

Themenschwerpunkt:

Die Wahrnehmung des Fremden

Südafrika Land ohne Apartheid?



"Zugegeben, es gab Veränderungen in Südafrika. Nelson Mandela wurde frei- und politische Organisationen wieder zugelassen. Aber alles, was die Regierung De Klerk gemacht hat, war, den Zustand von vor 1960 wiederherzustellen. Das ist kein Fortschritt und keine Einführung von Menschenrechten. Die weiße Regierung hat die Uhr in Südafrika allenfalls um 35 Jahre zurückgestellt."

Diese Aussage eines schwarzen Aktivisten wird von vielen SüdafrikanerInnen geteilt. Fortwährende Manipulationen durch die südafrikanischen Medien, die Machtspiele der weißen Regierung, von denen das grausame Massaker in Boipatong nur ein Beispiel ist, halten viele Stadtteilgruppen (civic associations) in Südafrika nicht davon ab, auch weiterhin für eine demokratische, nichtrassistische Gesellschaft einzutreten.

Z.B. Ocean View, ein vergessenes township vor den Toren Kapstadts. Eine Stadtteilgruppe zeigt Eigeninitiative: Volkstheater, Schriftsteller-Werkstatt und Kinder- und Jugendbibliothek wurden inftijert.

Z. B. Pietermaritzburg, vom Staatsund Inkatha-Terror gequälte Stadt in Natal. Eine Stadtteilgruppe bietet Flüchtlingen der Region Schul- und Fortbildungskurse sowie medizinische Betreuung an.

Beides sind Beispiele von Selbsthilfe unter den brutalen Bedingungen des immer noch nicht überwundenen Rassismus in Südafrika.

Der Weltfriedensdienst unterstützt diese vielfältigen Ansätze finanziell und durch Öffentlichkeitsarbeit hier. Wir suchen Spender.

WFD-Spendenkonto:
Bank f. Gemeinwirtschaft
Konto: 8888
(BLZ 100 101 11)
Kennwort: Südafrika
Weitere Infos bei:
WFD, Hedemannstr. 14, 1000 Berlin 61

Der "Umweltgipfel" in Rio ist gescheitert...



... die nördliche Verschwendungsökonomie wurde nicht in Frage gestellt. Dennoch – die Dritte Welt rückt näher: Szenarien von Flüchtlingsströmen und Erderwärmung machen die gute Stube unbehaglich. Die Bumerangwirkung des Modells "Wachstum" kann immer weniger verleugnet werden. Zum Beispiel die heutige Dürre im südlichen Afrika; geringere Niederschläge bedeuten nicht zwangsläufig Hunger:

-Das Leitbild einer technisierten Landwirtschaft führte dazu, daß die trockenheitstolerante Hirse fast flächendeckend durch den viel anfälligeren Mais ersetzt wurde.

 Schuldendienstzahlungen, die jedwede Entwicklungshilfe bei weitem übertreffen, zwingen zum Anbau von Exportkulturen und verdrängen den Getreideanbau auf ungeeignete Standorte.

Unsere Projektpartner im Süden fordern uns heute mit Nachdruck auf, unseren Einfluß gegen solche Verelendungszusammenhängeltend zu machen. Der WFD setzt sich deshalb für Veränderungen in Afrika und hier bei uns ein. Dafür benötigen wir Ihre finanzielle und aktive Unterstützung.

Spendenkoto:

Bank für Gemeinwirtschaft Konto 8888 (BLZ 100 101 11)

Weitere Infos: Hedemannstraße 14, 1000 Berlin 61

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

das Fremde wahrzunehmen, das scheint heutzutage keine besondere Mühe mehr zu bereiten. Es quillt tagtäglich aus allen Radios, Fernsehgeräten und Zeitungen. Die rechtsradikalen Exzesse der letzten Monate und eine einäugige Justiz und Politik haben es geschafft, daß das Fremde in aller Munde ist. Der Verdrängung des Fremden folgte unvermittelt die Omnipräsenz in allen Massenmedien. Dieser Entwicklung hinkt allerdings die Erkenntnis nach, daß wir nicht das Fremde im Fremden, sondern das Fremde im Vertrauten, im Eigenen wahrnehmen. Das was uns entsetzt, ist das Andere der eigenen Vernunft nicht der fremden.

In diesem Heft finden Sie in mehreren Beiträgen dieser Thematik aus verschiedenen Perspektiven angesprochen. Natürlich wurden alle Texte zeitlich vor der schrecklichen Eskalation der Gewalt verfaßt. Ich denke, daß sie trotzdem aktuell und hilfreich sind. Das Nachdenken beginnt, indem man einen Schritt zurücktritt und versucht, die Ereignisse in einen Zusammenhang einzuordnen. Wir werden deshalb sicher auch im kommenden Jahr diese Thematik weiter verfolgen.

Alfred K. Treml Hamburg am 30.11.1992

Bitte denken Sie daran, die ZEP braucht zum Überleben dringend neue Abonnenten. Wie wäre es mit einem weihnachtlichen Geschenk-Abo?

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

15.Jahrgang

Dezember

4

1992

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Annette Scheunpflug Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Südtirol Zwei große Bibliotheken und viele kleine Dritte- Welt-Gruppen H.Bublitz / M. Wehner Studien- und Lebenssituation von Studentinnen aus Entwicklungsländern in Deutschland 16 Gisela Führing Die Begegnung mit dem Fremden als Lernprozeß Anleitung zu Bewußtheit und Kontakt bei interkulturellen Begegnungen 25 Alfred Holzbrecher SelbstBild-WeltBild Oder: Was macht das Fremde mit mir? Plädoyer für einen kreativen Umgang mit der eigenen Wahrnehmung 31 **ZEPpelin** Die neuen Mieter 32 Rätsel-Ecke 33 Portrait Institute For African Alternatives (IFAA), London Rezensionen 38 Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15.Jg 1992 Heft 4. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. Herausgeber: Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. Schriftleitung: Alfred K. Treml Redaktionsanschrift: 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführer: Dr. Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. Ständige Mitarbeiter: Prof.Dr. Asit Datta, Hannover: Dr. Hans Gängler, Dortmund: Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart: Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm: Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug M.A., Hamburg: Klaus Seitz M.A., Nellingsheim: Barbara Toepfer, Weimar/Marburg: Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. Kolumne: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens, Heike Selinger, Britta Stade. Anzeigenverwaltung: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. Verantwortlich i.S.d.P: Der geschäftsführende Herausgeber. Titelbild: Grafik: (as) Abbildungen: falls nicht bezeichnet: Privatfotos. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt: Diese Publikation wurde vom Kirchlichen Entwicklungsdienst der EKD gefördert

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Seite 2

Annette Scheunpflug

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Südtirol

Zwei große Bibliotheken und viele kleine Dritte- Welt-Gruppen

Wer in der schönsten Einkaufsstraße Bozens unter Arkaden an den Auslagen vorbeibummelt und dabei den Blick über die Messing-Klingelknöpfe der Passagen streifen läßt, dem fällt vielleicht dabei ein Schild auf, das zwischen Edel-Parfümerien und schicken, teuren Modeboutiquen etwas aus der Reihe tanzt: Dritte-Welt-Zentrum Bozen. Nicht nur hier hätte der Tourist eine solche Institution vielleicht nicht vermutet - die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Südtirol (bzw. in der Autonomen Provinz Bozen) ist überhaupt bei uns wenig bekannt und wird auch nicht erwartet, im Gegensatz etwa zur Arbeit in der Schweiz oder in Österreich.

Im Rahmen des Forschungsprojektes der Deutschen Forschungsgemeinschaft zur Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung im deutschsprachigen Raum bot sich die Gelegenheit zu einer mehrtägigen Dienstreise nach Südtirol. Ziel war es, einen Überblick über die Geschichte und die aktuellen Diskussionen entwicklungsbezogener Bildungsarbeit in dieser Region zu erhalten. Aus den Gesprächen und Eindrücken dort entstand folgender Bericht.

1. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durch Aktionsgruppen in Südtirol

Bedingt durch die politische Situation Südtirols, die den eigenen Konflikt und das Ringen um Autonomie innerhalb Italiens eher in den Mittelpunkt stellte, so daß globale Probleme eher in den Hintergrund traten, kam das Thema "Dritte Welt" im Verhältnis zu anderen Ländern spät, Anfang der 70er Jahre, in das öffentliche Blickfeld. Traditionell war es bis zu diesem Zeitpunkt die katholische Kirche, die sich dieser Frage unter dem Aspekt der Missionierung annahm - und dies schon sehr lange, kann man in der Diözese Brixen doch auf eine traditionsreiche und durchaus machtbewußte Geschichte zurückblicken, die auch durch eine intensive Missionspraxis gekennzeichnet ist. So entstand die erste Form entwicklungspolitischer Offentlichkeitsarbeit nach dem zweiten Weltkrieg durch das Missionsamt der Diözese Brixen-Bozen, die aber aus inhaltlichen und personellen Gründen ihre Bildungsarbeit ausschließlich unter dem Aspekt des Sammelns von Spendengeldern organisierte. Erst durch die Gründung des Österreichischen Entwicklungsdienstes Mitte der 60er Jahre, der auch starke Werbung in Südtirol machte, wurde es Südtirolern möglich. als südtiroler Laien in die Dritte Welt auszureisen - vorher war dies nur als Pfarrer der katholischen Kirche oder als Vertreter italienischer Organisationen möglich gewesen. Die ersten Rückkehrer, die Anfang und Mitte der 70er Jahre aus ihrem Entwicklungsdienst nach Südtirol zurückkamen, mußten feststellen, daß es sehr schwierig war, ihre gesammelten Erfahrungen zu vermitteln, bzw. davon angemessen zu berichten. Die gewonnenen Erkenntnisse und Einsichten ließen sich auch nicht mehr unter dem Dach von Mission oder in ihrer säkularisierten

Form, einer nachholenden, an westlichem Industriestandard orientierten Entwicklung fassen, sondern zeigten desillusioniert den Zusammenhang zwischen Erster und Dritter Welt. Das Unverständnis, auf daß die Rückkehrer stießen, zeigte den mangelhaften Informationsstand in Südtirol in bezug auf Vorgänge in der Dritten Welt. Etwa 12 zurückgekehrte südtiroler Entwicklungshelfer trafen sich 1975 zum erstenmal zum gemeinsamen Gedankenaustausch, um dann 1978 die erste Dritte-Welt-Gruppe in Brixen als Selbstbesteuerungsgruppe zu gründen. Das Geld wurde in Entwicklungsprojekte gesteckt, in denen Südtiroler tätig waren oder für die Bildungsarbeit in Südtirol verwendet. 1980 gründete die Gruppe den ersten Dritte-Welt-Laden Italiens und erstellte eine Wanderausstellung zum Handwerk in der Dritten Welt. Weitere Dritte-Welt-Gruppen wurden gegründet, zunächst in Taufers, dann in anderen Gemeinden. Die Ausbreitung des Selbstbesteuerungsgedanken wurde erleichtert durch den starken Rückhalt in der katholischen Kirche; von Anfang an verstand das Missionsamt die Arbeit der Gruppen nicht als Konkurrenz, sondern als begrüßenswerte Ergänzung, außerdem arbeitete ein regional bekannter Pfarrer in der Gruppe seit dem Beginn ihrer Entstehung mit.

Von Beginn an bemühten sich die Gruppen neben der Projektarbeit um intensive entwicklungsbezogene Offentlichkeitsarbeit. Vor allem die SKJ - Südtirols Katholische Jugend, engagierte sich, so daß innerhalb dieses Jugendverbandes im Jahr 1982 ein eigener Arbeitskreis Dritte Welt gegründet wurde (dem wiederum Mitglieder der Dritte-Welt-Gruppen angehörten). Dieser Jugendverband gab auch eine eigene Arbeitshilfe heraus (SJK 1983). Die Waren für den Dritte-Welt-Laden mußten zunächst von der EZA (Entwicklungszusammenarbeit mit der Dritten-Welt, Ges.m.b.H., die Dritte-Welt-Handelsorganisation in Österreich) gekauft und importiert werden, bzw. unter großen Mühen aus der Dritten Welt selbst importiert werden. Heute hat der Laden einen Umsatz von ca. 200 000 DM im Jahr. Inzwischen wurden nicht nur in Bozen und Taufers Läden gegründet, sondern auch 1986 für Italien eine eigene Dritte-Welt-Handelsfirma "cooperazione terzo mundo", ähnlich wie EZA und GEPA, geschaffen, die ihren Sitz in Bozen hat und die ca. 15 Dritte-Welt-Läden Italiens versorgt.

Da die Dritte-Welt-Öffentlichkeitsarbeit expandierte und immer mehr Gruppen entstanden, wurde 1984 eine Koordinationsgruppe ins Leben gerufen und 1985 eine Koordinationsstelle zur Informationsarbeit durch 12 südtiroler Dritte-Welt-Gruppen gegründet. Diese Koordinationsstelle beschäftigte von Anfang an einen hauptamtlichen Mitarbeiter und baute eine umfangreiche deutschsprachige Fachbibliothek auf (Anschaffung von Büchern für ca. 8000 DM pro Jahr). Schwerpunkt der Arbeit war und ist die Unterstützung der inzwischen weiter angewachsenen Anzahl der Dritte-Welt-Gruppen in Südtirol, deren Ziel wiederum die Projektunterstützung in der Dritten Welt, und zum Teil auch der Unter-

stützung von Problemfällen innerhalb Südtirols (so unterstützte der Dritte-Welt-Laden neben Projekten 1990 z.B. eine bedürftige Familie, die Dritte-Welt-Gruppe in Laatsch z.B. die Rehabilitation Bozener Strafentlassener), sowie die örtliche Öffentlichkeitsarbeit ist. Seit 1987 vertritt das Zentrum auch die Interessen der Gruppen nach außen, nachdem seit diesem Zeitpunkt die Landesregierung der Autonomen Provinz Bozen auf Initiative und Druck der Organisation hin ein Gesetz zur Entwicklungszusammenarbeit beriet, in dessen Entstehungsprozeß das Zentrum neben anderen freien Trägern der Entwicklungsarbeit mehrfach als Experten gehört wurden. 1990 wurde das Gesetz verabschiedet, seit dieser Zeit ist es in Südtirol möglich, öffentliche Zuschüsse sowohl für die Bildungsarbeit, als auch für die Projektarbeit zu erhalten. Das Informationszentrum stellt bei der Bozener Landesregierung



eine Person in die Kommission der Mittelvergabe, den Fachbeirat für das Gesetz. Damit wird deutlich, wie etabliert und angesehen die Arbeit der Dritte-Welt-Gruppen mittlerweile ist.

Heute gibt es ca. dreißig Dritte-Welt-Gruppen und vier Dritte-Welt-Läden in Südtirol, die von dem heute in "Organisation für eine solidarische Welt e.V." (OEW) umbenannten Informationszentrum betreut werden. Finanziert wird die Arbeit des Zentrums durch Beiträge aus der Selbstbesteuerung, Beiträge aus dem Gewinn der Dritten Welt-Läden, einem Zuschuß des Missionsamtes, den Beiträgen privater Spender und dem Kulturamt der Landesregierung für die Anschaffung von Büchern (ca. 30% der dafür jährlich entfallenden Kosten werden mit diesen Geldern gedeckt). Seit 1991 übernimmt die Autonome Provinz Bozen die Personalkosten für den Informationsdienst.

Die heutigen Aufgaben und Aktivitäten der Organisation für eine Solidarische Welt sind vielfältig und zahlreich. Die Gruppen werden regelmäßig mit Materialien versorgt und ihnen ein gewisser Service geboten. In dieser Umgebung liegt das Dritte-Welt-Zentrum Bozen / Südtirol

© Foto: A.Scheunpflug

Das Zentrum erstellte 1991 eine Wanderausstellung zum Thema 500 Jahre Lateinamerika, die aus einem didaktischen Beiheft, einem Informationsvideo, einem Bücherpaket, 30 Wandtafeln und verschiedenen Ausstellungsstücken, Spielen, Musikinstrumenten und vielem mehr besteht. Diese Wanderausstellung ist bis Ostern 1993 bereits ausgebucht. Die zuvor vom Österreichischen Informationsdienst geliehene Ausstellung zum Thema "Kinder in Afrika" erreichte ca. 3000-4000 Schüler, eine enorme Zahl, wenn man die Größe und z.T. Abgelegenheit südtiroler Schulen bedenkt.

1990 und 1991 bot die Organisation jeweils eine offizielle Lehrerfortbildung an. Zahlreiche Informationsveranstaltungen an Schulen, in Gemeinden und Pfarreien werden jährlich durchgeführt. Die fast 50 Mitarbeiterinnen des Dritte-Welt-Ladens Brixen werden jährlich mehrfach fortgebildet, bzw. um die Gemeinschaft zu stärken, werden gemeinsame Ausflüge und Unternehmungen durchgeführt.

Für die öffentlichen Bibliotheken Südtirols werden Buchpakete zu bestimmten Themen, z.B. "Kinder", "500 Jahre" oder Belletristik zusammengestellt und verliehen, nach denen eine große Nachfrage besteht. Zusätzlich werden in Brixen Leseabende, mit großem Zuspruch (ca. 60 Teilnehmer) veranstaltet.

Für das südtiroler Regionalfernsehen hat das Zentrum bereits mehrere Sendungen miterstellt. Im Rundfunk wird regelmäßig die 60-minütige Sendung "Süd-Nord-Dialog" gestaltet, eine Sendung, die alle 14 Tage zweimal ausgestrahlt wird und Themen bearbeitet wie "Afrikanischer Erzählabend", "Islam und katholische Kirche in Indonesien", "Wanderungsbewegungen aus volkswirtschaftlicher Sicht" oder "Schulpartnerschaft mit Bolivien".

Außerdem koordiniert und organisiert die Organisation



für eine solidarische Welt Großveranstaltungen zu bestimmten Themen, 1992 zum Beispiel einen Vortrag Leonardo Boffs,

die Tournee eines südafrikanischen Chors sowie ein Bildungsseminar zu 500 Jahre Lateinamerika. Dieses Thema stand auch im Mittelpunkt einer Filmwoche, die in Brixen mit großem Erfolg durchgeführt wurde.

Die im Förderkreis zusammengeschlossenen Grup-

pen sind zumeist Selbstbesteuerungsgruppen eher kirchlicher Provenienz mit großem Engagement und vielfältigen Ideen. So gibt zum Beispiel die Gruppe in Laatsch alljährlich einen Kalender als Medium der Bildungsarbeit heraus, und die Gemeinde Arnthal wirbt mit einem emphatischen Aufruf des Bürgermeisters für ein Dorfentwicklungsprojekt in Indien - um nur zwei Beispiele zu nennen.

Das eigenständigste Mitglied der OEW ist das "Dritte-Welt-Zentrum Bozen". Im September 1984 wurde es bei der internationalen Tagung "Die Dritte Welt und wir - Il Terzo Mondo e noi" von zurückgekehrten Entwicklungshelfern in Bozen gegründet, die alle die Informationsarbeit als vordringlichstes Ziel entwicklungsbezogener Arbeit ansahen (vgl. Terra Nuova 1985). Diese Gründung geschah ohne Kontakt zum OEW; das Dritte-Welt-Zentrum Bozen stieß erst später als Mitglied zu dieser Organisation dazu. Aus eigenen und fremden Mitteln stellte ein aus dieser Tagung entstandener Arbeitskreis, dem anfangs noch eine Jugendorganisation "Jugend für die Dritte Welt" zur Seite stand, innerhalb kurzer Zeit eine beachtliche Informationsbibliothek mit umfassender Videothek auf die Beine. Von Anfang an stand bei dieser Arbeit nicht so sehr die projektbezogene Arbeit im Süden, sondern die Bildungsarbeit in Süd-

tirol im Vordergrund. Die Minderheitensituation Südtirols wurde dabei deutlich thematisiert. Als Konsequenz daraus ist die Bibliothek zwei-

sprachig angelegt und dürfte die größte zweisprachige (deutschitalienisch) Bibliothek Italiens

sein. Im Gegensatz zum OEW ist die gesamte Arbeit des Zentrums zweisprachig angelegt, sowohl Italiener als auch Südtiroler sind Mitglieder. Als Fachbibliothek wird sie pro Nachmittag von etwa 2-3 Lesern, vor allem Lehrern, besucht. Der gesamte Bestand ist in einer annotierten Bibliographie dokumentiert. Im Gegensatz zu den Selbstbesteuerungsgruppen kam die Arbeitsgruppe dieses Zentrums nicht aus kirchlichem, sondern eher aus politischem Hintergrund in die Dritte-Welt-Arbeit. Das prägt auch stärker die Arbeit des Zentrums: im Zentrum selber ist u.a. die Beratungsstelle für Kriegsdienstverweigerer mit untergebracht, und mitunter wurden auch politische Aktionen durchgeführt, wie zum Beispiel Informationsveranstal



tungen über eine Bozener-Rüstungsfirma, oder das Verschicken von Protestnoten an solche Reisebüros, die Reisen in die Republik Südafrika anboten. Das Zentrum bietet ebenfalls Lehrerfortbildungen an, allerdings im Gegensatz zur OEW in Brixen für italienische Schulen. Die Fortbildungen werden sehr gut besucht. Die Informationsbibliothek wird von einem halbtags beschäftigten Angestellten betreut und durch einen 5 bis 7- köpfigen Arbeitskreis unterstützt. Außerdem vermittelt das Dritte-Welt-Zentrum Referenten und führt Informationsveranstaltungen durch.

Konzeptionell wird Entwicklungsarbeit durch die Mitarbeiter der Bibliothek stark in Frage gestellt. Nicht die Dritte Welt müßte entwickelt werden, sondern die erste Welt sich verändern: eine Perspektive, "die davon ausgeht, daß eine solidarische Entwicklung auch tiefgreifendes Um-

denken und Änderungen in unseren Län-

dern"

DRITTE-WELT-LADEN

DRITTE-WELT-LADEN

AUFERS 1 P PFARRE

voraussetzt (Dritte-Welt-Zentrum 1990).

Die Arbeit des Zentrums leidet etwas unter Mitarbeitermangel. Das Fehlen einer Universität grund wird hier besonders bemark bar

als Hintergrund wird hier besonders bemerkbar. Da die Mitarbeiter des Zentrums stärker politisch orientiert sind als in Brixen, wird hier auch eher der Anschluß an die entwicklungspolitische Szene Italiens sowie Österreichs und der Bundesrepublik gesucht und intensiverer Austausch gepflegt.

Als weiterer Träger entwicklungspolitischer Bildungsarbeit ist in Südtirol im Bereich der Erwachsenenbildung ferner die Cusanus-Akademie in Brixen, eine Fortbildungsstätte der katholischen Kirche, zu nennen. Hier werden regelmäßig Bildungsveranstaltung zur Dritten Welt angeboten, 1992 drei Veranstaltungen von 72, alle zum Thema 500 Jahre Lateinamerika.

Der Verband der Volkshochschulen Südtirols bot für das erste Halbjahr 1992 in Südtirol 212 Veranstaltungen an, davon zwei, die entfernt die Dritte Welt - zumindestens unter kunsthistorischem Aspekt thematisieren: einen Vortrag über die Kunst in Mexiko, einen über Kunst und Völker in Marokko.

Damit wird deutlich, daß die entwicklungsbezogene Öffentlichkeitsarbeit in Südtirol durch Aktionsgruppen getragen wird, traditionelle Stätten der Erwachsenenbildung wie die Volkshochschule spielen eine verschwindend geringe Rolle. Die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit durch Aktionsgruppen in Südtirol ist, das läßt sich zusammenfassend feststellen, durch mehrere Faktoren gekennzeichnet. Zum einen ist das Engagement, die Menge der Gruppen und das selber aufgebrachte Finanzvolumen wohl bemerkenswert. Außer dem Dritte-Welt-Zentrum in Bozen unterstützen alle Gruppen eines oder mehrere

Projekte, wobei der Kontakt zu südtiroler Entwicklungshelfern oder Missionaren eine bedeutende Rolle spielt.

Eine entwicklungstheoretische

neoretische



Diskussion findet nur begrenzt statt, tragende Säule des Engagements ist der Wille zur guten Tat und das Vertrauen zu den süd-

tiroler Ausgereisten. Damit ist die Arbeit noch wenig politisiert, Die Bildungsarbeit ist gut institutionalisiert und stabilisiert, getragen aus großem persönlichem Engagement und kirchlicher wie staatlicher Unterstützung. Damit ist in Südtirol etwas gelungen, was sowohl in der Bundesrepublik und in Österreich eher scheiterte, nämlich die Institutionalisierung entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Zwei sehr gut sortierte und eingeführte Fachbibliotheken für die Bildungsarbeit, nur 50 Kilometer auseinander - dies dürfte ohne Beispiel sein.

2. Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in deutschsprachigen Schulen Südtirols

Der Stellenwert entwicklungsbezogener Bildungsarbeit in Schulen Südtirols kann nur vor dem Hintergrund der gesamtschulischen Entwicklung in Südtirol angemessen gesehen und beurteilt werden.

Die Lehrpläne aller Schularten werden zentral in Romerstellt. Das pädagogische Institut der Autonomen Provinz Bozen paßt die Lehrpläne an die spezifische Südtiroler Situation an bzw. leistet die Übersetzung in das Deutsche

In der Mittelschule ist der Lehrplan wenig an die Situation Südtirols angepaßt, sondern in wesentlichen Teilen aus dem Italienischen übersetzt, so daßer in einer zweisprachig-zweispaltig gedruckten Fassung vorliegt. Geschichte, Staatsbürgerkunde und Erdkunde wird mit 4 (6. Schuljahr) bzw. 5 Wochenstunden zusammen unterrichtet, der Lehrplan weist diese Fächer allerdings getrennt aus. Der Lehrplan für Geschichte ist in Hinblick auf die Vermittlungsmöglichkeiten für entwick

lungsbezogene Bildung schwer zu beurteilen, da der Stoffplan nicht operationalisiert wird und sehr unkonkret bleibt, bzw. dem Lehrer sehr großen Gestaltungsspielraum einräumt. Die Vorbemerkungen über Aufgaben und Ziele, Hinweisen zu den Inhalten und methodischen Anregungen geben einerseits den Hinweis auf außereuropäische Geschichte, nehmen in gleichzeitig aber auch zurück, so daß letztendlich ein sehr italienzentrierter Geschichtsunterricht favorisiert wird. So heißt es zwar, daß bewußt gemacht werden soll, "welche Bedeutung die Erinnerung für das tägliche Handeln des einzelnen sowie für das Leben der Gemeinschaft hat, welcher der Mensch angehört (der lokalen, regionalen, staatlichen, europäischen und weltweiten Gemeinschaft)" (Autonome Provinz 1983, 36) oder daß der Schüler zu dem Verständnis gelangen soll, "daß alle Menschen, alle Völker, die gesamte Menschheit Träger der Geschichte sind" (ebenda, 39), diese globale Perspektive wird aber in keinerlei Hinsicht ausbuchstabiert, sondern in konkreten Anweisungen wieder zurückgenommen. Bei der Planung von Unterricht seien nämlich "jene Aspekte hervorzuheben, die sich auf das Entstehen und Verändern der Organisationsformen menschlicher Gemeinschaften beziehen" (ebenda, 37). - als Bereiche wähle man hier vor allem "das klassische Altertum, das mittelalterliche, das neuzeitliche und das gegenwärtige Europa" (ebenda). Der Stoffverteilungsplan sieht für das 6. Schuljahr den Stoff "von der Vorzeit bis zum 9. Jh. nach Christus", für das 7. Schuljahr "von den Anfängen des 10. Jh. bis 1815", und für das 8. Schuljahr den Stoff "von 1815 bis auf unsere Zeit, mit wesentlichen Bezügen zu Europa, zur Welt, zur Entkolonialisierung. Besondere Beachtung im Rahmen der Weltgeschichte erfährt die Geschichte Italiens und der engeren Heimat nach dem ersten Weltkrieg bis in die Gegenwart." (ebenda 40). Dieser Stoffplan bleibt wage und gibt dem Lehrer vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten. Ein objetivistisches Geschichtsbild wird angestrebt, soll sich doch der Schüler "bewußt werden, wie die Arbeit des Historikers Regeln gehorchen muß, welche die Zuverlässigkeit des Vorgehens garantieren und die Ergebnisse überprüfbar machen" (ebenda, 37). Geschichte sei ein komplexes Fach, sie nehme "unter allen Wissenschaften des Menschen eine Sonderstellung ein, da sie sich mit dem typisch menschlichen Vermögen beschäftigt, Kultur - in weitesten Sinne des Wortes - zu schaffen" (ebenda 39). Kommen in einem Unterricht, der auf einem solchen Geschichtsverständnis beruht, die Geschichte und Kulturen der Südhalbkugel nicht vor, wird leicht der Eindruck hervorgerufen, es habe sie nicht gegeben.

Die Differenz zwischen allgemeinen Zielformulierungen und Stoffplan in bezug auf die Situation der Südhalbkugel und der Verflechtung der Welt wird noch deutlicher im Fach Politische Bildung. Es wird als Ziel formuliert, der Schüler solle "das Bewußtsein für sittliche, gesellschaftliche, politische, soziale, persönliche und gemeinschaftliche Verantwortung gegenüber den Problemen der Menschheit im sozialen Umfeld Italiens, Europas und der Welt entwickeln" (ebenda, 40) und "die Bereitschaft des Schülers soll wachsen, an der Lösung der Probleme der Menschen, der nationalen und internationalen Gesellschaft mitzuwirken, aus dem Bewußtsein heraus, daß jeder seinen Teil dazu beitragen muß" (ebenda, 41). Der Lehrer soll "Probleme ausfindig machen, die Gegenstand einer fächerübergreifenden Analyse sein können, und er soll auch auf bedeutsame Aspekte hinweisen, die sich aus dem Bezug solcher Probleme zu Europa und der Welt ergeben, und zwar besonders auf die Unterentwicklung des Menschen und der Völker, was als positive Herausforderung an unsere Zeit zu verstehen ist" (ebenda, 41). Klingt es schon realitätsfremd und damit fast zynisch, die Entwicklungsproblematik als positive Herausforderung zu formulieren, so zeigt der Stoffverteilungsplan, wie wenig die Dimension des Themas erkannt wird, geht es in den ersten beiden Jahrgängen der Mittelschule darum, den unmittelbaren sozialen Zusammenhang (Gemeinde, Vereine, Staat) kennenzulernen, sowie die Gremien der internationalen Zusammenarbeit, insbesondere der europäischen Gemeinschaft. Der Abschlußklasse bleibt die italienische Verfassung sowie das Autonomiestatut Südtirols vorbehalten. Außerdem seien "Grundsätze und Gremien der europäischen und internationalen Zusammenarbeit" zu behandeln (ebenda, 43). Die Hinweise zu den Inhalten erläutern dazu: "Der immer häufigere Warenaustausch, die wechselseitige Abhängigkeit der Wirtschaftssystem und die Notwendigkeit internationaler Zusammenarbeit machen außerdem die Kenntnis der Funktion und Tätigkeit der wichtigsten europäischen Gremien für Kooperation und Integration sowie auch der anderen internationalen Organisationen notwendig" (ebenda, 42). Verständnis für entwicklungsbezogene Zusammenhänge wird damit gleichgesetzt mit Institutionenkenntnis. Dieses verkürzte Entwicklungsverständnis wird weder offengelegt noch thematisiert. Auch in diesem Lehrplan bleibt dem Lehrer ein großer Spielraum, so daß andere Inhalte entsprechend mitbehandelt werden können.

Der Erdkundeunterricht ist einer länderkundlichen Didaktik verpflichtet. In den unteren Klassen der Mittelschule sollen den Schülern geographische Arbeitsmethoden am heimatlichen Raum nahegebracht werden. Briefwechsel mit anderen Klassen im In- und Ausland werden dabei als eine Möglichkeit erwähnt (vgl. ebenda, 47). In der 6. Klasse steht die Heimat Tirol und Italien im Mittelpunkt, neben einer geographiekundlichen Fachpropädeutik. Die 7. Klasse wendet sich Europa und dem Mittelmeerraum zu. In der 8. Klasse wird der geographische Raum weiter erweitert: "Die Beschäftigung mit den bedeutsamsten Ländern der Welt bietet die Gelegenheit, die Gegenüberstellung mit Europa und Italien fortzusetzen sowie Kenntnisse zu ergänzen und die Überlegungen über die anthropogeographischen, kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Beziehungen zu vertiefen." (ebenda, 48). Deutlich wird die europazentrierte Herangehensweise des Erdkundeunterrichts: die bedeutsamsten Länder werden immer zuerst die wirtschaftlichen

Mächte Amerikas und Asiens sein, also die USA, die Sowjetunion/GUS und Japan. Wenn ein Entwicklungsland behandelt wird, soll es in der Gegenüberstellung mit Europa und Italien behandelt werden, also in einer Blickrichtung, die einem Land der Südhalbkugel nicht gerecht wird.

Die Lehrpläne für die Fächer Geschichte, politische Bildung und Erdkunde stammen für das Gymnasium im Durchschnitt noch aus der Vorkriegszeit. Das "Programma ministeriale liceo classico" nennt als Themen mit entwicklungsbezogenen Bezug die Behandlung des Imperialismus und das Entstehen neuer junger Staaten (vgl. Programma o.J).

Damit stellt sich die Lehrplansituation in bezug auf die Dritte Welt in Südtirol so dar, daß die Lehrpläne so gut wie keine Aussagen zum Thema machen und eine europazentrierte Betrachtungsweise vorherrscht. Da die Lehrpläne allerdings nur sehr ungefähre Rahmen bieten, bleibt es dem Lehrer überlassen, ob er den Dritte-Welt-Bezug herstellt oder nicht, zumal die Lehrpläne kaum eine Rolle im Schulalltag spielen: "In Italien gibt es die libertà didattica, das heißt der Spielraum des einzelnen Lehrers ist für einen deutschen Kultusminister geradezu unvorstellbar groß" (Strieder 1992, 35).

In der Provinz Bozen gibt es kein zentrales Lehrmittelgenehmigungsverfahren. Vielmehr ist das Lehrerkollegium an dieser Stelle autonom, welches auf dem
deutschsprachigen Markt sich die zu verwendenden
Schulbücher frei auswählen kann – allerdings nur drei
verschiedene pro Fach, Jahrgangsstufe und Schule. Ein
eigener südtiroler Schulbuchmarkt existiert kaum, überwiegend wird auf Schulbücher aus Österreich, der Bundesrepublik und der Schweiz zurückgegriffen, besonders in der Oberstufe. Einige Schulbücher sind allerdings in einer südtiroler Regionalausgabe erschienen.
Die entsprechenden Erdkunde- und Politikbücher für die
Mittelschulen konnten in bezug auf das vermittelte Bild
von der Dritten Welt untersucht werden.

Das Schulbuch für das Fach Politik geht ausdrücklich auf die Situation Südtirols ein, thematisiert das Problem von Minderheiten aber nur in bezug auf diese Region, und nicht in grundsätzlicher Perspektive. Auch Themen wie Wirtschaft, Umweltschutz oder Menschenrechte, die durchaus globalen Bezug haben, werden ausschließlich mit bezug auf Italien thematisiert (vgl. Brückner 1987).

Die für Südtirol erstellten Erdkundebücher thematisieren die Dritte Welt nur im dritten Band (von dreien). Trotz der europazentrierten Lehrplanformulierung für diese Jahrgangsstufe (vgl. oben) wird mehr als die Hälfte der Schulbuchseiten Ländern der Südhalbkugel gewidmet. Dabei bemühen sich die Schulbuchautoren, die kulturellen Eigenheiten anderer Völker würdigend darzustellen, z.B. die Hochkultur der Inkas oder das an die Natur angepaßte Wanderleben der Pygmäen. Die länderorientierte Betrachtungsweise ermöglicht allerdings kaum die Reflexion des Gesamtkomplexes Unterentwicklung. Unterentwicklung wird überwiegend endo-

gen, als Rückstand gegenüber den industrialisierten Ländern beschrieben, modernisierungstheoretische Annahmen überwiegen. So zum Beispiel in bezug auf Nigeria: "Mit Hilfe der Erdöleinnahmen sollte das Land eine wirtschaftliche Großmacht werden. Ein umfangreicher Ausbau des Verkehrsnetzes und der Industrie wurde ins Auge gefaßt. Die Erfolge blieben jedoch aus, da außer dem Geld die anderen notwendigen Voraussetzungen dafür fehlten, so z.B. gut geschulte einheimische Fachkräfte. Hemmend wirkten sich auch die Stammesgegensätze und die unterschiedlichen religiösen Anschauungen aus. Als schließlich seit 1980 die Nachfrage nach Erdöl und damit auch die Staatseinnahmen stark zurückgingen, konnten die meisten Projekte und die noch so hoch gesteckten Pläne nicht mehr bezahlt und zu Ende geführt werden." (Leidlmeier 1984c, 60). Diese Passage ist symptomatisch für das Schulbuch: im Detail



d Südtirol - Zeit zum te Umsteigen ?

richtig dargestellt, wird doch das Bild verzerrt, da die exogenen Ursachen des Scheiterns nicht hinreichend dargestellt werden. Komplexere weltwirtschaftliche Zusammenhänge werden in keinerlei Hinsicht beschrieben.

In der offiziellen Schulpolitik wird die Minderheitensituation Südtirols, die durchaus könnte zum Verständnis ähnlicher Probleme in der Welt eine Brücke schlagen könnte und Kolonialismus ja hautnah verständlich macht, nicht didaktisch ausgenützt. Die strikte schulische Trennung der Ethnien scheint hier eher Distanz zu fördern, als interkulturelle Verständigung mit der Dritten Welt zu ermöglichen. Es bleibt abzuwarten, ob die inzwischen einsetzende Einwanderung von Flüchtlingen aus Übersee hier eine Veränderung in der Schulpolitik bewirken wird.

3. Abschließende Überlegung

Bei der Betrachtung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Südtirol springen mehrere Faktoren ins Auge:

a) zum einen die geringe Etablierung des Themas in

der Schule,

 b) zum anderen die gelungen Institutionalisierung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit freier Träger, verbunden mit erheblichen persönlichen finanziellen Opfern.

c) Außerdem ist es auffallend, daß einige Themen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit so gut wie völlig fehlen oder nur sehr bedingt aufgegriffen werden. nämlich die Diskussion der Entwicklungspolitik und der kolonialen Vergangenheit Italiens, die Ausländerpolitik Italiens und der Autonomen Provinz Bozens, sowie globale politische Themen wie Verschuldung oder Rüstungspolitik - während globale Themen wie die drohende Umweltkatastrophe oder 500 Jahre Lateinamerika durchaus thematisiert werden.

d) Ferner wird kaum eine entwicklungsbezogene Theoriediskussion, etwa um die Probleme der Projektarbeit etc., geführt. Die "Sinnkrise" der Entwicklungspolitik, die zur Zeit die Szene der Bundesrepublik verunsichert, herrscht nicht in Südtirol.

Diese Situation ist wohl durch mehrere Faktoren zu erklären. Zum einen gibt es aufgrund der fehlenden südtiroler Universität kaum das typische Klientel für kritische politische Debatten oder die Diskussion von Entwicklungstheorien. Zum anderen unterstützt der starke kirchliche Rückbezug eine projektbezogene Arbeit. Durch die Minderheitensituation interessierte bisher die italienische Politik nicht besonders, so daß die für die Bundesrepublik lange Zeit so typische Frontstellung hier Dritte-Welt-Gruppen, dort Regierung, nicht entstand. Die Autonome Provinz Bozen hat erst 1990 mit einer eigenständigen entwicklungsbezogenen Arbeit begonnen, die sehr stark durch das Engagement der Gruppen mitgeprägt wurde, so daß hier eher Einflußmöglichkeiten, denn Frontstellungen zu erwarten sind.

So läßt sich zusammenfassend feststellen, daß die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit Südtirols in ihrer Take-Off-Phase, die etwas später als in Österreich oder in der Bundesrepublik festzumachen ist, durchaus von Entwicklungen der Nachbarstaaten geprägt ist (z.B. Aktion Dritte-Welt-Handel), sich dann aber eigenständig etablierte.

Literatur:

Autonome Provinz Bozen, Assesorat für Schule und Kultur für die deutsche und ladinische Volksgruppe (Hg): Lehrplan für die Grundschulen der Autonomen Provinz Bozen. Grundschulen mit Deutscher Unterrichtssprache, Landesgesetz vom 30. Dezember 1988, Nr. 64.

Autonome Provinz Bozen (Hg): Lehrpläne, Stundentafeln und Prüfungsordnung für die Mittelschule in der Provinz Bozen, Landesgesetz vom 6. Dezember 1983, Nr. 48. Amtsblatt der Region Trentino-Südtirol vom 27. Dezember 1983, Nr.67, Ordentliches Beiblatt Nr. 1

Brückner, Alfred (Hg): Zur Politik - für südtiroler Mittelschulen, Brixen, 1987.

Dritte-Welt Laden Brixen (Hg): 10 Jahre - Hilfe ist notwendig, Gerechtigkeit unser Ziel, Brixen, 1990.

Dritte-Welt-Zentrum (Hg): Dritte-Welt - Bibliotheka - Terzo Mondo, Bibliographischer Katalog, Bozen, 1989.

Dritte-Welt-Zentrum (Hg): Informationsblatt, Bozen, 1990.
Informationsdienst Dritte Welt (Hg): Jahresbericht der Dritte-Welt-Gruppen und Dritte-Welt-L\u00e4den S\u00fcdtirols, Brixen 1989.

Informationsdienst Dritte Welt (Hg): Jahresbericht der Dritte-Welt-Gruppen und Dritte-Welt-Läden Südtirols, Brixen 1990

Leidlmair, Adolf (Hg): Erdkunde für die Mittelschule in Südtirol, Band 1, Wien, Bozen, 1984a.

Leidlmair, Adolf (Hg): Erdkunde für die Mittelschule in Südtirol, Band 2, Wien, Bozen, 1984b.

Leidlmair, Adolf (Hg): Erdkunde f
ür die Mittelschule in S
üdtirol, Band 3, Wien, Bozen, 1984c.

Pådagogisches Institut u.a. (Hg): Lehrerfortbildung in Südtirol, Bozen, 1991, 1991, 1992.

Problemi della Scuola: I Programmi predisposti dalla commissione Brocca, 1992, 17ff.

Programma ministeriale liceo classico, o.O., o.Jg

SKJ - Südtirols Katholische Jugend (Hg): Was geht uns die Dritte Welt an. Informations- und Arbeitsmappe für Grundund Mittelschule, Kinder- und Jugendarbeit, Bozen, 1983.

Strieder, Swantje: Zum Abschluß der Chor der Gefangenen. Schule in Europa, Nr. 5 Italien, in: DIE ZEIT, Nr. 31, 24,7.1992, S.35.

Terra Nuova/Cendok Tandem (Hg): Die Dritte Welt und wir - Nord-Süd: Entwicklung und Verwicklung. Dokumentation zur internationalen Tagung. Il Terzo mundo e noi - Nord Sud: interdipendenza e cooperazione. Atti del convegno internazionale, Bozen, 1985.



Annette Scheunpflug, M.A., geb, 1963, nach dem Studium Referenadariat als Grundschullehrerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritte-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - zur Geschichte eines Lembereiches".

Hannelore Bublitz / Marlies Wehner

Studien- und Lebenssituation von Studentinnen aus Entwicklungsländern in Deutschland

"Sehr viele Leute zu Hause denken, es ware Paradies in Europa, aber wir haben erfahren und gelernt, daß es ganz anders ist, als man zu Hause denkt."

Die Situation von Studierenden aus Entwicklungsländern1 an deutschen Hochschulen und ihre Perspektiven nach dem Studium sind in vielen Untersuchungen in der Bundesrepublik zum Thema gemacht worden. Die meisten Studien behandeln einseitig die Problematik männlicher Studierender, indem sie geschlechtsunspezifisch ihre Erkenntnisse über Studentinnen in allgemein gehaltenen Aussagen über "die Studenten" untergehen lassen. Unser Untersuchungsansatz geht daher vom Geschlecht als kulturübergreifender Kategorie aus. Der unsere Gesellschaft und unser Wissenschaftssystem prägende Gegensatz von männlicher Norm und weiblichem Sozialcharakter, verschärft durch Vorurteile gegenüber dem Studium von Frauen aus Entwicklungsländern und alltägliche Diskriminierungen, führt dazu, daß die Studien- und Lebenssituation von Studentinnen tendenziell immer konfliktreich ist.

Im Mittelpunkt unserer Untersuchung² stand die Frage, wie Frauen die widersprüchlichen Anforderungsstrukturen im Auslandsstudium bewältigen, welche besonderen Probleme sie als weibliche Studierende aus einem Entwicklungsland haben und welche Rolle der jeweilige kulturelle Hintergrund dabei spielt. Gefragt wurde nach den besonderen Studienproblemen und ihrem psychisch-körperlichen Befinden während des

Auslandsstudiums, nach den Erfahrungen mit Fremdenfeindlichkeit, der entwicklungspolitischen und persönlichen Bedeutung des Auslandsstudiums sowie nach der Anwendbarkeit des Studiums in der Dritten Welt. Thematisiert wurde auch ihre besondere Situation als "Hüterinnen ihrer Kultur" im Ausland und die sich daraus ergebenden Konflikte.

Bisherige Untersuchungen waren ethnisch, regional oder fächerspezifisch eingegrenzt. Insgesamt wurden von uns 121 Studentinnen aus 36 Entwicklungsländern befragt, davon 38 aus asiatischen, 29 aus lateinamerikanischen und 31 aus afrikanischen, sowie 23 aus europäischen Ländern. sogenannte Bildungsinländerinnen (Töchtervon ArbeitsmigrantInnen) eingeschlossen. Der größte Teil der Frauen war zum Zeitpunkt der Befragung ledig (76 von 121), etwa ein Viertel war verheiratet (überwiegend afrikanische, asiatische, und lateinamerikanische Frauen), der Anteil der Studentinnen mit Kindern betrug etwa 15%, vor allem asiatische und afrikanische Studentinnen.

Durch die qualitative Auswertung von weit über 100 Intensiv-Interviews mit Studentinnen unterschiedlicher Studienfächer aus insgesamt 38 Ländern in 10 verschiedenen Hochschulstädten der Bundesrepublik, konnte daher einerster Überblick über die Situation von Studentinnen aus Entwicklungsländern in der gesamten Bundesrepublik (West) gewonnen werden. Die Interviews wurden von Studentinnen aus Entwicklungsländern nach einem offenen Leitfaden durchgeführt³.

Anteil und Fächerwahl der Studentinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen

Der Frauenanteil unter den ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern unterliegt, je nach Herkunftsland und Kontinent, großen Schwankungen: die meisten kommen aus asiatischen und europäischen Entwicklungsländern, während der Anteil afrikanischer bzw. lateinamerikanischer Studentinnen in der Bundesrepublik vergleichsweise gering ist.

Insgesamt studierten Anfang 1990 etwa 15.000 Studentinnen aus Entwicklungsländern an bundesrepublikanischen Hochschulen, der überwiegende Anteil an Universitäten; nur wenige entschieden sich für einen Fachhochschul-Studiengang.

Unsere Auswertung zeigt, daß sie sich zwar ebenso wie ihre deutschen Kommilitoninnen an erster Stelle für geistes- und sozialwissenschaftliche Fachrichtungen entscheiden, andererseits aber vergleichsweise häufiger einen ingenieur- oder naturwissenschaftlichen Studiengang wählen als diese, insbesondere Studentinnen aus asiatischen Ländern.

Gründe für das Auslandsstudium in der Bundesrepublik

Erwartungen an sie als Frau waren, neben der fehlenden Möglichkeit, im Herkunftsland weiter zu studieren, dem Interesse an westlicher Kultur und ökonomischen Überlegungen die am häufigsten genannten Gründe für das Auslandsstudium in Deutschland. Fast immer wird eine Rangfolge der Studienländer genannt: Die Bundesrepublik Deutschland ist als Studienland für AusländerInnen offensichtlich zweite oder dritte Wahl nach den USA und Großbritannien. Viele Befragte kommen zum Studium in die Bundesrepublik, weil sie dort Verwandte haben, somit dem Schutz der Familie weiterhin unterstellt bleiben. Dies ist häufig eine Bedingung, dem Auslandsstudium der Tochter zuzustimmen.

Oft wird das im Herkunftsland absolvierte und bereits abgeschlossene Studium nicht anerkannt. Über Fragen der Anerkennung bzw. Nicht-Anerkennung bereits erbrachter Studienleistungen wurden die Studentinnen in vielen Fällen nicht hinreichend informiert.

Sozialer Status und Finanzierung des Studiums

Viele der Frauen kommen aus privilegierten Verhältnissen, doch hier werden sie mit finanziellen Problemen konfrontiert. Probleme mit der Finanzierung des Studiums gibt es in fast allen Fällen, weil entweder die Zahlung von Stipendien nicht regelmäßig erfolgt, weil das Stipendium zu Beginn des Studiums noch nicht gewährt wird oder weil es bereits abgelaufen ist. Besonders Frauenmit Kindern sind hierbenachteiligt. Ungefährein Drittel, darunter vor allem Afrikanerinnen (ca. 50%) und Lateinamerikanerinnen (ca. 35%) bekamen zum Zeitpunkt der Befragung ein Stipendium, davon nur wenige (Regierungs-) Stipendien des Herkunftslandes; der überwiegende Teil von deutschen Stiftungen oder anderen stipendien-gewährenden Organisationen. Etwa 10% erhielten aufgrund ihres Flüchtlingsstatus BaföG, darüber hinaus zwei Drittel der befragten Bildungsinländerinnen.

Etwa ein Fünftel der befragten Studentinnen gab an, ausschließlich durch die Eltern oder andere Verwandte unterstützt zu werden; bei den meisten erfolgte aber die Finanzierung des Auslandsstudiums durch eine Art Mischfinanzierung: durch Hilfe von Verwandten, durch - zeitlich und in der Höhe der Zuwendung begrenzte -Beihilfen, durch Stipendien und eigene Nebentätigkeiten während des Studiums. Dabei ist zu berücksichtigen, daß für Frauen aufgrund ihrer Bindung an Moralvorstellungen und aufgrund der Vorbehalte gegenüber Frauen aus der Dritten Welt nicht alle "Jobs" in Frage kommen. Der Zwang, neben dem Studium zu arbeiten, führt in vielen Fällen zu verstärkter - zeitlicher und psychischer -Belastung. Viele klagen darüber, daß es besonders als Ausländerin schwierig sei, überhaupt Arbeit zu finden, noch dazu eine, die gut bezahlt werde.

"(...) meistens unter sechs Mark (...). Man arbeitet sich halb zu Tode." (Türkei, Kurdin, Chemie)

Einige Studentinnen geben an, daß sie arbeiten müssen, weil die Eltern in erster Linie die Brüder finanziell fördern:

"Finanzielle Unterstützung durch die Eltern geht nicht, weil beide Brüder ebenfalls studieren." (Indien, Sprachwissenschaften)

Besonders bei afrikanischen Studentinnen ist oft der Druck fürledige Frauen groß, da innerhalbeiner Großfamilie auch andere Familienmitglieder darauf warten, daß ihr Studium oder der Besuch einer privaten Schule finanziert werden. Deshalb können meistens nur jene Frauen ins Ausland gehen, deren Studium durch ein Stipendium gesichertist. So ist möglicherweise der hohe Anteil an Stipendiatinnen bei afrikanischen Studentinnen unserer Population zu erklären. Anders hingegen die asiatischen Studentinnen: Obwohl den meisten von ihnen bereits im Herkunftsland das Studium von den Eltern finanziert wurde, können viele auch im Auslandsstudium mit elterlicher Unterstützung rechnen. Dennoch versuchen auch sie in vielen Fällen, sich von den Eltern oder Schwiegereltern unabhängig zu machen.

"Meine Schwiegereltern will uns weiterfinanzieren. Wir wollen nicht mehr. Seit vielleicht zwei Jahren helfen wir selbst. Wir arbeiten während der Ferien in der Fabrik." (Korea, Philosophie)

Viele lernen in der Situation des Auslandsstudiums zum ersten Mal, ökonomisch unabhängig und selbständig zu sein. "Als ausländische Studentin in der BRD muß ich eine finanzielle Situation der Not wahrnehmen, die mir durch schützende Familienverhältnisse in Indien unbekannt war. Hier lerne ich zum ersten Mal, allein überlebensfähig zu sein." (Indien, 3. Welt-Aufbaustudium)

Auch die uns berichteten Erfahrungen einiger Stipendiatinnen mit stipendienvergebenden Organisationen sind nicht gerade ermutigend. Einige berichteten, daß sie in ihren Studienentscheidungen unzulässig eingeengt werden.

"Diese Stiftung erpreßt die Studenten oder Studentinnen. ... Ja, ja, die sagen, warum willst du das studieren? Das ist nicht für dein Land. Warum willst du das nicht studieren? Ja, die wollen manchmal auch vorschreiben.

was man studieren muß. Und die betrachten dich nicht als eine Person, ... die eigene Interessen hat, ... Die machen immer Druck. Wenn man dieses Stipendium bekommt, am Anfang, ne, muß man erst ein' Haufen Papier unterschreiben. Später stellt sich heraus, man hat sich verpflichtet, nach Hause zu gehen. Am Anfang kommt man zitternd und bettelnd, das wird man überhaupt nicht klar, ... Das wirkt so für mich als Drohung." (Uganda, Sozialpädagogik)

Notwendig wäre folglich eine größere finanzielle Unterstützung der Frauen, eine stärkere Berücksichtigung von Frauen bei der Stipendienvergabe, wobei von einer unzulässigen Einengung der freien Fächerwahl abzusehen ist.

Sprachprobleme, Rückzugsverhalten und Konkurrenzerfahrungen mit deutschen KommilitonInnen

Kontakte und Beziehungen zu deutschen KommilitonInnen werden insgesamt eher negativ eingeschätzt. Neid, Individualismus, Konkurrenz untereinander und gegenüber ausländischen Studierenden zerstören Hilfsbereitschaft und Ansätze zur Zusammenarbeit.

"Sie lassen einen spüren, daß sie mit uns ihre Zeit vergeuden." (Tunesien, Bauingenieurwesen)

Rückzug auf sich selbst, auf die Familie, die kultureigene Gruppe, verbunden mit dem Gefühl der Unsicherheit, Unfähigkeit und Angst, waren häufig erwähnte Reaktionen. Als Grund für auftretende Minderwertigkeitsgefühle werden nicht nur unzureichender - Wortschatz und Redewendungen, sondern auch das hiesige Studien- und Universitätssystem, das weitgehend von Anonymität und fehlender zwischenmenschlicher Kommunikation

gekennzeichnet ist, grnannt. Eine Studentin meinte:

"Das heißt, man wird fachlich ausgebildet, abernicht menschlich." (Bolivien, Medizin)

Viele der Befragten bemerken in ihrer Einschätzung des deutschen Studiensystems die Dominanz der Theorie im Vergleich zur Praxis (-orientierung). Die wenigsten Studentinnen aus Entwicklungsländern haben, belastet mit finanziellen und sozialen Problemen der Alltagsorganisation, mit der Sorge um Aufenthaltsrecht und soziale Sicherheit, die Möglichkeit, über die kurzfristige Bewältigung von Studienproblemen und kulturellen Konflikten hinausgehend Studieninhalte und -perspektiven sowie den Entstehungs- und Verwendungszusammenhang von Theorien und Erklärungs-

"Fruchtbarkeit auf Erden" © Grafik: Dr.W.Pfaffenberger



modellen zu erkennen. Dies umso weniger, als europäische Standards in den meisten Herkunftsländern den unhinterfragten Maßstab für Fortschritt und Entwicklung der jeweiligen Eliten bilden. Kritik erfolgt amehesten als Kulturkritik auf der Ebene alltäglich erfahrener Ausgrenzungen. Von wenigen wird allerdings erkannt, daß der Entstehungsprozeß von Theorien kulturell vermittelt ist und von Studierenden aus anderen Kulturkreisen erst nachvollzogen werden muß, damit Theorie überhaupt rezipiert werden kann.

"Frauen am Nil"

© Grafik: Dr.W.Pfaffenberger

"Die Übermittlung von Theorien, die für hochtechnologisierte Länder gemacht worden sind, sind für ausländische Studierende noch schwerer zu begreifen, weil sie den Prozeß nicht mitgemacht haben und sich mit dem Industrieland nicht identifizieren können." (Iran, Wirtschaftswissenschaften)

Rassismus und Sexismus als studienbegleitende Erfahrung

Auslandsstudiumbedeutetneben geschlechtsspezifischen Erfahrungen als Frau im Studienland Bundesrepublik auch die Erfahrung, Ausländerin zu sein, anders wahrgenommen zu werden aufgrund der Hautfarbe, Sprache und kulturell unterschiedlichen Verhaltens im Alltag. Das Fremde als Wahrnehmungskategorie betrifft alle Studentinnen aus Entwicklungsländern in der

> Bundesrepublik gleichermaßen. Rassismus und Sexismus sind Formen der Herabsetzung anderer: Feindlichkeit wird hier hautnah, unmittelbar am eigenen Leib erfahren.

> "Ja man lernt die Leute kennen, und dann lassen sie auch die Masken fallen" (Uganda, Sozialpädagogik).

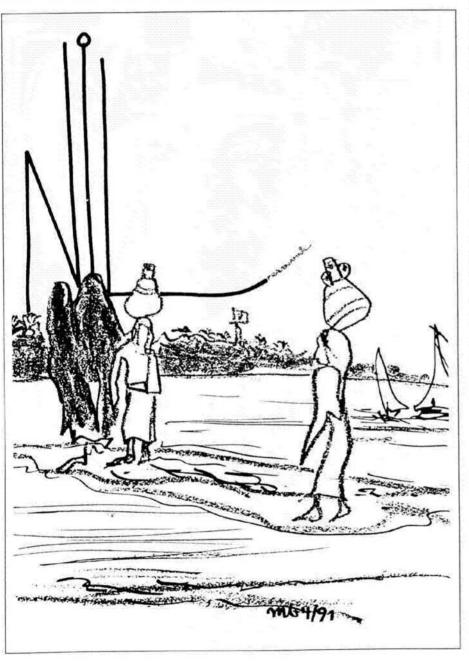
> Im übrigen wurde - wenn auch von wenigen Studentinnen - auf Formen von Rassismus und Diskriminierung, versteckt in wissenschaftlich-philosophischen Diskursen und in universalistischen Annahmen, verwiesen.

Der von den Studentinnen erfahrene Rassismus ist - im Unterschied zu den Erfahrungen ihrer männlichen Landsleute - wesentlich mit sexistischen Diskriminierungen verwoben: einmal werden sie als fremde Wesen wahrgenommen und nicht für voll genommen, zum anderen als exotisch-sexuelle Wesen diskriminiert. Beides kommt in der Situation ausländischer Frauen zusammen; ihr Selbstwertgefühl wird als Ausländerin und als Frau erniedrigt.

Dennoch ist das Studium für alle von so großer persönlicher - und entwicklungspolitischer - Bedeutung, daß sie an ihrem Studienziel festhalten und Durchhaltestrategien entwickeln.

Entwicklungspolitische Vorstellungen und die Bedeutung des Studiums: Kultur- und Technologietransfer

Entwicklungsland, Unterentwicklung und Dritte Welt sind nach Meinung der Mehrzahl der Befragten Begriffe, die "... politisch und gesellschaftlich von den Industriegesellschaften gemacht worden (sind)" (Iran, Wirt-



ZEP

schaftswissenschaften). Die Mehrzahl der Befragten wendet sich gegen einen Entwicklungsbegriff, der sich ausschließlich an der westeuropäischen Industrie- und Bildungskultur festmacht und Entwicklung überwiegend vom Standpunkt des wissenschaftlich-technischen und wirtschaftlichen Fortschritts aus beurteilt, damit aber andere Entwicklungen hierarchisch einstuft und unterordnet.

Viele haben den Eindruck, daß die Bundesrepublik von ihrem Studium profitiert: Die Studienförderung, soweit sie überhaupt geschieht, erfolgt ihrer Ansicht nach im wirtschaftlichen und politischen Interesse der Bundesregierung. Während die einen glauben, daß die wirtschaftlichen und kulturellen Beziehungen zwischen der Bundesrepublik und ihrem Herkunftsland einer Entwicklung ihres Landes förderlich sind und deutsche Sprachkenntnisse und die Kenntnis der deutschen Kultur zur - westlichen - Öffnung ihres Landes und zur Völkerverständigung beitragen, befürchten andere den billigen Transport veralteter Technologie und die Öffnung immer neuer Absatzmärkte, einschließlich des Transports kultureller Werte.

Die meisten denken, daß sie mit den im Ausland erworbenen fachlichen Qualifikationen im Herkunftsland arbeiten können und möglicherweise eine gute Position erhalten werden. Vor allem in geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen erscheint die Anwendung des im Ausland Gelernten realisierbar, während die Befragten in technischen und naturwissenschaftlichen Studiengängen skeptischer bezüglich derentwicklungspolitischen-Anwendbarkeitihres Wissens reagieren.

Rückkehrabsichten und Reintegration

Der überwiegende Teil der Studentinnen trat das Auslandsstudium an mit der Perspektive, nach dem Studium zurückzukehren, doch stellt die Rückkehr sie oft vor Probleme, da sie sich während ihres Aufenthaltes in der Bundesrepublik bewußt oder unbewußt verändert haben. Einerseits wird die Herkunftsgesellschaft an sie sehr hohe Erwartungen stellen hinsichtlich ihrer Qualifikationen und späterer Berufsmöglichkeiten. Andererseits ist die gebildete, intellektuelle Frau - vor allem, wenn sie nicht verheiratet ist - vielen Vorbehalten ausgesetzt. Neben dem im Ausland erworbenen Titel werden Frauen auch nach ihren "Erfolgen" im Bereich der Familiengründung bewertet.

"Ich kenne eine Frau aus Taiwan, die ist 35 und hat Doktor-Titel in Deutschland bekommen, aber wenn sie nach Taiwan zurückkehrt, dann sagt man: 'Oh, sie ist ganz arm ohne Mann, nur einen Doktor-Titel'." (Taiwan, Jura)

Zwar werden weiterführender Schulbesuch und Studium auch von den meisten afrikanischen Studentinnen als selbstverständlicher Bestandteil ihrer Erziehung, als Statussymbol oder Möglichkeit des sozialen Aufstiegs angegeben, doch gelten Fruchtbarkeit und Mutterschaft als zentrale weibliche Werte in afrikanischen Kulturen.

"Durch das Kind hat die Frau ihren Wert bestätigt", schreibt eine Studentin der Sozialpädagogik in ihrer Abschlußarbeit über die Situation von Frauen in Togo (Bello 1988, S.62). Das Problem, als unverheiratete und/oder kinderlose Frau ins Herkunftsland zurückzukehren, ist schwarz- und nordafrikanischen Studentinnen gemeinsam. Eine Studentin drückt die Befürchtung aus, daß sie als alleinstehende Frau in Nordafrika an den Rand der Gesellschaft gedrängt sein wird.

"Ja, alle werden sagen, die hat keine Kinder und sie hat keinen Mann, und sie wird von vielen Gefahren bedroht (...). Ja, wenn du geheiratet bist, bist du in Ordnung, aber wenn du nicht geheiratet bist (...)." (Ägypten, Psychologie)

Wenn auch bundesdeutsche Institutionen an einer selbstverständlichen Rückkehr nach Abschluß des Auslandsstudiums interessiert sind, so entwickeln doch einige Studentinnen während ihres Auslandsaufenthaltes die Perspektive, in der Bundesrepublik zu leben und zu arbeiten. Diese (berechtigte) Entscheidung wird ihnen durch ausländerrechtliche Vorschriften erschwert.

Ausblick: Das Auslandsstudium als Identitätsver(un)sicherung

Das Studium im Ausland ist für Studentinnen aus Entwicklungsländern eine in vielerlei Hinsicht zwiespältige Situation: Familiäre, gesellschaftliche und kulturelle Zwänge sind im Auslandsstudium für Frauen immer präsent. Dennoch gewinnt ein großer Anteil der befragten Studentinnen aus Ländern der Dritten Welt im Ausland an Selbständigkeit und Selbstbewußtsein.

Sie verstehen sich nicht mehr unbedingt als Hüterin ihrer Kultur, die sie auch im Ausland repräsentieren (sollen), sondernreflektieren sowohl die eigene als auch die westliche Kultur und wägen die Vor- und Nachteile gegeneinander ab. Den einen sind sie zu europäisiert, den anderen zu wenig emanzipiert; damit handeln sie sich Konflikte mit Familie, Landleuten, aber auch mit Deutschen ein.

Das Auslandsstudium bietet den Frauen die Möglichkeit, Freiräume individueller Lebensmöglichkeiten auszubilden, zumal hier die Distanz zu Normen und Bewertungen der Herkunftsfamilie und des Herkunftslandes erleichtert wird, obgleich andererseits familiäre oder soziale Kontrolle durch Landsleute im Ausland besonders bei Frauen weiterhin erfolgt und auch andererseits viel notwendige Stabilität geben kann.

Für viele ist das Auslandsstudium ein Alleingang, ein Aufbruch aus Strukturen, die sie z.B. in Form von familiärer, sozialer Kontrolle im Auslandsstudium begleiten. Sie erleben diesen sozialen Aufbruch als Überschreitung weiblicher und kultureller Grenzen. Die Distanz zur Herkunftskultur, die sowohl relative Freiheit

als auch neue Integrationszwänge beinhaltet, erfordert die Fähigkeit. Fremdes auszuhalten und in die eigene Identität zu integrieren.

Studentinnen aus Entwicklungsländern lernen im Auslandsstudium, das europäische Selbstbild zu durchschauen und realistisch zu sehen; sie erkennen: "In Europa ist nicht alles Gold was glänzt". (Ghana, Erziehungswissenschaften) Diese Desillusionierung fördert ein Rückbesinnen und häufig auch einen affirmativen Rückzug auf die eigene Kultur. Hierin liegt die Gefahr, daß sich der Schleier der Idealisierung der Situation im Herkunftsland über die Erfahrungen der Realität als Fremde in Deutschland legt. Ebenso häufig erfolgt jedoch die einseitige Identifikation mit der neuen Kultur

des Industrielandes, d.h. die unkritische Übernahme westlicher Maßstäbe als "große Freiheit". Die Ambivalenz dieser Freiheit formuliert eine ägyptische Studentin:

'Hier gibt es mehr Freiheit, man kann frei sein und nicht von den anderen betreut sein, andere Leute kennenlernen, andere Welt", aber "ich bin hier ganz allein, und ich habe kein Haus". (Ägypten, Psychologie)

Sich nicht entscheiden zu müssen zwischen kulturellen und geschlechtsspezifischen Alternativen, sondern den vielfältigen Bestrebungen in ihnen nachkommen zu können, wäre für viele ein Ziel. Doch sie werden vom Herkunftsland, aber auch durch die Anforderungsstrukturen im Studienland ständig zu Entscheidungen gezwungen. Abstriche vom Idealbild und von den Anforde-

> rungen kulturell propagierter Frauenvorbilder zu machen, gehört zum pragmatischen studienbegleitenden Lernprozeß.

"Markt in Kamerun" @ Grafik: Dr.W.Pfaffenberger



Empfehlungen

Unsere Studie hat deutlich gemacht, daß Studentinnen aus Entwicklungsländern selbstverständlich ein hohes Maß an Anpassungsleistungen an eurozentrische Wissenschaftsstrukturen und gesellschaftliche Organisationsprinzipien abverlangt werden. Die einseitige Orientierung an bundesdeutschen bildungs-, kultur- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen, welche das von der Bundesregierung vertretene Konzept der Bildungshilfe durchzieht (vgl. Antwort der Bundesregierung auf eine große Anfrage 1986), steht zugleich im Widerspruch zu einem vom BMZ erarbeiteten Konzeptpapier über die Förderung von Frauen aus Entwicklungsländern:

"Bei der Aus- und Fortbildung von Fach- und Führungskräften aus Entwicklungsländern ist auf einen angemessenen Anteil weiblicher Stipendiaten (sic!) hinzuwirken. Wo dies nicht möglich ist, sind die Maßnahmen dennoch so zu gestalten, daß sie den Interessen der Frauen gerecht werden." (BMZ/Referat 220, 1988, S.19)

Zu fordern sind daher Maßnahmen, die die finanzielle Unterstützung der Studentinnen zuverlässig gewährleisten und die euro- bzw. "germano"-zentrische Struktur des Wissenschaftsbetriebes insgesamt aufbrechen. Darüber hinaus wären auf institutioneller Ebene die folgenden Empfehlungen zu realisieren:

- ein größeres Angebot an Projektseminaren, die interkulturelles Lernen thematisch und personell verbinden und in denen Studentinnen aus Entwicklungsländern ihre Erfahrungen als Kompetenzen (nicht als exotische Abweichungen) einbringen können;
- die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums und die flexible Berechnung von Regelstudienzeiten bei Studierenden mit Kindern;
- eine intensivere Zusammenarbeit mit WissenschaftlerInnen aus außereuropäischen Ländern, zum einen im internationalen wissenschaftlichen Austausch, zum anderen im wissenschaftlichen Diskurs anden deutschen Hochschulen, in Forschungsprojekten, Fachtagungen etc.;
- eine bessere auch frauenspezifische Beratung vor und während des Studiums über Studienmöglichkeiten, Schwerpunktsetzungen, interkulturelle und interdisziplinäre Angebote;
- eine institutionalisierte Form der Auseinandersetzung mit rassistischem Abwehr- und Dominanzverhalten: zu denken wäre hier an die in den Niederlanden bereitspraktiziertenanti-rassistischen Trainingsgruppen (vgl. van den Broek 1988), zum einen für deutsche und ausländische Studierende und zum anderen als Weiterbildungsmaßnahme bzw. als Ausbildungsbestandteil für die in Bildungsinstitutionen und Ausländerbehörden Beschäftigten auf allen akademischen Ebenen.

Literatur:

Antwort der Bundesregierung auf eine große Anfrage: Situation und Perspektivendes Studiums ausländischer Studierender in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom BMBW, Bonn 1986 (Bildung und Wissenschaft aktuell 3/86)

BELLO, Sikiria: Zwischen westlicher und traditioneller Kultur: Das Modell eines integrierten pädagogischen Zentrums, Kassel 1988 BMZ (Referat 220): Konzept für die Förderung von Frauen aus Entwicklungsländern. Grundsätze für die Förderung von Frauen in Entwicklungsländern bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Vorhaben der Entwicklungszusammenarbeit, Bonn 1988

Statistisches Bundesamt Wiesbaden (Hg.): Bildung und Kultur, Fachserie 11, Reihe 4.1, Studenten an Hochschulen im WS 86/87, 87/88, 88/90, Stuttgart 1987/1988/1990

Van den Broek, Lida: Am Ende der Weißheit, Vorurteile überwinden. Ein Handbuch, München 1988

Anmerkungen:

¹ Die Klassifizierung als "Entwicklungsland" geschicht gemäß der Liste des Development Assistance Committee der OECD. Die Bezeichnung Entwicklung- auch inden unterschiedlichen Zusammensetzungen wie Entwicklungsland, Entwicklungspolitik etc. -, Dritte Welt,traditionell werdenohne Anführungszeichenoder relativierende Beifügungen wie "sogenannt" benutzt- wie fragwürdig solche Begriffe auch sind.

² Das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (BMBW) vergab 1987 einen Forschungsauftrag mit dem Titel: "Probleme und Perspektiven von Studentinnen aus Entwicklungsländern an HochschulenderBundesrepublik Deutschland" andie Arbeitsgemeinschaft für Angepaßte Technologie und Entwicklungspolitische Zusammenarbeit (AGATE) e.V. Aachen. Die vorliegende explorative Studie wurde im Zeitraum von 1987 bis 1990 durchgeführt. Die Ergebnisse

des Projekts liegen seit 1990 dem Bundesministerium vor und sollen 1992 veröffentlicht werden.

³ Zunächst waren wir davon ausgegangen, daß diese Auswahl der Interviewerinnen einen wesentlich anderen Zugang eröffnen und die Distanz zu den Befragten vermindern würde. Im Verlauf des Projekts wurden jedoch die Schwierigkeiten auch dieses Vorgehens deutlich: Die Tatsache, Studentin aus einem Entwicklungsland zu sein, überwindet nicht unbedingt kulturspezifische Barrieren.





Dr. Hannelore Bublitz, Privatdozentin am Fachbereich Philosophie, Religions- und Sozialwissenschaften und Gastprofessorin am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität-Gesamthochschule Essen; Lehrauftrag an der Ruhr-Universität Bochum. Wissenschaftskritische Arbeiten auf dem Gebiet der Allgemeinen Soziologie und der Frauenforschung; Habilitation über "ErkenntnisSozialstrukturen der Moderne" (Opladen 1992); zahlreiche Aufsätze zur Frauenforschung. Forschungsprojekte überstudierende Arbeitenöchter, Arbeiterfrauen und über Studentinnen aus der "Dritten Welt" in Deutschland; Lehrveranstaltungen über Rassismus, kulturelle Differenzen und Ethnozentrismus.

Marlies Wehner M.A., Magister-Studium der Politischen Wissenschaft, Soziologie und Pädagogik an der RWTH Aachen, Mitarbeit im Projekt "Probleme und Perspektiven des Studiums von Frauen aus Entwicklungsländern an bundesdeutschen Hochschulen", z.Zt. wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Politische Wissenschaft der RWTH Aachen in einem Projekt zur Integration von AussiedlerInnen; Seminare und Veröffentlichungen zum Thema "Musliminnen in unserer Gesellschaft", "Migrantinnen in Deutschland"; Lehrveranstaltungen über Rassismus in den Medien, Integrationspolitik, interkulturelle Verständigung.

Gisela Führing

Die Begegnung mit dem Fremden als Lernprozeß

Anleitung zu Bewußtheit und Kontakt bei interkulturellen Begegnungen

Eine dritte Klasse kommt zu einer Veranstaltung mit Koko Affo Tenin aus Togo. Wir sitzen in der Runde. Ich sage Begrüßungsworte und merke, daß mir kaum jemand zuhört. Damit rechne ich auch nicht; denn in dieser Phase sind meine Worte relativ unwichtig - wichtiger sind meine Stimme, mein Lächeln, meine Gesten ... Wir sind dabei, die Ausgangssituation für eine Begegnungserfahrung zu schaffen und sind doch schon mitten dabei!

Was geht in den Kindern vor? Was ich bemerke, ist folgendes: die meisten schauen fasziniert auf die Erscheinung dieser fremden Frau (um die herum mindestens zwei Plätze frei bleiben!); manche wagen nureinen kurzen Blickkontakt und schauen dann scheinbar uninteressiert weg; manche tuscheln; andere rutschen hin und her; einer tut gelangweilt; zwei Freundinnen rücken näherzusammen ... Auf einen offenen Impuls, der darauf abzielt, sich mit dem Raum und unserem heutigen Thema vertraut zu machen, folgt die an mich gerichtete schüchterne Frage, wer denn "das da" sei. Mit meiner Unterstützung wagt es die Fragerin dann, die fremde Frau direkt anzusprechen ... Der erste Schritt in Neuland ist gewagt.

Was ist bis hierher passiert? Es ist eine Situation, wie wir sie kennen - nicht nur aus der Bildungsarbeit, sondern auch aus eigenen Begegnungen mit fremden Situationen oder anderen Menschen.

Ich möchte anhand dieses einfachen Beispiels erläutern.

 in welchen Schritten eine solche Fremderfahrung im Detail abläuft, wie sich diese Erfahrung auf die Weiterentwicklung der Persönlichkeit in ihrem Umfeld - insbesondere bezogen auf den interkulturellen Lernbereich - auswirken kann und welche Konsequenzen sich daraus in interkulturellen Begegnungen zeigen.

Dabei stütze ich mich auf den Denkansatz und die Begrifflichkeit der Gestalttheorie, auf die ich hier allerdings nicht explizit eingehen kann (vgl. dazu: Perls/Hefferline/Goodmann 1987, 1988; Polster 1983; Burow 1988; Führing 1991). Beispiele aus Jugendbegegnungsreisen nach Westafrika zeigen anschließend, daß dieser Ansatz auch hilfreich bei der Planung und Auswertung internationalen Begegnungen sein kann.

1. Die Begegnung mit dem Fremden als Grenzerfahrung

Unser Beispiel zeigt, wie verschieden die Schülerinnen und Schüler auf die vorgefundene neue Situation reagieren: in neuer Umgebung mit z.T. fremden Personen fühlt sich offensichtlich jeder in irgendeiner Weise gestört, irritiert, erregt, fasziniert, ängstlich ... - keiner macht einen total entspannten Eindruck.

Dieser Moment der Irritation ist der entscheidende Beginn einer neuen Erfahrung. Besteht alles im Individuum im Gleichgewicht, in entspanntem Zustand, so ist kein Bedürfnis oder keine Frage als vorrangige Figur zu erkennen. Man erlebt sich als Eins mit seinem Umfeld.

Nun aber ist etwas anders: irgend etwas ist los; ich

beginne, eine Grenze wahrzunehmen, die mich von meinem Umfeld unterscheidet. Die Existenz des Anderen ist notwendig, um mich als Wesen mit eigener Identität zu begreifen. Ohne die Begegnung mit dem Anderen würden wir Stillstand erfahren, uns jeweils nicht als Ich-Selbst erfahren: "Das Selbst ist nicht als Institution mit festem Standort zu denken; es existiert, wound wann immer eine Grenzinteraktion tatsächlich stattfindet." (Perls/Hefferline/Goodman 1988, S. 161)

Kontakt findet an der Grenze statt, an der ich den anderen als anders wahrnehme und mich dabei als mich selbst spüre. Die (zunächst diffuse) Irritation markiert den Anfang dieser Wahrnehmung des Anderen. Erst durch deren Wahrnehmung und Deutung in Bezug auf die ausgelösten Gefühle (Verunsicherung, Angst, Erregung oder Faszination und deren jeweiligen körperlichen Ausdrucksformen) kann der Kontaktprozeßeingeleitet werden.

Aber schon dieses Wahrnehmen des anderen als anders, ist nicht selbstverständlich. Es mag vielfach gestört sein - etwa dadurch, daß nur das wahrgenommen wird, was 'erlaubt' ist, daß also gewisse verinnerlichte Gesetze nicht gestatten, eine Störung als solche anzuschauen: ein Schüler tut, als sei nichts besonderes los - einer schaut gelangweilt.

Man ist nicht gern neugierig und schon gar nicht unsicher und voller Angst in unserer Gesellschaft - je älter man wird, desto weniger zeigt man's! Das Mit-Schwimmen im Strom verspricht Sicherheit und erfordert (anscheinend) wenig eigene Energien. Nicht-Wahrnehmung des Fremden als irritierend kann ein Schutz sein könnte man sich sonstetwa in einer Großstadt wie Berlin bewegen? Es gibt Mechanismen, die sich zur Meisterung unseres Lebens als sinnvoll erwiesen haben, aber auch andere, die wir z.B. als Kinder übernommen und nie wieder auf ihre Tauglichkeit hin überprüft haben. Täten wir solches, so könnte sich herausstellen, daß manche Probleme, Leiden oder Sehnsüchte aufhebbar sind durch positives aktives Eingehen auf Herausforderungen, die sich uns in der Begegnung mit dem Neuen stellen.

Von der Bedeutung der Wahrnehmung

Der erste Schritt dieses spiralförmigen Weges ist die Wahrnehmung der Irritation in den Gefühlen, die sie auslöst. Es ist wie ein Wegzeiger, der mir eine Richtung angibt: etwadas 'komische' Gefühl in der Magengegend - es kann auf Hunger deuten oder auf Aufregung und Angst (z.B. vor einem Auftritt oder einer zu fällenden Entscheidung) oder auf eine Krankheit usw.

Gelingtes nicht, dieses Gefühl unmittelbar zu beruhigen (manche Schüler unseres Ausgangsbeispiels kuscheln zum Zwecke größerer Sicherheit zusammen), so muß das Umfeld abgesteckt werden: Was ist los? Worum geht's? Wie verschaffe ich mir Klarheit? Das irritierende Gefühl kann schon dann verschwinden, wenn ich weiß, worum es geht - z.B.: Mich würde interessieren, wer die Fremde ist oder was sie über mich denkt etc.

Manchmal mag vielleicht die Lage nicht so eindeutig zu klären sein, weil verschiedene Bedürfnisse sich überlagern. Vielleicht stand beim Anblick der fremden Person in fremder Umgebung der Impuls wegzulaufen gegen den der Neugier.

Wenn das Bedürfnis definiert und als solches akzeptiert ist, so werden zunächst bekannte Instrumentarien zu seiner Befriedigung aktiviert werden, da man ja ihre Wirkungsweise kennt und vielfach bestätigt bekommen hat: Man fragt die Freundin; man schaut intensiver, oder man wartet ab, was die anderen tun.

Einlassen auf Neues als kreativer Akt

Vom Schauen allein ist die Frage noch nicht beantwortet - ebenso wenig vom Abwarten. Diese Unruhe, die nicht aufhört oder sich nur vorübergehend abstellen läßt, birgt die Chance in sich, nach neuen Wegen zu suchen. Dies gilt um so mehr, wenn sich schon unmittelbar in der Situation das Gefühl der Irritation, der Unsicherheit und des Unbefriedigt-Seins vergrößert. Hier müßte sich ein anderer, ein neuer Zugang finden lassen.

Also wird der Raum für Risiken abgeschätzt werden. Eine aktive Suche nach neuen Lösungsstrategien ist ein Wagnis. Sie setzt Mut und eine entspannte Gelassenheit voraus, d.h. ein Vertrauen in die eigene schöpferische Kraft oder Vertrauen in eine äußere Hilfestellung, die Risiken abzufedern verspricht. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutungslosigkeit meiner Anfangsworte zu verstehen: worauf es zu Beginn ankommt, ist vor allem die Schaffung eines vertrauensvollen Raumes. Die Teilnehmer sollten sich in ihrem Prozeß durch die Atmosphäre unterstützt fühlen, so daß sie sich für neue Erfahrungen öffnen können. Dadurch soll die Sicherheit, die beim Begehen altbewährter Wege vorhanden war, ein wenig kompensiert werden.

Eine Schülerin wagte es, ihrer Neugier Ausdruck zu verleihen, indem sie mich, die ihr auch fremd war, über die andere Fremde befragte. Inihrer flüsternden Stimme kam ihre mutige Unsicherheit zum Ausdruck. Und dann wagte sie gar noch den nächsten Schritt, nämlich - mit meiner Hilfe im Rücken - Koko selbst zu befragen. Sie hatte sich aus den ihr zur Verfügung stehenden Alternativen zunächst die weniger riskante herausgesucht, war dann aber zu einem weiteren Schritt bereit. Ihr Lernerfolg (und durch ihr Beispiel evtl. auch für andere) mag nach dieser Phase gewesen sein: Eigentlich spricht man ja Fremde nicht so einfach an, aber unter besonderen Bedingungen kann man es wagen und damit Erfolg haben: sie wurde von Koko mit einem Lächeln und einer ausführlichen Antwort belohnt.

Wenn das irritierende Gefühl auf der einen Seite stark genug ist und das Risiko fürneue Wege überschaubar, so kann man also daran gehen, neue Lösungsstrategien zur kreativen Anpassung an das Umfeld für die eigenen Bedürfnisse zu erproben. Hierbei handelt es sich um das Betreten eines wirklichen Neulands - eine Konfrontation, bei der man auch riskiert, sich Verletzungen zuzuziehen. Man wird also gut daran tun, das

Terrain vorher sorgfältig abzuklopfen. Man wird sich entweder vorgefundener Beispiele bedienen und sie kopieren oder Empfehlungen von Vertrauenspersonen folgen, wenn man nicht einfach seinem spontanen Einfall traut und naiv oder gelassen genug ist, selbst etwas zu erfinden.

Assimilation des Gelernten

Die Befriedigung des Bedürfnisses, der Kontaktvollzug, die Herstellung der vollendeten Gestalt - dies alles geschieht in einer Assimilation: durch den Kontaktprozeß in Vollendung hat die Person eine neue Erfahrung absorbiert. Sie hat sich nicht nur ein Bedürfnis erfüllt, sondern sich auch ein Stück Selbstbestimmung erarbeitet und dadurch ihre Identität erweitert. Es ist wieder ein Gleichgewicht in Grundspannung eingetreten, das aber wegen der eingetretenen Veränderungen nicht identisch istmit der Ausgangsbasis. Die durch das Erlebte bewirkte Persönlichkeitserweiterung hat bewußt oder unbewußt zu einer Veränderung des Wertesystems beigetragen: alte Ängste können sich bestätigt oder neuartige Schritte mögen zur Stärkung von Autonomie und Lebensfreude geführt haben.

Am Ende der Veranstaltung drängelten sich mehrere um die beiden Plätze an Kokos Seite, die vorher frei geblieben waren: die körperliche Nähe zu so einer fremden Person war vorstellbar, ja mit Abbau des Fremd--Gefühls sogarerstrebenswert geworden. Der körperliche Ausdruck der Annäherung an Fremdes entsprach dem kontaktvollen Lemprozeß - so wie zu Beginn die leeren Plätze als sichtbares Zeichen der Fremde gewertet werden können.

Die vollendete Gestalt markiert nie einen Endzustand, sondern ist stets wieder Ausgangspunkt für eine neue Spirale des lebendigen Kontakts mit dem Neuen. "Der Organismus erhält sich nur, indem er wächst. Selbsterhaltung und Wachstum sind Pole auf einem Kontinuum, denn nur, was sich erhält, kann durch Assimilation wachsen, und nur, was immer wieder Neues assimiliert, kann sich erhalten, ohne zu degenerieren."

Umgang mit Unsicherheiten

Natürlich ist dieser Prozeß nicht risikolos. Er erzeugt Unsicherheit und setzt, wenn er gelingen soll, die Fähigkeit voraus, gerade damit umzugehen. Bekommen Unsicherheit und Orientierungslosigkeit, die bei vielen Jugendlichen heutzutage andere Figuren überlagern und die Gestalt immer wieder bestimmen, nicht die ihnen gebührende Aufmerksamkeit, so wird sich ihr Unbefriedigt-Sein verstärkt in einer Abwehr gegen Fremdes ausdrücken.

Ein Einlassen auf Neues erfordert wie jedes Umdenken einen positiven akzeptierenden Umgang mit Unsicherheit: das wahrhaft Neue können wir erst erfahren, wenn wir bereit sind, Abschied von alten Modellen zu nehmen und uns der dadurch ausgelösten Angst zu stellen - auch wenn wir noch nicht wissen, wo der Weg hinführt.

Welche Sperren hindern uns daran, bereichernde

Erfahrungen mit dem Anderen zuzulassen? Ich denke, daß wir damit beginnen sollten, die Irritation durch das Fremde und die impliziten Ängste wahrzunehmen und uns darüber auszutauschen. Die eigenen und fremden Abwehrreaktionen zeigen uns viel über die eigene Situation. Sie enthalten Aussagen über das eigene Dasein etwa: Sorge des Vaters um die Tochter, wenn er ihren schwarzen Freund ablehnt - oder: Bedürfnis nach Anerkennung bei jugendlichen Ausschreitungen gegen Ausländer - oder: Wunsch nach (staatlicher) Fürsorge für die eigene Person bei Ablehnung von Asylbewerbern, Suche nach einfachen Lösungen und Geborgenheit beim Anschluß an rechtsgerichtete Gruppierungen etc. etc.

"Nein, wir sind nicht ausländerfeindlich. Das Gerücht lügt, glaubt ihm nicht. Wir fahren selbst gern ins Ausland und freuen uns, in der Fremde zu sein, ungewöhnliche Sitten und Gebräuche kennenzulernen, ein anderes Klima und eine uns unbekannte Küche zu genießen ... Nein, wir sind nicht ausländerfeindlich. Wir haben keine Angst vor Eurer Hautfarbe oder Religion, und Eure uns fremde Kultur achten wir und interessieren uns sehr für sie. Aber wir hassen die Armut.

Und es ist leider wahr, daß viele von Euch besonders arm sind. Wir fürchten den Bazillus Eurer Armut, wir fürchten, uns anzustecken. Wir haben eine panische Angst davor, zu verarmen. Dabei ist es völlig gleichgültig, ob jener Mensch mit diesem Bazillus ein Ausländer oder ein Deutscher ist." (Hein 1991, S. 75)

Wenn wir bereit sind, in der Begegnung mit dem Fremden uns selbst, unsere eigenen Angste, zu sehen, so sehen wir vielleicht auch wie in einem Spiegel verborgene Sehnsüchte und Faszinationen. Viele Menschen können sie nur insoweit zum Ausdruck kommen lassen, als sie sie mit dem Fremden identifizieren - und dadurch in ihm auch wieder abschiebbar machen und in Grenzen halten können

Gehen wir aber ganz achtsam mit unseren Gefühlen um und folgen den jeweils für assimilierbar gehaltenen neuen Erfahrungen, so kann jeder Mensch nach seinem Tempo im Spiralprozeß Neues erfahren. Die offene Wahrnehmung des Selbst in der Begegnung braucht ein gutes Selbstvertrauen in einer vertrauensvollen Umgebung; sonst droht schon die Wahrnehmung des Anderen als anders in Unsicherheit unterzugehen und weitere Schritte des interkulturellen Lernens werden gar ganz unmöglich.

Wir wir im folgenden an konkreten Beispielen aus der Jugendbegegnung in Afrika sehen werden, handelt es sich bei einem solchen Prozeß immer um eine Gratwanderung zwischen der Verstärkung von Abwehr und Widerstand gegen Fremdes einerseits und einer größeren Offenheit und Identitätserweiterung andererseits. Die Bewußtheit über seine eigenen Prozesse und das Wissen um diese Gefahrengrenze sind die Voraussetzung für ein positives diesbezügliches Arbeiten. Es erfordert stets die gesamte Lehrerpersönlichkeit, erbringt aber auch immer

wieder lebendige Erfahrungen und eigene Wachstumsschübe, was den Reiz dieses Ansatzes ausmacht.

2. Interkulturelles Lernen am Beispiel von Jugendbegegnungsreisen nach Westafrika

Die Wahrnehmung der Irritation, die Fremdes auslöst, ist der erste wichtige Schritt in einem dynamischen Lernprozeß. Erst wenn zugelassen wird, daß auch die Schwierigkeiten, die mit der Begegnung mit dem Anderen verbunden sind, artikulierbar werden, ist eine Chance gegeben, alte Einstellungen und Verhalten zu ändern und sich auf wirklich Neues einzulassen. Erst durch die Kenntnis von Alternativen kann man die für sich und seine Gesellschaft passenden und für wünschenswert gehaltenen Werte projektieren und ihre Realisierung in Angriff nehmen.

Gleichzeitig kann aber diese bewußte Grenzerfahrung auch weiteren Widerstand erzeugen, der zur Aufrechterhaltung der Sicherheit des Individuums für notwendig erachtet wird. Wird diese Grenze überschritten, so kann es zur Verfestigung von ethnozentrischem Denkansatz kommen.

So stehen Jugendreisen in Länder des Südens, die intensive Begegnungserfahrungen gestatten, immer auch vor der Gefahr, Türen interkulturellen Lernens eher zuzuschlagen als zuöffnen. Ist man sich dieser Gratwanderung bewußt, so ergibt sich von der Vorplanung über die Vorbereitung bis zur Durchführung - und vor allem

bei der äußerst wichtigen Nachbereitung! - die Notwendigkeit eines höchst sensiblen Umgangs miteinander. Von Anfang an sollte darauf geachtet werden, daß zum einen eine Atmosphäre des gegenseitigen Vertrauens die bewußte Selbstwahrnehmung unter den Gruppenmitgliedern gestattet, anregt und immer wieder fordert. Zum anderen soll die Wahrnehmung des Fremden in Ähnlichkeiten und Unterschieden gefördert werden, um sich in andere Lebenswelten eindenken und einfühlen zu können. Durch diesen Blick nach draußen werden eigene Projektionen sichtbar, eigene Selbstverständlichkeiten relativiert und Werthaltungen erscheinen durch Alternativen veränderbar - der Weg in der oben beschriebenen interkulturellen Lernspirale ist beschritten.

Motivation und Erwartungen

"Von Afrika geht einfach 'n Zauber aus. Ich wollte gern Leute kennenlernen - also als Lebenserfahrung - so wie man in der Türkei freundlich aufgenommen wird. Aber in Tunesien war's blöd, weil alle Läden usw. nur auf Touristen aus sind - so übel!! Afrikaner sind ja eigentlich doch sehr nett und offen. Ganz allein zu fahren, hätte ich keinen Mut, auch wenn ich sonst eigentlich eher ein Einzelgänger bin - na, und auch vom Geld her." (Interview mit R., 21 J.)

"Wegen der Außergewöhnlichkeit hat's mich echt gereizt, und an einem Nachmittag hab' ich mich dann entschieden." (F., 18 J.)

Die Nigerreise interessiert mich.

... "weil ich schon selber mit dem Gedanken gespielt habe, Entwicklungshelferin zu werden und ich nicht so schnell wieder eine solche Chance bekommen werde." ... "weil ich Interesse an Entwicklungsprojekten habe und an Menschen mit ihrer anderen Lebensweise dort, speziell an Frauen, weil ich einen Vergleich zu Europa haben will."

... "weil ich es wichtig finde, zum größeren Verständnis andere Kulturen und andere Lebensauffassungen kennenzulernen - vor allem nicht nur als Tourist." (aus dem Fragebogen vorab)

Vor Beginn der Reise sind die Jugendlichen offen für alles Neue, haben praktisch nie auf dieser Frageebene Probleme weder mit Afrika noch mit seinen Menschen. Das Fremde reizt, das Exotische, die einzigartige Gelegenheit und auch die Chance, nicht als 'normaler' Tou-

"Der Besuch"

Foto: Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit. (Marie Schlei, Entwicklungshilfeministerin von 1976 bis 1978)



rist oder allein zu reisen.

Bedenken? - höchstens wegen Krankheiten, Hitze, Sprache, aber auch: "Wer weiß, wie man aufgenommen wird, ob man wie Eindringlinge auf die Dorfgemeinschaft wirkt - so möchte ich nicht auftreten - und mit meinen Fragen will ich auch nicht unhöflich sein." "Im Dorf auf uns gestellt zu sein - das wird bestimmt das Intensivste. Da ist dann keiner mehr, der alles für einen regelt. Angst habe ich insofern, daß man vielleicht angemacht wird, daß die Männer aufdringlich werden und daß wir ständig unter Beobachtung stehen, aber da werde ich mir schon zu helfen wissen." "Was für einen Eindruck die Nigrer von uns bekommen sollen? Ich möchte auf keinen Fall vermitteln, daß wir die Reichen aus dem tollen Europa sind." "Ich fürchte, nicht genügend Verständnis für die Leute aufzubringen oder daß es mir schwerfällt, alles zu durchschauen, warum sie dort so leben. Ich will ihnen vermitteln, daß wir uns für sie interessieren und nicht nur für unsere eigenen Erfahrungen." (aus vorherigem Gesprächsprotokoll)

Erschütterungen

"Vor Reiseantritt hätte ich nie im Leben gedacht, daß mich die Reise dermaßen aus dem Konzept wirft, und hätte ich vorher nur so etwas in der Richtung vermutet, wäre ich möglicherweise gar nicht mit nach Niger gefahren." (A., 18 J.)

"Ich machte Erfahrungen, mit denen ich nie gerechnet hatte, die mir gerade deshalb auch so wichtig waren." (A., 25 J.)

Was macht aus diesen wenigen Wochen ein solch erschütterndes Erlebnis? Jede und jeder erlebt anderes als bemerkenswert.

"Wir fuhren zum Grand Marché. Wir waren noch nicht einmal richtig ausgestiegen, da umlagerten uns Händler und bettelnde Kinder. Zu diesem Zeitpunkt war diese Atmosphäre noch interessant. Am nächsten Tag jedoch waren die bettelnden Kinder beim Zwischenstop auf der Fahrt nach Tahoua zu viel für mich. Die ganzen negativen Eindrücke von Niamey kamen zum Vorschein, und ich wollte am liebsten nach Hause. Zu diesem Zeitpunkt wußte ich nicht, wie ich die restlichen drei Wochen überstehen sollte ... Zu dieser depressiven Phase kam es wahrscheinlich, weil zu viele Eindrücke - positive wie negative - auf mich einwirkten und ich sie nicht so schnell verarbeiten konnte." (T., 18 J.)

Fremdes ist zunächst interessant, dann aber wird es lästig und man ist nur noch mit der Abwehr beschäftigt.

Abwehr - aber wie?

"Also eigentlich war alles wie in Burkina Faso vor zwei Jahren - nur daß es dort irgendwie brutaler zuging: Sie - die ganzen Kinder - haben ja dort dauernd versucht, mir die Haare auszureißen. Also in Niger fand ich's nicht so schlimm wie in Burkina. Hier waren wir, oder vielmehr ich, mehr in der Stadt, und da gab's auch andere deutsche Kinder - da waren die mehr dran gewöhnt an unsereins. In Burkina war alles für mich neu - da hat mich das noch mehr genervt. Da wußte ich noch nicht, wie das so ist mit dem Bedrängt-Werden - so doll hatte

ich mir das nicht vorgestellt. Aber jetzt, da waren sie wohl auch alle um mich rum und wollten 'cadeaux!' 'cadeaux!', aber ich konnte es ein bißchen leichter nehmen. Also, ich mußte nicht immer daran denken, daß es allen hier so schlecht geht - sonst hätte ich ja immer allen etwas geben müssen! - vor allem den Kindern (auch wenn sie es meist den Eltern geben müssen). Aber die sind manchmal ganz schön unverschämt oder daß sie einen ärgern wollen, wenn sie nichts kriegen.

Ich könnte mich ja wehren, aber so richtig zur Seite schubsen mit voller Kraft, das tue ich fast nie, weil ich ja auch nicht so ein schlechtes Bild vor ihnen machen will. Man weiß ja, wie das so ist mit der Herrschaft und den Weißen und so - und dann noch zur Seite schubsen-



"Das Gastgeschenk" Foto: Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammen arbeit. (Walter Scheel, Entwicklungshilfeminister von 1961 bis 1966) nee! Ich will ja nicht so ein Macho sein, wie die in Agadez, z.B. der Tourist im VW-Bus., so ein Fetter, der den Fuß so lässig cool aus dem Wagen hängen ließ ... Also, wie gesagt, es war jetzt nicht so brutal - ich wollte ja damals nie wieder nach Afrika! - Jetzt bin ich auch größer, dadurch war's nicht so schlimm. Jetzt konnte ich mich durchsetzen so durch Gesten und auch durch ein paar Worte Französisch, die ich gelernt habe, z.B.: 'Laisse-moi tranquille!" (aus einem Gespräch mit P., dem jüngsten Teilnehmer der Reise, 13 J.)

"Als ich mich zu der Reise nach Niger anmeldete, wollte ich mehr darüber (über die Beziehung zwischen Weißen und Schwarzen, d. Verf.) lernen. Doch schon bald begann ich (wie auch andere aus der Gruppe), von unserer 'Reise zu den Negern' zu sprechen und Witzchen zu machen, natürlich war nichts davon ernst gemeint. In Afrika setzte sich dieses Verhalten fort. Witze und verächtliche Bemerkungen dienten wahrscheinlich auch dazu, echte Betroffenheit über die Lebensumstände der Menschen im Niger und die ins Wanken geratenen eigenen Positionen (bzgl. AfrikanerInnen und/oder Entwicklungshilfe) zu kaschieren ... Inzwischen habe ich ein mulmiges Gefühl dabei, denn ein Körnchen Wahrheit steckte bestimmt dahinter. Unverständnis über Verhaltensweisen, die nicht in unsere Denkmodelle passen (wie z.B. der Umgang mit der Zeit, die Unverschämtheit in Bezug auf Geschenke und Handel, das uneffektive Arbeiten etc.) kann sehr leicht in Überheblichkeit umschlagen. Ich finde den Versuch, seinen 'Kulturschock' mit Hilfe von Witzen abzuschwächen, durchaus okay, solange man über die Erlebnisse trotzdem nachdenkt und sie zu verarbeiten versucht. Aber wir sollten uns mal Gedanken machen über das Ausmaß, das unser Spott im Laufe der Reise angenommen hat." (K., 23 J.)

"Ich bin müde, bin satt an Afrika, fühle mich ausgelaugt. Ich habe Hunger nach dem Gewohnten. Wenn ich nach Berlin zurückkehre, verkrieche ich mich erstmal zwei Tage ins Bett! Wie halten es andere in der Fremde aus?" (D., 22 J.)

Ablehnung

Wenn das Fremde zu nahe rückt und an den Grundfesten eigener Überzeugung rüttelt, wird man auch Rationalisierungen zur Spontanabwehr hinzunehmen. Was man zu erkennen meint, sind lauter Dinge, die man hier negativ bewertet und gern anders hätte - entweder weil sie dem gerade in Bildung begriffenen eigenen Wertesystem nicht zu genügen scheinen oder weil man sie für Afrika nicht für passend hält. Immer ist man hiereher als zuhause bereit, Veränderungen für notwendig zu halten - ein Denkansatz, der nicht für die eigene Gesellschaft angenommen wird: Afrika hat sich zu verändern - aber wir? Macht man sich im Gegenschluß über Europa Gedanken, so wirkt dies eher als Entschuldigung, um die vorher gemachten Aussagen abzuschwächen.

"Negativ gestimmt hat mich die angebotene Ware auf dem Markt. Sie kam größtenteils aus Westeuropa und Nigeria. Ich konnte einfach nicht verstehen, warum sie dort nicht ihre eigenen Waren preisgeben. Auch die hygienischen Verhältnisse auf dem Markt störten mich. Das Fleisch wurde offen zur Schau gestellt und die Fliegen tummelten sich darauf herum, aber in Europa ist es ja teilweise auch nicht anders." (T., 18 J.)

Seite 21

"Man fährt nach Afrika und stößt doch sehr schnell an die Grenzen seiner Toleranz. Mir ging es jedenfalls so. An jedem Tag der Fahrt mußte ich feststellen, wie sehr an Dingen gerüttelt worden ist, die für mich hier größtenteils schon als selbstverständlich angesehen werden. Bei dem einwöchigen Dorfaufenthalt z.B. wurde meiner Freundin des öfteren das Begrüßen per Handschlag verweigert, weil sie eine Frau ist. Von diesen Männern hatte ich auch immer das Gefühl, daß Frauen weniger 'wert' waren als Männer. Auch daß Männer mehrere Frauen haben können, war so ein kritischer Punkt. Und allein die Frage, ob sich die Frauen vorstellen könnten, mehrere Männer zu haben, wurde von unserem Dolmetscher abgelehnt zu übersetzen. Dies mag nicht dorf- oder landesspezifisch sein, aber mein Gerechtigkeitsempfinden störte es immens ... Ein anderes Beispiel, wie die Kinder behandelt werden (und ich habe es des öfteren erlebt!): Bei einem Fest für uns beim Dorfaufenthalt wurden Tänze aufgeführt. Verständlich, daß auch die Dorfkinder dies als willkommene Abwechslung sahen. Damit die Darsteller nun genügend Platz haben, wird nicht etwa ein Stück Fläche abgetrennt mit Stühlen aus der Schule (einige saßen nämlich auf solchen, warum also nicht mehr Stühle?) oder hockten sich nicht ganz einfach einige Leute vor die Kinder, damit die (bei so einer Veranstaltung wohl sehr verständlich) fröhlich und ausgelassen, die Tänzer nicht stören. Was wurde gemacht? Es wurde mit einem Rohrstock den Kindern auf die Beine geschlagen, so daß diese 'freiwillig' vor Schmerzen zurückschreckten ... Das sind nur einige Beispiele von Dingen, die ich dort erlebt habe, mit denen ich mich nicht abfinden kann. Es gibt für mich und für viele andere sicherlich auch grundlegende Menschenrechte, bei deren Verletzung ich einfach nicht ruhig bleiben kann. Die ständigen Verteidigungsversuche wegen der anderen Kultur, Tradition oder ähnlichem kann ich nicht immer gelten lassen." (D., 18 J.)

Wir hatten des Langen und Breiten über Polygamie und die Rolle der Frau sowie über die getrennten Lebenswelten der Geschlechter gesprochen. Aber Interventionen meinerseits können manchmal eher zu einer Verfestigung von Antihaltungen beitragen, wenn nicht genügend Bestätigung für den Wahrnehmungsprozeß und seine Differenzierung gegeben ist. Je weniger fest das eigene Wertegefüge ist, desto stärker müssen die neuen Erfahrungen zu deren Bestätigung dienen. Verunsicherungen werden nicht zugelassen.

In diesem Fall (Beispiel der Kinder) konnte bei der späteren Nachbereitung der Selbst-die Fremdwahrnehmung gegenübergestellt werden: "Was menschlichen Umgang angeht, erinnert man sich, daß sie jeden respektierten und besonders die Kinder liebten. 'Wenn wir die Kinder fortjagen wollten, die nach unserer Meinung für die Gäste störend waren, widersetzten sie sich uns, riefen die Kinder zurück und boten ihnen Bälle an', erinnert man sich fast überall." (aus einer Nachbefragung in den Dörfern von Abdouromane Horouna)

Schwierige Kontaktbereiche

Als schwierige Bereiche in der Begegnung kristallisieren sich, wie z.T. bereits angesprochen, folgende heraus:

- Kommunikationslosigkeit
- verschiedener Umgang mit Nähe und Distanz
- verschiedene Geschlechterrollen
- Umgang mit der Zeit
- Geben und Nehmen
- Repräsentanz

Hier einige Beispiele:

"Überall, wo wir auf die Frauen treffen, schauen sie uns zu, lachen und tuscheln." "Es wird gehandelt und gefeilscht, als ginge es um's Leben. So entsteht Kommunikation auf dem einfachsten Wege; es muß ja nicht gleich philosophiert werden." "Ich habe immer noch Schwierigkeiten damit, daß uns so viel Aufmerksamkeit geschenkt wird. Sicher, es ist auch schön und macht viel Spaß, aber in mir schwingt eine gewisse Angst mit, daß hier nicht nur Höflichkeit, sondern auch ein aus kolonialer Traditionen hervorgerufenes Hörigkeitsdenken der Grund ist. Wenn ich darüber nachdenke, wird mir jedesmal ganz anders."

"Bist Du froh, daß wir bald wieder zuhause sein werden und Dir nicht mehr immer so viele Kinder hinterherrennen?" "Na ja, vielleicht fehlt mir dann aber auch was ..." (P., 13 J.)

"Die Bewohner begegneten uns freundlich und hilfsbereit, ihr Interesse beschränkte sich jedoch auf's Anstarren, so daß wir unser Haus praktisch nie für uns hatten. Auch Händler bevorzugten unser Domizil als Verkaufsstelle (und uns als Käuferinnen)." K., 23 J.)

"Gestern der Besuch im Dorf, meine ungeheure Wut und Frustration darüber, daß wir eigentlich nur dorthin eingeladen wurden, um uns all die Bitten anzuhören: kein Wasser, keine Medikamente, keine Hirsemühle ... Ich fühle mich so schlecht, weil ich doch der falsche Adressat bin, aber für die Leute hier sind wir eben 'weiße Millionäre', denen es nicht schwerfällt, irgendetwas zu tun." (L., 18 J.)

"Die Begegnungen waren oft sehr oberflächlich. Wir wurden als etwas Besonderes angesehen und mußten uns so verhalten. Wir wurden oft stundenlang erwartet, durften erhöht auf Stühlen sitzen, mußten Kulturvorstellungen bei wohnen, immer wieder die gleichen Ansprachen hören ... H. sagte einmal, daß sie sich wie die Königin von England vorkäme und ihr die Hand vom Händeschütteln wehtut. Und in der Freizeit blieben die meisten um 's Haus herum, das zur deutschen Kolonie avancierte. Es fehlte an Mut und Lust auf das Entdecken des Dorfes." (B., 22 J.)

"Durch unsere fünf Betreuer war es ein bißchen so wie eine Begegnungsfahrt mit kulturellem Rahmenprogramm. Maman, der Müller, der kleine, der große und der neue Lehrer - diese fünf - waren das eigentlich Tolle an diesem Dorftrip. Denn nur durch sie konnten wir tatsächlich teilweisen Einblick nehmen in die afrikanische Mentalität und auch in das Leben afrikanischer Dorfbewohner. Die 'deutsch-nigrische Begegnungsfahrt' fand für mich beim gemeinsamen Essen und Reden auf dem Dorf und nicht bei den offiziellen Veranstaltungen in Tahoua statt." (C., 21 J.)

"Ich konnte die mit überschwenglicher Gastfreundschaft verbundene reiche Bewirtung - wir erhielten mehrfach Mittagsmahlzeiten, Milchpulver, Gemüse und insgesamt sechs Hühner geschenkt, nicht mit meiner ursprünglichen Auffassung von der dürregeschüttelten Sahelzone in Einklang bringen. Es war mir, bzw. uns drei Dorfbesuchern anfangs sehr unangenehm, derart große Geschenke von den Afrikanern entgegenzunehmen, ohne eine nach unserem Empfinden äquivalente Gegenleistung zu erbringen. Es muß demnach etwas geben, was über dem Materiellen steht, etwas, das unserer Bewirtung im Gegensatz zur Emährungssituation der Dorfbevölkerung den Vorrang einräumt." (P., 21 J.)

Mittler

Um all die aufgeworfenen Fragen klären zu können, wird gern auf ortskundige Deutsche zurückgegriffen, deren Analysen fast gierig aufgesaugt werden, als müßte man nach einem Strohhalm greifen und an deren Verhalten sich die Jugendlichen gern orientieren.

"Da wir meist von Monika und den ganzen anderen Helfern (GTZ/DED) umgeben waren, spürte man Sicherheit. Beispielsweise konnte man sie in ihren Bewegungen und Gesten beobachten, wie sie sich den Afrikanern gegenüber verhielten, um sich daran zu orientieren." (T., 18 J.)

Für wichtiger aber für das eigene Erleben wurden Unternehmungen allein erachtet (so sie denn stattfanden) - sei es Spaziergänge um den Block oder Fahrradtouren in die Umgebung. "Ich ging oft nach der Arbeit auf der Baustelle die vier Kilometer zu Fuß zu unserer Unterkunft. Es traf sich immer jemand aus dem Dorf, der den gleichen Weg hatte und so gingen wir gestikulierend nebeneinander. Es fehlte uns an gemeinsamer Sprache, aber es gab viel zu lachen." (A., 24 J.)

Veränderung der Sehgewohnheiten / Anregungen

In manchen Fragen waren die Jugendlichen bereit, schon währendder Reise ihre Wertungen zu relativieren:

"Zum Glück hatten wir am Ende der Reise noch einmal die Gelegenheit, uns einen Tag in Niamey umzuschauen. Hierdurch hat sich mein Bild von Niamey wieder zum Positiven gewendet. Die Häuser waren nach den Dorferfahrungen auf einmal 'gewachsen', und Niamey ist eine große Hauptstadt geworden. ... Auch an die bettelnden Kinder habe ich mich gewöhnt. Teilweise habe ich sie gar nicht mehr wahrgenommen." (T., 18 J.)

"Niemals hätte ich komfortgewöhnter Europäer mir vorstellen können, daß es Möglichkeiten gibt, ohne ein Minimum an Komfort noch ein glückliches Leben führen zu können. Die Bewohner von Yaama haben mir das in den fünf Tagen meines Aufenthalts dort eindrucksvoll gezeigt. Recht schnell kam ich von dem Vorurteil los, die Menschen dort lebten unglücklich, da sie verglichen mit meiner Lebensweise auf vieles verzichten müssen. Sicher leben die Afrikaner im Gegensatz zu uns nicht 'porentief rein' etc., aber auch von vielen Normalitäten der 'Ersten Welt' befreit, ist es möglich, glücklich zu leben ... Eine materiell tiefere Stellung heißt keines wegs zwangsläufig, daß sie mit einer geistig tieferen Stellung einhergeht; mein Eindruck ist, daß solidarische Strukturen, die über alle Bevölkerungsteile greifen, in Afrika, speziell im Dorf, viel ausgeprägter sind als bei uns." (P., 21 J.)

"Bei jeder Gelegenheit, Begegnung, jedem Gespräch spürte man eine grenzenlose Offenheit, ein herzliches Entgegenkommen auf den Fremdling zu. Vorbehalte wie bei uns gab es nicht. Auffallend war es, als ich während einer längeren Busfahrt mit der mir zur Seite sitzenden Afrikanerin sprach und sie mich zum Schlußeinlud, falls ich wiederkommen wolle, könne ich bei ihr wohnen. Auch im Dorf erfuhren wir, daß jeder Gast mindestens für ein Abendessen und eine Nacht aufgenommen wird. Dazu der Gegensatz in meinen eigenen Gedanken: wie würde ich reagieren, wenn vor meiner Tür überraschend ein Fremder stünde?" (A., 25 J.)

Ebenbürtige Kommunikation

Überwiegend waren die Beziehungen charakterisiert von freundlicher, aber eher oberflächlicher Kommunikation. Dies mag nicht zuletzt daran gelegen haben, daß das eigentliche Interesse der Exotik, dem möglichst weit Entfernten, dem absolut Fremden, galt, an dem man sich berauschen konnte ("Trommeln durchdringen mit rhythmischen, dunklen Tönen das Leben auf dem Platz. Leider müssen wir zurück nach Tahoua und versuchen, die Stimmung aufzutanken.")-wenigeraber der Suche nach analogen Lebenssituationen, nachdem Ähnlichen, Verwandten, das hätte helfen können, die unüberwindliche Kluft zu verringern. Nur einige haben ein solches Manko gespürt.

"Ich würde mir wünschen,

daß man mehr miteinander ins Gespräch käme über die Unterschiedlichkeiten der Lebenswelten."

"Ich muß Abdou als eine 'herausragende Erscheinung' bezeichnen - in einer Kongruenz von Länge und Größe, wie sich bei unseren Gesprächen herausstellte. Es verblüfft mich im Nachhinein immer noch, daß wir uns sofort anfreundeten, obwohl eine Fremdsprache als Kontaktebene die Ausdrucksmöglichkeiten erheblich einschränkt. Doch mit seiner ruhigen, verantwortungsbewußten und fürsorglichen Art, die ihm sicherlich auch die Funktion als Präsident der Schülerschaft am Lycée einbrachte, hat er mich sehr beeindruckt. Ich fand es auch höchst erstaunlich, daß er für sich einen Weg sucht, wie er einen Beitrag zur Verbesserung der Situation in seinem Land leisten kann. Er möchte Journalismus studieren, um seinen Landsleuten besonders über den Rundfunk Impulse geben zu können ... Doch er hat nicht nur Absichten und Träume, sondern auch konkrete Aufgaben und Tätigkeiten, die diesen Plänen 'im Kleinen' entsprechen. So führt er als Vorsitzender der Schülerschaft viele Gespräche mit Schülern, die Probleme haben. Einige dieser Probleme, die sich nicht nur auf die Schule, sondern auch auf das Lebensumfeld beziehen. hatermit Freunden literarisch aufgearbeitet ... Ich selbst habe Angst vor so großen Ansprüchen wie 'Veränderung der Gesellschaft', weil ein Gelingen sehr ungewiß ist und man sich insbesondere des Ziels sehr sicher sein muß. Doch Abdou sieht in seiner Gesellschaft viele Dinge, die er verändern möchte. Er hat mich durch seine Persönlichkeit, seine Ansichten und Pläne auf eine Ge-

"Der Gast"

Foto: Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, (H.-J. Wischnewski, Entwicklungshilfeminister von 1966 bis 1968)



fahr aufmerksam gemacht, der zu erliegen wir auf dem besten Wege waren. In unserem Bestreben, Afrika als 'das Fremde' kennenzulernen, erlagen wir unbewußt einem dualistischen Bild, in dem uns, den modernen Städtern, sie, die traditionellen Dörfler, gegenüberstanden. Neben organisatorischen Problemen war dies sicher ein Grund, weshalb wir die afrikanische Stadt nur zur Vorbereitung, zum Erholen und zum Einkauf nutzten, aber sie nicht als Kontaktraum ansahen. Abdou hat mir deutlich gezeigt, daß afrikanische Stadtmenschen nicht zwangsläufig entwurzelte, ihrer Ursprünglichkeit beraubte Landbewohner oder Mitglieder der Korrupten Staatsklasse sind. Für mich zeigt sich hier die Notwendigkeit, mein Afrikabild zu ergänzen." (C., 25 J.)

Einsichten bei Rückkehr

Daß bei Rückkehr so manches anders aussieht in Deutschland, das war abzusehen - was also fiel auf? "Alles ist hektisch, dichter Autoverkehr, Kälte und Feuchtigkeit, aggressive Menschen" - "Ich falle nicht mehr auf?" - "Alltagsleben ist so uninteressant!" - "Desinteresse der Menschen aneinander" - "Null Bock auf Alltagsstreß" - "schwer, mit der pingeligen Sauberkeit hier klarzukommen" - "daß die Menschen hier verbissener und härter sind" - "daß die Menschen will" - "daß ich den Dingen hier bereits gelassener gegenüberstehe und versuche, offener zu sein, mehr auf den anderen zuzugehen, mich mehr engagiere" - "wie leicht man in den alten Trott verfällt" etc.

Auch wenn der letzte Ausspruch sicher für die meisten gilt, so erscheint es sicher (was die Nachbereitung und der Blick auf die vergangenen Monate bestätigt), daß grundlegende Einsichten in Alternativen nicht ganz verschüttet werden können.

"Aber was war es denn nun, was verhindert hat, mein Leben so weiterzuführen, wie ich es vor der Afrika--Reise getan habe? Kurz nachdem wir in Berlin angekommen waren, hatte ich das Gefühl, unbedingt irgendetwas für die Menschen dort tun zu müssen; ich kann sagen, daß ich mich richtig verpflichtet gefühlt habe. Andererseits war ich jetzt wieder zuhause, wollte auch hier wieder 'meine Pflichten', z.B. Schule, aufnehmen und diese auch zu meiner Zufriedenheit erledigen. Der Punkt ist, daß mir genau dieses nicht gelang. Die ersten Tage in der Schule, wo ich jeden Vormittag verständlicherweise mit Fragen über die Afrika-Reise bombardiert wurde, waren ein Greuel, denn ich, für mich, hatte fast keine Zeit, meine Gedanken zu sortieren. Ich denke, daß diese Situation kurz nach der Reise nicht ganz unschuldig an meiner momentanen Unlust in Bezug auf Erinnerungen an die Reise ist." (A. 18 J.)

Abschließende Bemerkung

Diese subjektiven Äußerungen, die hier noch keiner abschließenden Analyse zugeführt wurden, gestatten einen Einblick in die Gefühlswelt der durch Fremdes berührten Jugendlichen. Auch wenn eingangs von der Gratwanderung zwischen Öffnung und Abwehr gesprochen wurde und manche Äußerungen eher nach Verhär-

tung klingen, so wird doch erst aus der Kenntnis dieser Erfahrungen möglich, den jeweilig spezifischen Spielraum für interkulturelles Lernen auszuloten. Konsequenzen daraus ergeben sich in erster Linie für die Gestaltung der höchst wichtigen Nachbereitung, für die dieses Material die Basis darstellt - wie auch für die Vorbereitung und Organisation weiterer ähnlicher Unternehmungen. Es bleibt aber die Frage, ob nicht auch Rückschlüsse auf gewisse Altersvoraussetzungen bei den Teilnehmern erlaubt sind. Eine größere Bereitschaft und Fähigkeit zur Öffnung für Fremdes ist eher gegeben, wenn die eigene Identität und Werteklärung gefestigt ist. Bei den 18jährigen Schülern schien die Abwehr zunächst sehr stark zu überwiegen. Auf jeden Fall aber ist allgemein sichtbar, daß der Prozeß nicht zu Ende ist, sondern sich mit Höhen und Tiefen fortsetzt.

Literaturverzeichnis:

Burow, O.A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund, 1988.

Führing, G.: Mit Widerständen leben. Ein Beitrag zur Didaktik interkulturellen. Lernens. In: WFD-Querbriet 2/1988; S. 21.

Führing, G.: "Hast Du auch so gelebt?" - Begegnung mit Ramiro aus Peru, Gestaltpädagogischer Ansatz im Lernfeld Dritte Welt, in: O.-A. Burow/H, Kaufmann: Gestaltpädagogik in Praxis und Diskussion, Hochschule der Künste, Berlin 1991.

Führing, G./Treiber, L: Dritte Welt in die Schule holen. Imagination und Identifikation mit Hilfe von Bildern. In: Praxis Geographie Nr. 3/1988, S. 41-42, Hein, C.: Wirhaben Angst zu verarmen (über Auslanderfeindlichkeit und Arbeit in Deutschland); in: DER SPIEGEL Nr. 50/1991, S. 75ff.

Perls, F./Hefferline, R.F./Goodman, P.: Gestalt-Therapie. Wiederbelebungdes Selbst. Klett-Cotta, Stuttgart 1987.

Perls, F./Hefferline, R.F./Goodman, P.: Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Klett-Cotta, Stuttgart 1988.

Polster, E. u. M.: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie. Fischer (42150), Frankfurt 1983.



Gisela Führing, geb. 1944, zunächst als Entwicklungsheiferin mit dem Dt. Entwicklungsdienst in Tanzamia, dann als Studienrätin im Berliner Schuldienst, Gestaltpädagogin und seit 1985 in der entwicklungspolitischen und interkulturelen Bildungsarbeit tätig - ab August 1992 als Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in den neuen Bundes länder mbeim Comenius-Institut, Berlin; viele Reisen in afrikanische Länder (u.a. Projektbesuche für den Weltfriedensdienst, Gutachterin für DED und GTZ. Jugendbegegnungsreisen nach Burkina Fasound Niger), Erstellung von Materialien und Lehraufträge ander TU Berlin für die schulische und außerschulische entwicklungspolitische Bildung. Auszugsweiser Vorabdruck, erscheint 1993 beim Soz.-wiss. Studienkreis für internationale Probleme (SSIP), Hrsg.: Prof. K. Engelhard.

Alfred Holzbrecher

SelbstBild-WeltBild.

Oder: Was macht das Fremde mit mir? Plädoyer für einen kreativen Umgang mit der eigenen Wahrnehmung

Es mag als Banalität erscheinen, aber mir scheint es notwendig, darauf hinzuweisen: Mein Bild von mir selbst und mein Bild von anderen Menschen, von Vertrautem wie von Fremdem, mein Bild von der Außenwelt sind eben: Bilder. Es sind meine Wahrnehmungen, mein Versuch, Erfahrungen in der Außenwelt so zu verarbeiten, daß sie mir plausibel und stimmig erscheinen. M.a. W. ist das, was ich wahrnehme und vor allem in welcher Form ich es wahrnehme, d.h. für wahr halte, meine Wirklichkeit. Noch anders formuliert: Mit meinem Bild der Realität, das ich in meinem Gehirn gespeichert habe, deute ich die Erfahrungen, die ich mache bzw. mit meinen Sinnen wahrnehme. Ich möchte diesen Zusammenhang in folgender These formulieren:

1. Wir nehmen die Objekte der Außenwelt, - Menschen, Tiere, Pflanzen, Gegenstände oder z.B. biochemische und physikalische Prozesse - wir nehmen diese Realität nicht "an sich" wahr, sondern mittels unseres lebensgeschichtlich entwickelten Wahrnehmungssystems, das das "Chaos Realität" in spezifischer Weise strukturiert bzw. "konstruiert", - in Gestalt von Modellen, von Mustern. Es ist davon auszugehen, daß alle Muster zusammen ein - mehr oder weniger - in sich schlüssiges "Bild" darstellen. Alles, was wir wahrnehmen, für wahr halten, überprüfen wir mittels dieses "großen" Deutungsmusters, dessen Gültigkeit wir bestätigt wissen wollen. Dies gilt für Alltagswissen wie für wissenschaftliche Theorien.

Dies sei mit der Entstehung des Selbstbildes beim Kind und beim Jugendlichen skizzenhaft erläutert. Die Selbst-Wahrnehmung des Kleinkinds ist durch das gekennzeichnet, was wir die "Logik des Unbewußten" nennen können, doch spätestens im 2. oder 3. Lebensiahr regen sich erste Ansätze eines Ich-Bewußtseins, im Deutschen typischerweise als "Trotzphase" bezeichnet. Dieses noch sehr zarte Pflänzchen des Selbständigwerdens ist jedoch während der gesamten Kindheit starken Außeneinflüssen ausgesetzt: Das Kind wird sozusagen in gesellschaftliche Rollen hineingeboren, wird angepaßt an die Werte seiner Familie, seines Milieus, seiner Gesellschaft. Es muß Verhaltensweisen und eine Sprache, also symbolische Systeme erlernen, in denen sich das Weltbild - das gesellschaftlich akzeptierte Deutungsmuster - in konzentrierter, oder besser: in kondensierter Form ausdrückt. Komplexe Wechselwirkungen zwischen passiven und aktiven Sozialisationsprozessen finden hier statt, familiäre Interaktionen beeinflussen das Selbstbild des Kindes und - eng damit verbunden - seine Sicht der Welt. Dieses - stark emotional gefärbte - Weltbild schafft - oder blockiert - die Voraussetzungen, um Selbstwertgefühl, Gestaltungswillen und einen unbefangenen Umgang mit dem Fremden entwikkeln zu können. Zur eigenen Sicherheit und Stabilität entsteht ein Bild dessen, was "normal" ist, weil es das Wahrnehmungsmuster derer ist, mit denen das Kind zusammenlebt. Und es scheint, als ob diese "Insel der Sicherheit", auf der man sich der Geborgenheit und Vertrautheit vergewissern kann, eine wichtige Basis ist für die relativ angstfreie Erkundung des Fremden bzw. überhaupt der unbekannten Außenwelt.

Das Gefühl der Identität dürfte im Kindesalter in erster Linie dadurch gekennzeichnet sein, daß eine Übereinstimmung des eigenen Musters der Wahrnehmung der Außenwelt mit der der Innenwelt angestrebt wird: Sein SelbstWertGefühl steigt, wenn das Kind so ist wie die anderen in der Gruppe und wenn die anderen eine Sache auch so sehen wie es selbst.

2. Weltbild, Menschenbild und Selbstbild bedingen sich wechselseitig, ihre Strukturenbzw. Muster sind sich "selbstähnlich". Die Grenzlinien zwischen dem Eigenen und dem Fremden sind in der Konstruktion der Wirklichkeit draußen ähnlich gestaltet wie im psychischen System, - eher fließend oder eher hermetisch festgelegt und verteidigt.

Sämtliche Weltbilder weisen eine ähnliche Struktur auf: Das Eigene ist der Mittelpunkt, die Insel der Ordnung und der Struktur, während alles andere als das Fremde, das bedrohliche Chaos wahrgenommen wird. Der eigene Stamm ist das Zentrum der Welt, z.B. in Gestalt eines "Weltenbaums" in der Mitte des Dorfplatzes. In diesem ego- und ethnozentrischen Weltbild ist alles "Draußen" das feindliche Ausland. Das eigene Muster der Realitätsdeutung ist absoluter Maßstab für die Beurteilung der Anderen. Die Relativität der Weltbilder kann von diesem Bewußtsein nicht erkannt werden. zu stark ist noch die Fixierung auf das Eigene, zu sehr ist es noch eingetaucht in die eigene Welt, um sich überhaupt vorstellen zu können, daß ein Angehöriger eines anderen Kulturkreises dieselbe Sache, dasselbe Objekt anders sehen und deuten könnte als man selbst.

Es scheint so zu sein, daß sich analog zu dieser Au-Benwahrnehmung die Wahrnehmung des Selbst strukturiert als die Wahrnehmung eines Ich, das wie eine Insel aus dem Meer des Unbewußten auftaucht, einer Instanz, die sich zunehmend seiner selbst und seiner eigenen Ordnung bewußt wird, sich aber ständig in der Gefahr sieht, vom Chaos überflutet zu werden. Damit das Ich mit den angstmachenden Impulsen des Unbewußten umgehen kann, entwickelt es eine spezifische Form der Abwehr: Wenn das Kind viele seiner natürlichen Bedürfnisse und Triebimpulse verdrängen muß, z.B. weil die familiären und/oder die gesellschaftlichen Werte ein Ausagieren der kindlichen Spontaneität nicht erlauben, wird die Spontaneität in die unterirdischen Höhlen verbannt und die Grenze befestigt, damit das Ich nicht überflutet wird. Wenn das Kind in einem gesellschaftlichen Kontext lebt, dessen Logik von einer krampfhaften Uberbetonung alles "Eigenen" geprägt ist, wird alles Fremde, Andersartige, vom "normalen" Denkmuster Abweichende ebenfalls auf diese Weise "bearbeitet", d.h. unbewußt gemacht.

Doch die Wiederkehr des Verdrängten ist nicht zu vermeiden: Das Fremdgewordene erscheint in Gestalt von Schreckensfiguren, Dämonen und Teufeln nicht nur in den Träumen wieder, die Faszination durch Monstergestalten im Spielzimmer oder auf der Mattscheibe könnte ebenso ihre Ursache darin haben, daß das Bedürfnis nach Macht und Stärke seine Wurzeln im Sumpf des Verdrängten hat. Der innerpsychische Kampf wird auf den von Film- und Spielzeugfiguren projiziert: Das

Fremdgewordene, der Feind, das "innere Ausland" (Freud) muß in Schach gehalten, und die Grenzen müssen klar definiert und befestigt werden. Ein derart starres Deutungsmuster prägt sowohl das Selbstbild wie auch das Weltbild: Analog zur SelbstWahrNehmung wird die Außenwelt als undurchdringlicher Dschungel gesehen, diese bedrohliche Welt erfordert den Kampf starker Heldenpersönlichkeiten, klare Lösungen und Eindeutigkeiten. Jeder Versucheiner differenzierteren Sicht durch Außenstehende erscheint als Beweis dafür, daß diese die Gefahr noch nicht erkannt haben oder einfach Schwächlinge sind. Die Phantasien, die sich in diesem Muster manifestieren, offenbaren die Sucht nach Ordnungsstrukturen, den inneren Zwang nach einer Übereinstimmung des eigenen Deutungsmusters mit dem der Gesellschaft: Das Ich fühlt sich geborgen, wenn es in der Gemeinschaft Gleichgesinnter aufgehen kann.

Im Jugendalter können wir diese Phantasien interpretieren als Versuch, mit Hilfe von Allmachts- und Größenphantasien einen subjektiv bedeutsamen Konflikt "in den Griff" zu bekommen: Das Schwanken zwischen dem Bedürfnis nach Ich-Auflösung, Ich-Entgrenzung, nach Symbiose, nach Verschmelzung (z.B. mit der Gruppe oder mit einer Person), nach Tranceerfahrungen - und auf der anderen Seite dem Wunsch, ein starkes, einmaliges, klar denkendes und entscheidendes Individuum zu sein: Die Identifikation mit einer Heldenfigur, die in diesem Chaos Klarheit schafft, entspricht dem Bedürfnis, diesem Konflikt gewachsen zu sein.

Die Jugendzeit ist eine lebensgeschichtliche Phase, in der einerseits die Chance besteht, überkommene Denkmuster zu "verflüssigen", andererseits die Gefahr, zumindest zeitweise dem Chaos der eigenen Hormongewitter nicht gewachsen zu sein, zumal sich die Jugendlichen auch in der Außenwelt im engen Netz von Verhaltenserwartungen sehen. Zunehmend wird eine aktive "Ich-Synthese" (Erikson) notwendig, das Ausbalancieren von Verhaltenserwartungen, Verhaltensmöglichkeiten, das Spiel mit Sein und Schein, das Ausprobieren von Masken. Insgesamt jedenfalls zeigt sich ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Identität, nach etwas Konstantem im Fluß der Zeit, nach einem alles umfassenden Deutungsmuster, mit dessen Hilfe ein Sinn und Sicherheit vermittelnder Rahmen geschaffen wird: Er soll all das Unterschiedliche und Vielfältige zusammenhalten, all die Einzelerfahrungen und Deutungsmuster in ein System bringen, das als Sinnvoll wahrgenommen werden kann.

Der Begriff "Ich-Synthese" ist sicher ungenau, weil die Prozesse des Synthetisierens nicht nur solche des Bewußtseins sind, vielleicht noch nicht einmal in erster Linie: Die Fremdenfeindlichkeit im autoritären Wahrnehmungsmuster z.B. resultiert nicht aus einer bewußten Entscheidung des Ich, eher dürfte das Ich getrieben sein von der Dynamik des Unbewußten: Um der klaren Ordnung willen muß das Chaos bekämpft werden, müssen alle, die das Bild stören, außen vor bleiben.

Um das Wahrnehmungschaos in der Adoleszenz anzudeuten, genügt ein Blick in freie Texte von Jugend-

Weltbild, Menschenbild und Selbstbild bedingen sich wechselseitig, ihre Strukturen bzw. Muster sind sich 'selbstähnlich'" lichen. Im folgenden zitiere ich einen Text einer Schülerin aus einem Literaturkurs der Jgst. 13 (zum Bild "Eulenspiegel")

"Der Abgrund, der Tod, alles hängt ab vom Schicksal, doch das Schicksal ist ein Chaot, ein Eulenspiegel. Die Menschen erkennen es und bekommen Angst. Wo ist Gott, - an den sie ihr Leben lang geglaubt haben? Wo ist Erlösung? Die Hilfe? Die Rettung? Alles ist weg. Die Welt gerät ins Wanken. Eulenspiegel! Bleib sitzen! Nur

noch ein bißchen! Da ist noch etwas! Ich will es erleben, erreichen ... noch ein klein bißchen Zeit ... und dann ist die Zeit reif. Eulenspiegel. Jetzt steht er auf Und die Welt fällt ins Nichts ... Aber wir beide, wir schaffen den Absprung. Wir MÜSSEN ihn schaffen. Wir stehen auf, mühsam, Endlich! Wir halten uns an den Händen. Und dann springen wir. Ins Nichts, es ist wie im Traum, wie eine Seifenblase, schillernd, Seifenblase! Platz noch nicht ..! Noch ein klein bißchen Zeit ...! Wir schweben. Ich spüre die Liebe. Und ich spüre die Gefahr. Da bleibst Du hängen, im dornigen Gestrüpp, die Vergangenheit hat Dich eingeholt. Ich kann Dich nicht mehr halten. Du bleibst dort. Und ich lande irgendwo weit entfernt von Dir. Allein mit meiner Trauer. Und ich denke an Dich. Das ist alles, was mir bleibt. Und dem Wind erzähle ich, wie Deine Stimme klingt, wenn Du lachst ... Vielleicht schaffst Du den Absprung auch noch ... noch ein klein bißchen Zeit!"

Hier kommt das Ambivalenzgefühl. die Fremdheit und die Zerbrechlichkeit des Wahrnehmungssystems von Jugendlichen zum Ausdruck, das Pathos läßt darauf schließen, daß die emotionale Komponente, die "Gefühlsfarbe", die vielleicht wichtigste "Grundierung" für die Entwicklung von Selbstwertgefühl und Identität darstellt. Der Text zeigt, daß Identität nichts Statisches, ein für allemal zu Erreichendes ist. Ihr Text zeigt das. was wir bei einem künstlerischen Ausdruck seelischer Momentaufnahmen erwarten, nämlich eine Sensibilität, um Fremdheit, Brüche und Brechungen im Selbstbild und im Weltbild überhaupt wahrzunehmen, ohne sie gleich, wie so häufig, mit einem harmonisierenden Muster zuzukleistern.

3. Die große Leistung, die in der Adoleszenz erbracht werden muß, besteht darin, mit der Fremdheit dynamisch sich entwickelnder Anteile des Selbst umgehen zu lernen. Zielperspektive ist die Fähigkeit, klare und relativ konstante Ordnungsstrukturen im Selbst- und Weltbild zu entwickeln und gleichzeitig deren dynamische ("chaotische") Qualität zu erhalten. Dieser Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung ist dadurch gekennzeichnet, daß der Jugendliche seinen individuellen Weg findet zwischen dem Extrem des Abgleitens in die Strukturlosigkeit (vgl. regressive Symbiosephantasien) und andererseits der Gefahr, der Faszination "totalistischer" (Erikson) Weltbilder zu erliegen.



Eine der zentralen psychischen Funktionen eines Weltbildes ist die Vermittlung von Sinn, Sicherheit und Vertrautheit, d.h. die Konstruktion eines möglichst umfassenden Deutungsmusters, mit dessen Hilfe Fremdheitserfahrungen zu bewältigen sind. Und jede Gesellschaft bietet ihren Mitgliedern ein je spezifisches Spektrum von Deutungs- und Verhaltensmustern an, wie mit Fremdheit und den von ihr ausgelösten Ängsten umgegangen werden kann bzw. soll: So schränkt z.B. eine autoritär strukturierte Gesellschaft zwangsläufig die Möglichkeit ein, ohne Diskriminierung des Fremden Selbstwertgefühl zu entwickeln. Und da das ihr entsprechende (rassistische) Weltbild alles unterdrücken muß, was die alten Strukturen in Frage stellen könnte, wird auch der Bereich der Sexualität, die Dimension un-berechenbarer Emotionen diskriminiert. Für einen Heranwachsenden heißt dies, daß er weder die Möglichkeit hat, ein unbefangenes Verhältnis zum Fremden draußen aufzubauen noch zu den "fremden" Impulsen, den "Hormongewittern", denen er entwicklungsbedingt ausgesetzt ist. D.h. die Körper und Sinnenfeindlichkeit, und damit verbunden der Verlust der Selbstwahrnehmungsfähigkeit, sind wesentliche Bestandteile des so konstruierten Welt- und Selbstbildes: Das "fremdgewordene Eigene" ist draußen, es ist zur Projektionsfläche geworden, scheinbar einem selbst nicht zugehörig. Die Tatsache, daß es fasziniert und befremdet, zeigt, daß dieses Fremde dem "Eigenen" verloren gegangen ist.

Die Schwierigkeit für Jugendliche, in unserer Gesellschaft kollektive und personale Identität zu entwickeln, ist sicher größer als in einer Gesellschaft, deren Weltbild noch homogener war und klarere Ordnungsmuster für die Definition des Selbstbildes bot. Dem Zerfall äußerer normativer Zusammenhänge entspricht ein Zerfall schwer herstellbarer Sinnzusammenhänge und Deutungsmuster im Selbstbild: Das beziehungslose Nebeneinander von Selbstbildfragmenten ist zu einer Grunderfahrung geworden. Und wem es nicht gelingt, mit diesem dynamischen Spannungsgefüge umzugehen, wird vermutlich wieder ein "geschlossenes" Weltbild konstruieren und eine - auch kollektive - Identität beschwören, um für sich Sinn zu konstituieren. Und aufgrund der Selbstähnlichkeit von Selbst- und Weltbild bleibt im Wahrnehmungssystem allgemein das dynamisierende Moment des Fremden außen vor.

4. "Identität" und "Fremdheit" sind aufeinander bezogen wie in einem Figur-Grund-Muster: Ohne Fremdes erstarrt das Eigene bis zur Unmenschlichkeit, ohne die Wahrnehmung einer "Ganzheit" kann das Fremde nur als Bedrohung wahrgenommen werden. "Fremdheit" ist ein Relationsbegriff, er drückt unsere Beziehung zu den Menschen, Dingen und Ideen aus, die unser derzeitiges Selbst- und Weltbild-Muster stören oder sprengen würden.

Beide Begriffe sind Konstruktionen, gesellschaftlich bedingt und subjektiv eingefärbt: Wenn wir - wie z.B. in der Humanistische Psychologie - annehmen, der Mensch habe einen wahren, einzigartigen Persönlichkeitskern, den es hinter den Masken zu finden gelte, definiert sich "Fremdheit" als Entferntsein von dieser Mitte. Wenn wir - wie z.B. in der Soziologie - annehmen, "Identität" sei das Resultat einer Verinnerlichung gesellschaftlicher Erwartungen und Normen, sind Nichtangepaßtheit, Aus-der-Rolle-Fallen und Abweichung "fremd" und u.U. gesellschaftlich unerwünscht.

In jedem Fall erscheint Identität als etwas Statisches, als ein erreichbarer Zustand, wenn nur die entsprechenden Anstrengungen unternommen werden. Vor allem ist bei diesen Modellen "Identität" ein Zustand, der in zentraler Weise mit der Rationalität dessen vermittelt ist, der sie "herstellen" soll. Das Fremde, Andersartige hebt sich dann logischerweise als ein Zustand ab, der zu vermeiden ist, der vom Eigenen getrennt ist.

Unbestritten drückt der Begriff das menschliche Bedürfnis nach Ganzheit, nach Einheit und "Heimat" aus, und es ist kein Zufall, daß die Idee einer Autonomie der Person im Denken der Aufklärung die Lücke zu füllen versucht, die die Säkularisierung hinterlassen hatte: Die mittelalterliche religiöse Verbundenheit mit Gott wurde ersetzt durch Glücks- und Vollkommenheitsansprüche im Diesseits (Stroß, S.118). "Identität" also als Fiktion, als Utopie? Sicher insofern, als alle unsere Ideen und Theorien Konstruktionen sind: Jede Gesellschaft, jede Person konstruiert sich die jenigen Bilder und "Wirklichkeiten", die zu ihr "passen". Und mit diesem Konstrukt wird so lange gearbeitet, bis erkannt wird, daß es zu "grob" ist, um die wahrgenommene Realität noch erklären zu können. So ist auch der herkömmliche Identitätsbegriff zu "eng" geworden, um die Entwicklung in unserer Gesellschaft und unserem "multikulturellen Ich" (Heinrichs) noch angemessen begreifen zu können. Wo und wie läßt sich ein Zustand denken, der ein "Identischsein" ausdrückt? Identisch von was womit eigentlich? Und was lasse ich außen vor, wenn ich "Identität" verwirklicht habe?

Doch nähern wir uns dem Begriff von seiner anderen Seite: Welches Bild von Fremdheit bestimmt unsere Wahrnehmung?

Als "fremd" sehen wir etwas an,

- das unbekannt, unheimlich ist und potentiell das eigene Sicherheitsgefühl in Frage stellt, also Angst macht;
- das uns "zu nah" kommt, d.h. die selbstgesetzten Grenzlinien überschreitet und uns durch seine Nähe zu erdrücken droht;
- das als "Vertreibung aus dem Paradies" Angst macht vor dem Möglichen der Zukunft: Jeder Übergang in eine nächste Entwicklungsstufe ist eine solche Vertreibung, weil damit der Verlust alter Sicherheiten und vertrauter Deutungsmuster verbunden ist;
- das faszinierend ist, weil es Dimensionen in uns zum Klingen bringt, die wir auch gerne leben würden bzw. die bislang unentdeckte Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten in uns zum VorSchein bringen;
- das wir "nicht auf die Reihe bekommen": Widerstrebende, nicht integrierbare Erfahrungen und Anteile unserer Persönlichkeit, Triebimpulse, die das vertraute Selbstbild stören, Selbst-Verständlichkeiten auflösen ...

Formal gesehen könnte ein gemeinsamer Nenner dieser Definitionsversuche sein, daß etwas als "fremd"

"Dem Zerfall
äußerer
normativer
Zusammenhänge entspricht ein
Zerfall schwer
herstellbarer
Sinnzusammenhänge und Deutungsmuster im
Selbstbild"

wahrgenommen und eingeschätzt wird, wenn die Muster von Welt- und Selbstbild nicht "passen" oder wenn diese Konstruktionen in Widerspruch und Spannung zur Realität stehen: Ein von Fremdheiten und Dynamik "gereinigtes" Welt- und Selbstbild wird also immer und zwangsläufig Spaltungen verschiedenster Art hervor-

bringen.

Im folgenden seien einige Beispiele aus meinem Arbeitsfeld, der Schule, genannt, um dann wenigstens eine mögliche Richtung einer Erweiterung des Identitätsbegriffs anzuzeigen, wie er für interkulturelles Lernen sinnvoll und notwendig erscheint:

1. Schüler A, 16 Jahre, hat sich entschlossen, in die Theater-AG zu gehen, vielleicht, weil seine Freundin auch dort ist oder aus anderen Gründen. Jedenfalls wirkte er bisher als gehemmter Mensch. Er bekommt eine Rolle innerhalb des Stücks, in der er unerwarteterweise voll aufgeht: Nach der Aufführung ist jede/r begeistert über seinen Auftritt: "So habe ich ihn ja noch nie gesehen", höre ich noch die Kollegen sagen. Hat dieser Schüler nun "sich" gespielt, ist sein "wahres Ich" hinter seiner Alltagsmaske zum Vorschein gekommen? Oder hat er selbst mit Möglichkeiten, mit Masken gespielt, mit der Vielfalt der Verhaltens- und Entwicklungsmöglichkeiten? Für letzteres würde sprechen, daß dieser Schüler, wie mir der Theater-AG-Leiter sagte, sich vorgenommen hatte, bei jeder Aufführung eine Nuance anders zu spielen ...

Dieser Schüler versuchte im Spiel, im Abtasten von Möglichkeiten, im Jonglieren mit Masken seine Identität kennenzulernen, die Resonanz des Publikums bewirkte Resonanz in seiner Selbst-Wahrnehmung, motivierte wiederum seine Spiellust ... Die Rolle ermöglichte ihm ein Ausagieren narzißtischer Bedürfnisse: Wo sonst haben Schüler die Gelegenheit, alterstypischen Phantasien Ausdruck zu verleihen - und sie damit zu bearbeiten, sie in die Persönlichkeit zu integrieren? Das Spiel mit "Identität" kann hier beschrieben werden mit Hilfe eines Begriffs aus der Chaosforschung, mit "Fließgleichgewicht": Die Person ist ein dynamisches System, in der ständig ein- und ausfließende, auf- und abbauende Prozesse ablaufen, ein ständiger Austausch von Energie und Ideen (vgl. hierzu Willi 1989); hierbei entstehen in den Mustern der Außen- und Innenwahrnehmung Konsonanzen, aber auch Dissonanzen, Brüche, Fremdheiten. Phasen der Ordnung, der Harmonie lösen solche der Spannungen und des Chaos ab. In ihrem Bestreben nach Konsistenz, nach einem sinnvollen Arrangement des Wahrnehmungsmusters, weiß, ahnt, spürt die Person, daßdiese Synthese aus Sinneswahrnehmungen, rationalen Prozessen, dem Körper- "Bewußtsein" und unbewußten Impulsen niemals fixiert werden kann. Außer sie beraubt sich selbst der Entwicklungsmöglichkeiten, indem sie das Chaos in sich selbst, das Unbewußte, eindämmt und Mauern der Abwehr errichtet. Es könnte sein, daß eine derartige Erweiterung des Identitätsbegriffs - und damit auch des Horizonts von Selbst- und Weltbild-subjektiv befreiend wirkt. Die relative Offenheit und Plastizität des Wahrnehmungssystems der Jugendlichen stellt eine Chance dar, alte Denkmuster zu "verflüssigen".

2. Ein zweites Beispiel: In einer Unterrichtsreihe über Okkultismus/TeufeI/Dämonen in einer Religionsgruppe der 10. Klasse sollten die SchülerInnen, zunächst in Kleingruppen auf Wandzeitungen möglichst anschaulich "Dämonen" beschreiben in bezug auf Aussehen, Größe, Geruch, besondere Merkmale, Kleidung etc. wie auch deren "Absichten" in bezug auf uns Menschen. In einer zweiten Phase sollten sie sich in diese Dämonenfigur hineinversetzen und aus der Ich-Perspektive einen Text in Form einer "Selbst-Darstellung" schreiben. Ich habe die SchülerInnen seit Jahren nicht mehr so locker und gelöst erfahren wie beim Abfassen dieser Texte, vor allem natürlich auch beim Vortragen. Offensichtlich wurden in diesen Texten destruktive Anteile des Selbst gebunden, fanden in einer gemeinschaflichen Situation ihren Ausdruck, was subjektiv als Befreiung wahrgenommen wurde. Da schon vor dieser Stunde Teufelsglaube, Dämonenphantasien und Hexenverfolgung als Projektionen gesellschaftlich unbewußt gemachter Ängste erkannt worden waren, konnte über diese kreative Übung die Erfahrung vermittelt werden, daß solche Anteile auch zu uns selbst gehören, daß diese "Schattenfiguren", diese "Fremden" wahrscheinlich ein Teil unserer "Identität" sind: Die rationale Verarbeitung spielte hierbei sicher eine wichtige Rolle, sie wäre aber in dieser Form ohne die Übung nicht so tiefgreifend möglich gewesen.

Was kann daraus für die pädagogische Praxis folgen?

1. Die Frage "Was macht der/die/das Fremde mit mir?" zwingt uns, diese Resonanz, die wir mehr oder weniger klar spüren, wirklich wahrzunehmen, z.B. zu fragen, "Wer bin ich, daß ich darauf so reagiere", "Welche Wünsche und Bedürfnisse spricht er/sie/es in mir an"? ... - Für uns Pädagogen ist die Klärung dieser Frage auch deshalb wichtig, um nicht im Bild, das wir von unseren Schülern haben, eigene Schwächen zu bekämpfen. In diesem Zusammenhang ist von Bedeutung, sie den Mechanismus von Übertragung und Gegenübertragung bewußt zu machen: Welche Gefühle von Fremdheit löst das rassistische Verhalten des Schülers X bei mir selbst aus? Inwiefern verdränge ich u.U. durch ein "verengelndes" Bild der Fremden die "verteufelten" Aspekte? Welches Bild habe in von den Schülern konstruiert? Inwiefern "paßt" dieses in mein Welt- und Selbstbild? Was nehme ich als "fremd" wahr? Und wie reagiere ich darauf? Wie wir selbst mit Fremdheitserfahrungen umgehen, spüren die SchülerInnen intuitiv, unabhängig davon, was wir ihnen verbal vermitteln. Wenn wir z.B. nicht mit der Fremdheit umgehen können, die sie als Pubertierende uns gegenüber zeigen, - in einer Phase, in der sie sich selbst fremd sind -, können unsere Appelle, anders mit dem Fremden umzugehen,

"Für uns Pädagogen ist die
Klärung der
Frage nach dem
Fremden deshalb wichtig,
um nicht im
Bild, das wir
von unseren
Schülern haben,
eigene Schwächen zu bekämpfen"

nicht greifen.

2. Zielperspektive muß sein, Jugendlichen Wege und Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie psychische Stabilität entwickeln können: Nur ein selbst-bewußtes Subjekt kann mit dem Fremden dialogisch und ohne Machtphantasien umgehen. "Das Andere anders sein lassen" lautet der Titel einer Kritik von Mostafa Arki an Betty Mahmoodys "Nicht ohne meine Tochter". Wir können das Andere nur dann anders sein lassen, wenn wir nicht mehr dem Zwang unterliegen, eigene Schwächen und Fehler, das "Fremdgewordene im Eigenen", auf die Außenwelt zu projizieren und dort zu bekämpfen. Dies ist einerseits ein psychologisches Problem, andererseits aber eines, das uns auf das abendländische Weltbild verweist:

Wir sollten uns auf Erkundungsreise in die Tiefenschichten dieses kulturellen Deutungsmusters begeben. Der Blick auf die eigene Brille ist notwendig, um die Relativität der eigenen wie auch der fremden, anderen Sicht der Welt zu erkennen.

Lesen wir Texte von Autoren, die über unsere Kultur, unser Land schreiben; die Brechung der Perspektive ermöglicht die klarere Definition des "Eigenen"! Kratzen wir an unserem platten Wirklichkeitsbegriff, indem wir ihn konfrontieren mit dem anderer Kulturen, in denen die materielle Realität noch nicht getrennt gedacht wird von den Träumen und Phantasien!

Finden wir Wege und Erfahrungsmöglichkeiten, um unser lineares Denken in Frage zu stellen, zu durchkreuzen! Es ist also nicht nur eine Frage der Inhalte, sondern auch, vielleicht sogar in erster Linie, eine der Form des Lernens: Kreative Methodenermöglichen ein Hinauskatapultieren aus der Logik des linearen, zweckrationalen Denkens, sie schaffen die Voraussetzungen für ein "vernetzteres Denken" (Vester), sie ermöglichen die Gestaltwerdung seelischer Zustände, Fremdheiten, "Schattenfiguren", die jetzt bearbeitbar sind oder deren dämonische Kraft, weil sie "draußen" eine Form des Ausdrucks gefunden hat, schlicht verschwunden ist.

Sicherlich bewirkt ein kreativer Umgang mit den eigenen und den fremden Wahrnehmungen, daß wir neben einer vernunftzentrierten Form der Erkenntnisgewinnung die Vielfalt anderer Formen wiederentdekken und damit ein Stück Fremdgewordenes wieder integrieren. Das Gedichteinerlateinamerikanischen Autorin sagt vielleicht mehr und wirkt sicher nachhaltiger als mancher deutsche Sachtext. Eine ebenso künstlerische Bearbeitung solcher Fremdtexte setzt Erfahrungs- und Entwicklungsmöglichkeiten bei uns selbst und bei den Schülern frei, zeigt uns die Vielfältigkeit von Erkenntnisformen. Fremdheitserfahrungen sind in tieferen seelischen Schichten verwurzelt. Ebenso umfaßt der Prozeß der Identitätsentwicklung, der Stabilisierung einer Person, die Dimensionen des Emotional-Sinnlichen, der sog. "irrationalen" Bedürfnisse. Wie ist eigentlich unsere Körpersprache durch unsere Fremdheitserfahrungen "codiert" worden? Wie zeigt der Körper diese Abwehr?

Ein bedeutsamer Ansatzpunkt könnte sein, die Sinne

wieder zu schärfen, zu "sensibilisieren", d.h. fähig zu werden, sinnlich wahrzunehmen: Eine derartige Sensibilität könnte der Abstumpfung entgegenwirken, die uns unfähig gemacht hat, Differenzen, Nuancen, Vielfältigkeit wahrzunehmen; die uns auch unfähig gemacht hat, uns selbst differenziert zu sehen. Nicht nur SchülerInnen haben das Bedürfnis, mit allen Sinnen bewußter zu leben ("bei Sinnen zu sein"), Fremdes sinnlich zu erfahren und dadurch alte Wahrnehmungsmuster zu erweitern. H.J. Heinrichs fordert die Entwicklung eines "multikulturellen Ich". Vielleicht wäre die Entdeckung des spannungsreichen Gefüges des eigenen Selbstbildes ein Ansatzpunkt.

3. Interkulturelles Lernen darf nicht das reproduzieren, was sich als Sackgasse des abendländischen Weltbildes erwiesen hat: die Fixierung auf die Ratio - bei gleichzeitiger Abspaltung von allem "Irrationalen". Unsere abendländische Geschichte, v.a. in den vergangenen 500 Jahren, ist gekennzeichnet von "gesellschaftlicher Produktion von Unbewußtbeit" (Erdheim). Was hat die gesellschaftliche Verdrängung des Sinnlichen, die Vorherrschaft der Ratio, der Zweckrationalität, mit der geistigen Monokultur zu tun, die wir in aller Welt verbreiten - und die auch uns selbst verkümmern läßt? Wo liegen die Zusammenhänge zwischen dieser gesellschaftlichen Form von Entfremdung und unserer Neigung, Identität primär durch Abgrenzung und Herrschaft zu definieren?

Und was könnten wir gewinnen, wenn es gelänge, dieses "Fremdgewordene" aufzuarbeiten und als Teil unserer Identität zu integrieren?

Literatur:

Benesch, Hellmuth: Warum Weltanschauung. Eine psychologische Bestandsaufnahme. Frankfurt 1990.

Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde. Hamburg 1991.

Erdheim, Mario: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einf. in den ethnopsycho- analytischen Prozeß. Frankfurt 1984.

Erikson, Erik H.: Jugend und Krise. München 1988.

Heinrichs, Hans-Jürgen: Abstoßung und Integration. Ich-Ich und Ich-Anderer, in: H. Boehncke/H. Wittich (Hg.), Buntes Deutschland. Reinbek 1991, S. 19ff.

Kristeva, Julia: Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt 1990. Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.

Schäffter, Ortfried (Hg.): Das Fremde, Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen 1991. Stross, Annette M.: Ich-Identität zwischen Fiktion und Konstruktion. Berlin 1991.

Willi, Jürg: Ko-Evolution. Reinbek 1985.

Das in Kürze erscheinende "WeltBilder - Lese- und Arbeitsbuch" (A.Holzbrecher/U.Krüger) stellt einen Versuch dar, die hier skizierte Konzeption umzusetzen, zunächst in einer "Erprobungsfassung". ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Die neuen Mieter

Jetzt, wo unsre Kinner selbst gebaut habbe, is unser Haus für uns beide zu groß gewodde. Mein Mann und ich, mer habbe obe umgebaut zum Vermiete an eine Famillie. "Kalli", hab'ich gesagt, "Kalli, jetzt bei dere ganze Fremdefeindlichkeit, vermiete 'mer an Fremde. Bloß sauber müsse se sein, gelle?" "Un Christe", hat der Kalli gesagt, "am beste auch katholisch". Naja. "Gut", hab'ich gesagt, "ich mach 'ne Anzeige in der Oberhessische Presse."

Viele habbe die Wohnung gewollt. Mit un ohne Kinner, manche mit Viecher, aber die wolle mer net. Mer habbe uns dann für ne Famillie mit nem Mädche entschiede. Dann wird's net so laut mit nur einem Kind, habbe mer uns gedacht. Nette, ruhige, sympathische Leut. Er vor allem. Die bezahle bestimmt pünktlich, habbe mer gedacht. Er evangelisch - sie hat nix gesacht - , aber naja, unser Schwiechertochter is ja auch evangelisch.

Drei Woche nach ihrem Einzug habbe se uns dann zum Kaffe eingelade un uns in der Wohnung rumgezeigt. Alles in allem ganz manierlich. Sauber war's, bloß keine Gardinne vor die Fenster. Abber vielleicht habbe se kein Geld dafür. Un schlafe tun die uff m Fußbode, auf so Matratze. Überhaupt habbe die kaum Möbel, abber massenhaft Bücher. En Fernseher hab ich auch net gesehe. Un gegesse habbe mer vom blanke Holztisch, so komische Kekse und so'n schwarze Tee - Kaffe gabs net. Aber sonst so ganz nette Leut, wie gesacht. Sie spricht ja e bißche komisch, aber er babbelt so ganz gern un hat auch viel gefragt wie wir hier so lebe.

"Des werd schon noch", hat der Kalli hinnerher gesacht. "Die gewöhne sich schon noch ein." Jetzt sin se schon n halbes Jahr hier, un immer noch ganz fremd. Die sin einfach anners als wir. Ich hab erst gedacht der Mann der is krank, weil der immer zu Haus war. Aber der abbeit garnet, seine Frau ernährt die Famillie. Dahei is der doch Ingenieur, hatter gesacht. Der würd doch bestimmt was finne. Aber nee, am Morsche bringt der das Gör innen Kinnergardde, un mittags holt derse widder ab. Dann gehe die beide spaziere odder fahre stunnelang weg, in die Stadt, zum Einkaufe. Der macht den ganze Haushalt, freitags putzt der immer, der wäscht die ganze Wäsch, un bügeln hab ich den auch schon gesehe. Die sehe immer sauber und glatt aus. Un das Koche scheint der auch zu mache, obwohl ich immer zu meim Kalli sage, schleich

dich aus der Küch, ne Frau kann das besser.

Neulich hab ich ihn gefragt, obber nich in Frankfurt ne Abbeit kriege kann. Da hat der mich ganz groß angekuckt un hat gesagt "Frau Schmitt, solang unser Kind klein is, bleibt einer zu Haus, un mir macht das Spaß." Ich hab nix gesagt, abber der Kalli findt auch, dann soll doch die Frau zu Hause bleibe. Komische Sitte, das.

Die Frau, die is ganz anners als wie mir. Am Morsche fährt die früh zu Abbeit, am Nachmittag kommt die zurück, un dann sitzt die immer noch am Schreibtisch, wenn der Kalli und ich ins Bett gehe, nach den Tagestheme. Un net mal daß die das Rollo runnerläßt, da kann ja jeder reingucke. Ja, un das arme Kind. Wenn die schon mal was macht mit dem Mädche, dann sitzt se meistens mit nem Buch aufm Kinnerspielplatz un liest. Un immer schick isse, mit Röcksche un Absätze un bunte Ohrringe, wie ne Unverheiratete. Wo der doch immer so bescheide rumläuft. "Also Kalli", hab ich nach drei Woche gesagt, "Kalli, auch wenn die net von hier sin, das macht kein Mann auf Dauer mit."

Wo der sich so bemüht. Immer ein freundliches Wort, un Zeit zum Schwätze hatter auch immer. Mei Schwiechertochter hat erzählt, der lädt immer die Kinner vom Dorf zum Spiele zu sich nach Hause ein, aber da kommt natürlich keiner, bei solche Verhältnisse. Die Männer wolle das schon garnet, daß der garwohl Kaffe trinkt mit ihre Fraue wenn se selber uff de Abbeit sin. Un bei der Frau, nachher kriege die noch Flause im Kopp un wolle auch ausm Haus.

Dann habb ich gemerkt, daß die Frau am Wocheend öfters wegfährt mit ihrm Auto. Allein. "Steck dei Nas net in anner Leut Zeug", hat der Kalli gesagt, abber ich wollts wisse un hab uffgepasst. Jedes dritte Wocheend is die allein los, und hat den Mann un das Kind allein sitzegelasse. Manchmal kam da auch in der Woche son Kerl, ich hab immer uffgepaßt, daß der net sieht, daß ich hinner der Gardin steh. Mit som gelbe Porsche is der mit ihr weggefahre. "Ein Kollege von ihr" soll das sein, abber wers glaubt, wird selig. Da macht mer net als veheirat Frau.

Überhaupt, die habbe überhaupt kein Benimm. Fährt n aale Golf, so ne Rostbeul, und schämt sich net bei ihrem Poste. Einmal hat se mich gefragt, ob ich auf ihr Kind uffpasse kann, weils erkältet war, sie müßt dringend an dem Tag zur Abbeit, un der Mann war ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

irgendwie net da. Dabbei hab ich gehört, die Omma wohnt nur dreißig Kilometer weiter. Komische Famillie, daß die net gekomme is. Wozu hat mer denn ne Omma?

Also, der Kalli und ich, mer habbe gesagt, wenn die ausziehe, wolle mer keine Fremde mehr in unserm Dorff habbe. Die passe sich einfach net an. Der Mann feecht am Samstag immer noch net die Straß. Im Gardde hilft der meim Kalli auch net. Un zu Weihnachte habbe die noch net emohl ein Weihnachtsbaum gehabbt, Was soll denn aus dem Kind werdde? Un wenn die koche, dann stinkt immer das ganze Haus nach Knoblauch. Ein zweites Kind will se auch net, hatse gesagt, eins wär ihr anstrengend genug, un jetz will se Karriere mache. Was isn das für ne Frau, wo führtn das hin? Un er, erst große Sprüch, un jetz isser immer noch in keim Verein. Wo mein Kalli doch der Vorsitzende vom Tauzieh-Verein is un ihn tät einführe könne. Gardinne habbe se auch immer noch kei vor de Fenster. Un neulich is der doch tatsächlich abends zum Elternbastelabend vom Kinnergardde gegange, sagt mei Schwiegertochter, als einziger Mann! Un sie? Saß natürlich widder am Schreibtisch.

Un Hessisch babbele die auch immer noch kein Wort. Rede immer noch so arrogant wie am erste Tag, wo die schon so lange bei uns sin. Der Kalli un ich sin uns einig. Wenn die mal ausziehe, nehme mer kei Fremde mehr. "Solle die Preuße doch da bleibe, wo se herkomme", hat mein Kalli gesagt.

Barbara Toepfer

Rätsel-Ecke

Liebe ZEP-Leserinnen und -Leser,

in unserer Rätsel-Ecke, die künftig eine ständige Rubrik sein soll, gilt es diesmal, einen entwicklungstheoretisch ebenso brisanten wie folgenreichen Text-Abschnitt zu beurteilen. Folgende Frage sollten Sie uns beantworten können:

Wer ist der Autor des nachfolgenden Textes?

- a) Paolo Freire
- b) Klaus Seitz
- c) Ivan Illich
- d) Karl Valentin

Zu gewinnen sind diesmal als erster Preis eine Reise

in ein Entwicklungsland Ihrer Wahl, auf eigene Kosten und eigenes Risiko.

Der zweite Preis beschert Ihnen, liebe/r Rätselfreund/in eine ungetrübte Lesefreude und eine besondere Überraschung: Irgendwo im Text einer der nächsten Hefte versteckt werden Sie eine Dankesadresse unserer Chefredakteurin unter Nennung Ihres Namens finden.

Ein dritter Preis wurde nicht ausgelobt, da die Redaktion ohnehin nur mit zwei Zuschriften rechnet.

Auflösung im nächsten Heft!

Und hier der Rätsel-Text:

"Unausgesetzt treibt der am Horizont des Weltalls sich zeigende Gedanke der ganzen Menschheit, daß sich ein Problem, welches dazu geeignet ist, Formen anzunehmen, die einen Konflikt, sei es über die Kolonien-Frage oder der Wille, der sich seinen kommenden Geschlechtern des Fernen Ostens nähert. Immer und immer wieder haben wir die gleichen Erscheinungen. Was vor Tausenden von Jahren, sei es nun die Zeit einer Emanzipation der alten Griechen, oder ergründen wir die Vorzeit amerikanischen Strebens, so spricht die Zeit ein deutliches Wort, ohne daß an das Merkwürdigste im Zeitenraum der Phantasie den geringsten Zweifel aufkommen läßt. Ob ein Zustandekommen oben erwähnter Weltanschauungen von so schwerwiegender Bedeutung ist, um Vorteile, wie sie die Inder damals gezeigt haben, muß bezweifelt werden. So tragen wir es geduldig, solange ein Volk aus Ost oder West, Süd oder Nord Repontionen erhält, spielt dabei keine nennenswerte Rolle, nur der Wille einer Nation kann nach Lage der Vernunft ersetzt werden, so wird sich die Meinung der ganzen Welt zerschlagen, wenn die Einigkeit Spuren hinterläßt, die nur dazu die Nerven des Volkes beunruhigen. Wenn Lumiotto, der einzige Mann, der schon vor Beginn seine Worte zusammenfaßte und sich in Außerungen verstieg, einen Regierungsabschnitt verhüllt, dann treten wir der Sache näher, aber wir werden niemals daran zweifeln, da demgegenüber keine Absicht bestanden hat, neutral zu bleiben. Schauen wir zurück, die Vergangenheit ist unser wahrhaftigster Zeuge, wenn die Zügel der Vernunft sich lockern, wenn der Sinn für alles verlorengeht, so sollen sich diejenigen, die schuldbeladen, selbst prüfen, denn ein einiges Volk, denken Sie dabei an das Land der Versionen, andas Land der Kulturismuses. Ja, leere Redensarten, Phrasenetc. damit, womit sich viele ereifern könnten, in Verbindung mit den einfachsten Mitteln Wege zu bilden, die solche Banalitäten ein für allemal aus der Welt schaffen. Es ist an der Zeit, sich in den Nichteinmischungspakt hineinzumischen, um die Nichteinmischung zu dumidizieren."

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Institute For African Alternatives (IFAA), London

IFAA ist eine relativ junges Institut, gegründet im Jahr 1986 mit dem Ziel, als ein Forum für Diskussionen über gegenwärtige Probleme zu dienen und bei Forschungen zur Entwicklung von Alternativstrategien der Entwicklung des Kontinents zu unterstützen. Das IFAA, formal an der Universität London angeschlossen, ist ein unabhängiges Zentrum, verfügt über je einen Büro- und Gemeinschaftsraum, Vortragssaal und einige Studienzimmer. Gemeinsam mit der Universität bietet das Inst. Diplomkurse an, unterstützt afrikanische Stipendiaten, organisiert Veranstaltungen mit afrikanischen Wissenschaftlern u.v.a.m.

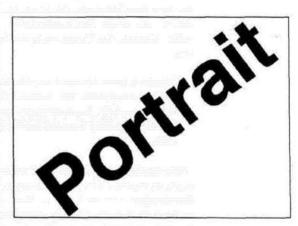
In der kurzen Zeitspanne hat das IFAA erstaunliche Aktivitäten entwickelt und die Ergebnisse der Konferenzen, Workshops und Seminare sind beeindruckend. Das Inst. hat mittlerweile Ressourcenzentren in sieben Ländern Afrikas gegründet. Neben der Jahres-, gibt es eine Sonderkonferenz von Frauen. Das Inst. gibt IFAA News (alle 2 Monate) und eine afrikanische Bücherliste (alle 3 Monate) heraus. Gemeinsam mit dem Institute of Development Studies, Dar es Salaam-Univ., organisierte das IFAA im Dez. 1989 den NGO-Kongreß 'alternative Entwicklungsstrategien für Afrika', der der internationalen Konferenz über 'Popular Participation in the Recovery and Development Process in Afrika' (Feb. 1990) vorausgegangen war.

Die drei Bände, alle vom IFAA herausgegeben: Coalition for Change, Vol. I, London 1990 Euviroment-Women, Vol. II, London 1991 Debt and Democoney, Vol. III, London 1991

sindein Ergebnis der NGO-Konferenz in Dares Salaam. Die Bände enthalten keine übliche Seminarberichte, sondern stellen grundsätzliche Vorstellungen für eine Alternativentwicklung Afrikas vor-woran international namhafte Wissenschaftler wie Bade Onimode (Nigeria), Jimoh Omo Fadaka (Kenia) Kweku G. Folson (Ghana) wie auch weniger bekannte wie A. Mahdi (Zambia), Theresa Moyo (Zimbabwe), H.P. B. Mohsi (Tansania) u.v.a. beteiligt sind. Nicht Namen, sondern Inhalte der behandelten Themen sind aufschlußreich z.B. in Vol. I.: Alternativer Entwicklungsweg für Afrika und afrikanische alternativen zum Weltbank- und IWF-Programm

(Bade Onimode), keine Demokratie, keine Entwicklung und Alternativen für afrikanische Frauen (Ben Turok), Strategien für dauerhafte Entwicklung (Mohamed Suliman), die afrikanische Verschuldungskrise - Ausweg wohin (E.N.

Maganya). Vol. II. behandelt in der ersten Hälfte die Natur und das Ausmaß der Umweltprobleme, in der zweiten Hälfte werden Fallstudien aus Ghana, Südafrika, Sudan, Tansania und Uganda ver-



deutlicht die Zusammenhänge zwischen Verwüstung, Entwaldung, Bodenerosion und Rückgang der Nahrungsmittelproduktion. Ebenso aufgebaut ist der Teil der Frauenprobleme über Bildung, Landwirtschaft, informeller Sektor, Frauen und Politik einerseits und Fallstudien aus Nigeria, Botswana, Tansania, Uganda und Kamerun andererseits.

Der dritte Band ist ähnlich aufgebaut: 1. Weltwirtschaft, 2. Strukturanpassungsprogramm, 3. Der Staat und Wirtschaftspolitik, 4. Der Staat und Demokratie, 5. Demokratische Alternativstrategien - jeweils mit Fallbeispielen (Nigeria, Ghana, Tansania, Lesotho) ausgestattet. Die drei Bände sind ein Zeugnis von präziser Analyse und Phantasie in Entwicklung demokratischer Alternativstrategien. Eine Fundgrube für alle, die sich hierzulande mit dem Kontinent beschäftigen. Ben Turok (Südafrika) und Mohamed Suliman (Sudan) leiten das Institut. Eine Zusammenarbeit einiger NGOs von hier mit dem IFAA ist wünschenswert. Wir könnten von dem Institut viel lernen.

Kontaktadresse: IFAA, 23 Bevenden St., GH-London N1 GBH. Asit Datta

Sammelrezension

Spiele und Materialien zur Flüchtlings- und Asylproblematik

Die immer stärker emotionalisierte Diskussion um die Aufnahme von Flüchtlingen in der Bundesrepublik und die zunehmende Gewaltbereitschaft fordern Schule und Bildungsarbeit in besonderem Maße heraus. Nun ist es für Lehrer und Bildungsreferenten auch nicht einfach, auf diese neue Situation schnell zu reagieren. Im folgenden werden einige Arbeitsmaterialien vorgestellt, die helfen könnten, das Thema zügig und fundiert anzugehen.

Martin Kleene/Martin Zint: Die Welt der Flüchtlinge. Arbeitshilfe für Schule, Gemeinde und Bildungsarbeit, herausgegeben vom Deutschen Caritasverband, Lambertus-Verlag, Freiburg 1988.

Zu beziehen bei: Deutscher Caritasverband, Karlstraße 40, Postfach 420, 7800 Freiburg zu 18 DM oder im Buchhandel.

Die aufwendig (auf Hochglanzpapier - ist das nötig?) gestaltete Arbeitshilfe umfaßt ein Planspiel und ein

didaktisch aufbereitetes Informationsheft zur Asylproblematik. Das Heft gibt Informationen zur Situation in verschiedenen Ländern in der Dritten Welt und deckt damit differenziert, aber kurzgefaßt, Motive und Hintergründe von Flucht auf. Diesen Berichten wird jeweils eine kurze Schilderung subjektiver Erlebnisse von Menschen auf dr Flucht gegenüber gestellt. Diese Gegenüberstellung von Information und Erlebnisschilderung wählen die Autoren recht geschickt auch für die Darstellung der Asylproblematik in der Bundesrepublik Deutschland. Zunächst wird auf die Flüchtlinge und Umsiedler nach dem Zweiten Weltkrieg hingewiesen und die

gewaltigen Anstrengungen der Bewältigung dieser Probleme, auch aus der Sicht von Betroffenen, geschildert. In einem zweiten Schritt wird ein Überblick auf das Recht auf Asyl gegeben, die Asylpolitik der Bundesregierung beleuchtet, die Haltung der Kirchen dargestellt und didaktische Hinweise für die praktische Bildungsarbeit gegeben.

Das beigelegte Spiel ist attraktiv gestaltet und hat Aufforderungscharakter. Ziel des Spieles ist, laut Spielanleitung, die "erlebte Willkür und aufgezwungene Passivität im Leben eines Asylbewerbers" zu verdeutlichen, deren Rechtssituation zu verdeutlichen, und "die Situation der Asylbewerber und Flüchtlinge besser zu verstehen und ihnen aufgeschlossener gegenüberstehen zu können." Das Spiel kann mit 6-12 Personen gespielt werden und dauert mindestens 11/2 Stunden, die Teilnehmer sollten mindestens 14 Jahre alt sein.

Eine nicht so aufwendige, ältere, aber immer noch aktuelle Produktion ist die Arbeitshilfe "2x aussetzen":

Hans Martin Milk/Jürgen Rau/Annette Windgasse: 2x aussetzen. Spiele zum Thema Flucht und Asyl, Wuppertal 1988.

Zu beziehen bei Vereinigte Evangelische Mission, Medienstelle, Rudolfstr.137, 5600 Wuppertal 2 zum Preis von 8,50 DM.

Diese Arbeitshilfe umfaßt insgesamt 20 völlig verschiedenartige Spiele, mit denen die Situation von Flüchtlingen in der Welt simuliert und verdeutlicht werden soll und um Verständnis für die Asylproblematik geworben wird. Neben verschiedenen Brettspielen, Rollenspielen und Planspielen schlagen die Autoren u.a. Phantasiereisen und Befragungen vor. Das benötigte Material (spielpläne etc.) ist in der Arbeitsmappe enthalten, es muß nur eventuell noch kopiert werden. Didaktische Hinweise und Auswertungskriterien werden gegeben. Die Teilnehmerzahl der Spiele bewegt sich zwischen zwei Personen und einer unbegrenzten Anzahl, die Spieldauer ist auch sehr unterschiedlich (zwischen 10 Minuten und mehreren Stunden). Auch werden Spiele mit Flüchtlingen vorgeschlagen. Die Arbeitshilfe bietet also eine Fülle von verschiedenen Anregungen. Systematische Informationen zur Thematik werden im Gegensatz zur vorhergehenden Arbeitshilfe nicht benannt.

Eine vielfältig verwendbare Arbeitshilfe ist die 18seitige Broschüre "Fremdenfeindlichkeit", vor einigen Monaten herausgegeben vom Dritte Welt Haus Bielefeld in Kooperation mit verschiedenen Institutionen, wie UNICEF, Misereoroder die Kindernothilfe. Das Heft ist



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

für 1,80 (Briefmarken) beim Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 4800 Bielefeld 1 zu beziehen.

Die einleitenden "10 Thesen zur Femdenfeindlichkeit, Herausforderung für Schule und Bildungsarbeit" von Georg Krämer wurden bereits in ZEP 2/1992 veröffentlicht. Sie umreißen gleichsam die Programmatik dieser Broschüre, nämlich die Anstiftung, der zunehmenden Fremdenfeindlichkeit durch Pädagogik qua Bildungsarbeit zu begegnen, da "gerade das Thema "Fremdenfeindlichkeit" nicht nur ein wichtiges Thema für den inneren Frieden in unserem Land darstellt, sondern auch für unser "außenpolitisches Verhältnis" zu den Men-

schen der sogenannten Dritten Welt" (2). In dem ersten inhaltsorintierten Teil der Broschüre werden Zahlen und Begriffe zur Flüchtlingsproblematik dargestellt, Fluchtursachen beleuchtet und der Zusammenhang zur Außen- und Entwicklungspolitik (nicht nur) der Bundesrepublik hergestellt.

Der didaktische Teil der Arbeitshilfe skizziert mehrere Ansätze zur Bildungsarbeit über dieses Thema und expliziert drei didaktische Vorschläge detaillierter. Hinweise auf weitere Materialien zu dem Thema finden sich am Ende des Heftes.

Annette Scheunpflug

Rezensionen

Netzwerk Spiel - Kultur im Prenzlauer Berg (Hg.)

Wanderausstellung "Erziehung? Macht? Spaß?"

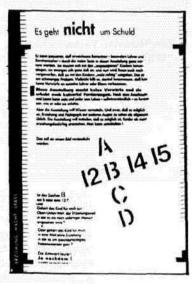
Ausstellungsdokumentation, 20 DIN A 3 Reproduktionemin Mappe; DM 25,--, Bezug: Netzwerk Spiel, Kultur im Prenzlauer Berg, Kollwitzstr. 66, 0-1058 Berlin.

Der Ostberliner Verein "Netzwerk Spiel, Kultur", der sich im Bereich der Kinder/Jugend/Spiel/Kultur-Arbeit schon seit DDR-Zeiten ehrenamtlich enagiert, legt hier eine Ausstellungsmappe vor, deren 20 Plakate ihr anvisiertes Ziel, nämlich in ein Gespräch über Antipädagogik zu kommen, sicher erreichen wird. Die Form ist ansprechend, die Auswahl der Texte parteiisch (vor allem Texte von Ekkehard von Braunmühl, Hubertus von Schönebeck, Alice Miller und John Holt). Die Ausstellungstexte wollen eine Provokation sein und sind es. Alle Axiome der Antipädagogik werdeden holzschnittartig wiedergegeben, also etwa: Erziehung muß vom Kinde aus ausgehen und ausschließlich dessen Entfaltung dienen, Der Wille des Kindes ist grundsätzlich tabu, der Wille des Erziehers grundsätzlich kritikwürdig, Kindersind gut, Erwachsene schlecht, wenn Kinderböse sind, dann sind die Erwachsenen schuld, Kinder haben alle Rechte (aber keine Pflichten), Erwachsene haben nur ein Recht: das Recht auf Verteidigung und Notwehr, Schulen sind schlimmer als KZs, wollen sie doch ausschließlich gehorsame Untertanen mit möglichst viel überflüssigem Wissen produzieren u.v.m. Der Skopus ist bekannt: Jede Erziehung ist von übel und gehört abgeschafft, anstelle von Er-ziehung soll die bloße Beziehung treten, also die Überführung von Pädagogik in Geselligkeit.

Es ist schade, daß die bekannte erziehungswissenschaftliche Kritik an der Antipädagogik nicht erwähnt (und nur in einem Nebensatz auf "Mißverständnisse" verwiesen) wird. Eine Abwägung des Für und Wider.

vor allem aber: eine Klärung der diffusen Begrifflichkeit, wird so nicht möglich. Ich befürchte: die Ausstellung wird so nur provozieren, Aggressionen oder Begeisterung, aber keine Lernprozesse auslösen. Sonotwendiges sein mag, die Antipädagogik auch in den neuen Bundesländern bekannt zu machen, so redlich wäre es gewesen, diese umstrittene "Pädagogik" in ihrem Für und Wider darzustellen. So aber bleibt die Ausstellung eine Werbeveranstaltung für eine pädagogische Glaubensrichtung, die hochmoralisierend für das Gute und gegen das Schlechte in der Welt kämpft und sich dabei natürlich auf der rechten Seite weiß. Immerhin: für einen Einstieg in die wissenschaftliche

Beschäftigung mit der Frage nach der Funktion und nach der Legitimation von Erziehung dürfte diese Ausstellung durchaus geeignet und empfehlenswert sein. (akt)



Rezension Rezension

Rezension

Rezension

Rezension

Rezension

Rezension

Juliane Delkeskamp / Elizabeth Nabanja-Makumbi / Klaus P. Rubruck

Die Mirembe Partnerschaft

"Witzenhausen - Kayunga"

Göttingen (Nörten-Hardenberg 1) 1991. Zentrum für didaktische Studien e.V.: Beiträge zur interkulturellen Didaktik; Bd. 2. ISBN 3-922759-17-3. 136 Seiten, Paperback, DM 19,50.

Im Zuge zunehmenden Interesses an der Arbeit von Nicht-Regierungs-Organisationen in Ländern der Dritten Welt und der wachsenden Beachtung kommunaler Entwicklungszusammenarbeit zwischen Städten und Gemeinden in Deutschland und Regionen in der Dritten Welt, ist das Buch über das Mirembe Projekt von großem

Interesse.

Seit 5 Jahren besteht die Zusammenarbeitzwischenden Mirembe-Organisationen in Witzhausen (Hessen) und Kayunga (Uganda), durch die der Aufbau einer ländlichen polypraktischen Schule möglich wurde. Aus drei Perspektiven wird über diese Aufbau- und Projektarbeit in Deutschland und Uganda berichtet. 1. Die afrikanische Perspektive. Die ugandische Lehrerin und Initiatorin des Mirembe Selbsthilfeprojektes Elizabeth Nabanja-Makumbi beschreibt ihre Motivation, auf dem Lande für die Verbesserung der Lebensbedingungen zu arbeiten, wobei sie auf die Rolle der afrikanischen Intellektuellen im Entwick-

Nörten-Hardenberg

Juliane Delkeskamp

Elizabeth Nabanja-Makumbi

Klaus P. Rubruck

Die Mirembe Partnerschaft

"Witzenhausen - Kayunga"

lungsprozeß ihrer Heimatländer besonders eingeht. Für an einer Zusammenarbeit mit afrikanischen Partnern interessierte Europäer ist dieser Beitrag von unschätzbarem Wert, da in spannend zu lesender Weise, die Geschichte der Selbsthilfebemühungen verbunden mit Reflexionen über Entwicklungsfragen behandelt wird.

 2. Die Witzenhäuser Perspektive. Der Diplom Argraringenieur Klaus P. Rubruck, der gemeinsam mit Nabanja-Makumbi die MIW aufbaute, beschreibt chronologisch die Entstehungsgeschichte und die Aktivitäten der Witzenhäuser Partnerorganisation "Mirembe Initiative Witzenhausen". Das Engagement der Bevölkerung der hessischen Stadt sowie mehrerer Nachbargemeinden wird erläutert. Dieser Teil des Buches ist besonders für Gruppen und Einzelpersonen interessant, die eine ähnliche Initiative aufbauen möchten.

3. Kontexte und Perspektiven des Mirembe Projektes. Die Magisterpädagogin Juliane Delkeskamp gibt in ihrem Beitrag Hintergrundinformationen zu der Situation Ugandas und beschreibt die Arbeit in Kayunga und Witzhausen unter verschiedenen Gesichtspunkten. Es werden u.a. Parallelen zur staatlichen Entwicklungszusammenarbeit gezogen und die Vorteile einer kleinen, von engagierten Person durchgeführten regionalen Zusammenarbeit werden deutlich.

Zielgruppe der Publikation ist in erster Linie die Bevölkerung Witzenhausens, um sie überdie Arbeit ihrer Initiative zu unterrichten. Es bietet jedoch besonders an der Thematik interessierten und engagierten Gruppen und Einzelpersonen einen umfassenden Einblick in ein gut funktionierendes Projektkommunaler Entwicklungszusammenarbeit. Es eignet sich für den Einsatz in Schulen oder der Erwachsenenbildung in dem Bereich der internationalen Verständigung und um aufzuzeigen, wie partnerschaftliche Kooperation zu gegenseitigem Nutzen gedeihen kann.

Leider wurde das Buch unter großem Zeitdruck fertiggestellt und weist daher viele Fehler auf. Der beigefügte Errata-Zettel kann dies nur schwer aufwiegen. Die kleine Auflagenstärke von 300 Exemplaren und die große Nachfrage lassen jedoch auf eine baldige fehlerfreie Neuauflage hoffen.

Bezug über: Mirembe Initiative Witzenhausen (MIW), Postfach 1516, 3430 Witzenhausen; oder: Zentrum für didaktische Studien e. V., über der Worth 15, 3412 Nörten-Hardenberg

los Schnurer

Kurzrezension

Kurzrezension

Kurzrezension

Kurzrezension

Kurzrezension

Kurzrezensionen

Helmut Kreidenweis: Datenbankführer-Frieden, Umwelt und Entwicklung. Kommerzielle, öffentliche und hausinterne Informationssysteme im Überblick. Hg. vom Vereinfür Friedenspädagogik Tübingen (VFT), Tübingen 1992, 187 S., Bezug: VFT, Bachgasse 22, 74 Tübingen.

Der Zugang zu Informationsdatenbanken ist heute nicht mehr nur Großkonzernen und Forschungszentren vorbehalten. Auch für die politische und pädagogische Arbeit an der Basis kann die Beschaffung zuverlässiger Informationen über Datenbanksysteme zu einer äußerst nützlichen und mehr und mehr unverzichtbaren Hilfestellung werden. Der ungewöhnliche Datenbankführer des Vereins für Friedenspädagogik, der hier ineiner aktuellen Neubearbeitung vorliegt, gibteinen kundigen und systematischen Überblick über mehr als 300 Datenbanken, die Informations- und Literaturrecherchen zu zentralen für die Friedens-, Umwelt- und Entwicklungsarbeit relevanten Fragen ermöglichen bzw. anbieten. Das einleitende Kapitel führt dabei in verständlicher Weise in Struktur und Terminologie elektronischer Informationssyteme ein. (ks)

Dritte Welt Haus Bielefeld (Hg.): Atlas der Weltverwicklungen. Ein Schaubilderbuch über weltweite Armut, globale Ökologie und lokales Engagement, Peter Hammer Verlag, Wuppertal 1992, 207 S.

Die allen Umfage zufolge erfolgreichsten Arbeitsbücher auf dem entwicklungspädagogischen Medienmarkt, die Schaubilder-Bücher von Rudolf Strahm, finden mit diesem von Georg Krämerredaktionellbetreuten Atlaseineaktuelle Frotsetzung. Das hier präsentierte Schaubilderbuch wird in jeder Hinsicht dem (leider ungenannt gebliebenen) bewährten Vorbild gerecht. Auf jeweils einer Doppelseite werden in über 100 Grafiken und dazugehörigem Kommentar die gegenwärtigen Weltprobelme, von der Verschuldung der Dritten Welt bis zur drohenden Klimakatastrophe anschaulich dargestellt. Dabei kommen auch die globalne Verwicklungen von Konflikten und Ereignissen, die uns derzeit vor unserer eigenen Haustür beschäftigen, zur Srpache. Die Schulbilder eignen sich als Kopiervorlage zur Erstellung entsprechender Folien für den Tageslichtprojektor, darüber hinaus machen die angegebenen didaktischen und methodischen Anregungen das Arbeitsbuch zu einem vielfältig nutzbaren Fundus für die Bildungsarbeit.

Die Herausgeber waren darum bemüht, stets die jeweils aktuellsten Quellen zur Grundlage der grafischen Umsetzung zu nehmen. Da darüber hinaus die begleitenden Texte zwar knapp aber kompetent die Komplexität des behandelten Problemfeldes entfalten und auf zusätzliche Literatur hinweisen, kann man dieses Arbeitsbuch gewiß nicht vorwerfen - was man vonder Darstellungsform her zunächst befürchten könnte - zugunsten didaktischer Griffigkeit sachlich unangemessene Simplifizierung zu betreiben. Ein wenig Unbehagen bleibt eher angesichts der verwirrenden Vielfalt der behandelten Themenbereiche zurück, die in diesem Buch gar nicht erst zu übergreifenden Komplexen zubündeln versucht wurden und so sehr

unvermittelt nebeneinander stehen. Aber eine systematische Interpretation der "globalen Trends" muß an dieser Stelle ja auch nicht erwartet werden. So bietet es sich an, das Buch vor allem als reichhaltigen Steinbruch für die Bildungsarbeit zur "Einen Welt" zu nutzen; seine Bausteine ermöglichen es, von den unterschiedlichsten Facetten her in einen Lernprozeß einzusteigen, der die Weltverwicklungen ein wenig transparenter zu machen vermag. Wenn wir schon Reminiszensen andie Vorbilderdes "Schaubilderbuches" anmahnen, sollte im übrigen der geniale Vordenker dieser einflußreich gewordenen Visualisierungstechnik, (der Philosoph) Otto Neurath, nicht ganz vergessen werden. (ks)

John Clark: Democratizing Development. The Role of Voluntary Organizations. Earthscan, London. 1991. 259 S., £8,95.

Der Autor, Dozent an der Universität Cambridge, ist kein unbekannter Name im entwicklungspolitischen, -pädagogischen und im NGO-Bereich. Im Auftrag von Oxfam hat er die Situationen, Veränderungen in den Machtstrukturen und Perspektiven der NGOs im Norden und im Süden untersucht. Das Buch ist einerseits die Summe seiner Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den NGOs, andererseits das Ergebnis der neuen Untersuchung.

Trotz seiner intimen Kenntnisse und Verbindung ist Clark Wissenschaftler genug, um soviel Distanz zu halten, daß er die Fehler der NGOs nicht übersieht. Andererseits ist er parteinehmend und engagiert genug, um neue Wege, Chancen und Perspektiven zu erkennen, Strategien fürkünftige Handlungen zu entwerfen. Ein lesenswertes Buch.

University of Sierra Leone: Training Opportunities in the Informal Sector of Freetown in Sierra Leone. A Research Study. Zu bestellen beim Deutschen Volkshochschulverband.

Wer interessiert sich für Berufsausbildung im informellen Sektor? Ausgewählte Bereiche sind u.a. Schneidern, Metall, Kochen, Backen, Zimmererhandwerk, Schustern, Technische und Soziale Dienstleistungen, Kunsthandwerk, Matratzenund Seifenproduktion und Traditionelle Geburtshilfe und Heilen. Exemplifiziert am Land Sierra Leone sind in diesen Beiträgendie Möglichkeiten und Grenzen informeller beruflicher Bildung zu erkennen.

Al Imfeld: Die Herausforderung des Islam. In: epd Entwicklungspolitik 6/7/92 (März). Emil-von-Behring-Str.3, 6000 Frankfurt/Main 50.

"Für den Außenstehenden gibt es den Islam nicht, für den Muslim gibt es nur den Islam." Der Dialog fällt schwer, Theologen und Naturwissenschaftler werden seit den 60er Jahren durch Journalisten wie Peter Scholl-Latour oder Gerhard Konzelmann ersetzt. Es ist alles wirr, ohne Faden, sinnlos. Zu entwirren, Sinn zu geben, Fäden zu einem sichtbaren Netz zu verspinnen sucht Al Imfeld, und ich denke, das gelingt ihm in seinem Aufsatz sehr gut.

Barbara Toepfer

Norbert Greinacher: Internationales Wirtschaftssystem als theologische Herausforderung. In: epd 3/92 (Februar)

Sind Sie Atheist(in)? Leben Sie auf Kosten der Menschen im Süden? Sehen Sie Lösungen in der Umkehr, der Solidarität mit den Ausgebeuteten? Denken Sie an menschwürdiges Leben für Ihre Enkel? Fordern Sie eine Begrenzung des Bevölkerungswachstums. Bewußtseinsbildung. Abrüstung, und Schuldenerlaß? Sodenken und leben Sie inchristlichem Sinne, wie der Tübinger Theologe Greinacher in seinem Beitrag belegt.

Barbara Toepfer

Kinder in der "Dritten Welt"

Die Dezemberausgabe 1990 von "enfant t. - Zeitschrift für Kindheit", widmet sich schwerpunktmäßig dem Thema "Kinder in der 'Dritten Welt' / Multikulturelle Kindheit". Neben einem einleitenden Bericht über ein Gespräch mit Paulo Freire geht es u.a. um Straßenkinder in Lateinamerika (terre des hommes), um Kinderarbeit in Indien (terre des hommes), über die Reise eines deutschen Schülers in den Senegal (Holger Theobald), Der Schwerpunkt "Multikulturelle Kindheit" bietet die Auseinandersetzung mit der Praxis interkultureller Erziehung (Elsbeth Krieg), Erfahrungen ausländischer Eltern mit ihren Kindern (Helga Paulsen), das Gespräch mit einem sechzehnjährigen Flüchtling und einen Bericht von ai zur Asylpraxis inder BRD. Weitere, nicht zum Schwerpunkt gehörende Themen, folgen im Teil "Aktuell" und "Extra" (Entwicklungsbedingungen von Kindern im Osten Deutschlands). Die zahlreichen Illustrationen dieser Ausgabe stammen von der Argentinierin Celia Caturelli. Alle Beiträge sind knapp gehalten, prägnant und bemühen sich um einen journalistischen Stil. Diese Ausgabe (48 Seiten) bzw. ein Abo dieser einmaligen Zeitschrift für Kindheit im deutschsprachigen Raum, die mit ihren jährlich 6 Ausgaben stets aktuelle und spannende Schwerpunktthemen aufgreift und vom Institut für Kindheit (Berlin) herausgegeben wird, ist über den FIPP-Verlag, enfant t, Elßholzstraße 4, 1000 Berlin 30 (Abo 30,- Einzelausgabe DM 5,-+ Versand) erhältlich.

Weltliteratur, die es noch zu entdecken gilt

Die Weltliteratur, zu deren Kennenlernen der ANDERE Literaturclub der Erklärung von Bern einlädt, schaut die Welt von anderen Seiten an als die Literatur, die man gemeinhin darunter versteht [Hä?]. Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika ist anders und relativiert dadurch das Vertraute. Gleichzeitig aber führt sie zur Entdeckung überraschender Gemeinsamkeiten. Eine spannende und unabdingbare Erweiterung der Horizonte.

Vier aktuelle Neuerscheinungen stehen 1992 auf dem Programm: Im Roman "Maps" entfaltet der somalische Autor Nuruddin Farah vor dem Hintergrund des Ogaden-Konflikts eine komplexe Landkarte von Beziehungen und Loyalitäten. "Die Liebesgeschichte vor der Morgendämmerung" stammt von der vietnamesischen Schriftstellerin Duong Thu Huong. Diana Raznovich aus Argentinien zeichnet in "Wünsch dir was" ein poetisches Porträt der von der Wirtschaftskrise geplagten und zu Exzentrischem aufgelegten Menschen in Buenos Aires. Der futuristisch anmutende Roman "Der Peptimist" von Emil Habibi schließlich stellt eine Art kollektive Autobiographie der Palästinenser in Israel dar.

Füreinen Jahresbeitrag von Fr. 100 erhalten Mitglieder des ANDEREN Literaturklubs außerdem die viermal jährlich erscheinenden "Literaturnachrichten Afrika-Asien-Lateinamerika" mit aktuellen Informationen über Bücher, Autoren und Autorinnen sowie Literaturpolitik. Regelmäßig gibt es auch Gratiseintritte zu Veranstaltungen mit Schriftstellerinnen und Schriftstellern aus den unbekannteren Regionen der Weltliteratur.

Eine Einladung also zu anregenden und vielfältigen literarischen Entdeckungsreisen. Eine Einladung, die sich auch sehr gut zum Weiterverschenken eignet. Unterlagen und Anmeldung bei: Erklärung von Bern, Quellenstraße 25, Postfach, 8031 Zürich. (Pressetext) Barbara Toepfer

Nachrichten - Informationen

Termine

Jugendreisen 2000

Der Studienkreis für Tourismus e.V. und das Europäische Tourismus Institut lädt v. 8.12.-10.12.1992 zu einer Fachtagung nach Luxemburg ein. Thema "Jugendreisen 2000. Visionen zu Tourismus, Jugend um Umwelt". Teilnahmegebühr DM 110 (incl.). Erwartet werden Teilnehmer aus Belgien, Deutschland und Luxemburg. Anmeldungen an: StfT-Modellseminare, Ostmerheimer STr. 397,5 Köln 91. (akt)

Materialien

"Weltbilder" und Informationen aus erster Hand

"Erzähl doch mal - von fremden Ländern und Menschen" ist der Titel einer Veranstaltungsreihe der Pädagogischen Arbeitsstelle des Schulamtes Münster. In Erzählrunden berichten ausländische Erzähler münsterschen Kindern von ihrer Heimat. Sie vermitteln "Weltbilder" und Informationen über die "Fremde" aus erster Hand, erzählen vom fremden Alltag, von Sitten und Gebräuchen, von Traditionen, Religionen und Festen. Wer diese Form des interkulturellen Unterrichts nachahmen möchte, kann eine gleichnamige Broschüre der Arbeitsstelle anfordern, in der das Projekt dokumentiert wird. Bezug: Oberstadtdirektor der Stadt Münster, Dezement für Öffentlichkeitsarbeit, Päd. Arbeitsstelle, Postfach 5909, 44 Münster.

(akt)

Informationen Informationen Informationen

Informationen

Informationen

Medienübersicht über "Fremdenfeindlichkeit"

Der Verein für Friedenspädagogik in Tübingen bietet neu einen friedenspädagogischen Medienservice an, der 6mal jährlich eine Medienübersicht zu ausgewählten Themen gibt. Vorgesehen sind: Gewaltfreiheit, Fremde und Fremdenfeindlichkeit, Kinder und Gewalt u.a. Das Abonnement kostet DM 50,--. Bezug: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22,74 Tübingen. (akt)

Unterrichtsmaterialien zum Thema "Kinder und Krieg"

"Kinder und Krieg" ist der Titel der Unterrichtsmaterialien, die das "Friedensdorf International" herausgegeben hat. Auf über 30 kopierbaren Einzelblättern und ergänzt durch eine Dia-Serie (24 Dias plus Textheft) sowie ein Lehrerbegleitheft bieten die Unterrichtsmaterialien zahlreiche Möglichkeiten sich diesem komplexen Thema anzunähern. U.a. werden folgende Themen behandelt: Grunddaten zu den Hintergründen der Kriege in Vietnam und Afghanistan, Kinderrechte, Rüstungsexporte, Kriegsursachen. Bezug: Friedensdorf Bildungswerk, Pfeilstraße 35, 42 Oberhausen 14. (akt)

Öko-Klassiker auch für den Unterricht

Der Raben-Verlag offeriert drei Öko-Klassiker gemeinsam im Schuber zum verbilligten Preis von DM 99,--. Alle drei Werke sind aus Ausstellungen entstanden. Sie dokumentieren die Entwicklung unserer Gesellschaft als immer schneller werdenden sozialen Wandel der Zerstörung ihrer natürlichen Lebensgrundlagen und sind hervorragend auch für entwicklungspädagogische Bildungsarbeit einsetzbar. Der erste Band ist von Sylvia Hamberger, Peter M. Bode, Ossi Baumeister und Wolfgang Zängl herausgegeben: Sein oder Nichtsein - Die industrielle Zerstörung der Natur (250 S., DM 38), der zweite Band, ebenfalls von Bode, Hamberger, Zängl herausgegeben, hat den Titel "Alptraum Auto-Eine hundertjährige Erfindung und ihre Folgen" (240 S., DM 38); der dritte Band wird herausgegeben von Dieter Wieland, Peter M. Bode und Rüdiger Disko und hat den bekanntesten Titel: "Grün kaputt - Landschaft und Gärten der Deutschen" (210 S., DM 34). Bezug: Raben-Verlag, Frohschaummerstr. 14, 8 München 40 ober Buchhandel. (akt)

Computerspiel-Wettbewerb

Der Arbeitskries "Spiele zur Entwicklungspolitik", der seit 1977 entwicklungspolitische Lern- und Simulationsspiele über Brot für alle/Fastenopfer und Brot für die Welt herausgibt, will nun auch Computerspiele im Lernbereich Dritte Welt einsetzen und animiert deshalb einen Wettbewerb zur Erstellung einer Spielskizze für ein Computerspiel. Thema: Nord-Süd-Problematik am Beispiel des Welthandels, Zielgruppe: Sk I und II. Eingereichte Skizzen (nicht fertig programmierte Spiele) müssen folgende Punkte beinhalten: Inhaltsangabe und Spielziel(e), projektierter Spielverlauf, Einflußmöglichkeiten der Spieler, Anknüpfungspunkt für Zielgruppe und kann auf Papier oder Diskette eingereicht werden. 1. Preis: DM 3000,--, 2. Preis: DM 1000,--, 3,-5, Preis: je DM 200,--. Einsendeschluß: 31.3.1993. Adresse: Schulstelle Dritte Welt, PF, CH-3001 Bern oder: Brot für die Welt, PF 101142, 7 Stuttgart 10.

Dokumentation: Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule

Neu erschienen ist die lesenswerte Dokumentation des bundesweiten Workshops zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im September 1991 in der Landesvertretung von Schleswig-Holstein in Bonn u.a. mit Beiträgen von Hans-Peter Repnik, Eckart Kuhlwein, Klaus Seitz und Eva Rühmkorf. Bezug: KS Nord-Süd im Bildungsbereich, WUS, Goebenstr. 35, 62 Wiesbaden. (akt)

Unterrichtsmaterialien zu "500 Jahre"

Für den Einsatz in den Schulen, VHS, Jugendarbeit und Kirche ist die von Martin Geisz erstellte, reich illustrierte und mit päd. Informationen und Arbeitsblättern versehene Materialie "500 Jahre Kolonialismus und Widerstand - Feiern oder Verzweifeln?" geeignet. Sie kostet DM 32,-- und ist beim Verlag an der Ruhr, PF 10 22 51, 5330 Mühlheim an der Ruhr erhältlich. (wus)

Pädagogik in der Dritten Welt

"Pädagogische Verswüstungen-Derschwierige Abschied von den Mythen der Weißen" heißt ein Sonderheft der Nürnberger Lehrerzeitschriftmit Reportagen über Pädagogik in der Dritten Welt von Jürgen Zimmer, das Situationen aus dem Süden vermitelt, die bei uns meist nicht wahrgenommen werden. Preis: DM 5,--. Bezug: Nürnberger Lehrerzeitschrift, Pädagogisches Institut, Insel Schütt 5,85 Nürnberg 1. (wus)

MISEREOR - "Schule und Dritte Welt"

Seit Jahren erstellt der Lehrerarbeitskreis "Schule und Dritte Welt" bei Misereor umfangreiche, didaktisch aufbereitete Materialmappen für den Unterricht. Eine Diareihe mit Begleittext ist jetzt zu diesen Schulmaterialien erschienen (DM 8). Arbeitshefte enthalten Informationen und Anregungen für die Bildungsarbeit incl. Kopiervorlagen und Aktionsvorschläge. Das kostenlos erhältliche Misereor-Lehrerforum erscheint drei mal jährlich. Misereor, Mozartstr. 9, 51 Aachen. (wus)

Auswärtige Kulturpolitik und internationale Kulturbeziehungen

Einen Literaturdienst zum Thema "Auswärtige Kulturpolitik und internationale Kulturbeziehungen" mit ausgewählter Literatur aus der Datenbasis des Fachinformatinsverbandes Internationale Beziehungen und Länderkunde hat das Institut für Auslandsbeziehungen, Bibliothek und Dokumentation, erstellt. Der Unkostenbeitrag beträgt DM 20,--. Bezug: Institut für Auslandsbeziehungen, Bibliothek und Dokumentation, Charlottenplatz 17, Postfach 10 24 63, 7 Stuttgart 10. (akt)

Materialien - Österreich

"Konferenz der Kinder" zu globalen Fragen in Wien

Die gesamtösterreichische "Konferenz der Kinder", am 27.6.1992 in der Inernationalen Schule in Wien, war der erste Höhepunkt einer Kinderaktion im Rahmen der "Welt-Um-

Informationen Informationen Informationen Informationen

Welt-Kampagne" des ÖIE (Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik). Lauter "Schlaue Fragen", so lautete auch der Titel der Aktion, hatten die Kinder seit Jahresbeginn den Erwachsenen zu vier alltäglichen Konsumgütern (Schokolade, Auto, Fleisch, Aludose) gestellt, um herauszufinden, wie gut sie über Umweltbelastungen und wirtschaftliche Probleme und deren Auswirkungen auf die "Dritte Welt" Bescheid wußten. Sie hatten dabei nicht nur im Elternhaus, der Gemeinde, Geschäften, Konzernen und der Umweltministerin Fragen gestellt, sondern sich vor allem selbst gründlich informiert - unterstützt durch den ÖIE.

150 Kinder aus ganz Österreich präsentierten dann die Ergebnisse ihrer Arbeit auf der Konferenz. Als GesprächspartnerInnen standen ihnen u.a. VertreterInnen aus dem Umweltministerium und dem Bundeskanzleramt sowie der Verkehrsstadtrat von Wien und Gäste aus Ecuador, Kolumbien. Ghana und Brasilien zur Verfügung. Die Kinder bewiesen, daß sie in der Lage sind, Konsumverhalten zu hinterfragen und die Verantwortung der EntscheidungsträgerInnen einzufordern. Sie erlebten auch, daß ihnen in einem öffentlichen Rahmen zugehört wird, daß sie ernst genommen werden und daß sich auch die öffentlichen Medien ihrer Anliegen annehmen.

Nähere Informationen über die Kinderaktion "Schlaue Fragen" beim ÖIE Wien, Brigitta Herlt, Tuchlauben 8, A-1010 Wien. (vp)

Materialien - Schweiz

Kinderrechte

Das Schweizerische Komitee für UNICEF hat eine illustrierte Schrift "Kinder haben Recht - auch bei uns" zur Konvention über die Rechte der Kinder und die Schweiz herausgegeben. Die 30-seitige Publikation ist erhältlich bei: Unicef, Werdstr. 36, CH-8021 Zürich. (akt)

Verschiedenes

Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in Schulen (FEP) eingerichtet

Die Förderung entwicklungsbezogenen und ökumenischen Lernens ist Aufgabe einer neuen Stelle, die Anfang September ihre Arbeit in Berlin aufgenommen hat. Getragen vom Comenius-Institut, der Evangelischen Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft, soll die neue Stelle insbesondere für Anliegen von Schulen und LehrerInnen in den östlichen Bundesländern zur Verfügung stehen.

Dabei gehtes der Fachstelleninhaberin Gisela Führing und dem sie begleitenden Fachbeirat um die Förderung der entwicklungspädagogischen Dimension und interkulturellen Lernens in den verschiedenen Bereichen und Formen des Unterrichtes. Die Auswahl und Vermittlung von Informationen und Materialien gehört ebenso zum Aufgabenbereich wie die

Begleitung und Beratung bei Projekttagen/Weiterbildung und anderen Aktivitäten im schulischen Bereich.

Eng zusammenarbeiten will die Stelle mit den entstehenden religionspädagogischen Einrichtungen der östlichen Landeskirchen und Lehrerfortbildungsinstitutionen.

Die Stelle wird finanziert aus Mitteln des Ausschusses für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) der AG Kirchlicher Entwicklungsdienst der Ev. Kirche in Deutschland.

Kontakt: FEP / Gisela Führing; Comenius-Institut; Auguststr. 80; O-1040 Berlin; Tel.: 030-2886-187/178; Telefax: 030-2886-150 (gf)

Pädagogischer Schnäppchenführer

Die Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL), ein gemeinnütztig anerkannter Verein von Lehrerinnen und Lehrernaller Schularten und Bundesländer, bittet alle Kolleginnen und Kollegen um Mitarbeit bei der Suche nach Adressen, bei denen kostenlose Materialien für den gesamten Bildungsbereich erhältlich sind oder Materialien, die gegen eine geringe Unkostengebühr abgegeben werden. Es soll aus diesen Adressen eine Liste erstellt werden, die allen Interessierten zum Selbstkostenpreis erhalten können. Wer einen Tip hat, sollte sich wenden an: AOL, Itzehoer Weg 3, 2000 Hamburg 20.

(akt)

Schulstelle Dritte Welt Deutschland: nix tut sich

In Fortsetzung der Diskussion um den Aufbau einer bundesweiten entwicklungspolitischen Schulstelle lud das BMZ interessierte NRO's am 12.6.92 zu einem Beratungsgespräch nach Bonn ein. Über 14 Exposeés lagen mit Vorschlägen für eine bundesweite Gestaltung der Entwicklungspädagogik vor, insb. was eine zentrale Informations- und Clearingsstelle betrifft. Ergebnis: kein Geld (wußte man das nicht schon vorher?), und deshalb wird es nix mit der Schulstelle (Österreich und Schweiz haben offenbar mehr Geld). Dafür soll ein "Beraterkreis" gebildet werden, der das nicht vorhandene Geld gleichmäßig verteilt. Das zuständige BMZ-Referat wollte seine weitere diesbezügliche Planung mit der KMK abstimmen. Bislang ist nix passiert. (akt)

Entwicklungspädagogik in den neuen Bundesländern

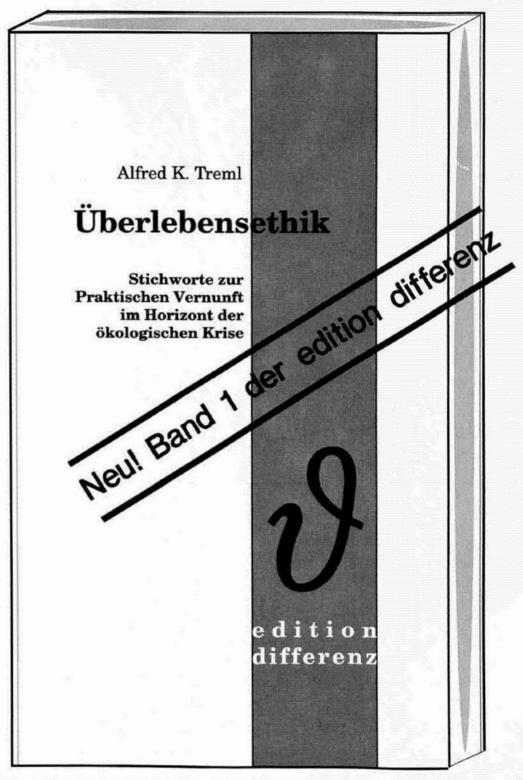
Die Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit (GSE) unterstützt Lehrer in den neuen Bundesländern mit Informationsmaterial, Hilfestellungen bei der Durchführung von Projekten und Lehrertraining zu methodischen Fragen, damit sie Themen wie den Nord-Süd-Konflikt, Umweltzerstörung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Unterricht aufgreifen können. Kontakt; Dr. Uta Kruse, GSE, Georgenkrichstr. 70. O-1017 Berlin. (wus)

Materialien des BMZ

Ein Informationsverzeichnis des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) über Material zur Entwicklungspolitik, u.a. für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, kann beim BMZ (PF 12 03 22, 53 Bonn 11) angefordert werden. Abgabe und Versand der Informationsmedien erfolgt in der Regel kostenlos. (wus)

Alfred K. Treml: Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise.

Traditionellerweise beschäftigt sich die Ethik mit dem Guten Leben, also mit demjenigen, was dem Leben einen Sinn gibt. Seit dem Augenblick, als die ökologische Krise offenkundig wurde und das Überleben des ganzen menschlichen Lebens auf diesem Planeten, in die Verfügungsmacht menschlicher Praxis überging, ist ietzt auch das Überleben, bisher als triviale und vernachlässigbare Voraussetzung aller ethischen Praxisentwürfe systematisch übersehen, unvermeidbar zu einer ethischen Kategorie geworden. Dadurch verschwinden die traditionellen Themen der Ethik nicht aus dem Blick. aber sie erscheinen ietzt im Lichte einer hybriden Bedrohung selbst als mögliche Ursachen für das bedrohte Überleben Sind es vielleicht gerade die kulturspezifischen Ausprägungsformen dessen, was wir mit Gutem Leben zu bezeichnen pflegen,



die uns in unsere Überlebenskrise geführt haben? Ist das bedrohte Überleben, die Zerstörung der Natur und der Zukunft, vielleicht nur eine Nebenfolge unseres Strebens nach Glück?

Anhand von vierzehn Stichwörtern wird diesem Verdacht systematisch nachgegangen. Sie lauten: Ethik, Überleben, Wissenschaft, Praxis, Frieden, Evolution, Verantwortung, Erkenntnis, Zufall, Ganzheitlichkeit, Krieg, Natur, Das Wilde, Freiheit. Der Verdacht wird erhärtet und Konsequenzen angedeutet. Texte, die nicht nur betroffen machen, sondern auch spannend zu lesen sind. Texte, die auf Zustimmung und Widerspruch stoßen werden.

Bestellungen an: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, D-7400 Tübingen

