor dem Fest acht türkische Mannsbilder die Gehwegplatten vor dem Gemeindehaus herauszuziehen versuchten, um dort einen Grill einzubringen. Bei der letzten Besprechung ging es darum, wie nun ein inzwischen aufwendiges Fest zu finanzieren sei. Von deutscher Seite wurde eine Preistafel vorgeschlagen, was bei der türkischen Seite tiefste Beleidigung hervorrief. Dies sei ein Fest, dafür könne man doch kein Geld verlangen, oder es werde überhaupt nicht gefeiert. Am Ende wollten zehn türkische Familien aus eigener Tasche zweitausend Mark

J. Lähnemann

Wege zur Entwicklung einer neuen Identität

Kulturbeggnung als ganzheitlicher und wechselseitiger Prozeß

aufbringen, was wir durch den Kompromiß einer freiwilligen Einlage in ein Sparschwein verhindern konnten. Was dann aus den verschiedenen Familienküchen auf einem zehn Meter langen Buffet geboten wurde, hat uns neidvoll beschämt. Die Buntheit der Landesfächchen, der Trachten, der Darbietungen der Kinder und der Folklore der Jugend boten ein faszinierendes Gesamtbild.

Die Nachlese hat einiges zutage gebracht. Das gemeinsame Feiern und Erleben hat Mauern von Vorurteilen einstürzen lassen. Von zwei Familien weiß ich, daß sogar gemeinsame Urlaubseinladungen nach der Türkei vereinbart wurden. Der eigentlich entscheidende und tiefsetzende Erfolg dieser jährlichen Begegnungsfeste liegt in der Erschließung von Vertrauen. Die Tatsache, daß man miteinander Kinder hat und sich über sie freut, vereint alle Kreatur, die in dieser Welt Nester baut. Überhaupt sind die Kinder in vieler Hinsicht Schlüssel zum anderen. Man sitzt und teilt Sorgen mit, erlebt das hohe Maß an zurückhaltender Freundlichkeit, man hört zu, wenn von Familie und Heimat erzählt wird, und plötzlich entdeckt man befreiend Selbstverständliches: Da sorgt sich auch einer um seine Familie, da hat ein anderer Hoffnungen und Pläne wie ich. Um elf Uhr abends stehe ich noch mit einigen türkischen Vätern um die Glut des Grills, werde in den Arm genommen und einer sagt in gebrochenem Deutsch: "Wir sind auch Menschen." So als ob er mir das erst beweisen müßte.

Beispiel 2: Schulische Begegnung

Die geschichtliche gewachsenen Vorurteile gerade zwischen Christentum und Islam, die in der Gegenwart ständig neue Nahrung erhalten, verlangen nach einer Aufarbeitung, die nicht von einem Schulfach (etwa dem Religionsunterricht) im Alleingang zu leisten ist: Kenntnisse über die Geschichte der Religionen und Kulturen, über die Lebensformen in den verschiedenen Ländern, über wirtschaftliche/politische Strukturen verlangen eine Beteiligung insbesondere solcher Fächer wie Geschichte, Geographie, Sozial- und Gemeinschaftskunde. Hier sind die Lehrpläne der Fächer arbeitsteilig und kooperativ so zu entwickeln, daß z.B. ein hinreichend differenziertes Bild vom islamischen Kulturbereich, von der nachkolonialen Situation im Nahen Osten etc. entstehen kann. Für den Geschichtsunterricht und die Geschichtsbücher heißt das z.B., daß über die vorrangige Betrachtung der Konflikte

zwischen den Religionen ("Kreuzzüge", "Türken vor Wien") hinausgeführt werden müßte zum Verständnis der "geschichtlichen Nachbarschaft", die sowohl die Spannungen als auch die gegenseitige Befruchtung einschließt. Nötig ist ebenso eine Verbesserung der in deutschen Schulen verwandten türkischen Schulbücher, die bisher nicht auf die Lebenssituationen der muslimischen Kinder in Deutschland eingestellt sind.

Über die Arbeit in den Fächern hinaus aber ist das Zusammensein von Kindern aus verschiedenen Kulturen und Religionen im schulischen Bereich eine Herausforderung für das Schulleben als Ganzes - an die Gestaltung von Schulfesten und Festen, an die Art des Umgangs miteinander. Und es gibt eine Reihe von Fragen, die sich jeder Lehrer, der mit muslimischen Kindern zu tun hat, stellen sollte:

- Wie gehe ich auf muslimische Kinder in meiner Lerngruppe ein? Nehme ich sie ernst? Oder müssen sie den Eindruck gewinnen, daß sie mit ihrer Kultur und Religion als zweitrangig betrachtet werden?
- Geraten die Kinder und Jugendlichen in Zwispalte zwischen Elternhaus und Schule (z.B. in sexualethischer Hinsicht, bei der Teilnahme oder Nichtteilnahme am Religionsunterricht in der Klasse, beim Essen, während Klassenfahrten, bei der Kleidung, im Turnunterricht, bei Klassenfesten usw.)?
- Weiß ich genügend über ihre religiösen Vorstellungen, ihre Feste, Bräuche und sittlichen Einstellungen?
- Kann ich es ermöglichen, eine Situation in der Lerngruppe zu schaffen, bei der muslimische Kinder über ihre Religion sprechen können, ohne von den Mitschülern belächelt zu werden?
- Welche Gelegenheiten lassen sich schaffen, um ein gegenseitiges Interesse und Verständnis für die verschiedenen Religionen zu wecken?
- Wie können muslimischen Kindern die Bräuche, Feste und Einstellungen im christlichen Bereich verständlich gemacht werden?
- Welche Möglichkeiten gibt es in der Zusammenarbeit mit ausländischen (türkischen) Lehrern, um den muttersprachlichen Unterricht zu einem auf Kulturbegegnung zielenden werden zu lassen?

S. Scharrer u.a.

Das Beispiel Hamburg. Ausländer in der BRD

erschwert worden: Seit dem 1.4.1982 dürfen in Hamburg nur Ehepartner sowie Kinder unter 16 Jahren einreisen; in der Bundesrepublik wird eine Altersgrenze für die Einreise von Kindern unter sechs Jahren diskutiert.

In Bezug auf Bewerbungen und Vermittlungen von Arbeitsstellen sind in der Bundesrepublik fünf Gruppen von Arbeitnehmern zu unterscheiden, wobei der Vorrang der verschiedenen Gruppen voneinander z.T. gesetzlich geregelt ist:

1. Deutsche
2. EG-Ausländer
3. Ausländer aus künftigen EG-Mitgliedsstaaten
4. Türken
5. Ausländer aus anderen Ländern.

Ausländische Arbeitnehmer ohne Ausbildung erhalten nach einer Sperrfrist zuerst nur für die Fischindustrie, die Chemieindustrie, für Küchen von Hotels und Gaststätten und für die Landwirtschaft eine Arbeiterlaubnis. Nach drei Jahren können sie sich dann auch um andere Arbeitsplätze bewerben; die oben genannte Reihenfolge der Gruppen bleibt aber bestehen.

85% der ausländischen Arbeiter sind als Hilfsarbeiter beschäftigt. Sie haben kaum Aufstiegschancen und versehen in der Regel körperlich schwere und gesundheitsschädliche Arbeiten, z.B. im Bergbau, an Hochöfen, in Aluminium- und in Fischfabriken. Der Aufenthaltsrechtliche Status der Ausländer ist in der Regel unsicher. Die meisten besitzen nur eine Aufenthaltserlaubnis (§7 AusG), die kaum vor der Ausweisung schützt. Belastet z.B. ein Nicht-EG-Ausländer den Staat finanziell, etwa durch Sozialhilfeempfang (§10 Abs. 1 Nr. 10 AusG), wird er in der Regel nach fünf Monaten ausgewiesen. Über den weit auslegbaren Ausweisungsgrund der Beeinträchtigung "erheblicher Belange der Bundesrepublik Deutschland" (§10 Abs. 1 Nr. 11 AusG) können auch im Gesetz nicht ausdrücklich genannte

Tatbestände zu einer Ausweisung führen. Eine Aufenthaltserberechtigung (§8 AusG), die besser vor Ausweisung schützt, besitzt fast keiner der Ausländer.

Stimmungen und Einschätzungen

Ausländer haben wenig Chancen, billige und gute Wohnungen zu finden. Da sie über mietrechtliche Fragen in der Regel nicht informiert sind, müssen sie häufig überhöhte Mietforderungen in Kauf nehmen und können sich gegen schlechte Verhältnisse in der Wohnung nicht zur Wehr setzen. Aufgrund anderer Lebensgewohnheiten gibt es oft Schwierigkeiten mit den Nachbarn. So bilden sich Ghettos, deutschen Kindern wird das Spielen mit Ausländerkindern verboten.

In S- und U-Bahnen, an Häuserwänden und Plakatsäulen finden sich ausländerfeindliche Schmierereien. Es kommt vor, daß Ausländer auf offener Straße beschimpft werden und daß sich Deutsche über kopftuchtragende Frauen und Mädchen lustig machen.

Im Betrieb ergeben sich für ausländische Arbeitnehmer folgende Probleme:

- geringes Ansehen bei deutschen Kollegen
- kaum Aufstiegschancen
- zu geringe Vertretung in den Gremien (Betriebsräte, Gewerkschaften)
- schlechte Kenntnisse der Rechtslage
- Ausnutzung als billige Arbeitskräfte (z.B. bei der Obsternte im Alten Land)

Auf Behörden und Ämtern werden Ausländer oft abweisend und schlecht behandelt, meist ist nicht einmal ein Dolmetscher vorhanden. Ausländer haben noch mehr Schwierigkeiten als beim Ausfüllen von Formularen. In der Schule ergeben sich je nach Ausländeranteil verschiedene Probleme, für deutsche wie für ausländische

Kinder. Die Doppelbelastung vieler ausländischer Kinder durch Hausarbeit und Schule erschwert vielen das Lernen, oft können die Kinder wenig später weder richtig Deutsch noch ihre Heimatsprache. Der Anteil der Ausländerkinder aus Realschule und Gymnasium ist minimal, auf der Sonderschule dagegen überdurchschnittlich hoch.

Bei der Stellensuche haben ausländische Jugendliche noch größere Schwierigkeiten als deutsche, eine Ausbildungsstätte zu finden.

Unbedachte Äußerungen von Politikern über eine Verringerung der Zahl der Ausländer in der Bundesrepublik jagen Angst ein und schüren Vorurteile in der deutschen Bevölkerung. Ausländer dagegen können sich nicht selbst vertreten: Sie haben kein Wahlrecht.

Das versteckte Menschenbild

Die ausländischen Mitbürger sind als billige Arbeitskräfte angeworben worden. Sie verrichten meist die unangenehmste und ihre Gesundheit ruinierende Arbeit. Ihnen ist das Zusammenleben mit ihrer Familie erschwert und soll demnächst stärker eingeschränkt werden. Eine sinnvolle Lebensplanung ist für sie durch die rechtliche und zeitliche Unsicherheit kaum möglich. Politisch können sie sich nicht beteiligen. Nun wird versucht, sie mit Geld zur Rückkehr in ihr früheres Heimatland zu bewegen - Menschen, die in der Regel seit zehn bis 20 Jahren hier leben.

Dahinter steckt ein Menschenbild, das Menschen nach ihrer wirtschaftlichen Brauchbarkeit, Leistungsfähigkeit und Nützlichkeit für das deutsche Volk beurteilt. Alle, die diesen "Werten" nicht gerecht werden, werden an den Rand gedrängt. Davon sind nicht nur die Ausländer betroffen, sondern immer mehr auch Behinderte, Rentner, Arbeitslose und andere "Randgruppen".

Zahlen und Fakten

Im April 1982 lebten 167.606 Ausländer in Hamburg, davon waren 56.006 Türken. 50% der Ausländer lebten schon länger als zehn Jahre hier. Arbeitslos waren am 28.2.1983 13.300 Ausländer, das entspricht einer Arbeitslosenquote von 18,7% (Hamburger Durchschnitt zu diesem Zeitpunkt 10,3%).

Seit Mitte der 50er Jahre wurden (trotz damals einer Million Arbeitsloser in der Bundesrepublik) junge, gesunde, kräftige Ausländer angeworben. In der Rezession zur Zeit der Ölkrise wurde ein Anwerbestopp verhängt, der am 23.11.1973 in Kraft trat. Seit November 1973 kamen Ausländer außer aus der EG nur noch im Rahmen der Familienzusammenführung hierher. Auch diese ist inzwischen rechtlich



Atomkrieg und Dritte Welt . . .

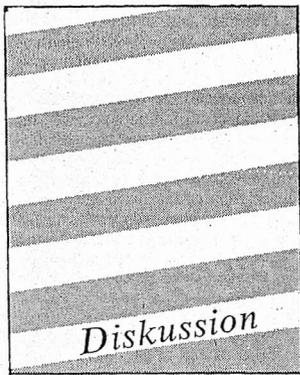
... heißt unser Schwerpunkt im heißen Herbst der Friedensbewegung. Wir beleuchten das Friedensthema aus der Sicht der Dritten Welt.

Z. B. in AIB 7-8/83: Mittelstreckenraketen und Dritte Welt - ein Streitgespräch • Die Schnelle Eingreiftruppe - Eckpfeiler im Atomkriegsplan Washingtons • Wer plant den biologischen Krieg? • Kriegsschauplätze der Dritten Welt: Südliches Afrika, Libanon, Mittelamerika • Die neue Friedensbewegung in Israel •

Weitere in AIB 9-12/83 geplante Beiträge: Chemische Kriegsführung und US-Globalstrategie • Die Folgen des Chemie-Kriegs am Beispiel Vietnam • Verbündete Friedenszone Indischer Ozean • Raketen- und Stützpunktpolitik der USA in Ostasien, Japan, Korea, Philippinen

Einzeltitel: 2,50; Doppelheft: 4,50; Jahressabo 25,- DM; ab 10 Ex. 33,- Rabatt. Erhältlich im linken Buchhandel oder gegen Einsendung des Bestell-Cheques.

AIB Die Dritte-Welt-Zeitschrift
 Liebigstr. 46, 3550 Marburg
 Bezugs-Cheque / Bitte einrechen!
 Ich bestelle: ein Jahresabo ein Abonnement
 Name: _____
 Adresse: _____
 Unterschrift: _____



Prof. Dr.
Alexander Thomas
(Regensburg)

Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens

aus: DSE (Hg.): Dokumentation "Wissenschaftsbörse Entwicklungspolitik '82"

Wissenschaftliche Untersuchungen über Prozesse und Wirkungen interkulturellen Lebens. Befassen sich weitgehend mit der Frage nach der Veränderung nationaler und ethnischer Stereotype nach einem Auslandsaufenthalt. Man vermutet, daß interkulturelle Erfahrungen zum Abbau nationaler Vorurteile und ethnozentrischen Denkens und zu einem größeren Verständnis fremder, andersartiger Sitten, Gebräuche, Denkweisen und Handlungen führen. Methodisch geht man oft so vor, daß vor und nach einem Auslandsaufenthalt ein Fragebogen auszufüllen ist, so daß aus den Veränderungen in den gegebenen Antworten auf einen zwischenzeitlichen Lernprozeß geschlossen werden kann. Die bisher vorliegenden Ergebnisse dieser Art von Forschung sind aus mehreren Gründen nicht sehr ermutigend. In einigen Fällen zeigt sich ein Abbau nationaler Stereotype in erwarteter Richtung, in anderen Fällen scheinen sich die Vorurteile noch zu verstärken und zu stabilisieren.

Der Besucher im fremden Land hat seine Vorurteile noch durch eigene Anschauung bestätigt gefunden, ist also zum gefestigten Urteil gekommen. Zudem vernachlässigen diese Einstellungsuntersuchungen mit ihrer "Vorher - Nachher - Befragung" wichtige Aspekte eines jeden Lernprozesses. Lernen vollzieht sich immer unter spezifischen Bedingungen, und diese Bedingungen sind mitverantwortlich für das Lernergebnis. So sind Vorinformationen und vorangehende Erwartungen hinsichtlich des Landes, der Kultur und der Menschen ebenso wichtige Bestimmungsstücke wie die spezifischen Bedingungen, unter denen das Handeln und Erleben im Gastland stattfindet. Weiterhin sind die erwarteten und unerwarteten Folgen des interkulturellen Handelns für den Lerneffekt bedeutsam.

Bisher ist noch wenig bekannt über wichtige Einzelfaktoren des interkulturellen Lernens:

- Auf welche Art und Weise interagieren ausreisende Personen mit Personen des Gastlandes? Durch wen erhalten sie Informationen über die Gastkultur?
- Wie verarbeiten sie die neuen Eindrücke und Erfahrungen auf dem Hintergrund ihrer kulturspezifischen Gewohnheiten und vorausgehenden Erfahrungen?
- Wie verändern die kulturfremden Erfahrungen die eigenen kulturellen Wahrnehmungs-, Denk-, Problemlösungs-, Selbstkonzept-, Bezugssystem- und Verhaltensmuster? Wirken die interkulturellen Erfahrungen nur partiell verändernd auf spezifische Handlungs- und Erlebnisbereiche ein (z.B. nationale Einstellungen, Weltbild, soziales Verhalten), oder verändert sich die Gesamtpersönlichkeit?
- Sind die Veränderungen kurzfristiger Natur oder hat der interkulturelle Prozeß Langzeitwirkung?
- Kommt der "Gewinn" (z.B. Kenntnisse, Einsichten, Erfahrungen) interkulturellen Lernens nur dem Lernenden selbst zugute, bleibt er also auf das Individuum beschränkt, oder hat er Auswirkungen, z.B. auf das soziale Umfeld der ausreisenden Person im Heimatland?

Untersuchungsverfahren

Mit einer Reihe begonnener und geplanter Untersuchungen sollen Beiträge zur Beantwortung der gestellten Fragen geleistet werden. Eine Arbeit zum Thema: "Untersuchung des Zusammenhangs zwischen interkulturellen Erfahrungen und der Einstellung zur internationalen

Zusammenarbeit am Beispiel des Auslandsstudiums in den USA"

ist fertiggestellt. In dieser Untersuchung wurden 35 Studenten im Alter von 21 bis 25 Jahren, die ein einjähriges Studium in den USA absolvierten, vor ihrer Ausreise, während ihres USA-Aufenthaltes und nach ihrer Rückkehr befragt. Insbesondere ging es dabei um die Erfassung und Veränderung von Erwartungen und die Auswirkung des Auslandsaufenthaltes auf die individuellen Wertvorstellungen hinsichtlich der Bereitschaft zur internationalen Zusammenarbeit. Zwei Untersuchungen über

"Entstehung und Änderung fremdkultureller Einstellungen als Bedingung und Folge interkulturellen Handelns" und

"Psychologische Charakteristiken interkulturellen Handelns unter den Bedingungen des internationalen Jugendaustausches"

stehen kurz vor dem Abschluß. Sie werden am Beispiel eines deutsch-französischen Jugendaustauschprogrammes durchgeführt. In einer vierten, noch im Stadium der Datenerhebung befindlichen Arbeit, ebenfalls mit Austauschstudenten in den USA, soll der Frage nachgegangen werden, welche Folgen für das interkulturelle Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung ein Auslandsstudium hat. Bei allen Untersuchungen wurde besonderer Wert gelegt auf die ausführliche Befragung der ausreisenden Personen in Form von Interviewgesprächen und auf die Verhaltensbeobachtung. Fragebögen und Einstellungsskalen dienten lediglich der Ergänzung und Unterstützung des so gewonnenen, vornehmlich qualitativen Datenmaterials.

Erste Untersuchungsergebnisse

Anstatt auf Details einzugehen, die den Originalarbeiten entnommen werden müssen, sollen hier einige im Zusammenhang mit psychologischen Aspekten interkulturellen Lernens bedeutsame Ergebnisse diskutiert werden. Interkulturelles Lernen vollzieht sich als Prozeß, in dem die Anfangszeit durch andere psychische Merkmale gekennzeichnet ist als die Folgezeit, das Ende des Auslandsaufenthaltes und die Zeit nach dem Auslandsaufenthalt. Die erste Zeit des Auslandsaufenthaltes ist bestimmt vom Versuch, die neuen Eindrücke zu verarbeiten und zu ordnen. Die ausreisende Person hat nicht nur ihre vertraute Umgebung verlassen und muß sich, wie nach jeder Ortsveränderung, einer neuen Umwelt anpas-

sen, sondern sie hat es zudem noch mit einer kulturell andersartigen Umwelt zu tun, in der andere Verhaltens-, Denk- und Beurteilungsformen vorherrschen. Zudem bestehen meist sprachliche Verständigungsschwierigkeiten. Besonders die Veränderungen, denen das alltägliche Verhalten unterworfen ist, nehmen die Aufmerksamkeit der Person voll in Anspruch. Sie ist gezwungen, eigene Seh-, Denk- und Verhaltensgewohnheiten und das eigene Bezugssystem als Maßstab ihres Urteils zu überdenken und gegebenenfalls zu modifizieren. Mit zunehmender Eingewöhnung werden situationsangepaßte Verhaltensgewohnheiten entwickelt, neue Routinen in den alltäglichen Handlungsabläufen ausgebildet und die psychische Situation stabilisiert sich mehr und mehr.

Es entwickelt sich das Gefühl, mit dem Lande und mit der Kultur mehr und mehr vertraut zu werden und schon etwas dazuzugehören. Eine Destabilisierung tritt ein, wenn der Rückreisetermin näher rückt und Erwartungen hinsichtlich des Lebens im Heimatland aktualisiert werden. Die gewonnenen Eindrücke und neuen Erfahrungen werden im Hinblick auf ihre Bedeutung für die zukünftigen Ereignisse analysiert und bewertet. Es wird eine erste Bilanz gezogen, die zugleich die Grundlage dafür abgibt, wie die im Ausland gewonnenen Eindrücke zu Hause der sozialen Umwelt mitgeteilt werden. Die Rückkehr verlangt von der Person eine Reintegrationsleistung. Diese ist begleitet und vollzieht sich in enger Wechselbeziehung mit den sozialen Interaktionspartnern, die etwas über die Auslandslebnisse erfahren möchten. So besteht das, was der Auslandsreisende als Resultat seiner interkulturellen Lernerfahrung konserviert und langfristig "behält" nicht einfach nur in dem, was er gesehen und erlebt hat, sondern ist das Produkt eines in der sozialen Interaktion mit den ihm vertrauten Personen vollzogenen Verarbeitungsprozesses.

Jedes interkulturelle Lernen ist mit dem Erleben von Unsicherheit verbunden, besonders dann, wenn die neue kulturelle Umwelt von der eigenen so sehr verschieden ist, daß für eine erfolgreiche Lebensbewältigung noch keine Erfahrungen vorliegen. Der Grad der Verunsicherung kann aufgrund der äußeren Umstände variieren und wird vom einzelnen in unterschiedlicher Weise erlebt. Zudem sind, wie man aus klinisch-psychologischen Untersuchungen zur Genüge weiß, die Strategien zur Bewältigung und Verarbeitung von Unsicherheit individuell sehr verschieden ausgeprägt. Wer auf den Verlust an Handlungssicherheit zu

Beginn des Auslandsaufenthaltes mit Rückzug, Isolierung von der sozialen Umwelt im Gastland oder mit Abwehr reagiert, verspielt die Chance zum interkulturellen Lernen und zur Integration in die zunächst fremde Kultur. In diesem Falle verstärken und verfestigen sich bestehende Vorurteile eher, als daß sie abgebaut werden.

Wer demgegenüber versucht, seine Unsicherheit durch Inanspruchnahme von Hilfen der Menschen im Gastland (z.B. etwas fragen, sich etwas erklären lassen, in etwas einführen lassen) zu reduzieren, wird seine Lern- und Erfahrungschancen erhöhen. In diesem Zusammenhang wäre die Hypothese zu prüfen, ob nicht ein mittlerer Grad der Beherrschung der Sprache des Gastlandes eher das interkulturelle Lernen fördert als keine oder perfekte Fremdsprachenkenntnisse. Der perfekte Könnler braucht keine Verständigungshilfe mehr, ohne Sprachkenntnisse aber kann nicht einmal Hilfe erbitten werden, selbst wenn sie gewünscht wird.

Die neuartigen interkulturellen Erfahrungen können nur dann optimal verarbeitet werden, wenn das Individuum bereit ist, seine eigenen Denk-, Wert- und Verhaltensmuster zu überdenken und in Frage zu stellen. Interkulturelles Lernen besteht nicht so sehr im Wahrnehmen und Registrieren andersartiger, kulturfremder Merkmale und Verhaltensweisen, sondern in einem Wechselspiel von Assimilation und Akkomodation (im Sinne von Piaget). Das eigene Selbstbild wird den neuen Interaktions- und Wertmustern angepaßt (akkomodiert) und zugleich wird das Neuartige an das vorhandene Selbstbild assimiliert. Ob Assimilations- oder Akkomodationsprozesse überwiegen, hängt sicher von den individuellen Erfahrungen mit sozialen Anpassungsprozessen ab und richtet sich nach den einem Veränderungsprozeß entgegengesetzten Widerständen. Genauere Untersuchungen dieser Prozesse, insbesondere unter Berücksichtigung der Veränderung von Selbst- und Fremdbild als Folge des interkulturellen Lernprozesses, stehen noch aus.

Von besonderer Bedeutung für die Planung und Durchführung interkultureller Austauschprogramme ist die Förderung eines möglichst konfliktfreien Lernprozesses. Die Teilnehmer an solchen Programmen sollten sich vor der Ausreise ihrer Erwartungen bewußt werden, auf besonders auffällige Charakteristiken der fremden Kultur hingewiesen werden und Möglichkeiten der kognitiven und emotionalen Verarbeitung von kulturfremden Eindrücken kennenlernen. Wichtiger als die Per-

fektionierung der Fremdsprachenkenntnisse, vorausgesetzt ein gewisses sprachliches Fertigkeitenniveau ist vorhanden, und die Anbahnung von geschichtlichen und länderkundlichen Einzelheiten ist das Bewußtmachen der psychischen Charakteristiken kulturfremder Erfahrungen interkulturellen Lernens und interkulturellen Handelns: Zwang zur Reflexion eigener, selbstverständlich gewordener Wert- und Bezugssysteme, Zwang zur Akkomodation und Assimilation der kulturfremden Umwelt, Ertragen von Unsicherheit, Zwang zur Um- und Neuorientierung und zur Bereitschaft und Fähigkeit zur Interaktion mit einer andersartigen sozialen Umwelt.

Langfristige Wirkungen interkultureller Lernerfahrungen sind dann zu erwarten, wenn diese Erfahrungen für das Leben der Person (beruflich und privat) weitreichende und tiefgehende Bedeutung haben. So kann ein erfolgreicher Auslandsaufenthalt vom Individuum als persönliche Bewährungsprobe bewertet werden und so nachhaltig Folgen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben (z.B. Steigerung des Selbstwertgefühls) oder die interkulturellen (Erst-)Eindrücke haben Interessen geweckt, die zu einer langfristigen Beschäftigung mit der fremden Kultur führen (z.B. erhöhte Aufmerksamkeit für Informationen über diese Kultur). Austauschprogramme sind um so erfolgreicher, je mehr sie den Lernenden befähigen, solche langfristigen Interessen zu entwickeln und zu befriedigen.

Schlußbemerkung

Wie die Analyse der vorliegenden Forschungsliteratur zum interkulturellen Lernen zeigt, wurde den psychologischen Aspekten sehr wenig Beachtung geschenkt. Zu selten stand die Gesamtpersönlichkeit in ihrer Auseinandersetzung mit der kulturfremden Umwelt im Mittelpunkt der Forschung. Interkulturelles Lernen hat viel weitreichendere Folgen als nur eine temporäre Veränderung nationaler Stereotype.

Zur Förderung des interkulturellen Lernens reichen das Erlernen und Beherrschen der Fremdsprache und geschichtliche und landeskundliche Detailkenntnisse nicht aus.

Eine engere Kooperation zwischen Psychologie, besonders einer handlungstheoretisch fundierten Sozialpsychologie, und den an Vorbereitung, Durchführung und Evaluierung von interkulturellen Austauschprogrammen beteiligten Praktikern verspricht eine vertiefte Einsicht in Verlauf und Folgen interkultureller Lernprozesse und eine Verbesserung ihrer Handhabung.

17.6.

Die Gaststätte, mäßig voll, macht einen gemühtlichen Eindruck. Wir haben uns an einen Eckisch gesetzt und warten auf das bestellte Essen. Die Kinder sind quengelig. Trotzdem versuchen wir uns zu unterhalten und die Entscheidung noch einmal abzuwägen. Sollen wir nun das Haus kaufen oder nicht?
Gestern Morgen erst entdeckten wir die Anzeige in der Zeitung. Schon am Nachmittag besichtigten wir das Objekt. Es erschienen uns auf den ersten Blick alles andere als attraktiv; ein schlichtes, völlig unauffälliges Haus, das links mit einem landwirtschaftlichen Scheunentrakt an ein anderes angebaut ist, relativ klein, an einer abschüssigen Straße gelegen und mit einem kleinen Garten. Ich glaube, wenn der Makler uns nicht schon erwartet hätte, wir wären gleich wieder umgekehrt. Aber dann schauten wir es doch an. Und das erstaunliche geschah, daß mit jedem Schritt in dieses Haus hinein die anfängliche Skepsis in Begeisterung umschlug. Wir entdeckten ein grundsätzliches, bis auf Schönheitsreparaturen tadelloses, gepflegtes Haus mit liebenswerten Feinheiten (wie z.B. Einbauschränken), daneben eine neuwertige Hütte mit Stallungen für Kleintiere, ein Holzschopf, einer großen Terrasse und schließlich ein schöner Garten, der sich nach hinten den Hang terrassenförmig hinaufzieht. Ganz oben befand sich ein kleines

Gartenhaus, von dem aus man einen herrlichen Blick über das Dorf und die umliegenden Albberge hat. Kurzum, das Haus ist nicht ohne Reiz, in der Substanz völlig in Ordnung und – jetzt kommt das Wichtigste – soll nur DM 80.000 kosten!
Sicher, für das, was wir vorhaben, ist es nicht ganz ideal, es hat zu wenig Land (aber die rückwärts anschließende Wacholderheide könnte dazugepachtet werden), für entwicklungspädagogische Seminare ist es viel zu klein, aber für die Selbstversorgung ideal, sofern noch ein Acker dazugepachtet werden kann. Aber die Sache hat noch einen Haken, der uns beunruhigt: keine hundert Meter entfernt geht eine viel befahrene Bundesstraße vorbei. Aber der niedrige Preis gibt schließlich den entscheidenden Ausschlag: Wir wollen das Haus kaufen!
Die Kinder werden immer unruhiger. Das Essen läßt immer noch auf sich warten. Aber ich bin froh, die Entscheidung zusammen mit Ulrike gemeinsam getroffen zu haben. Endlich wird aufgedeckt und wir lassen es uns schmecken.
Nach dem Mittagessen gehen wir noch einmal zu "unserem Haus". Rechts entlang des Gartens schlingelt sich ein grasbewachsener Fußweg in die Wacholderheide und den daran anschließenden Wald hinauf. Wie wir bald entdecken, handelt es sich um einen Kreuzweg, der oben auf dem Berg bei einer Kapelle münden muß. Ulrike läuft voraus mit Georg, ich habe Hannes (gut zwei Jahre alt) an meiner linken Hand. Er brabbelt immer vor sich hin und immer das gleiche: "Audo, Audo, Papa, Audo...". So geht das die ganze Zeit. In der Tat, der Lärm von der Bundesstraße ist unüberhörbar, ein Auto nach dem anderen, und das am Sonntag, Ausflugsverkehr. "Papa, Audo, Audo... Audo, Papa, da Audo, Audo..."
Es ist heiß, ich schwitze. Und Hannes blappert unverdrossen: "papa, Audo, Audo, da Audo..."
Da reißt mir der Geduldtsfaden, ich brülle ihn an: "Hör doch endlich auf mit deinen Scheiß-Autos, das ist ja unerträglich!" Hannes bleibt stehen. Sein Gesicht verändert sich langsam, wie in der Zeitlupe. Kein Ton ist zuerst zu hören, aber sein Mund und seine Augen verzerren sich zur Grimasse, gleich wird ein herzerreißendes Weinen ansetzen, ganz von innen heraus. Und da steht er und weint, es ist ein ohnmächtiges, aber tief verletztes Heulen, das keinen Trost kennt...
Endlich haben wir den Wald erreicht. Die Motorgeräusche der Bundesstraße erreichen uns hier nur gedämpft, es wird stiller. Hannes hat sich immer noch nicht beruhigt. Sein Weinen ist nur leiser geworden. Ulrike wartet auf uns. Als wir sie erreicht haben, sage ich zu ihr: "Hast du bemerkt, was da vorgefallen ist?" "Ja", antwortet sie, "ich habe es wohl bemerkt!"
Ich knie mich nieder und sehe in das verweinte Gesicht von Hannes. "Hannes", sage ich ganz ernst, "bitte entschuldige, es tut mir sehr leid," und ganz leise werdend: "Du hast ja Recht".
Ich knie mich nieder und sehe in das verweinte Gesicht von Hannes. "Hannes", sage ich ganz ernst, "bitte entschuldige, es tut mir sehr leid," und ganz leise werdend: "Du hast ja Recht".
Wir haben das Haus nicht gekauft.

20.6.

Seit kurzem besitzen wir zwei Hasen, genauer gesagt: Kaninchen, eine Häsinnen und einen Rammler. Kaninchen sind die idealen Kleintiere, wenn man eng auf den Nachbarn drauf wohnt. Sie machen keinen Lärm, sind unempfindlich gegen Kälte, fressen alles, vermehren sich fort "wie die Kaninchen" und geben ein wunderbares, fettreies Fleisch.
Noch hat der Rammler die Häsinnen nicht gedeckt. Wir wollen es ihrer Lust und Laune überlassen und lassen sie deshalb hin und wieder frei herumspringen. Heute Nachmittag hat sich eine ganze Kinderschar aus der Nachbarschaft, sechs oder sieben Kinder unterschiedlichsten Alters, eingefunden. Ich sage: "Setzt euch schön auf die Wiese und rennt nicht dauernd hinter den Hasen her." Sie setzen sich nebeneinander wie die Orgelpfeifen und blicken gebannt auf die beiden Tiere.
Die Häsinnen ist flink, sie schlägt Haken in der Luft, rennt los und frißt dann wieder. Der Rammler ist dick und behäbig, wenn er die Häsinnen riecht, wird er sofort aufgeregt, aber er erwischt sie nie trotz vieler Versuche; immer wieder muß er erschöpft von der Jagd innehalten, er schnauft und zittert, als hätte er die Parkinsonsche Krankheit, dann geht es weiter hinter der Häsinnen her.
Dann endlich will diese auch, und der Rammler schafft es in seiner Dummheit schließlich sogar, in der richtigen Richtung auf die Häsinnen zu kommen. Sofort ist er da und ruckelt in unwahrscheinlich schnellem Tempo auf ihr herum. Die Kinder blicken mit großen Augen. Da fragt ein Mädchen, vielleicht so um die sechs Jahre herum: "Was machen die da?"
Ich murmele irgend etwas von "kleinen Hasen machen" und daß "es jetzt reicht", packe den Rammler im Genick und setze ihn wieder in den Hasenstall.
Kurze Zeit später sitzen wir, Ulrike und ich, schweigend beim Abendessen. Schließlich platze ich heraus: "Du, ich glaube, da habe ich etwas falsch gemacht!", "ja", antwortet sie, "das glaube ich auch, warum hast du das getan?" "Ich weiß es auch nicht, auf jeden Fall ist es lächerlich, und eine Chance für eine natürliche Sexualerziehung ist vertan; Mist, Mist, Mist! Das muß eine infantile Regression gewesen sein." "Das war ein coitus interruptus," sagt Ulrike. "Du hast Recht," sage ich und halte im Kauen inne. "Wir haben die natürlichste Sache der Welt tabuisiert und das vor den Kindern!" Da kommt mir spontan eine Idee; ich lege die Gabel beiseite und sage: "Komm, das läßt sich vielleicht wieder ausbügeln!"
Schnell gehen wir wieder hinunter zum Hasenstall, leider sind die Kinder nicht mehr da, aber die beiden Hasen haben wenigstens noch ihre Freude. Ganz erschöpft liegen sie anschließend in ihren Ställen.

28.7.

Vier Wochen später warf die Häsinnen neun gesunde Junge. Wir entdeckten sie eines Morgens ganz versteckt in einem mit Flaum und Haaren völlig zugedeckten Nest in der Ecke des Stalles. Die Häsinnen lag scheinbar

ganz unbetellig daneben. So oft wir auch hineinklickten, die Häsinnen kümmerte sich überhaupt nicht um ihren Nachwuchs. Da versuchte ich, die Jungen der Alten an die Zitzen zu halten. Aber diese wollte nichts davon wissen und hopste in die andere Ecke. Bis ich eines Abends, es war schon spät und dunkelte, es ganz zufällig mit eigenen Augen sehen konnte: Die Häsinnen fühlte sich unbetachtet und stellte sich über das Nest, gab ein paar seltsame Töne von sich und da juckten auch schon die neun winzigen kleinen Häschen hervor, hopsten ruckartig an die Alte und warfen sich dabei – nach den Zitzen suchend – fiesend auf den Rücken. Und bald war nur noch ein wohlighes Schmatzen zu hören.
Ich zog mich leise und unbemerkt zurück. Seitdem lasse ich die Finger davon, wenn eine Häsinnen Junge bekommt. Sie kann es viel besser alleine. Wir stellen ihr nur ein gutes Fressen in den Stall, schützen sie vor Zug, geben ihr hin und wieder verdünnte Milch zu trinken und lassen sie in Ruhe.

24.8.

Die Discothek ist proppenvoll, die Musik ohrenschmerzhaft laut und ohne Pausen. Ich beobachte zuerst die an den Tischen sitzenden. Schweigend und mit großen Augen, eine Zigarette oder eine Cola in der Hand blicken sie auf die Tanzfläche, die ständig mit farbigen Lichtblitzen erhellt wird. Niemand redet, was mich auch nicht verwundert, es wäre unmöglich in Anbetracht der Lautstärke, die aus den Boxen dröhnt.
Dann schweife mein Blick auf die in der Mitte des großen Raumes sich befindliche Tanzfläche. Irgendwie sind die Tanzpaare als solche schwer zu erkennen, aber eine Kommunikation findet nicht mehr statt. Alles tanzt im gleichen Rhythmus, aber beklemmend ist die Bezugslosigkeit. Aber halt, da entdecke ich doch ein Paar, das einen engen Bezug zueinander herstellt: zwei Homosexuelle, hochgewachsen und mit gebräunten, schönen Körpern tanzen umeinander herum, ihre Bewegungen sind erotisch und sehr musikalisch, alles wirkt geschmeidig und flüssig, ihre Körper, schweißüberströmt, sprechen miteinander, und das ist schön. Ich blicke fasziniert auf dieses Paar, das als einziges mit-einander tanzt.
Dann schweife mein Blick an die Theke, und sofort bleibt er hängen an zwei seltsamen Gestalten. Inmitten des ohrenbetäubenden Lärms stehen zwei Männer nebeneinander am Tresen, kein Blick fällt auf die Tanzenden, stattdessen unterhalten sie sich in der Zeichensprache mit Händen. Offenbar zwei Taubstummchen in ein Gespräch miteinander vertieft. Es ist sehr eindrucksvoll zu sehen, wie sie alleine mit Handbewegungen ein offensichtlich angeregtes und ernsthaftes Gespräch führen können.
Etwa eine Stunde später verlasse ich das rauchgeschwängerte Lokal. Ein letzter Blick fällt zurück noch einmal an den Tresen. Die beiden Taubstummchen unterhalten sich immer noch. Ich denke noch lange über die beiden merkwürdigen Paare nach, über die beiden Homosexuellen und die beiden Taubstummchen...

Für die erste Juliwoche 1983 hatte die Gesellschaft für Vergleichende Erziehungswissenschaft in Europa (Comparative Education Society in Europe; abgekürzt CESE) nach Würzburg eingeladen. (Es kamen etwa 200 Teilnehmer aus vielen Ländern.)
Zunächst sonntäglich-festliche Eröffnung im Kaisersaal der Würzburger Residenz. Ob es ein Zufall war, daß zwischen den Begrüßungsworten der hohen Herren Funktionsträger, die heute die Macht ausüben bzw. repräsentieren und den einleitenden Professoren-Referaten Haydns Variationen aus dem Streichquartett in C-Dur op. 76/3, das sog. "Kaiserquartett" erklang, aus dem die Melodie zur deutschen Nationalhymne stammt?
Das Werktagsprogramm teilte sich auf in sechs Arbeitsgruppen.
– multidisziplinäre Forschung
Politik und alternative Strategien
– ethnische und kulturelle Minderheiten in Europa
– "Integration" von Migranten und Flüchtlingen
– Europa und die Dritte Welt
– Subkulturen (Jugendliche, Arbeitslose, Frauen)
und Plenarvorträge, -berichte sowie etwas -diskussion.
In seinem Eröffnungsvortrag "Kultur und Multikulturalität zwischen Vergangenheit und Zukunft" bestimmte Mauro Laeng (Rom) Kulturen als Systeme, in denen in besonderer Weise die Einheit der Verschiedenheiten zu untersuchen sei. Er verwies darauf, daß im Laufe der Geschichte ständig verschiedene Kulturen aufeinandertrafen und sich dabei auf vielfältige Weise gegenseitig vermischt, bekämpften und befruchteten. In einer breit angelegten phänomenologischen Betrachtung des Verhältnisses von "Sprache, Kultur und Bildung" kam Nermi Uygur (Istanbul) zu dem Ergebnis, Bildung dürfe sich in einer Situation kultureller und sprachlicher Pluralität nicht als "geschäftsführende Instanz" nur einer Kultur verstehen. Sie müsse vielmehr zu einem neuen Verhältnis zu Kultur, zur Kritik der Kultur und zu einem tragfähigen Verhältnis zur Multikulturalität – eine Herausforderung an die afrikanische Erziehung" wurde die Wirtschaft schlicht als etwas außerhalb der "Kultur" liegendes definiert.
Ist es nun ein Zufall, daß die CESE solche Referenten für die Plenarvorträge ausgewählt hat, bei denen Betrachtungen über Klassenbildung oder Sozialschichten, über Produktionsbedingungen im Spätkapitalismus und real existierenden Sozialismus, über Konsumsteuerung, über strukturelle Arbeitslosigkeit sowie Verbelogung von Haushalten und Videoverleih am Rande oder gar nicht vorkamen?
Dagegen wurde über Sprache und Dialog philosophiert, das europäische Erbe und die Selbstbesinnung des Erziehers besprochen. Ich halte solche, an Denkkategorien des 19. Jahrhunderts orientierten, idealistischen Perspektiven bestenfalls für unter-akademische Glasperlenspiele schlimmstenfalls der Verschleierung von Herrschaftsstrukturen und Einflußprozessen dienend.
Am Donnerstagvormittag kommt es zu einem Zwischenfall – oder kann man das schon "strukturelle Gewalt" nennen? Der Koordinator des 1979 gegründeten Zentrums für multikulturelle Erziehung an der



University of London, Jagdish S. Gundara Ba MA Phd, ein Inder mit akademischer Ausbildung in Großbritannien, erhält 10 Minuten, um Aufgaben und Arbeitsweisen des Zentrums darzustellen. Innerhalb dieses Rahmens möchte er – im Auftrag der AG 1 – eine Resolution mit einer knappen Textseite vorlesen. Kaum hat er damit angefangen, unterbricht ihn der Leiter dieser Versammlung mit Unterstützung des CESE-Präsidenten durch Entzug des Wortes und Abschalten.
Die Resolution beinhaltet einen Widerspruch zur Ausländerpolitik der Bundesregierung, welche am Sonntagabend bei der Eröffnung vorgetragen wurde und wies auf die viel zu geringe Berücksichtigung der Unterdrückung kultureller Gruppen sowohl als Kristallisationspunkt in der Konferenz als auch bei den Referenten selbst hin. Etwa 60 Teilnehmer hatten das während der Konferenz kursierende Papier schließlich unterzeichnet, ehe es an die Presse ging.
Ich nehme an, daß die vorgegebene Konferenzstruktur wesentliche Ursache dafür ist, daß andere Inhalte und Ansätze untergehen mußten. Zeitpunkt formuliert: daß die Kaffeepause wichtiger wurde als ein Gespräch über die Unterdrückung von Minderheiten im Plenum. So zeigt diese Tagung ein Paradebeispiel für die These der entwicklungspädagogik: Strukturen legen Inhalte fest, bestimmen ebenso Vermittlungsformen, aus denen ein Ausbrechen, eine alternative Gestaltung, nur mühevoll bzw. gar nicht gelingt. Zur Diskussion oder gar alternativen Strategien bleibt schon keine Zeit. Es läuft – nach international bewährtem – Muster ab: Präsentation – Beifall – ein paar Fragen – summarische Antwort des Präsentators – Lob und Anerkennung des Versammlungsleiters – Pause bzw. nächste Präsentation.
Besuche in Institutionen der Praxis multikultureller Erziehung (etwa Kindergärten, Schulen, Horte, Jugendhäuser, Erwachsenenbildungseinrichtungen) oder Gespräche mit Praktikern in diesen Bereichen waren von der Tagungsleitung nicht vorgesehen. 1985 will sich unleserlich Cese in Antwerpen mit dem Thema "Jugend" auseinandersetzen: ob es da ähnlich wird? Oder ob Jugendliche den Rahmen sprengen?...

Josef Freise

Interkulturelles Lernen in Begegnungen – eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung?

Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen e.V. Papers of the Institute for International Relations 9

Interkulturelles Lernen in Begegnungen

– eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung?

Verlag Breitenbach Publishers Saarbrücken · Fort Lauderdale

Josef Freise, Interkulturelles Lernen in Begegnungen – eine neue Möglichkeit entwicklungspolitischer Bildung? Schriften des Instituts für Internationale Begegnungen e.V., Bd. 9, Verlag Breitenbach, Saarbrücken/Fort Lauderdale 1982

Der Autor hat sich mit seinen Überlegungen vorgenommen, die "Übergangszeit kollektiver Ratlosigkeit" abkürzen zu helfen und fragt, ob und unter welchen Bedingungen interkulturelle Begegnungen zwischen Gruppen aus Entwicklungsländern und der Bundesrepublik Deutschland eine entwicklungspolitische Lernmöglichkeit darstellen. Alle Leser, die schon beim Klappentext denken, eine solche Möglichkeit – Lernen in Begegnungen mit Menschen außerhalb Europas – erhalte ich nie, sollten sich doch zur Lektüre dieses Buches anregen lassen, weil es auch um die Geschichte und Möglichkeiten unseres Lernens zu den Problemen Dritte Welt und Entwicklungspolitik geht. Ein historischer Überblick über die Entstehung entwicklungspolitischer Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (Kap. 1) weist kirchliche Verbände und entwicklungspolitische Aktionsgruppen als die entscheidenden impulsgebenden Träger entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in unserem Land aus. In diesen Gruppen vollzog sich auf Grund einer intensiven Diskussion entwicklungstheoretischer Fragen (Kap. 2) ein Bewußtseinswandel von paternalistischer geprägten Konzepten der Entwicklungshilfe zum selbstkritischen Infragestellen westlich-industrieller Entwicklungsmodelle. In der Öffentlichkeit reproduzierte Vorurteile und Ängste (Kap. 3) verhinderten jedoch,

daß dieser Einstellungswandel von breiten Bevölkerungskreisen mitvollzogen wurde. Gegenüber den bisher vorwiegend auf kognitives Lernen ausgerichteten Ansätzen entwicklungspolitischer Bildung (Kap. 4) wird die These vertreten, daß soziales Erfahrungslernen eher geeignet ist, Bewußtseinsperren zu überwinden (Kap. 5). Jugendverbände, Bildungshäuser, entwicklungspolitische Aktionsgruppen und Friedensdienste haben erste Erfahrungen in Begegnungen mit Gruppen aus der Dritten Welt gesammelt (Kap. 6). Diese Erfahrungen lassen den Schluß zu, daß Begegnungen – in der Dritten Welt oder in der Bundesrepublik – eine zwar aufwendige und deshalb nur für einen eingegrenzten Personenkreis ("Multiplikatoren") sinnvolle, dafür aber außerordentlich motivierende Lerngelegenheit darstellen. Die hohen Anforderungen, die an die Leiter solcher Begegnungen gestellt werden, machen die Aneignung spezifischer Methoden interkulturellen Lernens (Kap. 7) nötig.

Mich haben in dem Buch vor allem die Abschnitte interessiert, in denen es um die aktuelle Diskussion der "entwicklungspolitischen Didaktik" geht. Der Autor stellt einerseits fest, "daß hier anscheinend nichts zueinander paßt: nach den Lerninhalten besteht keine Nachfrage, und die subjektiven Lernwünsche entsprechen nicht den Anforderungen, den der Lernbereich Dritte Welt stellt" (S. 138). Andererseits zeigen einige Beispiele – gerade im Vergleich zu anderen Formen des Lernens – aus der Arbeit entwicklungspolitischer Initiativgruppen für mich eines deutlich auf: die Art, wie wir lernen, hat Einfluß auf die Bereitschaft, aktiv zu werden, sich verantwortlich zu fühlen, die eigenen Grenzen zu überschreiten.

Und da sind wir mitten drin in den Problemen einer entwicklungspolitischen Didaktik: ist ein solches Lernen planbar und anleitar im Sinne einer möglichst reibungslosen Abfolge von Lernzielen, -inhalten und Arbeitsformen? Lernen, gerade zu den Problemen Dritte Welt und Entwicklungspolitik ist zu einer sozialen Bewegung geworden – aber bisher vor allem dort, wo es die dafür bereitgestellten Räumlichkeiten verlassen hat und z.B. den Zusammenhang zu Fragen der Friedenserziehung und Umweltproblematik sucht. Hier werden die "Lernziele" von den Ereignissen und Betroffenen geschrieben. Können wir also soziales Lernen und Betroffenheit organisieren? Diese Frage möchte ich an den Autor richten, da er diese Begriffe benutzt, um die zentralen Zielvorstellungen interkultureller Begegnungen zu formulieren.

Mich hat in diesem Buch überzeugt, daß der Autor vollständig und behutsam zugleich die Möglichkeiten, Hindernisse und Blockaden interkulturellen Lernens beschreibt (Kapitel 7: Grundzüge einer Didaktik interkulturellen Lernens in Begegnungen mit Gruppen aus der Dritten Welt als einer spezifischen Form entwicklungspolitischer Bildung). Allein, ich wünsche mir eine Fortsetzung dieser Publikation, in der die Praxis des hier vorgestellten "Phasenmodells" beschrieben wird.

Elisabeth Spengler

Paul Geiersbach

Brüder, muß zusammen Zwiebel und Wasser essen! Eine türkische Familie in Deutschland



Paul Geiersbach, Brüder muß zusammen Zwiebel und Wasser essen! Eine türkische Familie in Deutschland. Berlin/Bonn 1982, 280 Seiten

Reimar Oltmanns

Heimatkunde: Soldaten, Arbeitslose, Verrückte und andere Mitmenschen. Deutsche Reportagen.



Reimar Oltmanns, Heimatkunde: Soldaten, Arbeitslose, Verrückte und andere Mitmenschen. Deutsche Reportagen. Frankfurt 1982, 160 Seiten.

Geht es entwicklungspädagogischer Praxis und Theorie um die Veränderung der alltäglichen Lebenswelt, dann bedarf es zunächst deren genauer und unverstellter Wahrnehmung. Dazu leisten diese beiden – spannend geschriebenen – Bücher eine ausgezeichnete Hilfestellung. Paul Geiersbachs Beobachtungen einer türkischen Familie in Deutschland ersetzen eine ganze Bibliothek von Literatur zur 'Ausländerproblematik'. In einer gemischten Form von soziologischer Fallstudie, Roman, Erzählung und Reportage – eine für den deutschen Wissenschaftsbetrieb außergewöhnliche Form! – eröffnet er den Lesern die 'Welt' einer türkischen Familie, die auch die unsrige ist, indem Geiersbach die Leser an den Gefühlen, Hoffnungen, Ängsten und Alltagsfragen der Familie Yorulmaz beteiligt: "Die Deutschen ... wie soll ich sagen? Die (sind) irgendwie kalt. Weißt Du, die Herz und Mund immer zugemacht ... nie sagen, was denken. Nur wenn (man) was falsch gemacht, dann die Mund auf und schimpfen ... Ich jetzt acht Jahre Deutschland, aber, ehrlich, bis heute ich mit (ein) Deutsche(n) nie richtig Freund. ... Weißt du, Paul, Leben ist wie Krieg. Ein Seite verlieren, andere Seite gewinnen. Ehrlich, bist du schlau, gewinnst du; bist du blöd, verlierst du ..." Den eigenen Blickpunkt zu wechseln, um von anderen her sich selbst wahrzunehmen – dies leistet dies Buch auf vortreffliche Weise und hilft so dazu, den Alltag unserer Republik wahrzunehmen.

Ein Beitrag dazu ist auch R. Oltmanns Heimatkunde: Alltagsszenen finden sich hier, "die wenig Spektakuläres kennen und doch dieses Land nachhaltig prägen"; entfremdete Lebenszusammenhänge, Ungleichzeitigkeiten in unterschiedlichen Lebenszusammenhängen innerhalb der BRD, eine Republik, die dicht gemacht hat – ein Heimatkundebuch besonderer Art. Die Beschaulichkeit des Grundschulfaches 'Heimatkunde' ist hier weggeblasen zugunsten von Reportagen, die Realitäten nicht mehr zurechtbiegen, sondern abbilden, "unge-schminkte Wirklichkeitsausschnitte wiedergeben". So leistet auch dieses Buch Hilfestellung zur Wahrnehmung, um den Alltag, das, was wir tagein tagaus erleben, zu verändern.

G.O.

Josef Schwitte

Ökologie, Umweltschutz, Überlebenskrise.

Haag und Herchen Verlag Frankfurt a. M. 1983 (3. völlig überarbeitete Auflage), 121 Seiten

Ein "interdisziplinäres Konzept für einführende Grundlagenvorträge, fachliche Fortbildungsveranstaltungen, wissenschaftliche

Intensivkurse" verspricht der Untertitel dem erwartungsvollen Leser. Der Autor möchte, so erläutert er in der Einleitung, eine Bresche in die Fülle möglichen ökologischen Bildungstoffes schlagen, um die Effizienz der Bildungsarbeit zu steigern. Es folgen über viele Seiten hinweg Stichworte, die die Inhalte andeuten, welche der geeignete Leser seinen Schülern oder Studenten vermitteln soll: Aufbau des Atoms, Belebtschlammverfahren, Ozonsw., wohl ordentlich grobgegliedert und feingegliedert nach den Schwerpunkten "Zivilisations-Ökologie", "Luftverschmutzung", "Wasser", "Kläranlagen" und "Kernenergie", doch in ihrer Auswahl nicht begründet, eben, wie der Autor sagt, "subjektiv". Nach Ausführungen über besondere interdisziplinäre Perspektiven, die in erster Linie aus Fragen bestehen, welche der Bildungsarbeiter an sein Publikum weiterreichen kann ("Was ist der Mensch?"), beschließt ein fünfzigseitiges Literaturverzeichnis, leider unkommentiert und in seiner Auswahl nicht ein-sichtig gemacht, das Konzept. Es scheint sich hierbei also um eine Art Lehrplan zu handeln, einen Lehrplan allerdings, der auf methodische Hinweise ebenso verzichtet wie auf die Angabe von Lernzielen. Einzig die Intention, daß es zur Bewältigung der Überlebenskrise in erster Linie auf die Vermittlung wissenschaftlicher Fakten ankommt, auf daß der Bürger mündig werde, leitet den Autor bei seiner Stichwort-Zusammenstellung. Die ökologische Pädagogik beginnt sich auf das Zeitalter der Computer-Lerprogramme einzustimmen. Ohne bestreiten zu wollen, daß die vom Autor auf der Grundlage seiner Konzeption durchgeführten Kurse interessant und fruchtbar gewesen sein mögen, kann der nun publizierte Stichwortkatalog kaum eine empfehlenswerte Handreichung für den in der ökologischen Bildungsarbeit Tätigen sein. (ks)

Ralph Nessel/Cornelia Nowack

Startbahn 18 West. Voraussetzungen und Folgen des Bürgerengagements gegen den Ausbau des Frankfurter Flughafens – eine Fallstudie.

Haag und Herchen Verlag Ffm 1982, 319 Seiten,

In einer nüchternen empirischen Untersuchung sind Nessel und Nowack der Frage nachgegangen, welche Faktoren und Motive dem breiten Engagement der Mörfelden-Walldorfer Bevölkerung gegen die Startbahn West zugrundeliegen. Dabei rekapitulieren die Autoren noch einmal ausführlich den Verlauf der Auseinandersetzungen seit 1961 anhand von Zeitungsberichten. Die Auswertung einer statistischen Erhebung über die Voraussetzungen des Bürgerengagements präsentiert ein nicht ganz so euphorisches Bild vom Politisierungsprozess

an der Startbahn West, wie es andernorts gelegentlich gezeichnet wurde. Der Bürgerwiderstand wird in erster Linie in Bezug gesehen zur lokalen persönlichen Betroffenheit und der überwiegend einheitlichen Haltung der lokalen Funktionsträger. Demgemäß scheint sich, so legt die Studie nahe, die Protesthaltung der Betroffenen auch kaum über den Nahbereich hinaus erweitert zu haben.

(ks)

Christian Uhlig (Hg.)

Lernen für "die eine Welt" von morgen?

Institut für Internationale Begegnungen

Christian Uhlig (Hrsg.)

Lernen für „die eine Welt“ von morgen?

Ein Plädoyer für einen größeren Beitrag der Wissenschaft von Dritter Welt und Entwicklungspolitik zur Erwachsenenbildung

Ergebnisse eines Seminars in Bremen vom 20. bis 23. Juni 1982

Christian Uhlig (Hg.), Lernen für "die eine Welt" von morgen? Bonn 1982, 88 Seiten

Der Band versammelt Referate aus den Bereichen Wissenschaft von Dritter Welt, Entwicklungspolitik und Erwachsenenbildung eines gleichnamigen Seminars des Instituts für Internationale Begegnungen und versteht sich als ein Plädoyer für eine "stärkere Kooperation zwischen Wissenschaft und Erwachsenenbildung". Voraussetzung eines solchen Plädoyers ist die Klärung der Frage, "inwieweit eigentlich die Rückkopplung zwischen problemvermittelnder Erwachsenenbildung und forschender bzw. beschreibender Fachwissenschaft funktioniert". Auch dieser Frage geht dieser Band nach, etwa in den Beiträgen von D. Senghaas und A.D. Kumerloewe unter dem Thema "Wissenschaft von Dritter Welt: Erkenntnisse, Dokumentation, Pflicht zum dialektischen Wissenstransfer". Von der praktischen Seite der Erwachsenenbildung her reflektieren Erwachsenenbilder diese Frage - ausgehend von den jeweiligen regionalen oder lokalen Kontexten ihrer Arbeit. Insgesamt ein weiterführendes Buch, das einlädt weiterzuarbeiten daran, ob und wie die Dritte Welt zum Testfall für die Erwachsenenbildung wird/geworden ist.

J. Miksch (Hg.)

Multikulturelles Zusammenleben. Theologische Erfahrungen

Multikulturelles Zusammenleben

Theologische Erfahrungen



Vahideh Otto Lembeck Frankfurt am Main

J. Miksch (Hg.), Multikulturelles Zusammenleben. Theologische Erfahrungen. Frankfurt 1983, 96 Seiten

Die Autoren dieser Broschüre gehen davon aus, daß die Schwierigkeiten im Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft in der BRD zunehmen werden, und nehmen die Hemmnisse solchen Zusammenlebens ernst, die in den lange ausschließlich monokulturell bestimmten europäischen Gesellschaften bestehen. Das Konzept "gegenseitiger Integration" wird diskutiert und die Kirchen werden aufgefordert, ihre Rolle als Ort für die Versöhnung unterschiedlicher Völker, Kulturen und Religionen ernst zu nehmen.

Johannes Lähnemann (Hrsg.)

Kulturbegegnung in Schule und Studium. Türken - Deutsche, Muslime - Christen: ein Symposium.

Kulturbegegnung in Schule und Studium



EBV Rissen Hamburg 1983, 336 S.,

Der Band enthält Referate und Ergebnisse aus den Diskussionen in den Arbeitsgruppen aus einem Symposium, das unter gleichem Titel im Oktober 1982 an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg stattfand. Im Vordergrund des Bandes stehen Fragen des Dialogs zwischen den Religionen bzw. zwischen den Angehörigen der christlichen und der muslimischen Religion in Deutschland, eingebettet in den grundlegenden Bereich kultureller Begegnung. Das Buch ist - analog zur Tagung - in fünf Themenbereiche untergliedert:

1. Perspektiven religiöser Erziehung (Islam-Unterricht in der BRD)
2. Kontextbereiche religiöser Erziehung (Bereitschaft, Hemmnisse und Chancen der Begegnung und des Dialogs)
3. Eingliederungsprobleme/Integrationsfragen (Berichte aus verschiedenen Bereichen)
4. Konzeptionen einer integrativen Erziehung (Entwürfe und Erfahrungen zu islamischem Religionsunterricht sowie zum muttersprachlichen Unterricht)
5. Studiengänge im Feld "Ausländerpädagogik" (Schwierigkeiten und Ansätze, einer interkulturell sensibilisierenden Ausbildung von Lehrern)

Zwar sind die Einzelbeiträge von sehr unterschiedlichem Informationsgehalt und teilweise auf den Bericht bzw. die Zusammenfassung bekannter Aspekte beschränkt. Dennoch gibt dieses Buch von verschiedenen Seiten einen ausgezeichneten Einblick in Hoffnungen, Erfahrungen, Probleme und Perspektiven eines interkulturellen Begegnungslernens zwischen Christen und Muslimen angesichts der realen Bedingungen, unter denen türkische Familien in Deutschland derzeit leben. Es ist nicht von überschießender Euphorie geprägt, sondern von der Überzeugung, daß es keine vernünftig vertretbare Alternative zu einem interkulturellen Dialog gibt, der auf lange Sicht angelegt sein muß, die religiösen und kulturellen Kernbestandteile beider Seiten in das alltägliche Leben Eingang finden muß. Dieser Tagungsbericht enthält so für alle, die an interkulturellem Lernen interessiert sind, wertvolle Anregungen, insbesondere jedoch für Pfarrer und Lehrer sowie deren Aus- und Fortbildner.

Verein für soziale Arbeit und Forschung Kiel e. V. (Hrsg.)

Ben ve vücudum - Ich und mein Körper

Türk kızları için cinsel bilgiler. Sexuaufklärung für türkische Mädchen. Kiel 1982. c/o Kieler Jugendring e. V., Königsweg 11, 2300 Kiel 1

Unter dem Titel "Ben ve vücudum" - Ich und mein Körper" gibt der Verein für sozia-

le Arbeit und Forschung Kiel e. V. - m. W. für die BRD einmalig - eine zweisprachige Broschüre zur "Sexuaufklärung für türkische Mädchen (zur Verwendung in der außerschulischen Jugendarbeit) heraus. Auf 43 Seiten werden - illustriert durch mehrere Fotos und schematische Darstellungen - schwerpunktmäßig folgende Themen abgehandelt: Regelblutung - äußere und innere Geschlechtsorgane der Frau (und des Mannes) - Besuch bei der Frauenärztin - Routineuntersuchung - Bedeutung der Sexualität - Erleben der Sexualität mit einem Mann - Bedeutung des Jungfernhäutchens - Verhütungsmittel - Schwangerschaft und Schwangerschaftsfeststellung - Abtreibung und Sterilisation - Beratungsstellen in der BRD (Anschreiben). In einer kurzen Anrede an die Mütter der Mädchen erläutern die Autoren ihre Absichten, durch gezielte Informationen zum Abbau und zur Lösung von Problemen beizutragen, die durch "Unwissenheit oder falsches Wissen entstehen können" (S.1). Dieser Abschnitt wird sicher niemand widersprechen wollen. Aber dann heißt es weiter: "Gute und ausführliche Informationen stärken das Selbstbewußtsein und helfen den Mädchen, einen selbstbestimmten Weg zu finden." (ebd.) Ein für deutsche Ohren mehr oder minder selbstverständlicher Satz, der jedoch mit Blick auf die Adressaten eine eigentümliche Brisanz gewinnt. Informationen gewinnen ihre Bedeutung erst durch ihre Einordnung in den erworbenen Wissenszusammenhang und folgender Benutzung und Anwendung in alltäglichen Lebenssituationen.



Die postulierte Fähigkeit zur Selbstbestimmung für türkische Mädchen steht nun jedoch in krassem Gegensatz zu türkischen Erziehungsvorstellungen und -idealen. Diese sehen auf der Basis einer patriarchalisch geprägten Familienstruktur und vor dem Hintergrund traditioneller islamischer Norm- und Wertorientierungen als oberste Erziehungsziele, a. den absoluten Gehorsam der Kinder, ihre Einordnung in ein autoritäres, nach Geschlecht und Alter strukturiertes Familiengerüchte und die Ausbildung und Entwicklung des Ehrgefühls. Die für Türken übliche geschlechtsspezifische Erziehung nimmt für das Mädchen mit zunehmendem Alter immer rigidere Formen an. Während der Junge auf seine Rolle als Mann (Familienoberhaupt und Vater) hin erzogen wird, zielt die Erziehung der Mädchen auf ein Leben als Hausfrau und Mutter, die ihrem Mann respektvoll und gehorsam ergeben ist. Ihre Kontakte nach außen werden streng kontrolliert, ca. ab dem 10. Lebensjahr werden Kontakte zu Jungen außerhalb der Familie verboten, die Mädchen dürfen nur noch Freundinnen haben, und mit dem Beginn der Pu-

bertät wird das Mädchen als heiratsfähig angesehen, wodurch sie noch stärker an ihr Zuhause gebunden wird.

Für weibliche Selbstbestimmung ist in diesem Erziehungssystem kein Platz. Unabhängbare Voraussetzung für eine Heirat ist die Jungfräulichkeit des Mädchens, an der gleichzeitig die Ehre der Familie festgemacht wird. Hierauf weisen auch die Autoren der Broschüre hin, sie stellen dem jedoch ihre Position deutlich gegenüber: "Wir denken, daß der Charakter eines Mädchens sich nicht in ihrem heilen Jungfernhäutchen festmacht, egal aus welchen Gründen es kaputtgegangen ist" (S.23). Es wird weiter zu Recht unterstrichen: "Das bedeutet nicht, daß du unbedingt vor der Ehe Geschlechtsverkehr haben sollst" (ebd.). Hier wird eine Auffassung von Sexualerziehung deutlich, die wir auch im Hinblick auf deutsche Mädchen teilen (können). Es muß jedoch gefragt werden, inwieweit türkische Mädchen, deren Sozialisations- und Erziehungsprozeß weitgehend abgelaufen ist, nicht bereits die traditionellen Autoritäts- und Ehrbegriffe und -normen verinnerlicht haben. Wirft die Konfrontation mit anderen Rollenbildern und -verhalten - zusätzlich zum beobachtbaren freizügigen Umgang deutscher Jugendlicher untereinander - nicht weitere Probleme für die türkischen Mädchen herauf, die ihre Identitätsfindung erschwert und sie deshalb erst recht zu "altbewährten" Verhaltensmustern und -stereotypen zurückkehren läßt bzw. auf der anderen Seite zu schwerwiegenden psychischen Schädigungen führen kann. Ist die Gruppe der türkischen Mädchen (als innerhalb des sozialen Gefüges türkischer Familien isolierteste Gruppierung) der richtige Ansprechpartner für (aus türkischen Augen) derart unwägbare Ideen, oder wäre es nicht sinnvoller, zu versuchen, in einen derartigen "Aufklärungs"-prozeß auch männliche Jugendliche einzubeziehen? Die Partizipation türkischer Eltern an solchen Veranstaltungen wird wohl ein Wunsch bleiben *, obwohl ein derartiges Vorgehen sukzessive zu einem Aufbrechen tradierter Denkformen und -weisen führen könnte. In der hier beschriebenen Form dürfte die Forderung nach Selbstbestimmung, größerer (sexueller) Freiheit und Abkehr von islamischen Ehrvorstellungen die türkischen Mädchen eher verunsichern als ihnen Hilfestellung zur Bewältigung von Problemen geben, insbesondere wenn es unter der Überschrift "Was bedeutet für mich Sexualität?" heißt: "Wenn es euch zum Beispiel Spaß macht, nackt zu sein oder euch zu berühren, ist das wichtig und richtig, auch wenn es Erwachsene verbieten" (S. 21). Soweit zu prinzipiellen Einwänden und Bedenken.

Die biologischen Informationen, die in dieser Broschüre gegeben werden, sind in der gebotenen Kürze und Vereinfachung richtig. Auffallend sind hingegen einige sprachliche Nachlässigkeiten: Im Vordergrund steht - aus feministischer Sicht verständlich - die Ärztin. Diese Sprachwendung wird jedoch nicht durchgehalten. Ähnlich verhält es sich im Kapitel: "Wie erlebe ich Sexualität mit einem Mann?", in dem es heißt: "Wenn ihr das erste Mal mit einem Mann zusammen schlaft (eine "blumige", unzutreffende, aber ungangssprachliche Umschreibung für den Geschlechtsverkehr, d.Autor), kann es sein, daß es für euch nicht besonders schön ist" (S. 21), eine für türkische Mädchen

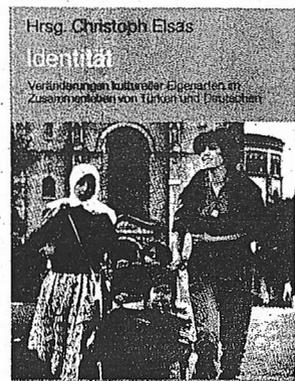
ausgehört oder nie kaum oder nur selten rezipierbare, ja sogar verbote Vorstellung. Es folgt dann der Rat: "Es ist wichtig, daß du mit deinem Mann (Hervorhebung vom Autor) darüber sprichst..." (ebd.). Die bereits erwähnte Illustration der Broschüre mit Fotos und Graphiken bleibt unergiebig. Die Fotos (Binden und Tampons, verschiedene Verhütungsmittel, gynäkologischer Behandlungsstuhl) geben wenig Information, die graphischen Darstellungen sind recht unübersichtlich und ungünstig in den Text eingeordnet. Kritisiert wird weiterhin die teilweise verkürzte Information: Dies gilt insbesondere für das Verfahren der Indikation (S. 37 ff.), hier müßte m. E. näher auf die Fristenlösung nach § 218 StGB eingegangen und das Verfahren genau beschrieben werden, um der bei türkischen Mädchen und Frauen verbreiteten Einschätzung der Abtreibung als Mittel der Familienplanung entgegenzuwirken. Ärgerlich ist hierbei, daß zwar Anschriften von Beratungsstellen angegeben werden, jedoch auf einen Verband (Pro Familia) beschränkt. Es wäre auf jeden Fall sinnvoll, auch Beratungsstellen anderer Träger (AWO, Kirchen etc.) aufzuführen. Verkürzt auch die Frage der illegalen Abtreibung: Es wird zwar von "Kurzplüschern" und "Engelmachern" gewarnt, aber auf die Folgen eigener Eingriffe (z. B. mit Stricknadeln oder Seifenlauge), die zu Dauerschäden und Tod führen können, wird nicht eingegangen.

Als Fazit ziehe ich bei aller Kritik: Ein wünschens- und lobenswertes Unterfangen, das zweifelsohne verbesserungswürdig und -fähig ist.

* Vielleicht gelingt es, in unserem, in Aachen geplanten Projekt "Sexualerziehung für deutsche und türkische Jugendliche" solche Kontakte zu knüpfen und türkische Eltern zu beteiligen und zu einer produktiven Auseinandersetzung mit eigenen Erziehungs- und Moralvorstellungen zu bringen.

Christoph Elsas (Hrsg.)

Identität. Veränderung kultureller Eigenarten im Zusammenleben von Türken und Deutschen.



EBV Rissen Hamburg 1983, 241 S.

Die Beiträge dieses Buches sind aus einem Forschungsprojekt "Zur Wahrung der religiösen und kulturellen Identität im Prozeß

der Integration von deutschen und türkischen Bewohnern Berlins" hervorgegangen. Zentrales Thema sind die Prozesse, die beim Aufeinandertreffen bzw. bei Begegnungen von Deutschen und Türken in Gang kommen, sowie die Bedingungen für diese Prozesse. Gefragt wird, welche Chancen es für eine Entwicklung hin zum interkulturellen Dialog gibt. Carsten Colpe betrachtet zunächst religionsgeschichtlich am Beispiel theokratischer Modelle die Verbindung von Fremden und Verwandten in weltlich-christlichen und islamischen Weltbildern. Seine Folgerung für interkulturelles Lernen: Suchen, wo "Fremdheitsgefühl in Verwandtschaftsbewußtsein aufgehoben werden kann" (S. 33), ohne Verschiedenheiten der Weltvorstellungen zu ignorieren. Wie sehr entsprechen sich z. B. die islamische Wirtschaftsethik und die ökologische Kritik am "westlichen" Modell kapitalistischer Überindustrialisierung? Christoph Elsas gibt einen sehr hilf- und kenntnisreichen Überblick über die verschiedenen muslimischen Glaubensbewegungen, die Einfluß haben auf die in Deutschland lebenden türkischen Familien und auf die Möglichkeiten eines Dialogs. Er fordert regelmäßige Treffangebote, mehr Öffentlichkeitsarbeit und Information sowie eine stärkere interkulturelle Orientierung in Erziehung und Schule. In faszinierender Weise zeichnet Susanne Enderwitz die Geschichte und die vielfältigen Funktionen des Schleiers in der islamischen Welt. Statusmerkmal, Mittel zur Unterdrückung und Ausgrenzung von Frauen, Symbol nationalistisch-islamischen Widerstands und Selbstbewußtseins, Rückzug in die Zuflucht der "besseren Religion",... - mit der Kenntnis dieser Bedeutungen läßt sich auch besser mit dem "Kopftuchproblem" türkischer Mädchen und Frauen in Deutschland umgehen. Auf entwicklungs- und sozialpsychologische Aspekte der Identitätentwicklung türkischer Kinder und Jugendlicher geht - in weitgehender Anlehnung an die bekannten, für westliche Industriegesellschaften typische Modelle des Sozialisationsprozesses - Marie-Luise Abali ein. Insbesondere weist sie auf die Gefahren für die psychische Entwicklung türkischer Kinder unter den Bedingungen der Migration hin. Abschließend erinnert Hamadie El-Aouni daran, daß die Situation türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland zwar Ähnlichkeiten mit der von muslimischen Migranten in Frankreich und Großbritannien hat, gleichzeitig jedoch Besonderheiten aufweist, die zusätzlich erschwerend wirken. Wenn auch der Titel des Buches etwas irreführend allgemein erscheint und die einzelnen Beiträge relativ wenig Zusammenhang untereinander haben, liegen hier doch gewichtige Beiträge für die weitere Diskussion um interkulturelles Lernen und seine Probleme vor.

wa

Projekt Ökologie an den Volkshochschulen Niedersachsens.

Im Rahmen des Projektes "Ökologie in der Erwachsenenbildung - Programmhilfen, Lehr- und Lernmaterialien" bieten die niedersächsischen Volkshochschulen im Wintersemester eine Fülle ökologischer Kurse und Veraanstellungen an. Ein kommentierter Veranstaltungskalender führt die Bildungsangebote zu den Themenbereichen "Gefährdete Lebensgrundlagen", "Ökologischer Alltag", "Ökologie und Ökonomie", "Natur und menschliche Existenz". Sicherung der Zukunft" auf. Er kann bestellt werden bei: Landesverband der Volkshochschulen Niedersachsens, Bödekerstr. 16, 3000 Hannover 1.

Herausgegeben vom Institut für Internationale Begegnungen e.V. Bonn haben M. Hollands-Fox und E. Spengler eine Arbeit zum Thema "Lernen und Entwicklungshilfe" unter dem Titel "Was heißt Hilfe zur Selbsthilfe" publiziert. Nähere Informationen bei: E. Spengler, Raesfeldstr. 13, 4400 Münster.

Eine Bibliographie zur Umwelterziehung hat die UNESCO-Verbindungsstelle für Umwelterziehung (Fachgebiet I 3.3, Postfach, 1000 Berlin 33) herausgegeben. Die 207 Seiten umfassende Broschüre ist für Multiplikatoren dort kostenlos erhältlich.

Der christliche Friedensdienst (cfd) hat ein über 16 Monate laufendes Projekt 'Interkulturelles Lernen' ausgeschrieben für Mitarbeiter in der außerschulischen, insbesondere der internationalen Jugendarbeit. Der cfd schreibt:

- die Auswirkungen internationaler Jugendbegegnungen und die Erfahrungen von Mitarbeitern gemeinsam überprüfen
- im Kontext zu kurzfristigen, örtlichen Friedensaktivitäten ein längerfristiges Konzept planen und erproben, das sowohl Erfahrungslernen im Wohnbereich wie im internationalen Rahmen ermöglicht
- Methodik und Didaktik interkulturellen Lernens ausarbeiten und einüben.

Weitere Informationen bei: cfd, Rendelerstr. 9-11, 6000 Frankfurt/Main 60.

In eigener Sache

ZEP-SYMPOSIUM

Erziehung und Zukunft 16.-18. Dezember 1983 Schloß Einsiedel bei Tübingen

Die Plätze für Dauerteilnehmer für das ZEP-Symposium im Dezember sind komplett ausgebucht, eine Dauerteilnahme ist nicht mehr möglich.

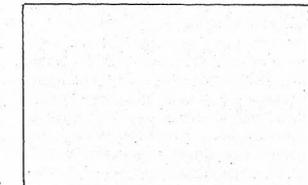
Zu Einzelveranstaltungen, z.B. der Eröffnungsvortrag mit Diskussion am 16.12. abends oder die Schlußveranstaltung mit Podiumsdiskussion, sind alle Interessierten weiterhin herzlich eingeladen.

Rückfragen an: Klaus Seitz, Altheimerstr. 2, 7410 Reutlingen 24

der gegenlicht-Filmverleih in 43 Essen, Stoppenberger Str. 13-15, sucht 8mm-Filme zu Problemen der 3. Welt. Unsere Adressaten für Filme dieser Art sind Jugendzentren, Initiativen und Filmclubs. Institutionen oder Einzelpersonen, die Archivmaterial oder aktuelle Filme anzubieten haben, wenden sich bitte an die o.g. Adresse.

Innerhalb des 9. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 25.3.-28.3.1984 in Kiel werden u.a. ein Kolloquium zur "Friedenspädagogik" und ein anderes zum Thema "Pädagogik und praktische Philosophie" stattfinden. Kontakte zur Arbeitsgruppe Friedenspädagogik: Dr. Anne Frommann, Münzgasse, IFE I, 74 Tübingen, und zur "praktischen Philosophie": Prof. Dr. J.-E. Pleines, Universität Karlsruhe, PF 638, Kaiserstr. 12, 75 Karlsruhe.

"Wald verstehen - Wald vergessen. Ökologisches Lernen für die Zukunft" unter diesem Titel findet vom 18.-20. November im Bildungszentrum Jagdschloß Göhrde, Landkreis Lüchow-Dannenberg die Tagung des Vereins zur Förderung der Ökologie im Bildungsbereich e.V. statt. Näheres findet sich in der nächsten Ausgabe der Zeitschrift öko-päd. Anmeldungen und Anfragen an: Thomas Schulz, Bödekerstr. 42, 3000 Hannover 1.

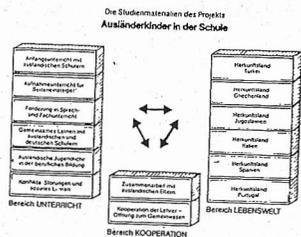


Überblick
Tagungshinweise

Grundgedanken interkulturellen Lernens werden in folgenden Studienmaterialien aufgenommen und für verschiedene Bildungsabschnitte weitergeführt, die am **Deutschen Institut für Fernstudien** an der Universität Tübingen (DIFF) für die Fortbildung von Lehrern entwickelt werden:

Ausländerkinder in der Schule

Die Hefte zum Unterricht und zur Kooperation orientieren sich an grundlegenden pädagogisch-didaktischen Aufgaben. Die wichtigsten Elemente sind Fall- und Unterrichtsbeispiele, darauf bezogene wissenschaftliche Informationen sowie Anregungen für pädagogisches Handeln. Die Einheiten zur Lebenswelt der ausländischen Familien umfassen Informationen über die Lebenssituation in den Herkunftsländern und über die Folgen der Migration in die Bundesrepublik Deutschland, Sachtexte, literarische Texte, Bilder, Quellenmaterial, Literatur- und Medienhinweise sowie Anregungen für den Unterricht.



Die Studienmaterialien wurden vom DIFF in Zusammenarbeit mit Lehrern, Lehrerfortbildnern und Wissenschaftlern aus dem ganzen Bundesgebiet entwickelt. Der Entwicklung lagen Erfahrungen zugrunde, die mit der Erprobung von sechs Piloteneinheiten in allen Bundesländern gemacht wurden. Die Studieneinheiten sind didaktisch für das Selbststudium aufbereitet. Sie eignen sich für die selbstständige Fortbildung Einzelner ebenso wie für Arbeitsgruppen und für die Verwendung in Veranstaltung und Maßnahmen der Lehreraus- und fortbildung. Die einzelnen Einheiten sind thematisch in sich geschlossen und können für sich und in beliebiger Kombination nach den jeweiligen Fortbildungsbedürfnissen genutzt werden. Handreichungen zum Einsatz der Studienmaterialien sind in Vorbereitung.

Derzeit sind 3 Studieneinheiten lieferbar (Anfangsunterricht, Elternarbeit, Konflikte). Die weiteren erscheinen fortlaufen bis etwa Frühjahr 1984. Bestellungen sind zu richten an: Deutsches Institut für Fernstudien Kennwort "Ausländerkinder" Wöhrdstr. 8, 7400 Tübingen Tel. (07071) 3041 Nachfragen zum Projekt bitte richten an: Deutsches Institut für Fernstudien Projektgruppe "Ausländerkinder" Herrenberger Str. 23, 7400 Tübingen I Tel. (07071) 42606

Freie Lernwerkstatt für neue Lebens- und Arbeitsformen e.V.

Sri Lanka – "Paradies" in Trümmern

Anti-tamilische Ausschreitungen im Juli/August 1983

21 Seiten, mit zahlreichen aktuellen Schwarz-Weiß-Fotos. Die Broschüre kann bei den folgenden Adressen bezogen werden: SCKK, Querallee 50, 3500 Kassel; Lernwerkstatt, Brunnenstr. 1, 5531 Niederstadfeld.

Nur wenige Wochen nach den letzten Ausschreitungen gegen die tamilische Bevölkerung des Inselstaates Sri Lanka im Juli/August '83 liegt nun den an Sri Lanka interessierten Gruppen/Personen eine aktuelle Broschürevor. Sie wurde von Mitarbeitern des Sri Lanka Koordinationszentrums (SCKK) aus Sri Lanka und Indien verfaßt. Neben einer Analyse des Konfliktes zwischen Sinhalesen und Tamilen werden die pogromhaften Ausschreitungen beschrieben, basierend auf Zeitungsberichten, vielen Interviews und den Besuchen fast aller in Mitleidenschaft gezogenen Dörfer und Städte in Sri Lanka durch Mitarbeiter des SCKK; Interviews mit Betroffenen wurden zur Sicherheit für die Personen nicht mit deren Namen versehen. Ein weiteres Ziel der Broschüre ist es, Gerüchte vom Umfang der Ausschreitungen, die z.T. auch von der ausländischen Presse übernommen wurden (bedingt durch verschärfte Pressezensur und Fotografierverbot) und andererseits deren teilweise "Beschönigung" durch die Regierung des Landes durch eine reale Berichterstattung ins rechte Licht zu rücken.

gen, unter denen die 5 000 Exemplare dieses Buches eingesetzt werden. Mit ihnen lernen Menschen in Lagern in der algerischen Wüste – Lager, in denen sich vor sechs Jahren ausgehungerte und kranke Flüchtlinge sammelten, in denen aber inzwischen die Strukturen eines neuen Staates entstanden sind. Dieser Staat – die Demokratische Arabische Republik Sahara (DARS) – hat in den wenigen Jahren seines Bestehens eine höhere Einschulungsrate und einen vielfach höheren Alphabetisierungsgrad als die alte Kolonialmacht der Saharais, die Spanier, in mehreren Jahrzehnten. Ende des Jahres 1975 zogen sich die Spanier aus der Westsahara zurück. Trotz ihres Versprechens, den Saharais das Recht auf Selbstbestimmung und nationale Unabhängigkeit zu garantieren, traten sie die Verfügung über das Gebiet an die Regimes der Nachbarstaaten, Marokko und Mauretanien, ab. Deren Interessen an der Westsahara: die Rohstoffe, vor allem Phosphate, aber auch unerschlossene Erz- und Ölvorkommen.

bruar 1976 wird in diesen Lagern eine Aufbauarbeit geleistet, die später in einer befreiten Westsahara fortgesetzt werden soll. Gesundheits- und Bildungswesen haben Priorität. Inzwischen sind Kindertagesstätten, Schulen für jeden Lagerbezirk, weiterführende Internatsschulen auf nationaler Ebene und Einrichtungen der beruflichen und Erwachsenenbildung entstanden. Saharaische Lehrer wurden ausgebildet, Schulgebäude in Volkskampagnen unter Beteiligung aller Lagerbewohner aus dem Boden gestampft. Aber wie in der Lebensmittelversorgung bleiben die Flüchtlinge auch beim Schulmaterial auf auswärtige Hilfe angewiesen. Es fehlt an Tafeln, Möbeln, Bleistiften, Büchern ... Die Zukunft des saharaischen Volkes wird wesentlich auch davon abhängen, inwieweit es gelingt, die koloniale Erbschaft erzwungener Unwissenheit zu überwinden. Die Unterstützung des Schulwesens in den Flüchtlingslagern ist zugleich eine wichtige Unterstützung des Kampfes um Selbstbestimmung.



SCHULEN UND Befreiungskampf Schulbuch für die Westsahara

Die 1973 gegründete Befreiungsbewegung **Frente Polisario** – von der eine UNO-Untersuchungskommission 1975 feststellte, daß sie die einzige legitime Vertretung des saharaischen Volkes darstellt – leistete den Besatzern aus den Nachbarländern Widerstand und organisierte zugleich das Überleben der Zivilbevölkerung. Vor dem Terror der Besatzer flohen Zehntausende ins Landesinnere, verfolgt von den Napalmbombardements der marokkanischen Luftwaffe, die ein ganzes Volk zu vernichten drohten. Die **Frente Polisario** sammelte die Flüchtlinge und baute Lager im Südwesten Algeriens auf, in einer Wüstenregion, unter härtesten klimatischen Bedingungen und schweren Versorgungsproblemen.

des Kampfes gegen Abhängigkeit und Elend. In diesem Sinne rufen wir Sie auf, die Erstellung von Büchern für die Lagerschulen durch Ihren Beitrag zu unterstützen.

Die Kosten für die 5 000 Exemplare dieses Buches belaufen sich auf 14 000 DM (für Fotosatz, Druck, Papier, Buchbinder und Transport), von denen bisher erst 2/3 finanziert sind.

Spenden für das Schulbuchprojekt an:

Dritte Welt Laden Essen e.V., Stoppenberger Str. 13 – 15, 4300 Essen I. Kto. 8206450, Sparkasse Essen (BLZ 36050105) Post-Kto. 7643 – 430 Postgiroamt Essen.

In den ersten Oktobertagen ging das dritte Schulbuch von Essen aus auf die Reise in die Flüchtlingslager der Saharais, in die Westsahara, nahe der algerischen Grenze. Dieses naturwissenschaftliche Lehrbuch wurde – wie auch die beiden vorausgegangenen – vom Erziehungsbeauftragten der "Demokratisch-Arabischen-Republik-Westsahara" erstellt, von den "Freunden des Saharaischen Volkes", Bremen, gestaltet und vom Dritte-Welt-Laden Essen technisch realisiert.

Was grau ist,

Nach etlichen Jahren Arbeit im Dritte Welt (Buch-)Laden ist uns deutlicher denn je geworden, daß trotz eines nahezu unübersehbaren Buchangebotes zu Fragen der Dritten Welt zahlreiche Lücken erst durch eine Vielzahl "grauer Lektüre" geschlossen werden. Wir meinen damit die große Zahl der Broschüren, kleinen Bücher oder sonstigen Materialien, die nirgends erfaßt sind, nach denen man kaum suchen kann, mit Hoffnung sie zu finden, die man zufällig auf irgendeinem Büchertisch findet, wenn man sie gerade nicht mehr gebrauchen kann. Nicht selten sind "die Grauen" von hohem Gebrauchswert, weil sie aktuell und unter Verzicht auf hochtrabenden wissenschaftlichen Habitus dem Informationssuchenden notwendige Informationen anbieten. Wir wollen versuchen, solche Literatur zu sammeln und möglichst breit zugänglich zu machen. Wir stellen uns ein Gemisch aus Dokumentationsstelle, Broschürenversandhandlung und Verlag vor. Wir wünschen uns dabei Kontakte zu Leuten und Gruppen, die im mehr oder minder Stillen Sachinformationen, Arbeitshilfen, Länderberichte etc. schreiben; Broschüren und Arbeitsmaterialien erstellt haben und bisher auf eigene Faust vertreiben, Kleinverlage etc., die Interesse haben zu kooperieren usw.

Wozu das gut sein soll und was wir uns davon versprechen:

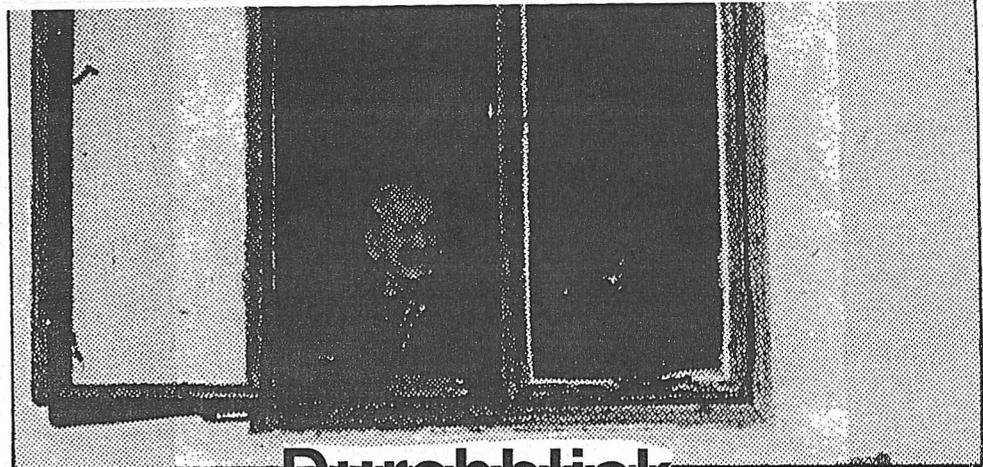
Das Feld "grauer Literatur" etwas transparenter zu machen.
Diese Materialien bekannt und zugänglich zu machen.
Durch Bündelung von Werbung, Vertrieb, ggf. auch Produktion Kosten zu sparen.
Durch eine Vertriebsadresse den Informationssuchenden dutzende von Postkarten, Telefonaten etc. zu ersparen.

Welche Möglichkeiten wir im einzelnen sehen:

- A) Broschüren, kleine Bücher, Arbeitsmaterialien oder anderes zum Thema Dritte Welt (im weitesten Sinne), die von Gruppen oder Einzelpersonen bisher auf eigene Faust vertrieben worden sind, nehmen wir in einen "Katalog" auf und vertreiben sie. Wir bekommen einen Teil der Auflage in Kommission oder kaufen ihn auf.
 - B) Ihr überlaßt uns Eure fertigen Manuskripte, wir übernehmen die komplette Produktion. Ihr bekommt den Teil der Auflage, den Ihr für Euren eigenen Vertrieb haben wollt, den Rest nehmen wir in unseren Vertrieb auf.
 - C) Wir versuchen, durch gemeinsame inhaltliche Produktionen Eure und unsere Erfahrungen und Ideen zusammenzuschmeißen und können damit die eine oder andere Informationslücke schließen.
- Wenn Ihr Interesse habt, Euch aus irgendeiner Richtung an diesem Projekt zu beteiligen oder Einzelheiten zu diskutieren, laßt von Euch hören.

Stattwerk e.G.
Druck- und Verlagsgenossenschaft
im Dritte Welt Laden Essen
Stoppenberger Str. 13 - 15
4300 Essen 1

muß nicht grau bleiben



Wer den **Durchblick** haben will, muß **Einblick** gewinnen; die ZEP gewährt ihn in Form von Theoriebeiträgen.

Praxisberichten, Diskussionsimpulsen, Informationen, Tips und Hinweisen zu einem zukunftsorientierten Lernen. Die gesellschaftliche Entwicklung unseres Industriesystems mündet in einer Sackgasse. Das Überleben ist bedroht. Aber Entwicklung und Lernen hängen untrennbar zusammen. Durch die Bedrohung der Zukunft werden Lernen und Erziehung zunehmend wichtiger. Die Zeitschrift für Entwicklungspädagogik erscheint vierteljährlich, Einzelheft 4,-DM, Abo 18,-DM für 4 Hefte incl. Porto und Versand, Buchhandelsrabatt und Studentenermäßigung auf Anfrage. Hier der

Ausblick

auf die nächsten Themen: Heft 4/83 Lernen auf dem Lande, Lernen über das Land; 1-4/84: Entwicklungspädagogik in der Schule, Didaktik und Unterrichtsmaterial Freizeits und Entwicklung, Zukunft der Arbeit, Ökologie und Lernen, Friedenserziehung; Um diesen Ausblick zum Einblick werden zu lassen nur Abo-Bestellschein ausfüllen.

Normalabo zum Preis von 18,- DM einschließlich Versandkosten und MWSt.

Studenten- und Arbeitslosenabo zum Preis von 15,- DM einschließlich Versandkosten und MWSt.

Den Betrag von 18,- DM habe ich auf d. Konto Nr. 21 0583 (BLZ 350 501 05) d. der Sparkassenzentrale Essen überwiesen.

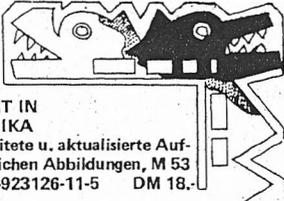
Bitte senden Sie mir eine Rechenzettel, die ich sofort nach Eingabe beizubringen werde.

Name, Vorname _____

Straße, Hausnummer _____

PLZ _____

NEU



Heinz Schulze
SOZIALARBEIT IN LATEINAMERIKA
2. neu überarbeitete u. aktualisierte Auflage, mit zahlreichen Abbildungen, M 53
272 S., ISBN 3-923126-11-5 DM 18,-

Sozialarbeit in Lateinamerika ist ein weitgespanntes Feld, dessen sich unterschiedliche Interessengruppen bemächtigen. Was aus europäischer Ferne oft mit „Dienst am Nächsten“, „Entwicklungshilfe“ und „Hilfe zur Selbsthilfe“ umschrieben wird, erweist sich beim näherem Hinsehen oft als verdeckte Durchsetzung wirtschaftlicher und ideologischer Interessen. Das vorliegende Buch stellt eine Fülle von Originalmaterial vor, — z.T. erstmals in deutscher Sprache — mit dem den Absichten und Zielen von theoretischen Modellen und praktisch tätigen Institutionen der Sozialarbeit in Lateinamerika nachgegangen wird. Ein Buch für alle Interessierten im Bereich der Sozialarbeit, der Pädagogik, der Erwachsenenbildung und für Dritte-Welt-Gruppen.

AG SPAK Publikationen, Kistlerstr. 1, 8000 München 90

Heißer Herbst in Mittelamerika

Während wir gegen die Kriegsvorbereitungen der USA in Europa demonstrieren, steht Nicaragua schon in einem harten Abwehrkampf. 10.000 Söldner sind einmarschiert, 27.000 US-Soldaten stehen an der Grenze zur Intervention bereit. In El Salvador ist die Volksbewegung in der Offensive, in einigen Regionen haben sich schon frei gewählte Volksregierungen etabliert. Für die USA ist dies der Beginn des 3. Weltkriegs. Das **Mittelamerika Magazin** veröffentlicht seit fünf Jahren Berichte und Analysen aus Nicaragua, El Salvador, Honduras, Guatemala und den anderen Ländern der Region. Regelmäßig finden sich außerdem im Heft Nachrichten und Termine aus der Solidaritätsbewegung. Wir treten ein für die Rechte der Völker Mittelamerikas und unterstützen ihren Kampf um Freiheit und Demokratie. Jetzt abonnieren! Einzelheft 2,50 DM, Solidaritätsabo 25,- DM/6 Hefte, Abonnement 15,- DM/6 Hefte. **MAGAZIN VERLAG, KÖNIGSWEG 7, 2300 KIEL 1**

