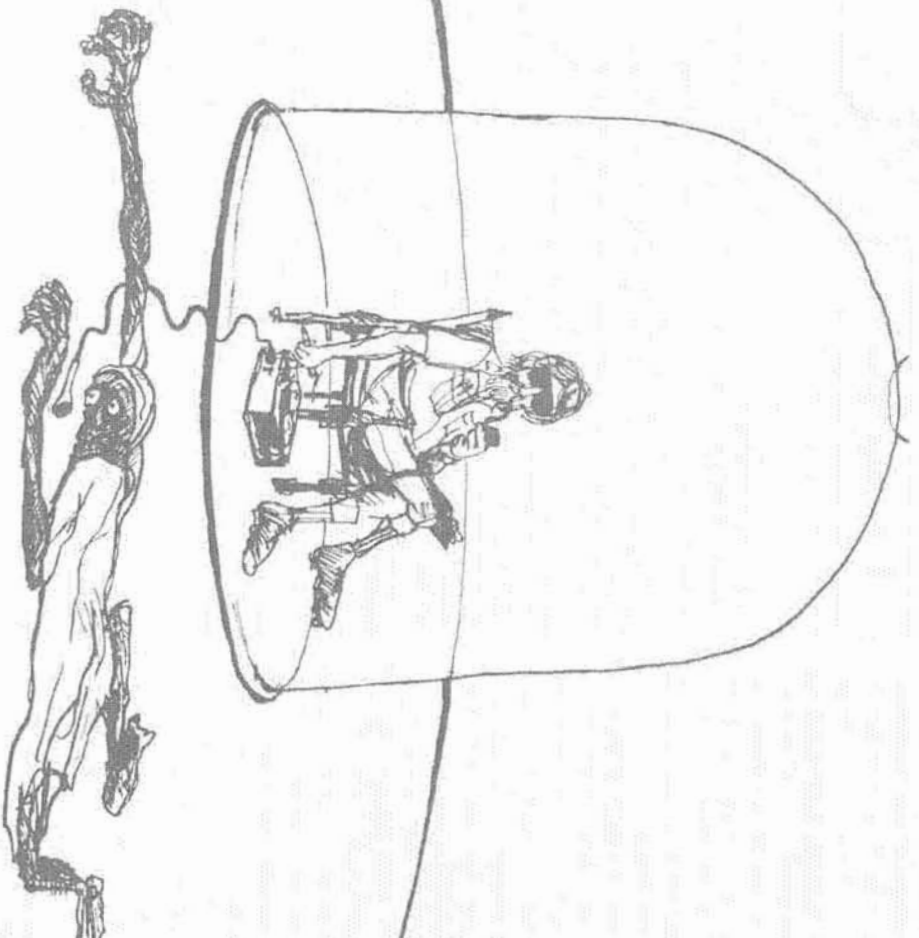


Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEIT

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

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



Aus dem Inhalt:

**Ethnologie: Bei den Nivacleindianern
Interkulturelle Lernforschung
Fremdenfeindlichkeit und Wissenschaft**

Ethnoforschung

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

die wichtigste Nachricht gleich zu Beginn: Mit diesem Heft hat die ZEP einen neuen Verlag. Das sollte Anlaß sein, dem bisherigen Verlag (Schöppe & Schwarzenbart) zu danken; er hat die ZEP in einer sehr kritischen Situation ohne große Absprachen und vertragliche Vereinbarungen übernommen und in den letzten Jahren die formale Qualität der Hefte mehrfach gesteigert. Mit dem Wechsel zu einem neuen Verlag sind natürlich Hoffnungen verbunden, und das gerade beim Wechsel zum IKO-Verlag, der sich in den letzten Jahren zu dem Fachverlag „für Interkulturelles“ (insb. für interkulturelle Bildung) gemausert hat und einen guten Namen in der Szene besitzt.

Dieser Wechsel, der nach anfänglichen Irritationen inzwischen einvernehmlich zwischen allen Beteiligten von stattdessen, signalisiert auch die Neuaufwertung unseres Profils, die durch die Beteiligung der AG der DGfE „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ besiegelt und durch unseren neuen Titel „Zeitschrift für Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ auch äußerlich zum Ausdruck kommt. Dazu kommt, daß wir uns natürlich auch eine Stabilisierung und eine Aufwärtsbewegung der immer noch sehr mageren Abonnentenzahlen erhoffen und bitten Sie, uns dabei zu helfen. In nächster Zeit wollen wir eine Werbekampagne starten, die auch die noch vorrätigen Hefte der vergangenen Jahre stark verbilligt offeriert. Näheres im nächsten Heft.

In dieser Nummer finden Sie, und das ist außergewöhnlich, vier Hauptbeiträge. Sie alle kreisen mehr oder weniger um die Probleme der Bildung und Erziehung im Schnittfeld verschiedener Kulturen, angefangen von der Sozialisation südamerikanischer Indianer (Regher-Gerber) über neue Konzepte der Lernforschung im interkulturellen Kontext (Wesseler) und Lernen von Solidarität im Kontext verschiedener Kulturen (Mergner) bis hin zum einem Überblick darüber, wie das Thema „Fremdenfeindlichkeit“ in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen wahrgenommen wird (Görgens). In der Rubrik der DGfE-Kommission erscheint

ein Diskussionsbeitrag (Datta), von dem ich eigentlich hoffe, daß er Leserreaktionen, zumindest aber Nachdenklichkeit provoziert.

Im übrigen bitte ich Sie herzlich, bei der künftigen Korrespondenz mit dem Verlag (Abobetreuung) die neue Adresse des neuen Verlages (IKO-Verlag Frankfurt a.M.) zu berücksichtigen.

Ihr
Alfred K. Tremel
5. 7. 1994

Informationen

„35 Jahre entwicklungsbezogene Bildungsarbeit: Krise - Resignation - und sonst nichts?“

(akt) Zu diesem Thema (mit dem Untertitel „Neue Perspektiven und Strategien für politisches Handeln durch Kampagnen-, Lobby- und Advocacy-Arbeit“) plant die Missionsakademie Hamburg vom 7. - 10.11.1994 ein Seminar. Referenten sind u.a. Klaus Seitz (ABP), Pedro Morazan und Jörg Baumgarten (beide Südwind). Ziel ist es, nicht in das allgemeine Klagegedränge einzustimmen, sondern neue handlungsorientierte Methoden und Strategien zu entwickeln, „die Menschen in Bewegung setzen und bereit machen, politisch aktiv zu werden“. Im Mittelpunkt steht das Nachdenken über Kampagnen-, Lobby- und Advocacy-Arbeit „angesichts der festgefügten und unangreifbar scheinenden Machtstrukturen“. Nähere Informationen und Anmeldung: Missionsakademie an der Universität Hamburg, Rupertstr. 67, 22609 Hamburg.

„Umwelt und Entwicklung als Thema der kirchlichen Jugendarbeit“

(akt) Die Arbeitsstelle für Jugendseelsorge der deutschen Bischofskonferenz und missio, das internationale katholische Missionswerk veranstalten vom 10. - 12. Oktober 1994 eine Fachtagung zum Thema „Am Netz und trotzdem gegen den Strom. Umwelt und Entwicklung als Thema der kirchlichen Jugendarbeit - neue Ansätze und Modelle ethischen Handelns“. U.a. werden folgende Themen berührt: „Umwelt und Entwicklung - ein Schlüsselthema unserer Zeit“, „Gemeinschaft der Heiligen? Ethik der sozialen Netzwerke“, „Nicht ohne meinen Nachbarn. Praxismodelle eines neuen gemeinschaftlichen Handelns“, „Die Gruppe ist tot - es lebe die Gruppe? Perspektiven und Konsequenzen für die kirchliche Jugendarbeit“. Die Tagung findet im Jugendhaus St. Michael in 06618 Roßbach statt. Informa-

tionen und (verspätete) Anmeldung: Arbeitsstelle für Jugendseelsorge, Referat Glaubensbildung, PF 320520, 40420 Düsseldorf.

Weltkongreß „Erzieherisches Handeln in weltweiten Krisen als wissenschaftliche und praktische Herausforderung“

(akt) Der XIII. Weltkongress der Association Internationale des Educateurs de Jeune Inadaptes (AIEJI) findet vom 11.-16. Sept. 1994 in Potsdam statt. Unter dem o.g. Titel soll in einer Vielzahl von Einzelveranstaltungen erzieherische Theorien und Praxen im Kontext der sozialpolitischen Krisen und des wirtschaftlichen Umbruchs der Gegenwart untersucht werden. Der Kongreß richtet sich an verschiedene Berufsgruppen in der Jugendhilfe, in Psychotherapie und Beratung, in Politik und Gesetzgebung, in Ausbildung, Forschung und Lehre. Das umfangreiche Tagungsprogramm (in 5 Sprachen) ist erhältlich über das Tagungsbüro: Christiane Quas, Universität Potsdam, Am Neuen Palais 10, 14469 Potsdam.

„Dritte-Welt-Arbeit“ mit Sachverstand und Spaß

(akt) „Lernfeld Dritte Welt“ hat die Akademie der Katholischen Landjugend ihre Fortbildung zur Soliditätsarbeit mit Jugendlichen überschreiben, die vom 19. - 23. Sept. 1994 in der Eine-Welt-Werkstatt in Barnstorf, einem nach ökologischen Standards geführten Bildungshaus bei Osnabrück durchführt. Tagungsort und Referenten versprechen eine praxisorientierte Auseinandersetzung mit entwicklungspolitischen und -pädagogischen Themen. Informationen und (verspätete) Anmeldung über: Akademie der Katholischen Landjugend, Haugerpfarrgasse 10, 97070 Würzburg.

Jugend in Plattenbausiedlungen

(akt/ISKK) Die psychische und soziale Situation Jugendlicher in Plattenbausiedlungen der neuen Bundesländer ist anders als die Situation in westdeutschen Ballungsgebieten. Das ist kurz gefaßt das Ergebnis einer Befragung, die zum Auftakt des Modellprogramms des Thüringer Ministeriums für Soziales und Gesundheit zur „Förderung familiärer Beziehungen und der Integration Jugendlicher in Plattenbausiedlungen“ in Gera vorgestellt wurde. Die Ergebnisse weisen einerseits auf eine relativ hohe Zufriedenheit der Jugendlichen mit den Wohnbedingungen hin, andererseits finden wir ein relativ hohes Maß an psychischer Belastung. Die Aggressivität in Form einer latenten Aggressionsbereitschaft liegt in der Gruppe deutlich über den Normwerten. Nähere Infos über: ISKK - Institut für soziale Konzeption und Kommunikation, Im Langgewann 49, 69469 Weinheim, Tel. 06201/507812.

(Fortsetzung S.31)

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

17. Jahrgang

Oktober

3

1994

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

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

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

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

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

Verena Regehr-Gerber

Sozialisation und Erziehung bei den Nivacleindianern früher und heute

(Teil I)*

Die Nivacle

Die *Nivacle* (Eigenbezeichnung) - in der Literatur auch Ashluslay, Suhin, Sociagay, Churupi, Chulupi genannt - gehören zur Sprachfamilie der Mataco und bilden zahlenmäßig das stärkste Volk der heute noch lebenden Chacoindianer (ca. 12.000 Personen; genaue Zahlen liegen nicht vor). Der frühere Lebensraum der Nivacle umfaßte die Uferzonen des mittleren Rio Pilcomayo nordöstlich der paraguayischen Hauptstadt Asuncion und erstreckte sich bis in den zentralen paraguayischen Chaco. Bis vor 50 Jahren lebten die Nivacle vom Jagen und Fischen, vom Sammeln wildwachsender Früchte und Honig, legten Gärten an und hielten Schafe und Ziegen. Anfangs dieses Jahrhunderts begann die Besetzung des Lebensraumes der Nivacle durch bolivianisches Militär und in dessen Gefolge die Landnahme durch bolivianische Viehzüchter. 1925 gründeten deutsche Oblatenpater die erste Mission bei den Nivacle am Pilcomayo. Der Chacokrieg führte zur endgültigen Besetzung des ganzen Lebensraumes der Nivacle. Das umstrittene Gebiet wurde paraguayischer Staatsbesitz. Die fortschreitende Estanciawirtschaft auf Großgrundbesitz und Kolonisation weißer Siedler haben die Indianer entweder verdrängt oder sie vom neuen Wirtschaftssystem abhängig gemacht. Dieser Prozeß wurde beschleunigt durch die Verlockung der Zivilisationsgüter der Weißen, die man durch Arbeitslohn erwerben konnte.

Schon seit der Jahrhundertwende ließen sich Nivacle in großer Zahl für die Arbeit in den Zuckerfabriken am argentinischen Andenrand anwerben. Die Wanderungen zum Andenrand hielten bis Ende der fünfziger Jahre an, bis die Zuckerindustrie vollmechanisiert wurde. Auf der Suche nach Lohnarbeit wandten sich die Nivacle seit dem Chacokrieg zunehmend auch den nach 1927 von deutschsprachigen Einwanderern aus Kanada und Rußland gegründeten Mennonitenkolonien zu. Die Mennoniten begannen 1935 in ihrem Siedlungsgebiet ebenfalls mit der Missionierung der Indianer. Eine messianische Bewegung aus dem argentinischen Chaco, welche in den vierziger und fünfziger Jahren zahlreiche Chacovölker ergriff, führte später dazu, daß sich die Mehrheit der Nivacle auf den katholischen und mennonitischen Missionen dem Christentum zuwandte. (vgl. Diss. W. Regehr, Basel 1977). Nivaklegruppen, welche seit Jahren mit der Arbeit auf den mennonitischen Bauernhöfen vertraut und zum Christentum übergetreten waren, forderten und erhielten im Laufe der Jahre von den Mennoniten eigenes Land für feste Ansiedlungen. Die größeren ehemaligen Lokalgruppen sind auseinandergebrochen und über die verschiedenen Siedlungsplätze zerstreut. Die Verwandtschaftsbeziehungen werden aber über die Missionsgrenzen hinweg intensiv gepflegt, und in den neuen Siedlungsplätzen wohnen die Splittergruppen eng zusammen.

Alle Gruppen sind in unterschiedlicher Intensität vom Akkulturationsprozeß ergriffen und die traditionelle Lebensweise ist bei keiner Gruppe mehr ohne Einflüsse von außen zu beobachten. Die Beschreibung der traditionellen Lebensweise beruht hauptsächlich auf Berichten älterer Nivakle. 1908 bereiste Nordenskiöld die Uferzone des Pilcomayo und beschrieb als erster das Leben der Nivakle, die er mit dem Chorotinamen Ashluslay bezeichnete. Sein Bericht „Indianerleben, El Gran Chaco“ (Leipzig 1912) enthält die ausdrücklichsste und eindringlichste Darstellung der traditionellen Lebensweise dieser Menschen.¹

Das Aufwachsen in einer Kultur als funktionale Erziehung

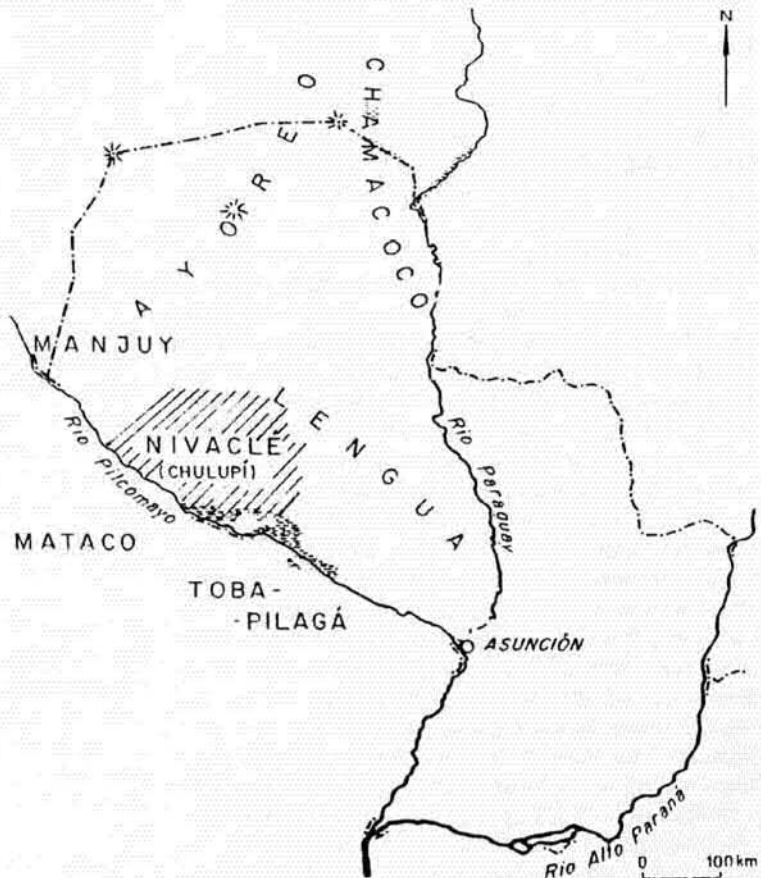
Jede Gesellschaft hat ihre Verhaltensweisen, ihre Regeln und Ideale, ihre Werteskala und Normen, die für das Zusammenleben in der Gemeinschaft und das Verhalten gegenüber der Umwelt ausschlaggebend sind. Schon das Kleinkind - bevor es zur Schule kommt - ist voll in dieses Kultursystem miteinbezogen, sei es durch seine eigenen Erfahrungen oder durch informale Unterweisung, die es durch die Familie oder die Gemeinschaft erhalten hat. Von klein auf hat es eine Prägung bekommen, die sich nicht mehr rückgängig machen läßt. Durch diese Erfahrung und Erziehung, erlebt und erfaßt das Kind die Realität.

Das Indianerkind ist also bevor es zur Schule kommt keine „Tabula rasa“, auf der man irgendeinen Unterrichtsplan, der zudem außerhalb seiner Umgebung aufgestellt worden ist, aufbauen und entwickeln kann. Wir müssen anerkennen, daß das Kind bevor es zur Schule kommt bereits erzogen ist - wenn auch auf informelle Weise - und daß diese Erziehung nachhaltig wirkt und ihre Funktion innerhalb der Gemeinschaft hat.

Nach traditionellen Vorstellungen der Nivakle bilden Mensch und Umwelt eine untrennbare Einheit: Der Mensch, seine Gemeinschaft, Tiere und Pflanzen, die ganze Umgebung bilden Teile dieses untrennbaren Ganzen. Dies spiegelt sich in ihren Mythen, wo der Baum sich in einen Mann verwandelt, der sich mit einer Frau verheiratet. Umgekehrt kann der Mensch als Tier auftreten oder er hält Gestirne für seine Vorfahren. Die Sicht- und Lebensweise der Nivakle ist Ausdruck dieser Einheit von Umwelt und übernatürlichen Mächten, die diese Welt bestimmen. Das Nivaklekind wird von klein auf in diese Zusammenhänge eingeführt. Mit der Gemeinschaft, der Umwelt und den übernatürlichen Kräften in Einklang stehen ist nach Auffassung der Nivakle wichtigste Voraussetzung fürs Leben. Durch den Kulturwandel sind viele Elemente der alten Vorstellungen verloren ge-

gangen, viele wurden verändert oder ersetzt, aber die ursprüngliche Auffassung ist ein- und dieselbe geblieben.

Die Nivakle ordnen neu gewonnene Erkenntnisse in ihr traditionelles Verständnis ein, so z.B. über das Leben der Weißen, Kenntnisse im Zusammenhang mit Wirtschaft, Schule oder Kirche. Die Versuche, zu einer einheitlichen Interpretation zu kommen und das Neue ins alte Weltbild einzufügen, führen oft zu Mißverständnissen oder gar zu Frustration und Resignation. Wir von außen können diese



Vorgänge oft nicht verstehen und tun sie meistens als zufällige, unlogische oder gar absurde Vorkommnisse ab. All diese Vorurteile entstehen aber nur aus Unkenntnis des kulturellen Gesamtzusammenhangs. Greifen wir aus diesem Gesamtzusammenhang einzelne Verhaltensformen, Bräuche oder Rituale heraus, wie wir das so oft zu tun pflegen, so verlieren diese aus dem Ganzen herausgerissenen Phänomene ihren Sinn und wir wundern uns dann über die Eigenartigkeiten und Merkwürdigkeiten, die uns unverständlich, ja absurd vorkommen, indem wir zu sagen pflegen: „Die Indianer machen dies oder das“. Einzelphänomene bekom-

men nur Sinn und Bedeutung, wenn man sie im Gesamtzusammenhang begreift.

Im ersten Teil dieser Arbeit geht es um die traditionelle Erziehung und im zweiten Teil (im nächsten Heft) wird von da aus auf die neue Situation Bezug genommen. Trotz starker Veränderungen - trotz des Kulturwandels - haben sich die traditionellen Verhaltensweisen und Vorstellungen durchgesetzt und traditionelle Konzepte werden mit neuem Inhalt gefüllt.

I. Aufwachsen früher

Genaue Regeln bestimmen das Leben schon vor der Geburt

Die Nivakle hielten sich früher an eine strikte Familienplanung, die sie damit begründeten, daß jedem Kind die besten Lebensbedingungen geboten werden sollten. Dies bedeutet, daß jedes Kind einen Vater und Ernährer haben muß, daß es als gesundes Kind leben soll, und daß es Anrecht auf die ganze Hingabe seiner Mutter hat. Nordenskiöld, der 1908 die Indianer am Pilcomayo kennenlernte, beschreibt diese Voraussetzung folgendermaßen (1912:63): „Hat das Choroti- oder Ashuslay- (Eigenbez: Nivakle) Kind das Glück, von einer verheirateten Frau geboren zu werden und nicht allzuschnell hinter einem Brüderchen oder Schwesterchen zu kommen, so darf es am Leben bleiben.“ Deshalb wurde, wenn bereits ein Stillkind da war, eine neue Schwangerschaft als „yituma atesha“, als vergebliche, überflüssige Schwangerschaft abgelehnt: Das Kind wurde abgetrieben oder unmittelbar nach der Geburt getötet. Neben der Enthaltung vom Geschlechtsverkehr, mindestens so lange bis das Kind gehen konnte, kannte man auch antikonzepptive Mittel wie z.B. den Tee aus der Rinde des Palosantobaumes. Die beabsichtigte temporäre Sterilität mußte jedoch innerhalb einer geringen Toleranzbreite zwischen unzureichendem Schutz und dauernder Sterilität erreicht werden. Nur kundige Frauen konnten diesen Tee zubereiten. Eine unerwünschte Schwangerschaft wurde deshalb entweder durch mechanische Abtreibung unterbrochen oder man übte Infantizid, weil die Abtreibung mit dem Lebensrisiko der Mutter verbunden war. Kindestötung bedeutete für die Nivakle nicht Mord an werdendem Leben. Nach traditioneller Auffassung ist die Seele des noch Ungeborenen oder Neugeborenen noch nicht vollständig. Sie besitzt noch keine übernatürlichen Kräfte, die es schützen (siehe auch Chase-Sardi 1970:210-211). Für die Nivakle war Infantizid nicht Töten in unserem Verständnis, sondern bedeutete Achtung vor dem werdenden Leben: Es war ein Mittel, um werden des Leben vor physischem und psychischem Leiden zu bewahren. Damit wurde von Seiten der Eltern volle Verantwortung für das Kind gefordert, das sie entschlossen waren, in die Welt zu setzen. Folglich durften nur erwünschte und gesunde Kinder am Leben bleiben. Kinder, deren Geburt abnormal verlief, die psychische Behinderungen aufwiesen oder als Zwillinge geboren wurden, durften nicht leben. Die Angaben der älteren Generation über die Kinder-Zahlen schwanken zwischen zwei und sechs.

Schon während der Schwangerschaft mußten die Eltern genaue Regeln befolgen, besonders Meidungsgebote in bezug auf Ernährung und Verhalten beachten, um Mutter und Kind vor negativen Einflüssen zu schützen. Ein Schamane sagte: „Als ich ein Kind haben wollte, trug ich Sorge zu ihm, als es noch im Mutterleib war. Ich schickte ihm einen meiner Hilfsgeister, damit es gut wachsen konnte. Und als es geboren war, sandte ich ihm den „Kolibri-Geist“ und den Geist des „Jaclov-jaclov“-Vogels, damit es bewahrt würde und geschützt sei. Die Jungen dieser Vögel können schon drei Tage nach dem Schlüpfen fliegen. Damit wünscht man den Kindern, daß es ihnen ähnlich ergehen möchte: sie sollen kräftig werden und bald gehen lernen.“

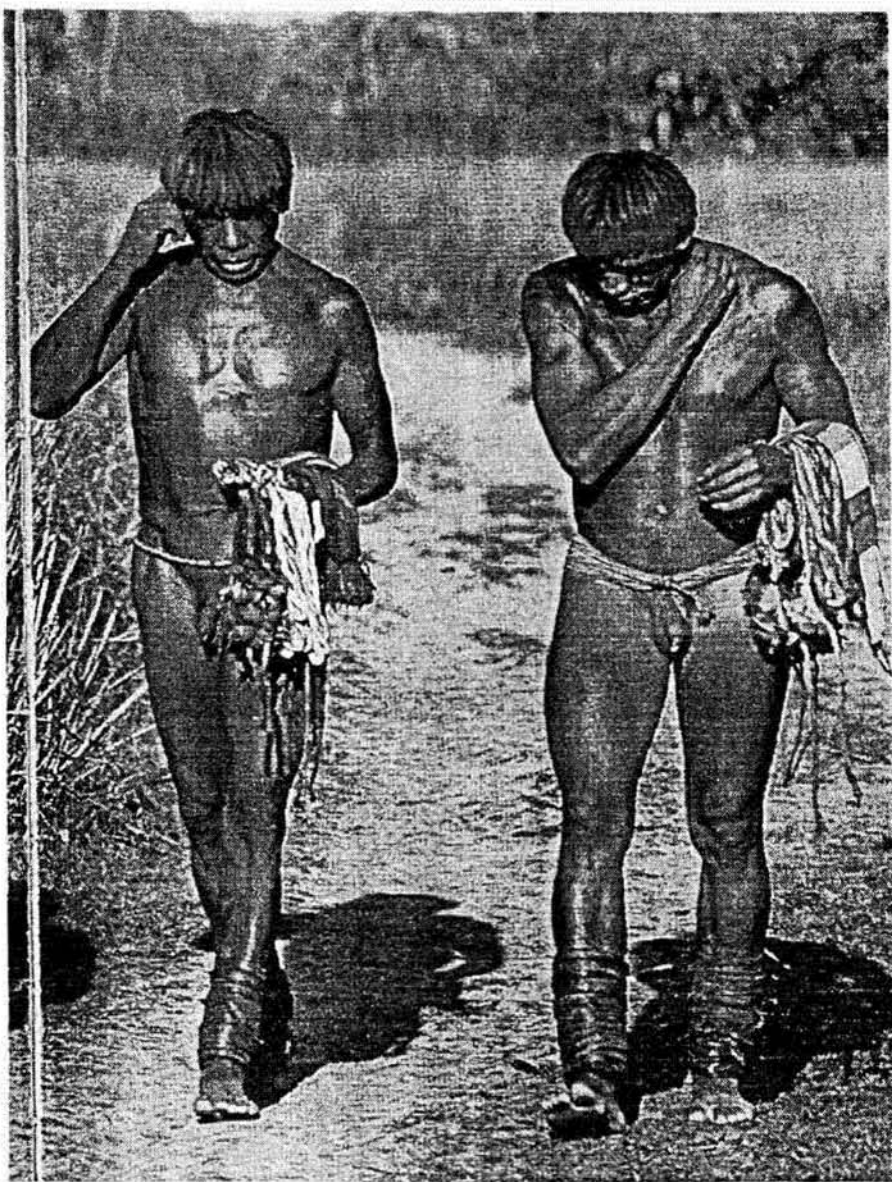
Beide Eltern hatten sich an bestimmte Regeln vor und während der Geburt zu halten. Das Nichteinhalten der Regeln hatte negative Folgen für die ganze Familie, vor allem aber für das Kind. Eine schwangere Frau sollte z.B. nicht reiten, weil das Kind in eine falsche Lage geraten könnte. Sie sollte auch nicht zuviel essen, um das Kind nicht einzuzugen. Beim Genuß von Fleisch mußte sie bestimmte Körperteile eines Tieres, wie z.B. das Schulterblatt einer Ziege, meiden, da dies eine schwere Geburt verursachen könne. Das, was die Mutter aß, hatte nach der Auffassung der Nivakle analoge Auswirkungen aufs noch ungeborene Kind. Der Genuß unförmiger, verunstalteter Früchte bedeutete Gefahr für das eigene Kind. Ist z.B. eine Mutter einen schiefgewachsenen Maiskolben, so kann ihr Kind auch mit schiefgewachsenem Hals oder Kopf geboren werden. Ist sie einen gespaltenen Maiskolben, so muß sie damit rechnen, daß ihr Kind einen Wolfsrachen bekäme. Äße sie zusammen gewachsene Früchte einer Wolfsmilchranke wäre zu befürchten, daß sie zwei Mädchen zur Welt brächte. Mann und Frau waren vor dem Fleischgenuß trächtiger Tiere gewarnt und mußten insbesondere Fleisch von Tieren meiden, die mehrere Junge zur Welt bringen, wie z.B. Kaninchen, Gürteltiere, usw., da dies analoge Folgen haben könnte. Würde einem Neugeborenen ein Finger oder eine Zehe fehlen, so schüchelte die Großmutter die Tochter damit ein, daß man immer auf sie hindeutend von ihr sagen würde: „Da kommt die Mutter des Kindes, das nicht alle Finger hat, weil sich die Mutter nicht vom Fleisch der Rieseneidechse enthalten konnte.“

Spürte die Frau, daß es nicht mehr lange bis zur Geburt dauerte, so fastete sie, aß salzlos, mied Pfeffer und trank nicht mehr viel. Die Geburt eines Kindes war ein selbstverständliches, alltägliches Ereignis. Dies bestätigt der folgende Bericht eines älteren Mannes: „Als eines meiner jüngeren Geschwister zur Welt kommen sollte, waren wir gerade unterwegs. Meine Mutter bat die Gruppe, Rast zu machen und zu essen, damit sie sich unterdessen ein wenig ausruhen konnte. Als man sie zum Essen einlud, sagte sie, sie hätte Wehen. Eine ältere Frau ging mit ihr abseits in den Wald, dort gebar sie einen Jungen. Ein wenig später brach man wieder auf, meine Mutter trug das Kleine im Tragband an ihrer Brust und zog mit.“ Als Hebamme wirkte meistens die Großmutter oder eine sachkundige, erfahrene Verwandte der Mutter. Es darf aber keine unruhige, geschwätzig oder laute Frau sein, die dem Kind auf die Welt kommen hilft oder ihm nachher das Gesicht reinigt, sonst könnte das Kind un-

ruhig oder später gar ein Schwätzer werden. Die Gebärende selbst soll sich möglichst ruhig und still verhalten; Stöhnen und Jammern würden dem Kind Angst machen, so daß es nicht zur Welt kommen wolle.

Das getrocknete Nabelschnurstückchen hob man auf, befestigte es an einem Perlenschnürchen und hängte es dem Kind, wenn es etwas älter war, zum Schutz vor Krankheit um den Hals. Dieses Amulett wurde bis zur Initiierung des Heranwachsenden sorgfältig aufbewahrt. Den Gebräuchen gemäß durfte die Mutter nach der Geburt weder Fleisch noch Honig essen. Auch weiterhin sollte ihr Essen salzarm, ungepfeffert und fettarm bleiben. Das Fleisch- und Honigverbot galt für die Dauer eines Monats. Deshalb achtete man bei der Geburt auf den Stand des Mondes. War ein Monat vergangen, so gingen die verwandten Männer der Frau auf Rehjagd und auf Honigsuche, um mit der Beute ein Fest zu veranstalten. Die Mutter des einmonatigen Kindes mußte sich einem Reinigungsritual unterziehen und deshalb den ganzen Körper waschen, um nachher im Kreis ihrer Verwandten zum erstenmal nach der Geburt wieder Fleisch und Honig genießen zu dürfen. Die Verletzung dieses Meidungsgebotes nach der Geburt hätte fatale Folgen für Mutter und Kind: Würde sie sich nicht daran halten, so „aße sie sowohl ihr eigenes Fleisch als auch das ihres Kindes“. „Ißt die Mutter in dieser Zeit Fleisch, so wird das Kind mager und kränklich. Ißt sie kein Fleisch, bekommt das Kind mehr Blut und wird stark.“ „Ißt die stillende Mutter nach der Geburt Fleisch vom Wildschwein, so wird das Kind nicht normal sprechen lernen und wird jähzornig sein.“ Die Erklärung für diese Essensverbote lautete: „Erzieht die Mutter ihr Kind ohne Verstand und Maß, so wird das Kind auch unverständlich und ungehorsam.“ Der Vater des Kindes muß sich eine Woche vor der Geburt und wenigstens eine Woche nachher ruhig verhalten (Convade). Da das Neugeborene durch die Geschäftigkeit des Vaters ermüdet und geschwächt werden

könnte, darf er in dieser Zeit weder Jagen noch Fischen. Während der ersten Wochen nach der Geburt ist es ihm strengstens untersagt, ein scharfes oder spitzes Gerät, wie Messer, Beil, Pfeil oder spitze Waffen anzufassen. Diese Geräte könnten umgekehrt durch die Berührung ihre Schärfe und Treffsicherheit verlieren. Durch den Gebrauch der



Waffe bestünde die Gefahr, daß das Kind mit dem betreffenden Gerät verletzt oder getötet werden könnte. Nach zwei bis drei Wochen kann der Vater je nach Wohlergehen des Kindes nach und nach wieder leichteren Tätigkeiten nachgehen. Ist aber das Kind schwach oder kränklich, muß er sich ruhig verhalten.

Die enge Beziehung von Mutter und Kind hat höchste Priorität. Die Mutter hat sich ganz und gar dem Kinde zu-

zuwenden, welches das Recht hat, sie voll und ganz für sich zu beanspruchen. Die Konzentration der Mutter auf das Kind soll durch nichts gestört werden. Von daher ist auch die Absenz des Vaters zu verstehen, der bald nach der Geburt des Kindes das Haus verläßt und sich zu seinen entfernt wohnenden Verwandten zurückzieht. Nach alter Regel sollte der Mann, wenigstens bis das Kind gut gehen kann, seiner Frau fernbleiben. Ältere Leute erwähnen auch eine längere Zeitspanne. „Ich bin das erstgeborene Kind unserer Familie. Nach meiner Geburt zog sich der Vater zurück. Als ich zwei Jahre alt war, kam er zurück. Während seiner Abwesenheit blieb meine Mutter bei ihren Eltern.“ Diese absolute Schonung von Mutter und Kind und die Abwesenheit des Vaters wird mit der Vorstellung gerechtfertigt, daß Geschlechtsverkehr die Muttermilch verderbe. Die Nivakle behaupten, die Säuglinge bekämen davon Erbrechen und

beiden Sphären oder der Geschlechter zueinander ist durch viele Tabus geregelt, die die traditionelle Lebensweise bestimmen und damit auf die Erziehung der Kinder entscheidend einwirken. So kann man Regeln und Meidungsgebote nur im Gesamt- und Sinnzusammenhang verstehen. Isoliert wirken sie zufällig, eigenartig oder gar absurd, nur im Kontext haben sie Bedeutung. Die Meidungsgebote und Normen dienen dazu, daß Mann und Frau ihre Verantwortung gegenseitig und auch für das werdende Leben des Kindes wahrnehmen. Die Verhaltensregeln und ihr Sinnzusammenhang geben Aufschluß über die Zusammenhänge von Leben und Tod, von Geborenwerden und Sterben, sie lehren die Nivakle in Verantwortung, d.h. innerhalb gesetzter Grenzen zu leben: Willkürliches Töten eines Menschen oder eines Tieres ist verboten. Es ist auch verboten, verantwortungslos Kinder in die Welt zu setzen.



Durchfall, würden krank und sterben. Außerdem würde der Vater, nähme er das Neugeborene in seine Arme, Kraft und Stärke verlieren. Nur die Mutter oder die Großmutter solle es halten. Dies sei ausschließlich eine mütterliche Angelegenheit.

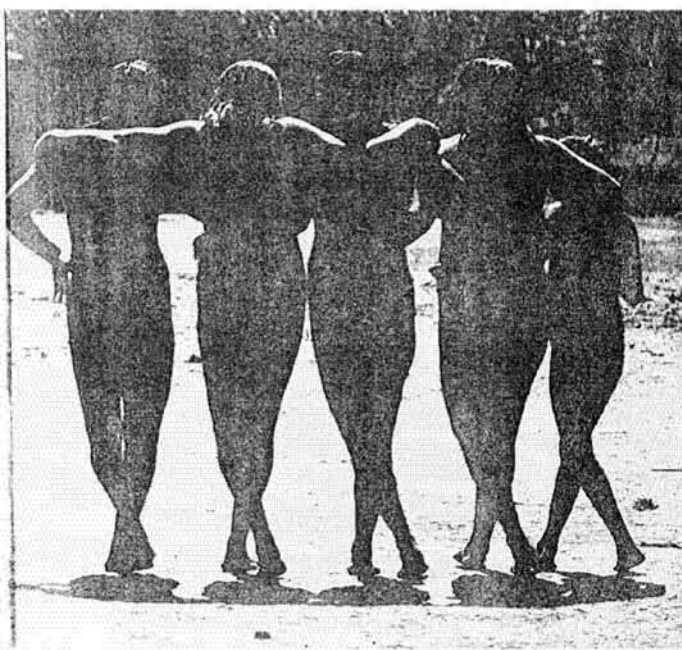
In den mythischen Vorstellungen sind Mann und Frau einander zugeordnet. Diese beiden Bereiche sind einander in der Symbolik des Blutes gegenübergestellt: Die Seite des Mannes ist durch Jagd, Krieg, scharfe Geräte, Blut und Töten gezeichnet, während die Seite der Frau Menstruation, Geburt, Blut und Leben beinhaltet. Die Zuordnung dieser

Die Muttermilch ist Nahrung für die Seele

Dem gewünschten Kind wird höchste Aufmerksamkeit geschenkt und es darf die Mutter ganz für sich beanspruchen. Das Neugeborene bleibt in ihren Armen und wird gestillt, sobald es sich rührt oder einen Laut von sich gibt. Nie soll das Kind nach Milch schreien und vor sich hinweinen müssen. Die Mutter hält und trägt das Kind so, daß es zu jeder Zeit gestillt werden kann, auch nachts schläft es in den Armen der Mutter. Das Kind bleibt dadurch mit der Mutter - oder einer Ersatzperson - in unmittelbarem Kontakt. Nie soll es das Gefühl haben, allein oder verlassen zu

sein. Die Mutter stillt nicht nur den Hunger des Kindes, sie befriedigt mit der Brust auch seine seelischen Bedürfnisse. Ist ein Kind unruhig und weint, oder wurde es in seiner Ruhe gestört, so wird es an die Brust gelegt. Die Brust ist Beruhigungs- und Trostmittel. Dadurch bekommt das Kind das Gefühl von Geborgenheit, Sicherheit und Befriedigung. Es ist deshalb verständlich, daß durch die Muttermilch nicht nur der Körper sondern vor allem auch die Seele des Nivakleins genährt und gestärkt wird und zunimmt. Diese unbegrenzte Freizügigkeit genießt das Kind während seiner ersten Lebensjahre auch wenn es gehen kann und längst alles mitißt, was die Familie hat. Zumindest bis das Kind allein geht und bis ihm ein jüngerer Geschwisterchen den Platz streitig macht, soll es von der Mutter Milch bekommen, soviel und so lange es mag. Die frühere Stillzeit dauerte durchschnittlich drei bis fünf Jahre und darüber. Es gehört bis heute zum alltäglichen Bild, daß irgendwann am Tage drei- bis vierjährige Kinder bei ihrer Mutter auf den Schoß kommen, ihre Brust aus dem Kleid zerren und ein paar Schluck nehmen, an ihrer Brust einschlafen und ein Weilchen vor sich hindösen.

Als erste Ergänzung zur Muttermilch gab man dem Säugling, sobald er Wasser nahm, auch mildes Honigwasser. Eine alte Frau gab folgenden Rat: Wenn die ersten Zähne kommen, kann man dem Kind schon etwas anderes zur Milch geben, ein wenig weichgekochten Kürbis, zarten Fisch. Zahnt das Kind, reicht man ihm ein Knöchlein, an dem es saugen und beißen kann. Bekommt es mehr Zähne, bieten wir ihm mehr zartes Fleisch, Brei von Algarrobomehl, auch gekochte Waldbohnen und dergleichen an. Schmeckt es ihm gut, kann es allmählich vom allem essen. Aber es bekommt nur feste Nahrung, wenn wir Erwachsenen auch essen. Es darf wann immer es will trinken, aber nur mit uns zusammen essen, sonst wird es ein Vielfraß.“ So gewöhnte sich das Kind daran, sich trotz der Freizügigkeit einzuschränken und sich an die Gewohnheiten der Erwachsenen anzupassen. Von klein auf lernt es, sich mit dem Nötigsten zu begnügen, seine Wünsche zurückzustellen, aber auch durchzuhalten und sich anzupassen. Auf natürliche selbstverständliche Art gewöhnte es sich daran, seine Bedürfnisse und seinen Körper zu beherrschen und wurde dadurch auch ausgeglichen, ruhig und selbstsicher. Eine Mutter versuchte ihren vierjährigen Sohn, der immer noch bei ihr trank, damit vertraut zu machen, daß sie schon nicht mehr viel Milch hatte und daß bald keine mehr sein würde. Der Junge betonte aber, daß ihm die Milch gut schmecke, und wenn die Mutter von Aufhören sprach, entgegnete er: „Warum hören wir nicht morgen auf, wollen morgen aufhören.“ Das Hin und Her zog sich über ein Jahr hin. Dieses Beispiel zeigt, wie das Kleinkind bewußt lernt, auf sein Gegenüber einzugehen. Es lernt gemeinsam und ohne Zwang und Gewalt, eine schwierige Situation meistern, indem man eine



Lösung reifen läßt. Dabei geht es nicht um einen einseitigen Entzug, sondern um eine gemeinsame Übereinkunft.

Wir achten unsere Kinder

Ist ein Kind unruhig und gelingt es der Mutter nicht, es mit der Brust zu beruhigen, so versucht sie es abzulenken: Sie zeigt ihm z.B. einen Vogel, ahmt dessen Ruf nach, sagt ihm, wie er heißt. Ist es immer noch nicht still, so erhebt sie sich mit dem Kind im Arm und geht mit ihm umher. Ist es ruhig, so setzt sie sich wieder. Fängt das Kind wieder an zu schreien, so versucht sie es erneut abzulenken, ohne zu schelten, ohne laute, heftige Worte, höchstens mit einem beschwichtigenden „paa, paa“ - „genug, genug“. Sie wiederholt den Ablenkungsversuch so lange, bis das Kind sein inneres Gleichgewicht wiedergefunden hat. Die Mütter beweisen ihren Kindern, daß sie Verständnis, Mitgefühl, Geduld und unendlich Zeit für sie haben, sie zeigen ihren Kindern, daß sie auch in Konfliktsituationen Geduld haben. Nordenskiöld (1912:63) bemerkt: „Die kleinen Kinder sind die Freunde aller, besonders die Alten haben sie lieb. Sie werden niemals gezüchtigt, hören niemals harte Worte. Während sie klein sind, tyrannisieren sie ihre Eltern und Großeltern. Werden sie älter und verständiger, so sind sie infolge dieser Erziehung freundlich und aufmerksam.“ Ein Vater sagte mir: „Wir lassen unsere Kinder machen, was sie wollen. Sie sollen nicht weinen und quengeln. Wenn sie weinen, sind sie traurig und werden krank.“ Aus diesem Grunde schlägt man einem Kind keinen Wunsch ab, man nimmt seinen Willen ernst, aber es muß andererseits auch lernen, die Regeln, die da sind, zu beachten; es kann sie nicht mit Trotz brechen. In diesem Sinne sind auch die Worte eines Vaters zu verstehen, der sagte: „Wir achten unsere Kinder“.

Der Zornesausbruch eines Kindes wird mit Nichtachtung bestraft: Man muß sie lassen, nichts weiter als „seinlassen“. Dies mag die folgende Episode verdeutlichen: Eine Frau mit einem etwa dreijährigen Sohn und zwei etwas größeren

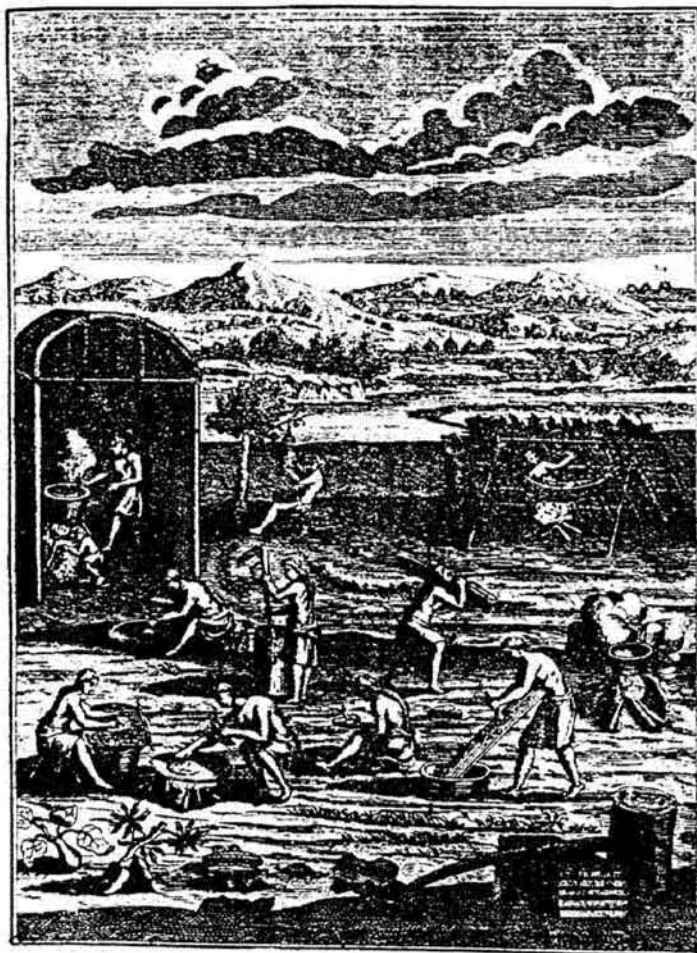
Töchtern ging von unserem Hof. Der kräftige Junge war schon ein wenig müde und weigerte sich, zu Fuß nachzugehen. Er wollte von seiner Mutter in der Stirnbandtasche getragen werden. Ihre Tasche war aber schon ziemlich beladen, und sie wies ihn darauf hin, daß er jetzt nicht gut Platz hätte. Damit entfernte sie sich mit den größeren Kindern, während der Kleine stehenblieb und anfang zu weinen und zu trotzen. Das Kerlchen folgte dann langsam, aber immer heftiger protestierend. Schließlich warf er sich vor

te mir: „Nie sprechen wir heftig und laut zu einem Kind. Wir bleiben ruhig und geduldig. Wir sprechen wohl viel und lange, aber nie in erzürntem Ton. Wenn du erzürnt sprichst, spürt das Kind, daß du böse bist. Das soll es nicht merken, sonst wird es auch böse.“ Die Nivakle sind sich darin einig: „Als Eltern böse oder zornig werden, ist eine schlimme Sache, das ist schrecklich für das Kind. Man muß mit dem Kind über die Angelegenheit sprechen, so wird es nicht ärgerlich.“ Und oft hörte ich: „Wenn du zornig bist zum Kind, wird es dir gegenüber auch zornig werden“, oder „Das Kind sagt sich, ich werde meine Eltern auch so behandeln, wie sie mich behandelt haben.“ In diesem Sinne gelten Wut, Zorn, Heftigkeit und Gewalt sowie Körperstrafe als Ausdruck des Bösewerdens und man zeigt damit, daß man sich nicht selbst beherrschen kann.

Man soll das Kind nicht schlagen

„Die Alten lehrten uns, daß man seine Kinder nicht schlagen soll.“ Diese Worte hört man sehr oft. Die ältere Generation hält Eltern, die ihre Kinder körperlich strafen, für schlechte Erzieher. „Ni nas' clan pa lhaos“ - „Sie geben nicht acht auf ihr Kind.“ Ältere Leute lehnen jegliche Gewaltanwendung und Körperstrafe ab, weil sie glauben, daß Zwang und Gewalt das Kind traurig und damit krank macht, sogar seinen Tod verursachen kann. Ein Vater sagte: „Mein Sohn ist fast gestorben, weil ich ihn geschlagen hatte.“ Die Nivakle glauben, daß jede Gewaltmaßnahme zu Krankheit und Tod führen kann. Diese Konsequenz führt so weit, daß Nivakle-Eltern weißen Krankenschwestern und Ärzten den Vorwurf machten: „Unser Kind wurde krank und starb, weil es die Medizin, die es nicht wollte, einnehmen mußte.“ Beim Spritzen oder bei Infusionen kommt es vor, daß die Eltern sagen: „Es will dies nicht, es will lieber sterben, laß es sterben“ und es geschieht ab und zu, daß sie das Krankenhaus mit dem sterbenden Kind verlassen.

Kleine Kinder sollten völlig gewaltfrei erzogen werden. Bei größeren - etwa sieben- bis zehnjährigen- Kindern, die sich bewußt widersetzen, war körperliche Bestrafung zugelassen. Man erzählte mir, daß früher ältere Männer Jungen dieser Altersstufe mit dem Horn des Spießhirsches gestochen hätten, wenn sie nicht gehorchen wollten. Auf meinen Einwand, daß man mir gesagt habe, früher hätte man ohne Gewalt erzogen, berichtete der gleiche Mann folgendes Beispiel: „Bei einem Mädchenreifefest wurde ich beim traditionellen Wettrennen, das Teil des Festes war, zum Läufer bestimmt. Man mußte eine Strecke von etwa einem Kilometer rennen, was sehr anstrengend war. Ich wollte deswegen nicht mitmachen. Weil mir der Mann drohte, ich würde mit den stacheligen Blättern der Caraguata (Ananasgewächs) geschlagen, tat ich es doch.“ „Wenn wenig Wasser im Tümpel war, in dessen Nähe wir lagerten, durften



Wut auf den staubigen Boden und brüllte aus Leibeskräften. Die Mutter unterhielt sich mit den beiden Mädchen, als ob nichts wäre, schaute nicht einmal zurück und zog ruhig weiter. Dann besann sich der kleine Schreihals auf einmal, brach sein Gebrüll ab, rappelte sich auf, folgte der Mutter schnurstracks und holte sie dann etwa hundertfünfzig Meter wieder ein. Weder die Mutter noch die größeren Geschwister gingen weiter auf den Vorfall ein. Die Nivakle lassen ihre widerspenstigen Kinder ihre Wut austoben, ihrem Zorn Luft machen mit dem Kommentar: „Laß es, wenn es größer ist, wird es dies nicht mehr tun.“ Ein Vater erklär-

wir Kinder nicht beim Wasser spielen, es sollte nur zum Trinken gebraucht werden und mußte rein bleiben. Wenn wir nicht gehorchen wollten, drohte man uns: 'Gleich kommt die Alte, sie wird dich stechen'. Eine alte Frau paßte beim Wasser auf, daß es nicht verschmutzt wurde. Sie hatte Krallen des Ameisenbärs in der Hand und strafte diejenigen, die nicht gehorchen wollten damit, daß sie dem Kind mit den Krallen über Oberarm und Oberschenkel kratzte, so daß sogar Blut kam." Wenn eine Strafe fällig war, zogen die Eltern oder Großeltern eine nicht beteiligte ältere Person zur Ausführung hinzu. Auf diese Weise hielten sich die Familienangehörigen aus der Gewaltanwendung heraus, auch wenn eine Strafe unvermeidlich war.

Mit Strafen drohen, aber die Strafe nicht ausführen

Die Drohung mit Strafen scheint ein häufiger angewandtes Erziehungsmittel gewesen zu sein, als deren tatsächliche Ausführung. Dies ist heute noch so. Die Drohung „nafojoy jayu“ - „er/sie kommt und wird dich stechen“, war gang und gäbe. Ich habe öfters beobachtet, daß eine Großmutter mit einem Erdkloß gedroht hat, aber ihn niemals warf. Ein Mann erzählte mir, seine Großmutter hätte mit dem Feuerschein gedroht, aber es niemals gebraucht. Oder ein anderer Vater erzählte mir: „Meine Kinder spielen gerne mit Wasser, das wir aber dringend brauchen. Ich sage ihnen: 'Wenn ihr das Wasser nicht seinlassen könnt, werde ich euch schlagen.' Ich ergreife einen Stock und zeige ihn. Man muß den Stock nehmen und zeigen, aber nicht damit schlagen, nur zeigen.“ Wenn ein Kleinkind, das schon sprechen kann, nachts oft schreit und quengelt, sagt ihm die Mutter: „Still, horch, wenn du nicht still bist, wird die Eule kommen und dich holen“, oder: „Nachts dürfen Kinder nicht weinen, sonst kommt der Fuchs, er nimmt dich mit und läßt dich im Wald.“ „Wird es dunkel, so habe ich die Kinder schlafen zu legen. Niemand darf im Dunkeln spielen, sonst kommen die „Chivosis“ aus der Erde (Zwerggeister von verstorbenen Kindern) und holen einen.“ Seit dem Kontakt mit den Weißen, erfreut sich der „Somto“ (Weiße) großer Beliebtheit als Drohfigur: häufig hört man „na somto nachaaj jayu“ - „Paß auf, der Weiße nimmt dich mit.“ Besonders geeignet scheint dazu auch die weiße Krankenschwester zu sein, die schon den kleinen Kindern von den Reihenuntersuchungen her bekannt ist. „Die Krankenschwester kommt und gibt dir eine Spritze.“

Kein Wunder, wenn die zwei- bis fünfjährigen Nivakleinder beim Anblick einer Weißen, die sich ihnen nähert, unvermittelt losschreien oder sich hinter der Mutter verstecken. Eine junge Frau berichtete: „Meine Kinder und die Nachbarskinder bewarfen sich mit Erde und Wasser. Ich sprach mit meinem Sohn und sagte, wenn du das nicht lassen kannst, bring ich dich ins Krankenhaus zur Schwester, damit sie dich sticht.“ Das größere Kind lächelt über die Furcht der Kleinen vor dem Fuchs, der Eule oder dem Weißen. Aber es weiß, daß Nichtbefolgen eine Gefahr mit sich bringt. Auf diese Weise lernt das Kind, daß Ungehorsam, Nichtbeachten einer Regel oder asoziales Verhalten immer negative Folgen hat. Verletzt ein Erwachsener die Regel, so muß er immer damit rechnen und befürchten, daß ihn Unglück oder Krankheit treffen, daß er für sein Fehlverhalten

von übernatürlichen Mächten bestraft wird. Auch die Nivakle, die Christen geworden sind, halten ein Unglück, eine Krankheit oder z.B. auch die Dürre für eine Strafe Gottes, die Folge einer Tabuverletzung, eines Fehlverhaltens, ist.

Beschämen - Aufmerksam werden

Kinder, die sich ungeschickt, unaufmerksam und dumm benehmen, aber auch solche die sich widerspenstig und trotzig verhalten, werden zur Strafe beschämt und verspottet. Wenn ein größeres Kind z.B. stolpert und hinfällt oder ihm etwas Zerbrechliches aus der Hand rutscht, weil es nicht achtgab, wird es weder bemitleidet noch beschimpft. Dafür erntet es Gelächter und Spott von den Umstehenden, so daß es sich beschämt zurückzieht bis die Sache vergessen ist. Heißt eine Mutter ihren neunjährigen Sohn ein Pferd holen, merkt aber, daß er keine Lust hat, ihrem Befehl zu folgen, so sucht sie unverzüglich ein anderes Kind, das willig ist, das Pferd zu holen. Wenn dieses Kind zurückkommt, nachdem es ihre Bitte ausgeführt hat, sagt sie zu ihm, auf ihren ungehorsamen Sohn hinweisend: „Ni nancasham“ - „der da weiß immer nicht, was sich gehört“. Sie beschämt so das ungehorsame Kind vor seinen Altersgenossen. Das Beschämen und Verspotten vor andern sind für das heranwachsende Kind und vor allem für den Erwachsenen das wirksamste und massivste Erziehungsmittel - die härteste Strafe. Man muß sich als Nivakle benehmen. Von früh an lernt das Kind auf alles, was es tut, zu achten, um ja nicht dem Gelächter, Gespött, Gerede und Gerüchten zum Opfer zu fallen. Es entwickelt dadurch ein sicheres Gefühl für Gut und Böse, für das was sich gehört und was sich nicht gehört - für das, was „nützt“ und was „unnütz“ ist.

Ein geläufiger Ausdruck ist: „Yaaj ca atanvaclematan.“ Handle nicht der Nivakleart zuwider - „benimm dich nicht als Taugenichts“ oder „ata anvacleyan“ - „benimm dich wie ein Nivakle“. Dadurch lernt das Kind früh, auf die Meinung anderer zu horchen und sich der öffentlichen Meinung anzupassen, die der Regulator des sittlichen und moralischen Verhaltens ist. Zugleich lernt es, wenn es falsch gehandelt hat, sich aus Scham zurückziehen oder wenn es Schuldgefühle hat, der Gemeinschaft auszuweichen. Dies führt später dazu, daß man als Erwachsener, wenn man die Normen der Gesellschaft verletzt hat, die Gemeinschaft verläßt und zwar so lange, bis nicht mehr über den Vorfall gesprochen wird. Asoziales Verhalten wird dadurch bestraft, daß dem Betreffenden das Verbleiben in der Gemeinschaft durch Klatsch und Beschimpfung unerträglich gemacht wird und ihm nichts anderes übrigbleibt, als durch zeitliche und örtliche Distanz Gras über die Geschichte wachsen zu lassen. Man hört noch heute oft den Ausspruch: „Yich“ - „er/sie ist gegangen“ oder „er/sie ging zum Pilcomayo, weil er/sie dies oder das getan hat.“ Dies bezieht nicht nur auf eine Einzelperson, sondern gilt auch für die ganze Familie oder Verwandtschaft, die eine andere Meinung als die Mehrheit vertritt oder welche die Partei eines einzelnen ergreift. Die öffentliche Meinung ist eigentliche Erziehungsautorität, die schon das Kleinkind erfaßt, wenn es unterscheiden lernt, was Nivakle-Art ist oder nicht, die sein soziales Verhalten prägt und es in die Normen der eigenen Kultur einfügt.

Das Indianerkind lernt das Leben im Spiel

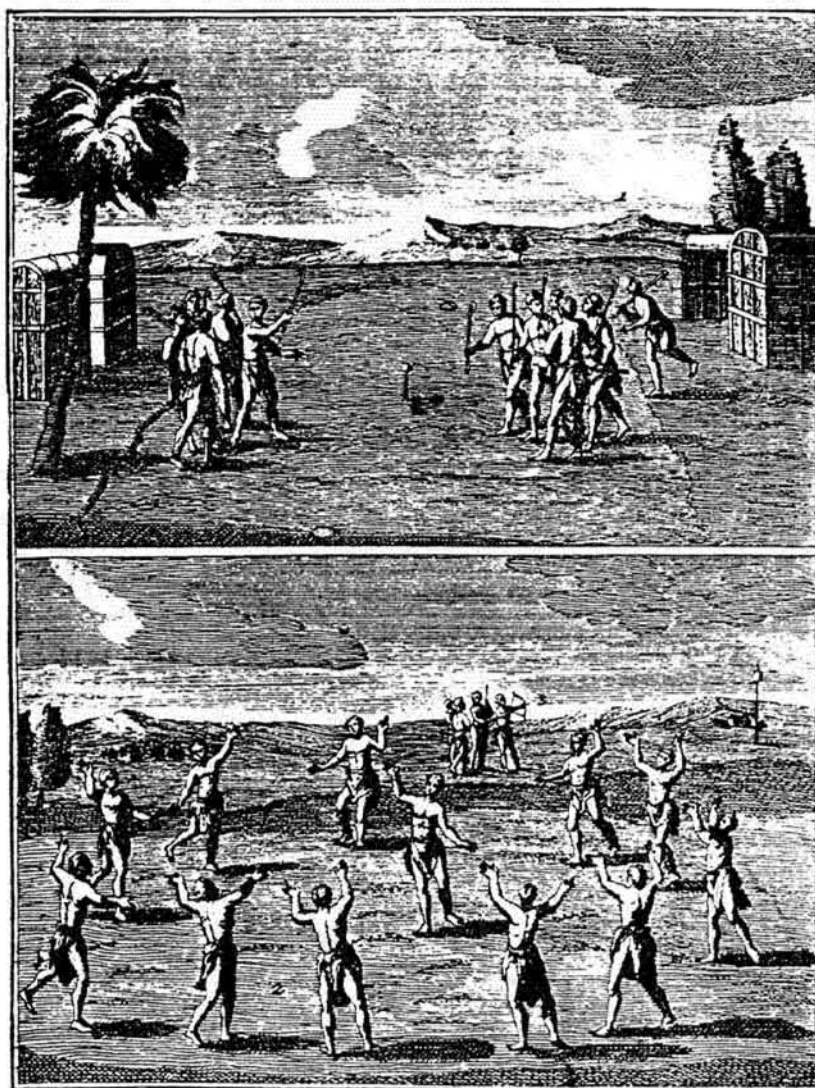
Nordenskiöld (1912: 64-65) schreibt: Das Indianerkind lernt das Leben im Spiel. Wenn die Mutter mit ihrem Töchterchen im Arm Wasser holt, so trägt das Mädchen einen winzig kleinen, dem der Mama ganz gleichen Krug. Füllt die Mutter ihren großen Wasserkrug, so füllt sie auch den ihres kleinen Töchterchens. Das Mädchen wächst und der Krug wächst. Sie begleitet ihre Mutter bald zu Fuß und trägt gleich ihr einen Krug auf dem Kopfe. Spinnt die Mutter, so spinnt auch ihr Kind auf einer Spielzeugspindel. Der kleine Junge spielt mit seinem Netz im Dorfe. Er fängt Laub, er

Laub und Tonscherben gefischt hat, fängt große Siluroiden, Palometas und vieles andere. Auf dieselbe Weise lernen die Kinder alles, was sie zu wissen nötig haben. Spielend lernt das Indianerkind den Ernst des Lebens.“ Als erstes Spielzeug erhält das Kind ein Knöchlein oder eine kleine Kalebasse. Dem etwas größeren Kleinkind bringt der ältere Bruder ein lebendiges Vögelchen oder eine Eidechse. Nivakleinder spielen mit Vorliebe stundenlang mit Jungtieren, jungen Hunden, Straussen, Wegläufern usw. Eltern und Großeltern machen Spielsachen aus Knochen, Kalebassen, Lehm, Holz, Caraguata und Wachs, dem Alter und

den Fähigkeiten des Kindes angepaßt: Lehm-Puppen, Tierfiguren aus Wachs, Kreisel aus Holz, Reifen, Bälle aus Maisblättern, Fadenspiele, kleine Taschen und Gefäße zum Spielen, Pfeil und Bogen, usw. (Vgl. Nordenskiöld 1912: 64 - 74) In Bezug auf das Spiel mit Lehm- und Knochenpuppen erklärten mir die Frauen folgendes: Wenn das Mädchen vier bis fünf Jahre alt war, formte ihm die Mutter oder Großmutter mehrere weibliche Püppchen aus Ton von Kleinfinger- bis Handgröße. Die Püppchen wurden mit Faden oder einem Stück Stoff umwickelt, um deren Kleidung oder Schmuck anzudeuten. Die Puppen stellten je nach Größe, kleine und heranwachsende Mädchen, Frauen, Mütter und Großmütter dar. Die Knöchlein der Straussenzehen stellten männliche Puppen dar. Sie wurden an ihrem Kopfende mit einer Perle als Ohrscheibe verziert und ebenfalls mit Stoff oder Fäden umwickelt. Halswirbelknochen des Straußen bildeten ihre Pferde, auf denen die aufgestellten männlichen Puppen wie Reiter wirkten.

Die Mädchen brachten ihre Puppen zum gemeinsamen Spielen mit. Sie spielten damit das tägliche Leben oder ahmten mit ihnen Tanz und Feste nach. So wurde z.B. auch das Mädchenreifefest in allen traditionellen Folgen nachgespielt. Größere Mädchen spielten mit Kleineren oder Mütter und Großmütter, die das Spiel beobachteten, gaben ihre Kommentare dazu. Eine Frau sagte: „Mit diesem Spiel lernten wir alle Bräuche und Regeln kennen.“

In bezug auf die Aggressivität der Nivakleinder schreibt Nordenskiöld (1912: 66): „Schlägereien und harte Worte kommen unter den spielenden Kindern fast niemals vor. Ein einziges Mal habe ich einen Indianerknaben einen andren schlagen sehen. Daß dies et-



fängt Tonscherben. Oft sind die Großväter die Lehrer. Ist er größer, so erhält er von dem Großvater ein größeres Netz und begleitet ihn auf den Fischfang. Anfänglich fängt er nicht viel. Er und das Netz wachsen, und der Knabe, der

Nivakleinder schreibt Nordenskiöld (1912: 66): „Schlägereien und harte Worte kommen unter den spielenden Kindern fast niemals vor. Ein einziges Mal habe ich einen Indianerknaben einen andren schlagen sehen. Daß dies et-

was Ungewöhnliches war, wurde mir aus der Aufregung, die darüber im Dorf entstand, klar. Ein paar Stunden lang ergingen sich die respektiven Eltern und Verwandten in Schmähungen. Besonders die älteren Damen spien Feuer und Galle. Beim Spiel kommen niemals Streitigkeiten vor, z.B. ob der Ball wirklich ins Tor gekommen ist, ob einer gemogelt hat oder dgl. Hier haben unsere weißen Kinder viel von ihren dunkelbraunen Freunden zu lernen. Die großen Kinder behandeln die kleinen niemals schlecht. Sie laufen wohl hinter ihnen her und werfen sie hin, aber sie schlagen sie niemals. Kleinlichkeit, Eigendünkel und Bosheit findet man niemals unter den Indianerkindern...“.

In all diesen Jahren wurde ich nur ganz selten Augenzeuge eines Streits unter Kindern. Einmal beobachtete ich sieben- bis zehnjährige Knaben, die ein wildes Fangspiel trieben. Der eine stellte einem andern etwas hinterhältig das Bein, so daß dieser stürzte, seinen Schmerz nicht verbeißen konnte und laut schluchzte. Daraufhin kam sofort ein älterer Mann auf den Platz, stellte die Kinder zur Rede, fuhr sie in bestimmtem Ton an, worauf sich alle rasch verzogen. Es wird viel gerauft, getobt und gelacht und man kann sich gegenseitig im Sand rollen, aber Tränen darf es dabei nicht geben. Ins Spiel vertiefte Kinder lassen sich auch nicht stören, wenn ein anderes Kind sich ins Spiel einmischt. Es wird in Ruhe weiter gespielt ohne von dem Störenfried oder Spielverderber Notiz zu nehmen. Nach den lebendigen Berichten der alten Leute und Nordenskiölds Aufzeichnungen (1912: 64-74), kannten die Nivakle früher eine große Anzahl Laufspiele, Geschicklichkeits-, Stab- und Ballspiele. Man veranstaltete Wettspiele zwischen Einzelnen oder Gruppen gleichen Geschlechts und gleicher Altersstufen. Mit diesen Spielen wurden Kraft, Geschicklichkeit, Schnelligkeit, Reaktionsfähigkeit und Ausdauer geübt, Qualitäten, die ein guter Jäger oder Krieger oder eine Sammlerin haben mußten. Für die Jugendlichen beider Geschlechter hatten die Spiele starke - nahezu formelle - erzieherische Funktion, da sie Disziplin und ein hohes Niveau an Kollaboration zwischen den Gruppenmitgliedern verlangten. Diese Spiele füllten einen wesentlichen Teil der freien Zeit, sie waren aber auch feste Bestandteile im Ablauf von Festen und Riten. Immer wird betont, daß die Spiele nur in Begeisterung, Freude und intensivem Einsatz ausgetragen wurden. So waren Spiele und Feste nicht nur zufälliger Zeitvertreib oder Vergnügen, wie unsere säkularisierte Gesellschaft sie einstuft. Spiele und Feste erfüllten eine wichtige soziale Funktion und hatten auch durch das Einwirken von Schamanen rituelle und religiöse Bedeutung.

Feste und Stationen im Leben des Kindes

Höhepunkte im Leben der Nivakle waren Feste und Rituale, die bestimmten Perioden im Leben galten. Für die kleinen, drei bis vier Wochen alten Knaben, feierte die Familie ein Fest, wenn der Großvater oder ein Großonkel mit einem Kaktusdorn das Ohrfläppchen durchbohrte. Später wurde der feine Dorn durch ein immer dickeres Stäbchen ersetzt, bis das Loch so gedehnt war, daß dem heiratsfähigen Mann die Ohrscheibe eingesetzt werden konnte. Im Alter des Stimmwechsels wurde das Initiationsritual vollzogen. Der junge Mann mußte sich Prüfungen der Ausdauer, des

Muts und der Tapferkeit unterziehen, durch Fasten Visionen suchen, die der Erlangung bestimmter Lieder und Fähigkeiten fürs Jagen und Honigsuchen galten. Als Erwachsener wurde er bei einer besonderen Gelegenheit auch in die Trinkbräuche der Männer eingeführt.

Das Mädchen erhielt im Alter von sieben bis zehn Jahren die erste Gesichtstätowierung, die erst nach der Heirat vervollständigt wurde. Hatte das Mädchen seine Geschlechtsreife erreicht, veranstaltete seine Familie anlässlich seiner ersten Menstruation das Initiationsfest, das bei den Nivakle zu den wichtigsten Festen zählte, da dazu nicht nur Verwandte sondern auch andere Lokalgruppen von nah und fern eingeladen wurden. Auch das Mädchen hatte, wenn es selbst wollte, sein Durchhaltevermögen durch Fasten und körperliche Anstrengung zu beweisen, um ebenfalls durch Visionsuche in den Besitz bestimmter Lieder, Fähigkeiten und Kräfte zu kommen. Für beide Geschlechter hatte das Initiationsfest ähnliche charakteristische Merkmale: es war eine Art formelle Erziehung. Durch diese Feste und Rituale waren die Jugendlichen in die Gemeinschaft der Erwachsenen aufgenommen, wo sie ihre Aufgaben zugewiesen bekamen und ihre Fähigkeiten unter Beweis stellen konnten, wo sie Verantwortung in der Gemeinschaft übernahmen.

Erziehung durch mündliche Überlieferung

Im täglichen Leben und Umgang bekommt das Kind im gegebenen Moment Belehrungen und Hinweise. So lernt das Mädchen von klein auf, wie Früchte gesammelt werden, wann der richtige Moment dazu ist, wie man Früchte verwertet, zu welchen Zwecken usw. In gleicher Weise lernt der Knabe jagen, fischen und Honig sammeln. Zugleich mit den praktischen Tätigkeiten werden Erfahrungen, Kenntnisse und Mythen übermittelt, die den religiösen Hintergrund all dieser Aktivitäten erklären. Diese Belehrungen dienten nicht nur praktischen Zwecken und brachten nicht nur materiellen Nutzen, sie offenbarten dem Kind auch alle Zusammenhänge des Lebens mit der Umwelt und den übernatürlichen Mächten. Sie prägten seine Weltanschauung. Durch Berichte, Geschichten und Mythen, die Konzepte und Vorstellungen spiegeln, lernte das Kind Werte und Verhaltensregeln kennen und achten. Dem Heranwachsenden wurden durch die mündliche Überlieferung nicht nur Zusammenhänge über die Vergangenheit und Gegenwart erklärt, in ihr erhielt er auch Anhaltspunkte für sein Verhalten und Benehmen. Vor der Heirat mußte der Mann den Beweis erbringen, daß er ein guter Jäger war und die Frau mußte beweisen, daß sie sammeln konnte und fähig war, eine Tasche herzustellen. „Eine Frau, die nichts kann, taugt nichts“, pflegten die Großmütter ihren Enkelinnen zu sagen.

Aufwachsen in der Großfamilie

Früher heiratete man matrilinear, d.h. der junge Mann zog ins Haus der Frau, bzw. ihrer Mutter. In der Regel wohnten oft drei Generationen von Müttern beisammen. Die enge Beziehung innerhalb der Großfamilie, die zusammen wohnt und eine ökonomische Einheit bildet, spiegelt sich in den Verwandtschaftsbezeichnungen. Großmutter, Urgroßmutter, Ururgroßmutter, bzw. Großvater und Urgroßvater werden

mit der gleichen Verwandtschaftsbezeichnung benannt. (Yicte - meine Großmutter, bzw. Urgroßmutter; - yicte'ech - mein Großvater, bzw. Urgroßvater). Großmütter und Urgroßmütter bezeichnen ihre Enkelkinder neben der eigentlichen Verwandtschaftsbezeichnung gleich wie ihre Kinder: yaos - mein Sohn, yaose - meine Tochter. Die Großeltern sind maßgeblich an der Erziehung ihrer Enkel beteiligt. Es sind vor allem die Großeltern, die das heranwachsende Kind zwischen Gut und Böse unterscheiden lehren und seine religiösen Vorstellungen prägen. Die Großeltern sind die eigentlichen Kulturträger und Überlieferer der Tradition. Die Großeltern oder Verwandten mütterlicherseits übernehmen auch die volle Verantwortung für ein Kind, wenn dies Mutter oder Vater verliert. Die eigentlich bestimmende Person in allen familiären und häuslichen Angelegenheiten war die Großmutter mütterlicherseits. Sie war es, die darüber entschied, ob ein neugeborenes Kind leben durfte oder ob seine Lebensbedingungen unzureichend waren. Sie belehrte ihre unerfahrene Tochter über Pflege und Erziehung ihres Kindes. Früher wohnten die verheirateten Schwestern der Frau und die Verwandten mütterlicherseits in unmittelbarer Umgebung. Das Kind wuchs in diese enge Lokalgemeinschaft hinein und hatte am Leben der Erwachsenen teil.

Die Erwachsenen hatten vor Kindern keine Geheimnisse, es gab keine von der Erwachsenenwelt abgesonderte Kinderwelt. Für das Überleben kleinerer Lokalgruppen war es von entscheidender Bedeutung, daß alle Lebensmittel uneigennützig geteilt wurden. Die Teilungspflicht sicherte das Überleben der Gruppen bei dem unsicheren Jagd- und Sammelerfolg des Einzelnen. Die unbedingte Verpflichtung zum Teilen von Lebensmitteln innerhalb der kleinen Lokalgruppe, bzw. in der Verwandtschaft größerer Lokalgruppen erlebt das Kind darin, daß entweder alle zu essen haben oder alle hungern. Geiz oder Habgier sind die schlimmsten Verstöße für einen Nivakle. Selbsterloser Verzicht galt als hohe Tugend, die den Kindern bewußt vorgelebt wurde. Ich beobachtete z.B. einen älteren Großvater, der nach einer harten Arbeit sein Essen - die besten Bissen Fleisch - seinen zwei ca. zwölfjährigen gesunden Enkeln zuschob, die im Schatten eines Baumes dem Großvater bei der Arbeit zusehau hatten. Sie hätten ihm gut mithelfen können. Der Großvater hielt kaum etwas für sich zurück. Auf meinen Einwand, daß er, der hart gearbeitet habe und nicht mehr kräftig sei, das Essen nötig brauche, erwiderte er: „Die Jungen müssen jetzt stark werden, nicht ich.“ Durch dieses uneigennützig Teilen, lernt das Kind, mit den anderen teilen, wenn es selbst etwas hat und daß es dem anderen gegenüber verpflichtet ist, zu teilen. So sind schon kleine Kinder willig, von ihrem Essen abzugeben, und sie teilen aus freien Stücken. Dies beobachtet man auch im Spiel, wo die Kinder immer bereit sind, auch das Spielzeug abzugeben oder eine gemeinsame friedliche Lösung zu finden.

In der Gemeinschaft lernt das Kind in Übereinkunft mit dem anderen - seien es Erwachsene oder Altersgenossen - zu leben, sich an Abmachungen zu halten und Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen. Aus dieser gegenseitigen Abhängigkeit erwächst ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, die Solidarität in der Gruppe. Es erfährt,

daß sich die gegenseitige Verpflichtung nicht nur auf seine eigene Familie beschränkt, sondern die ganze Lokalgruppe miteinbezieht. Diese Solidarität führt dazu, daß man dem anderen keinen Wunsch und keine Bitte abschlagen darf. Ein kategorisches, unumwundenes Nein gilt als feindseliger Akt. Diese Haltung bedingt ein großes Maß an Respekt vor dem anderen: den Respekt, den früher die ältere Generation der jüngeren gegenüber aufbrachte und umgekehrt. Oft hörte ich: „Man muß das Kind respektieren, achten“, oder „die Alten lehrten uns...“, „wir horchten auf die Alten“, oder gar „die Weißen behandeln ihre Kinder wie Angestellte.“

**(Im zweiten Teil dieses Beitrages, der im nächsten Heft erscheint, geht die Autorin auf die heutigen Bedingungen des Aufwachsens ein und zieht eine kritische Bilanz.)*

Literaturverzeichnis:

- ASCIM 1970-1985 Jahresberichte, Filadelfia/Chaco
Chase Sardi, Miguel 1970 El Concepto Nivacle del alma. Suplemento Antropologico de la Revista del Ateneo Paraguayo. Vol. 5, 201-238. Asuncion.
Constitucion Nacional de la Republica del Paraguay 1992, Art. 63-67
Epp, Hans E. 1973 Encuesta del estado nutricional de nino preescolares de las tribus indigenas de la region central del Chaco, Paraguay. ASCIM/Filadelfia.
Löwen, Jakob A. 1966 The Anatomy of an unfinished crisis in Chulupi Culture Change. Suplemento Antropologico Revista del Ateneo Paraguayo. Vol. 2, 231-234. Asuncion.
Nordenskiöld, Erland 1912 Indianerleben, El Gran Chaco. Leipzig.
Regehr, Walter 1979 Die Lebensräumliche Situation der Indianer im paraguayischen Chaco. Basler Beiträge zur Geographie. Vol. 25. Basel.
1981 Movimientos mesianicos entre los grupos etnicos del Chaco Paraguayo, Suplemento Antropologico, Vol. XVI/2, 105-117, Asuncion.
1986 El shamanismo como sistema de salud. Trabajo presentado en el Primer Seminario Nacional de Salud Indigena. Asuncion.
1989 Movimientos de revitalizacion y rituales nuevos en las comunidades indigenas del Chaco Paraguayo. Unpubl. Manuskript. Neuland.
Seelwische, Jose 1966 Terminaran las culturas Indigenas? Suplemento Antropologico Vol. 2, 235-245, Asuncion.
Stahl Wilmar 1974 Schule und Fortschritt. Eine soziolinguistische Untersuchung von Linguaschulen. ASCIM/Filadelfia.
Susnik, Branislava 1969 Chamacocos, Vol. 1. Cambio Cultural. Museo Andres Barbero. Asuncion.
1985 Los Aborigenes del Paraguay Vol. VI, Aproximacion a las creencias de los indigenas. Asuncion (Museo Andres Barbero).

Anmerkung:

¹Der folgende Artikel erschien 1987 auf Spanisch im Suplemento Antropologico (Vol. XXII No. 1, Asuncion 1987). Die deutsche Fassung ist leicht geändert und wird in zwei Teilen abgedruckt. Der zweite Teil des Aufsatzes erscheint im nächsten Heft.

Verena Regehr-Gerber, geb. 1941 in Basel, ist Primarlehrerin. Neben der Schule Ausbildung in Zeichnen und Malen an der Kunstgewerbeschule Basel. 1966-1973 waren sie und ihr Mann Walter Regehr (gest. 1992) Lehrkräfte an der Sekundarschule der Kolonie Neuland im paraguayischen Chaco. Seit damals bis heute Zusammenarbeit mit Indianerfrauen, die ihr traditionelles Textilhandwerk wieder aufnehmen, um es als Nebenerwerbsquelle und zur Selbsthilfe zu nutzen. 1973-76 Ethnologiestudium an der Universität Basel. 1977 Rückkehr in den Chaco. Von dann bis heute Begleitung indianischer Gemeinschaften in ihrer Forderung nach eigenem Land. Mitarbeit in der indianischen Schulreform.

Matthias Wessler

Neue Perspektiven der Lernforschung im interkulturellen Kontext

Vorbemerkung

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

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

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

Die Betrachtungsfelder

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

1. Das Kanal-Modell

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

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

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

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

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

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

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

Heute scheint ein gemäßigt konstruktivistisches Modell besondere Beachtung zu finden: das Werkzeugmacher-Modell (Ivan-Nejad et al. 1990). Jeder Mensch ist genetisch mit Grundwerkzeugen - den Sinnen, der Intelligenz, den Emotionen etc. - ausgestattet, die ihm erlauben, mit der

äußeren Welt „konstruktiv“ umzugehen: Die Vielzahl von bewußten, aber auch von unbewußten Informationen, die auf den Menschen eindringen, bewirken, daß er - besonders am Lebensanfang - seine Grundwerkzeuge immer mehr ausdifferenziert und spezifisch verfeinert, so daß sie schließlich die ungeheure Fülle der andrängenden Informationen strukturieren. Er oder sie bildet sich so neue Werkzeuge, die nach und nach nur noch die Informationen hineinlassen, die auch mit diesen Werkzeugen bearbeitet werden können.

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

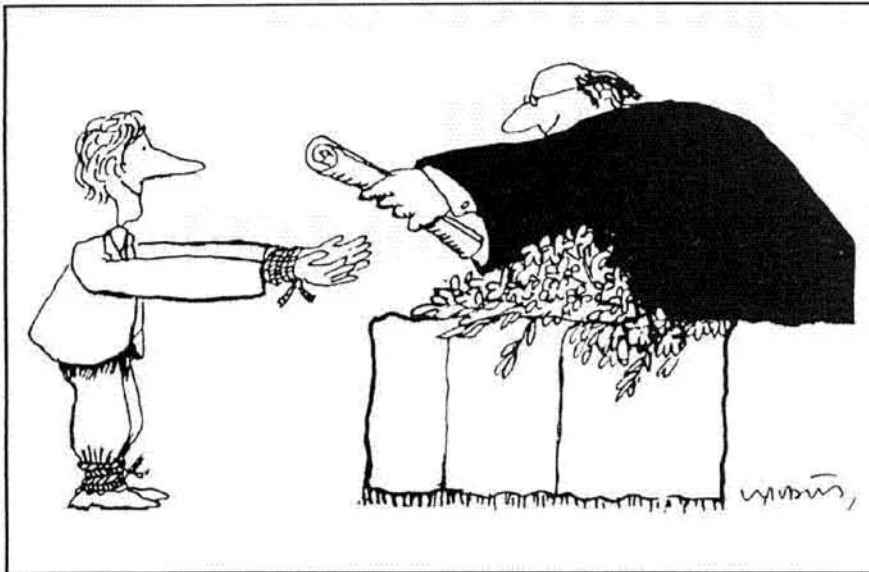
te Informationen bewußt wahrgenommen und verarbeitet werden; auf der zweiten Stufe - dem Lernen II - hat der oder die Einzelne zumeist unbewußt gelernt, sich Muster oder Gewohnheiten als Werkzeuge zu konstruieren, die ihrerseits das Lernen I, also das bewußte Umgehen mit den alltäglichen Wahrnehmungen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

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

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

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

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



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

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

2. Das Werkzeugmacher-Modell

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

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

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

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

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

3. Interkulturelles Lernen

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

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

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

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



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

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

Charakteristisch für interkulturelles Lernen sind auf beiden Ebenen:

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

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

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

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

4. Emotionale Konnotation

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

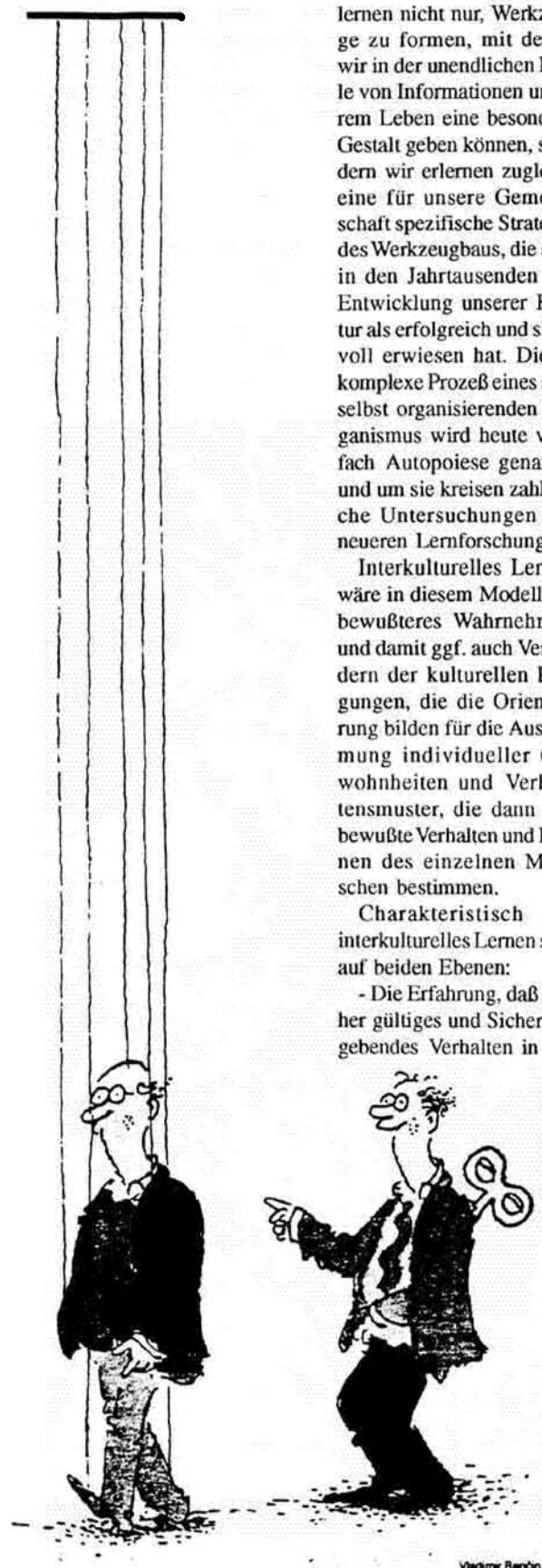
Die Schwierigkeit, eine solche auch durch Gefühle erzeugte Bewegung - emotio - zuzulassen, liegt in der konsequenten „Gefühlsverschwiegenheit“ (Meyer-Abich 1988, 131) unserer Kultur. Unter großen Anstrengungen haben wir gelernt, das tiefere Muster der Trennung zwischen Gefühl und Verstand zu bilden;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

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

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

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

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



Vladimir Raden

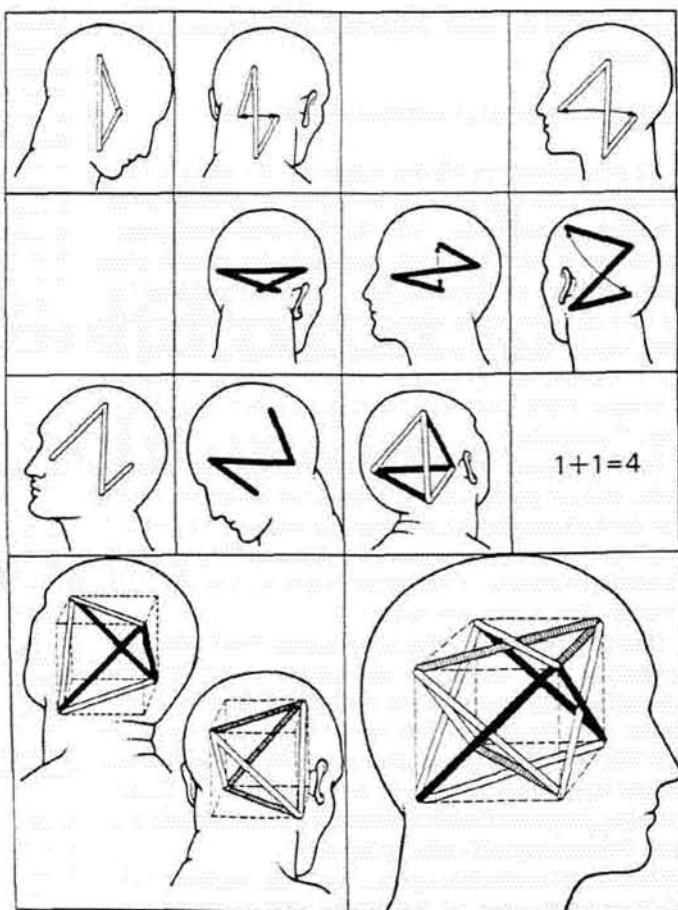
geht jedoch im Grunde - wie Ken Wilber durch interkulturelle Vergleiche gezeigt hat - um einen Schritt „vorwärts“. Wir fallen nicht hinter die Logik zurück, sondern gehen über sie hinaus. Das Spektrum des menschlichen Bewußtseins endet keineswegs mit dem formal-operationalen Denken, wie in unserer Kultur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

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

5. Morphische Resonanz

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

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



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

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

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

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

Schlußbemerkung: „Condition postmoderne“

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

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

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

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

Literaturverzeichnis

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

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



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

Gottfried Mergner

Lernen von Solidarität in einer Welt wachsender Zusammenhänge

„Nein, ich bin weder Held noch Märtyrer, sondern schlicht und einfach Egoist, ohne mich dessen zu schämen. Besser stolz auf seine Laster sein, mein Lieber (das gibt schöne Kinder), als den Tugendhaften spielen, um nach oben zu kommen. Wer sich immer weise auf die Seite der Rechthabenden schlägt, führt ein trauriges Leben. Wenn man sich seiner Häßlichkeit nicht mehr schämt, sondern sie stolz zugeibt, wird man schön. So kostet man von einem intensiven Leben. Selbst auf dem Weg des Irrtumes.“¹

In meinen Thesen möchte ich zwei Denker miteinander ins Gespräch bringen. Den Schriftsteller Henri Lopes aus dem Kongo und die jüdische Philosophin Hannah Arendt. Es sind beides Denker, die die Frage nach der Solidarität in einer zusammenwachsenden Welt vom »widerspenstigen Individuum« aus zu beantworten versuchen. Sie unterscheiden sich dabei voneinander in ihrer Einstellung gegenüber der Technik und dem Staat. Der Afrikaner Lopes hält eine technische und staatliche Entwicklung für möglich, ohne die negativ-tödlichen Konsequenzen der Vergangenheit. Er begründet dies damit, daß sich in der Ausbreitungsgeschichte Europas auf die übrige Welt neben der Vernichtungs-Gewalt auch Entwicklungs-Potenzen gezeigt haben. Die Ursachen des Mißbrauchs sieht er bei einer unfähigen und korrupten Elite und in einer autoritätshörigen und passiven Bevölkerung. Hannah Arendt fürchtet dagegen den Selbstlaß der technischen und bürokratischen Mittel zu immer umfassenderen Vernichtungssystemen.

In seinem Roman in Briefen „Die strafversetzte Revolution“ (geschrieben 1977) beschreibt Henri Lopes die Widersprüche der nachrevolutionären Situation im Kongo aus der Sicht eines in ein kleines Dorf strafversetzten Lehrers und läßt ihn seinen Glauben an eine Zukunft Afrikas aus

den Ambivalenzen der Vergangenheit formulieren. Aus diesem Briefroman sind die folgenden Zitate.

„Vermengen wir nicht mit dem Haß gegen die Feinde die Verachtung dessen, was ihre Stärke ausmacht! Es gab bei den Tyrannen eine Liebe zur Arbeit, eine pionierhafte Energie, einen Glauben an die Fahne - Eigenschaften, die nicht unbedingt spezifisch für Unterdrückter sind.“ (...) „Der Kolonialismus ist eine Perversion. Er konnte aber nur realisiert werden von Staaten, deren Völker eine besondere Potenz an Energie und Dynamik besaßen. Der Nazismus ist in Deutschland geboren worden, aber dort wurde auch Mozart, Beethoven, Kant, Hegel und dessen Sohn Marx hervorgebracht. Diejenigen, die Hitler vernichteten, hören deswegen nicht auf, weiterhin die deutschen Musiker und Philosophen zu hören, die ich gerade zitiert habe. Ich nehme mit Absicht außerafrikanische Ereignisse und Namen, weil unsere Geschichte und ihre Geschicke über unseren Kontinent hinausreichen. Der Menschheit verbunden, erklären wir uns mit ihrer Vergangenheit solidarisch.“

Der europäische Individualismus erscheint ihm daher „weniger ein Ausdruck der Zivilisation als eine Errungenschaft der Geschichte.“ (S. 40)

Die Perspektive der einst kolonialisierten und mental immer noch dadurch beeinträchtigten Länder des Südens sucht er dort, wo die Menschen lernen, für sich selbst zu arbeiten und zu leben. Die Solidarität des Nordens mit Afrika drückt sich für ihn in der Achtung vor diesem Lebenswillen und Leistungen aus.

„Wir selbst haben ebenfalls Arbeiten über das menschliche Maß hinaus geleistet. Aber während der Sklaverei und unter der Peitsche! Der Augenblick ist da, es aus uns selbst und für uns selbst zu tun.“ (...) „Ich sage mir unaufhörlich,

daß unsere Unabhängigkeit eine Art Gegenbeweis des Kolonialismus ist. Ich wünsche mir nicht nur, daß wir ihn erschlagen, sondern auch, daß wir die Zustimmung der ehemaligen Kolonialisten hervorriefen, wenn es ihnen in den Sinn käme, eine Reise durch unsere Länder zu machen. Und in diesem Sinne bin ich nicht sicher, daß wir schon gewonnen haben. Es müssen noch etliche Partien gespielt werden.“ (S. 39 - 41)

Die europäische Denkerin Hannah Arendt sieht dagegen ein Scheitern des Individualismus in den zwangskollektiven Systemen des Sozialismus und des Faschismus. In den hochindustrialisierten Ländern habe sich die Produktionslogik und die bürokratische Vernunft verselbstständigt und zerstört hier und weltweit die Vielfalt der individueller und kollektiver Zwecke. Profit um des Profit willen; Wachstum um des Wachstums willen, Vermehrung der Machtmittel als Antwort auf Machtmittel. Die Vernunft der Mittel habe immer wieder - wie Megamaschinen - Menschen, Menschengruppen, Kulturen, störende Konzepte und Naturbereiche in sich aufgesogen und so unbrauchbar, wertlos gemacht oder ausgenutzt um sie dann wieder auszugrenzen. Die Moderne habe damit die Solidarität der Menschen miteinander und einen lebensfähigen Individualismus zerstört. Der Vernichtungslager war für Hannah Arendt daher ein Ergebnis einer von allen Ambivalenzen und störenden Zwecken befreiten Vernunftmaschine. Es wurde damit zum Modell für die Verselbstständigung der Mittel in der Moderne.

Doch auch bei ihr gibt es einen Rest von Hoffnung. An den Rändern der herrschenden Diskurse erscheinen immer wieder, weltweit, abgewertet und doch hoffnungsvoll, ambivalente, eigensinnige Zwecke. Die schwachen, verspotteten und erbärmlichen Ränder und Peripherien der Industriezentren wurden und werden wie die Außenseiter in der eigenen Gesellschaft deshalb immer wieder verfolgt oder vernichtet, weil sie zu Stereotypen für ausgegrenzte, „nutzlose“ Zwecke festhalten. Doch in der politisch durchgesetzten und abgesicherten Vielfalt der menschlichen Zwecke läge die Hoffnung auf eine lebensfähige menschliche Zukunft.

Der Kampf der industriellen Mittel gegen die Vielfalt der Lebensinteressen und Lebenszwecke führe zwar immer wieder zur Vernichtung von Störern oder Unnützem, zur bürokratischen „Bereinigung“ der Gesellschaft. Es stellt sich jedoch auch heute noch die Frage nach den Möglichkeiten solidarischen Handelns. Wie ist individuelle Moral und menschliches Miteinander weiterhin möglich, wenn die moderne staatliche und industrielle Gewalt sich immer wieder zu Gewaltsystemen entwickelt? ²

Für Hannah Arendt besteht die Frage nach der Moral und damit nach Solidarität unter moderner Vernunft-Herrschaft eigentlich aus zwei Fragen.

„Erstens, in welcher Hinsicht unterschieden sich die Wenigen, die in ihrem jeweiligen Lebensbereichen nicht kollaborierten und es ablehnten am öffentlichen Leben teilzunehmen, obwohl sie nicht dagegen aufstanden und nicht rebellieren konnten? Zweitens, wenn wir darin Übereinstimmen, daß diejenigen, die dem System auf allen möglichen Ebenen und in allen möglichen Funktionen gedient haben, nicht einfach Monster waren, was hat sie zu ihrem Verhal-

ten gebracht.“ ³

Sie tritt für eine Moral ein, die in der einzelnen Person begründet liegt und daher ohne allgemeine moralische Regeln und Normen auskommt. Denn in den allgemeinen ethischen Regelsystemen würde das individuelle Gewissen nur noch „automatisch funktionieren“. (S. 93) Die Täter würden ihr Funktionieren als Gehorsam gegenüber Staat, Verfassung oder herrschender Realität moralisch rechtfertigen und würden so zum willigen Werkzeug von tödlichen Ordnungen und Ordnungssystemen der Modernen⁴ werden. Der Kolonialismus, der Nationalsozialismus, der reale Sozialismus und die Atombombe⁵ waren nach Hannah Arendt immer auch extrem moralisch und rational abgesicherte Vernichtungssysteme. Sie brauchten gehorsame und funktionierende Menschen als „integralen Bestandteil“ ihrer „Terror- und Verbrechermaschinerie“ (S. 86) und brachten solche Menschen immer wieder mit Hilfe moralischer Systeme neu hervor.

Eine Moral der Solidarität zwischen Menschen entstehe aber erst über die Verweigerung von Gehorsam und Funktionsbereitschaft. Hier trifft sie sich mit Lopes.

„Ich glaube, daß diejenigen, die nicht teilnahmen (an der herrschenden Vernunft, G.M.), ein anderes Kriterium hatten: Sie stellten sich die Frage inwiefern sie mit sich selbst



in Frieden leben könnten, wenn sie bestimmte Taten begangen hätten; und sie zogen es vor nichts zu tun. Nicht weil dadurch die Welt sich zum Besseren verändern würde, sondern weil sie nur unter diesen Bedingungen als sie selbst weiterleben konnten. (...) Um es ganz kraß auszudrücken: Nicht weil sie das Gebot »Du sollst nicht töten« streng befolgt hätten, lehnten sie es ab zu morden, sondern eher deshalb, weil sie nicht willens waren, mit einem Mörder zusammenzuleben - mit ihnen selbst.“

„In dieser Hinsicht kann uns der totale moralische Zusammenbruch der ehrenwerten Gesellschaft während des Hitler-Regimes lehren, daß es sich bei denen, auf die unter diesen Umständen Verlaß ist, nicht um jene handelt, denen Werte lieb und teuer sind und die an moralische Normen und Maßstäbe festhalten.“ (...) „Viel verlässlicher werden die Zweifler und Skeptiker sein, nicht etwa weil Skeptizismus gut und Zweifeln heilsam ist, sondern weil diese Menschen es gewohnt sind, Dinge zu überprüfen und sich ihre eigene Meinung zu bilden. Am allerbesten werden jene sein, die wissen, daß wir, solange wir leben, dazu verdammt sind, mit uns selber zusammenzuleben, was immer auch geschehen mag.“ (S. 93f)

Die politischen Perspektiven einer solidarischen Welt liegen daher für Hannah Arendt in einer individualisierten und

dezentralisierten Welt. Sie vernachlässigt dabei „eurozentristisch“ die Abhängigkeit der Länder des Südens vom technisch entwickelten Norden.

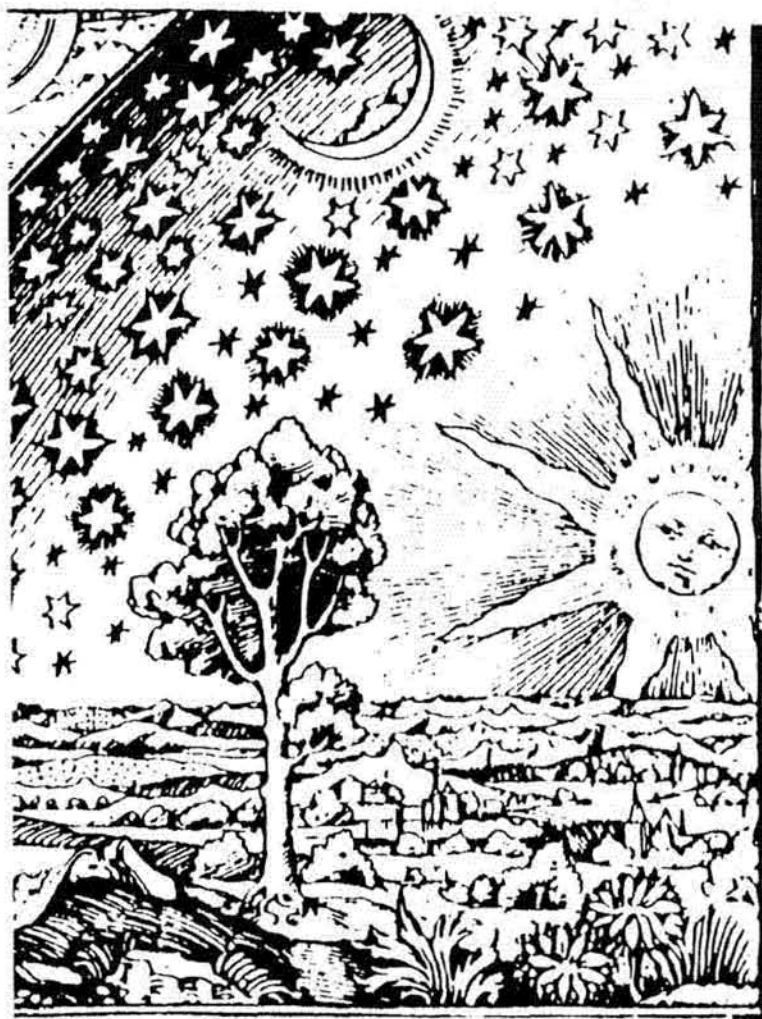
Der afrikanische Schriftsteller Lopes fragt dagegen nach den Entwicklungsbedingungen, die die Gleichberechtigung des Südens mit dem Norden unter den postkolonialen Bedingungen ermöglichen könnten. Damit stellt Lopes die Frage nach den Folgen der Zerstörung durch den Kolonialismus und nach den heimatlichen Quellen der eigenen Stärke. Er kommt dabei zu dem überraschenden Ergebnis, daß der westliche Individualismus trotz des Kolonialismus für Afrika ein Fortschritt sei und deshalb mit den traditionellen Kräften Afrikas eine zukunftsweisende Verbindung eingehen müsse. Die Menschen Afrikas müssten sich mental, organisatorisch und technisch in die Lage bringen, „mit sich selbst leben zu können“.

In Briefen an einen Freund in der Regierung in Brazzaville, der ihn zu einem Regierungsamt überreden will, denkt der fiktive Lehrer über die Gründe nach, warum er lieber in dem stadtfernen Dorf leben will, als in der Metropole als „eine zerbrechliche Blume in einer Erde von Illusionen“. (S. 8)

Der Rückzug zu sich selbst und zu den dörflichen Wurzeln führt den Briefschreiber zuerst einmal auf ein durch den Kolonialismus deformiertes Selbst-Bewußtsein. Die widerspenstige Persönlichkeit, die westlichen Individualismus mit afrikanischem Selbstbewußtsein verbinden kann, entsteht erst in der Auseinandersetzung mit der eigenen und der kollektiven Geschichte.

„Die Entfremdung aufheben heißt bei uns, die Mentalität zu dekolonisieren. Das heißt jedoch nicht, die Geschichte und Zivilisation der ehemaligen Unterdrückten auf den Abfall werfen. Es heißt die Widersprüche zwischen ihren Gipfelpunkten und dem aufzuzeigen, was sie in Afrika getan haben (und weiterhin tun).“ (S. 63)

„Meine Familie wollte aus mir einen guten »Entwickelten« machen, einen angepaßten blau-weiß-roten Bürger. Und wie für die meisten Kinder konnte die Wahrheit nur aus dem Munde der Eltern kommen. Ich wollte also zuallererst dem Wunschbild ihrer Träume entsprechen. Das heißt, was ich heute bin, wofür ich lebe und sterbe, ist das Ergebnis eines Kampfes in mir selbst.“ (...) „Seitdem der Feind jemand geworden ist, den man Euch im Kindesalter lieben ge-



lernt hat, möchte der ehrliche Mensch, der Achtung vor sich selbst hat, ihm in keinem Punkte unterlegen sein. Er pflegt alle seine Fähigkeiten. Darin einem deiner Denkmeister⁶ getreu, suche ich, um eine stabile Zukunft aufzubauen, in unserer Vergangenheit wie der aller Menschen das, was »auf die Füße gestellt« werden kann. Es ist kein Blick des Bedauerns, den ich auf das Gestern werfe, aber ich untersuche mit der Minuziosität des gewöhnlichen Geizhalses alles, was ich von dieser unordentlichen Erbschaft verwenden kann.“ (S. 81f)

Von seinem Vater - einem »treuen Diener« eines Kolonialisten - lernte er die Widersprüche zwischen westlichem Individualismus und der kolonialisierten afrikanischen Persönlichkeit.

Sein Vater habe ihm beigebracht: „Heute sind es nicht mehr die Gesetze des Dorfes, sondern die Gewohnheiten der Weißen, die zählen. Wenn du ein glückliches Leben wie die Weißen führen willst, mußt du dich nach ihren Regeln richten.“ Überflüssig, nochmal zu betonen, daß sich seine Worte mit der Tradition vermischten. (S. 33f)

Während sein Vater eher das westliche Prinzip repräsentierte, ist seine Mutter für ihn das Symbol des unterdrückten Afrikas. Sie starb an einem eingeklemmten Bruch. Der behandelnde Arzt - ein Franzose - wunderte sich, daß in Afrika diese Krankheit nur Frauen bekämen.

„Was er nicht gesehen hatte, war, wer unsere Maniokfelder bestellt. Er hatte die Lasten nicht gesehen, die unsere Bäuerinnen tragen. Ohne Ochsen, Pferde oder Esel sind sie Arbeiterinnen und Lasttiere zugleich. An ihrem Todestag habe ich nicht nur Tränen über diesen Teil von mir vergossen, den man in die Erde hinabließ, sondern auch über dieses Leben, daß wie ein Lichtstrahl vorbeiging und nichts anderes war als eine direkte Linie von der Kindheit bis zum Tod. Sie hat sie ständig gebückt durchlaufen, entweder über ihre Kinder gebeugt oder über die Erde, die uns ernährte, und über die Feuerstelle; niemals hatte sie das Vergnügen, sich aufrichten zu können, um Sonne oder Sterne zu betrachten. Sie, die von der Politik wie von einem dongolomiso (Kinderschreck) sprach, lebte und starb wie ein Symbol des Landes, ja Afrika selbst. Ein Symbol unserer Geschichte, unserer Sinngabe. Sie hat es nie gewußt.“ (S. 26)

Aus der widersprüchlichen Geschichte Afrikas zwischen Unterdrückung und verhinderter selbstbestimmter Entwicklung folgt für die Erziehung der afrikanischen Jugend nach Lopes zweierlei: Die afrikanische Jugend müsse lernen, sich mit den Errungenschaften der Industriekulturen kritisch und selbstbewußt auseinanderzusetzen und sie müsse sich selbst akzeptieren lernen.

„Die Erziehung in unserem Lande muß eben genau darauf achten, unserer Jugend die Botschaft all derer zu vermitteln, die sich gegen den erdrückenden Konformismus erheben und, sich über alle Pein hinwegsetzend, der Menschheit die Horizonte neuer Gegenden erschlossen haben.“ (S. 85)

Ich habe Lopes so ausführlich zitiert, weil ich denke, daß der postmoderne, resignative Blick auf die unvermeidliche Katastrophe der Modernen überwunden werden muß. Auch afrikanische Länder sind zum Beispiel keine Reservate der

„unberührten zerstörbaren Natur oder ursprünglicher Kulturen“. Die Menschen in Afrika müssen sich - wie die der Industrienationen - mit dem Widerspruch zwischen den Mitteln und den Zwecken auseinandersetzen. Auch dort wird die individuelle Vielfalt der Zwecke von der „Vernunft“ der Mittel und von der Zentralisierung von staatlicher Gewalt bedroht. Die Anstrengungen zur Selbstfindung unter den weltweiten Bedingungen industrieller Gewalt schaffen eher gemeinsame Probleme - trotz und wegen der Vielfalt der Lebenszwecke. Es bedarf also Untersuchungskonzeptionen, die in der Lage sind, die allgemeinen Bedingungen unter denen Menschen handeln müssen und gleichzeitig ihre vielfältige Widerspenstigkeit und abweichenden Eigenarten zu erkennen, zu respektieren und solidarisch zu vernetzen.

Anmerkungen:

- 1) Henri Lopes: Die strafversetzte Revolution. (deutsch von Armin Kerker) Wuppertal 1979 (Yaoundé 1977). S. 9.
- 2) Viele europäische Staaten verweigern Kriegsdienstverweigerern aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien den Anspruch auf Asyl. Sie zeigen damit, daß ihnen die staatliche Vernunft verständlicher ist, als der Widerstand dagegen.
- 3) Hannah Arendt: Was heißt persönliche Verantwortung unter einer Diktatur. In: H.A.: Nach Auschwitz, Essays & Kommentare, Berlin 1989.
- 4) Zum Begriff der Modernen siehe Zygmunt Baumann: Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit. Hamburg 1992. S. 13-30
- 5) Es war erstaunlich, wie schnell sich die Gesellschaften der führenden Industriestaaten im Krieg mit dem Irak moralisch formierten.
- 6) Hier ist Karl Marx gemeint.



Gottfried Mergner, Prof.Dr.phil.habil., geb.1940 in Würzburg, Hochschullehrer für Erziehungstheorien, Geschichte der Erziehung und Interkulturelle Pädagogik an der Universität Oldenburg. Vorsitzender der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der DGfE. Studium der Politischen Wissenschaften, der Neueren und Osteuropäischen Geschichte in Frankfurt, Erlangen und Amsterdam. Promotion 1972 mit einer ideologiegeschichtlichen Arbeit über Otto Rühle. Engagiert in der Studenten- und Jugendbewegung um 1968. Von 1974 bis 1980 engagiert im Modellversuch: „Einphasige Lehrerbildung“. Habilitation mit einer Arbeit über die Erziehungsgeschichte der Weimarer Republik (1978) an der Uni Oldenburg. Mehrere Forschungsaufenthalte in „Dritt-Welt-Ländern“.

Sigrid Görgens

Das Fremde in der Wissenschaft

Eine Annäherung an das Phänomen „Fremdenfeindlichkeit“ aus der Sicht verschiedener Disziplinen

Unsere Gesellschaft befindet sich gegenwärtig in einem Wandel von einer scheinbar ethnisch und kulturell eher homogen zusammengesetzten zu einer mit multiethnischen und multikulturellen Strukturen. Diese Entwicklung wird häufig, vor allem von verantwortlichen politischen Repräsentanten, nicht wahrgenommen. Sie wird zum Teil mit unbestimmter Angst beobachtet oder mit Gewalt zu verhindern versucht, was sich als „Ausländerfeindlichkeit“ oder „Fremdenfeindlichkeit“ in mannigfacher Form äußert.

Sieht man sich die vielen Veröffentlichungen der letzten Zeit zu diesem Thema an, sei es in Zeitungen, Zeitschriften, sei es als Radio- oder Fernsehsendung oder als wissenschaftliche Publikation, so fällt eine Vielzahl von Begriffen auf, die in irgendeinem Zusammenhang mit „Fremdenfeindlichkeit“ stehen. Beliebiger herausgenommen und unvollständig kommen Schlagworte vor wie: Medien, Parteien, Pädagogik, Minoritäten, Politik, Antisemitismus, Familie, Arbeitsplatz, Asylbewerber, Rechtsextremismus, Rechtssystem, Fremdenfeindlichkeit, Ausländer, Wissenschaft, Kirche, Soziologie, Psychologie und Psychoanalyse.

Diese Begriffe markieren unterschiedliche Zugänge zum Phänomen „Fremdenfeindlichkeit“. Ich werde sie im folgenden, in Anlehnung an einen Vorschlag von Andreas Zick zu systematisieren versuchen¹. Diese Systematisierung ist willkürlich und erfüllt primär heuristische Zwecke. Alle Zugänge zu diesem Phänomen hängen miteinander zusammen, sind ineinander verwoben oder gehen ineinander über. Klare Trennungen zu ziehen fällt schwer und ist nicht sinnvoll, da es sich um ein gesellschaftliches Phänomen han-

delt, dessen Ursachen vielschichtig sind, auf unterschiedlichste Weise wahrgenommen und verarbeitet werden und zu Konsequenzen in vielerlei Bereichen führen können.

1. Fremdenfeindlichkeit als Alltagsbegriff

Der Terminus „Fremdenfeindlichkeit“ wird zunächst einmal von uns allen in der *Alltags- und Privatsphäre* wahrgenommen: Zeitungsmeldungen, Fernsehbilder, Gespräche am Arbeitsplatz, in der Schule, im Familien- und Bekanntenkreis zu den Ereignissen in Rostock, Mölln und anderswo, keiner kann sich dem entziehen. Alltägliche Meinungsäußerungen und Stimmungsbilder im privaten Bereich geben am besten die Einstellungen jedes Einzelnen zu diesem Problem wieder. Grundlage sind Alltagstheorien, die individuell nach eigener Erfahrung oder unkritisch und unhinterfragt von „Meinungsmachern“ übernommen und ungeprüft vertreten werden. Stereotype und Vorurteile verursachen unsere Einstellung gegenüber fremden Eindrücken. Angst und Neugier sind mögliche Reaktionen. Zu welcher Reaktion wir mehr neigen, hängt von unserer individuellen Sozialisation und von gesellschaftlichen Einflüssen ab. Wissenschaftliche Forschung muß auch Einstellungen und Äußerungen in diesem privaten Bereich kennen und erfassen. Durch Befragungen, besonders Tiefeninterviews, werden die Ursachen von Vorurteilsbildung untersucht.

In dem Bereich, den man am besten mit *Halböffentlichkeit* bezeichnen kann, werden *Einstellungen* von Menschen deutlich, die schon einen Prozeß der Informationssammlung und

-verarbeitung und der Meinungsbildung vollzogen haben und für ihr Verhalten daraus Konsequenzen gezogen haben. Sie haben sich in Bürgerinitiativen oder Komitees zusammengeschlossen und sind aktiv geworden. Ihr Handeln kann durch Altruismus bestimmt sein oder sich bestimmten Theorien ableiten, die in und durch das Engagement in den Gruppen entwickelt wurden. Wissenschaftlich ist dieser Bereich bislang wenig erforscht, da die Zusammensetzung solcher Gruppen heterogen ist, die Aktionen oft spontan und situationsbezogen sind und selten verbindliche und kontinuierliche veröffentlichte Meinungen zu finden ist.

Die Meinungen und Einstellungen, die die Institutionen, wie die betroffenen Behörden und die Kirchen vertreten, können von der wissenschaftlichen Forschung schon einfacher erfaßt und analysiert werden, da sie organisierter sind und regelmäßig mit Meinungsäußerungen an die Öffentlichkeit treten. Damit erzielen sie eine Breitenwirkung und nehmen eine gewisse Vorbildfunktion ein. Die Kirchen, vor allem die evangelische Kirche, bietet eine breite Palette von Seminaren, Aktionsgruppen, Informationen, Jugendarbeit und Begegnungen und veröffentlicht diverse Periodika, die der Wissenschaft medienanalytisch leicht zugänglich sind.

Auch die Gewerkschaften, insbesondere ihr Dachverband der DGB, haben sich des Themas angenommen und Stellungnahmen in ihren Organen herausgegeben. Durch eigene Untersuchungen oder durch finanzielle Unterstützung, wie z. B. durch die Hans-Böckler-Stiftung sind wissenschaftliche Projekte ermöglicht worden.

Für die Diskussion in Politik und Parteien gilt dies in ganz besonderem Maße. Hier steht die Theoriebildung aber ganz unter dem Zwang, Handlungen zu legitimieren. Politisches und parteipolitisches Kalkül dominiert die Diskussion und beeinflußt die Ursachenfindung. Theoriebildung wird mit der Einschränkung betrieben, etwaige resultierende Maßnahmen auch umsetzen zu können, bzw. bestimmten Meinungen zu entsprechen; siehe Asyldebatte während Wahlkämpfen.

Die Medien spielen gewissermaßen eine übergeordnete Rolle in der öffentlichen Diskussion. Zum einen geben sie das wieder, was in den einzelnen Bereichen geäußert wird, zum anderen stehen sie selbst aber auch nicht außerhalb der Öffentlichkeit, sondern sind eingebunden in bestimmte gesellschaftspolitische Denkrichtungen, die sie vertreten und verbreiten. In einer Gesellschaft der Massenmedien haben sie eine außerordentliche Macht, was die Meinungsbildung vieler Menschen angeht. In Deutschland lebende Ausländer haben keinen nennenswerten Einfluß auf ihre Darstellung in der Presse. In der Presse wird nicht einfach soziale Wirklichkeit dargestellt, sondern selektiv rekonstruiert.

Eine Untersuchung von Klaus Merten² kommt zu folgenden Ergebnissen: Die Darstellung von Ausländern in der deutschen Presse ist vorwiegend positiv, wenn es sich bei den Ausländern um vorübergehende Gäste, wie Sportler oder Künstler handelt. Ist jedoch von ausländischen Arbeitnehmern oder Asylsuchenden die Rede, ist die Berichterstattung überwiegend negativ und wird zum großen Teil mit Kriminalität in Verbindung gebracht.

Das Rechtssystem wird vom Thema „Fremdenfeindlichkeit“ vor allem von zwei Seiten berührt; wie geht

es mit Straftätern um, die Gewalt gegen Ausländer ausgeübt haben und wie geht es mit Ausländern selbst um?

Die Antirassismus-Gesetzgebungen der demokratischen Staaten dienen als letzter Ausweg gegen Gewalttaten und Diskriminierungen gegenüber Ausländern. Im Artikel 3, Absatz 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland heißt es: „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat, seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Paragraph 130 des Strafgesetzbuches bestraft Volksverhetzung mit Freiheitsstrafe bis zu 5 Jahren.

Werden Ausländer in großem Ausmaß immer wieder mit Kriminalität in Verbindung gebracht, so liegt das sicher zum Teil auch an restriktiven Verordnungen und Bestimmungen des Ausländerrechts. 80 % der Delikte, die Ausländern zur Last gelegt werden, gehen nach Aussagen der Ausländerbehörde der Freien und Hansestadt Hamburg auf Verstöße gegen Bestimmungen im Ausländerrecht zurück, also Vergehen, die Deutsche aufgrund ihres Status gar nicht begehen können. Leider wird dies in den alljährlich veröffentlichten Kriminalstatistiken nicht explizit erwähnt. Hier wird die enge Verzahnung der Bereiche wieder deutlich, nämlich die Darstellung des Komplexes in der Presse, die wiederum zur Vorurteils- und Einstellungsbildung jedes Einzelnen beiträgt.

2. Das Fremde in der Rassismusforschung

Wie wird über „Fremdenfeindlichkeit“ in verschiedenen Wissenschaften debattiert? Unabhängig von aktuellen Ereignissen läßt sich in verschiedenen Wissenschaftszweigen eine bereits länger andauernde Diskussion dieses Phänomens beobachten.

In der *us-amerikanischen Soziologie* kann die Erforschung ethnischer Minderheiten auf eine lange Tradition zurückblicken. Ob ethnische Gruppen (racial groups) als Minderheiten, Schichten oder Klassen definiert und analysiert werden, liegt dort lange Zeit an dem jeweils gesellschaftspolitischen Standpunkt des Betrachters. So nehmen beispielsweise Cox 1948 und Lipset 1960 eine marxistisch orientierte Analyse vor, die rassistische Diskriminierung als Folge kapitalistischer Ausbeutungsinteressen interpretiert. Modifiziert wird diese Theorie vor allem durch Bonacich, der darauf verweist, daß Diskriminierung nicht zwischen den Klassen sondern innerhalb der Klassen bzw. Bevölkerungsschichten stattfindet und die Frage stellt, inwieweit Rassismus funktional für bestimmte gesellschaftliche Strukturen ist³.

Die *britische Debatte* verläuft erkennbar kontrovers. Vor allem die Frage, ob eine marxistisch orientierte Analyse ethnischer Beziehungen zum Beispiel den weit verbreiteten working-class-racism erklären könne oder ob Rassismus nicht vielmehr eher ein strukturelles Problem sei und in rationaler Ausnutzung ethnischer Gruppendifferenzen zur Maximierung eigener Gruppenvorteile gründe, steht im Vordergrund der aktuellen Diskussion der neunziger Jahre. In der Analyse von Rassismus geht es hier häufig auch um die adäquate Analyse der britischen Gesellschaft im Kon-

text ihrer historischen Entwicklung, d.h. der Kolonialisierungs- und Migrationspolitik. Neben Husband, Phizacklea, Rex und Mason ist besonders Robert Miles⁴ zu nennen, der für eine qualitative Veränderung des Rasse-Begriffs gesorgt hat, indem er den scheinbar genetisch determinierten Begriff der „Rasse“ durch einen kulturellen Begriff des „Rassismus“ ersetzt hat. Miles stellt fest, daß Rassismus mehr über den aussagt, der sich rassistisch äußert als über das benannte Objekt. Er beschreibt als wesentliche Aspekte des Rassismus: (1) Rassismus ist eine Darstellungsform des „Anderen“, die eine Selbstaussage einbezieht, (2) Rassismus kann logisch-kohärente Struktur annehmen oder nur bruchstückhaft in Bildern u.ä. erscheinen, (3) er spiegelt scheinbare Regelmäßigkeiten von Gruppendifferenzen wider und konstruiert kausale Interpretationen, die auch der Lösung wahrgenommener Probleme dienen können und (4) er ist an keine statische Ideologie gebunden⁵. Sein Ansatz ist insofern wichtig geworden, da er interdisziplinär Anknüpfungspunkte zwischen psychologischer Vorurteilsforschung und soziologischer Rassismusforschung bietet. Rassismus ist bei ihm nicht Folge falscher Ideologie, sondern Repräsentation sozialer Wirklichkeit.

Der britische Soziologe Michael Banton charakterisiert Rassismus folgendermaßen: „Rassismus ist diejenige Doktrin, nach der individuelles Verhalten durch stabile, vererbare Merkmale determiniert ist, die von getrennten, rassischen Wurzeln mit unterschiedlichen Charakteristika abstammen und von denen man normalerweise annimmt, daß zwischen ihnen eine Beziehung der Unter- und Überlegenheit besteht.“⁶ Diese Definition hat sich in den wissenschaftlichen Untersuchungen weitgehend als Basisbegriff durchgesetzt. Taguieff unterscheidet drei Erscheinungsformen des Rassismus: (1) den ideologische Rassismus, (2) den Vorurteilsrassismus und (3) den Verhaltensrassismus. Es zeigte sich, daß es keinen kausalen Zusammenhang zwischen einem Vorurteilsrassismus, der Meinungen, Attitüden und Glauben beinhaltet und einem Verhaltensrassismus geben muß, also der konkreten Handlung einer Diskriminierung oder Gewalt.⁷ Vorurteile sind also nicht notwendigerweise Grundlage von rassistischem Verhalten.

In der *deutschen sozialwissenschaftlichen Forschung* wurde Rassismus und Fremdenfeindlichkeit vor 1945, vor

allem während des Nationalsozialismus und die Entstehung des Antisemitismus des 19. Jahrhunderts, relativ gut erforscht. Anders die Zeit nach 1945. Adorno beschreibt 1955 in „Schuld und Abwehr“ diesen auf Abwehr gegründeten Wechsel der Semantik. In den letzten Jahren änderte sich die Situation, Antisemitismus und Rassismus werden, vor



allem unter dem Eindruck des erstarkten Rechtsextremismus und der gewalttätigen Anschläge auf Ausländer und Ausländerunterkünfte, verstärkt wieder Gegenstand der Diskussion. Es lassen sich folgende Trends erkennen:

-Die Forschung orientiert sich zunehmend an der englischen Analyse und versucht Rassismus, Gesellschaftsanalyse und Ideologiekritik miteinander zu verknüpfen.

-Verbunden mit einer umfassenden Ideologiekritik findet eine Medienanalyse statt, die überwiegend diskursanalytisch orientiert ist und nicht mehr durch Meinungsumfrage und

Feldstudie bestimmen ist, sondern durch Textuntersuchungen von Medien geprägt ist.

-Rassismus wird in Zusammenhang mit Gesellschaftsanalyse und -kritik gesehen, aus dem Bereich der Vorurteilsforschung gelöst und auf eine breitere Basis gestellt⁸.

Im Gegensatz zu soziologischen Ansätzen ist eine sozialpsychologische Forschung explizit über „Fremdenfeindlichkeit“ bisher noch nicht zu erkennen. Lediglich

Heute werden Vorurteile, beispielsweise von Allport, als *alogische*, in der Erfahrung nicht hinlänglich abgesicherte Verallgemeinerungen von großer Stabilität gegenüber Personen, Gruppen und Objekten⁹ definiert. Eine solche Beschreibung läßt sowohl positive wie negative Erscheinungsformen von Vorurteilen zu. Karsten und Peters definieren Vorurteile demgegenüber als negative Einstellungen. Allport unterscheidet auch zwischen vorläufigen Urteilen (die

neue Informationen zulassen und eventuelle Änderungen einschließen) und Vorurteilen (die irreversibel sind). In diesem Sinne definiert Irls Vorurteile als „sehr starre Attitüden, die auch bei Kommunikation neuer Informationen über den bezogenen Sachverhalt in der Umwelt aufrechterhalten werden; bei hoher Variabilität der Stimulus-Situationen ist die Variabilität der Urteile, Bewertungen und Affekte minimal“¹⁰. Bergler und Six haben Stereotype als „... verfestigte, schematische, objektiv weitgehend unrichtige kognitive Formeln, die zentral entscheidungserleichternde Funktion im Prozeß der Umweltbewältigung haben“¹¹ definiert. Die stereotype Beurteilung dient als Voraussetzung zur Aneignung der Umwelt in das eigene Bezugssystem. Die Stereotype dienen der intellektuellen Entlastung, Lieferung eines Handlungsentwurfs und der Konformität mit der Gruppe. Stereotypenbildungen sind weit verbreitet und müssen nicht sozialer Art sein. Auch nationale Stereotype kommen vor, wie Klineberg gezeigt hat. Die Vorurteilsforschung muß, wenn sie Anregungen zu Konfliktlösungsstrategien liefern will, das soziale Umfeld, in dem Vorurteile entstehen, berücksichtigen und Bedingungsfaktoren für Gruppenkonflikte untersuchen,

Anthropologie, Sozialbiologie und Ethnologie sind Disziplinen, die sich mit der Begegnung mit Fremde befassen. Biologisch wird



Forschung über Vorurteile, Stereotype und Rassismus haben Tradition.

Auch in diesem Bereich reichen die Wurzeln in die USA zurück. Der Begriff der Vorurteils wird meist als reine soziale Bezugsgröße verwandt. Vorurteilsforschung wurde in den USA und in den dreißiger und vierziger Jahren dieses Jahrhunderts begründet, von der „Farbigenproblematik“ in den USA und dem deutschen Antisemitismus angeregt.

die Angst vor dem Fremden, auch Xenophobie genannt, als eine Reaktion des Menschen auf Signale anderer Menschen gewertet. Diese Signale rufen bei Anderen ambivalente Reaktionen hervor. Flucht oder Aggression genauso wie Zuwendung. Eibl-Eibesfeld teilt diese Verhaltensweisen in vier Muster, nämlich (1) die Fremdenfurcht des Säuglings, (2) aggressive Reaktionen auf Außenseiter, (3) Aggressionen gegen gruppenfremde Eindringlinge im Tierreich und

(4) Fremdenablehnung in menschlichen Kulturen¹². Die Ethnologie befaßt sich mit Rassismus und Vorurteilen und hat viele Querverbindungen zur sozialwissenschaftlichen Diskussion aufzuweisen, wie der interkulturelle Vergleich und das Thema Migration¹³.

Die Psychoanalyse wird als Erklärungsgrundlage von Vorurteilsbildung und Diskriminierung herangezogen, jedoch mehr als Erklärung von „Fremdenfeindlichkeit“ als Projektion eigener verdrängter Wünsche und Triebe. Mario Erdheim¹⁴ vergleicht die Angst vor dem Fremden mit der Angst des Säuglings vor allem was Nicht-Mutter ist. Die Kraft zur Überwindung der Angst kommt aus der Faszination, die das Fremde ausstrahlt.

3. Migration

Begriffe wie Migranten, Ausländer, Asylbewerber, Flüchtlinge oder Aussiedler werden häufig als Synonym gebraucht. Gerade in der jüngsten Zeit, in der Rechtsradikalismus und Fremdenhaß offen und latent zunehmen, werden die Unterschiede der Begriffe, die ohnehin nicht trennscharf waren, verwischt. Die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 definiert den Begriff des Flüchtlings in Artikel 1.1. so: „Der Ausdruck „Flüchtling“ findet auf jede Person Anwendung ..., die sich aus der wohlbegründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtung nicht in Anspruch nehmen will.“

Folgende Gründe sind es, die weltweit Hunderte von Millionen Menschen zu Flüchtlingen werden lassen: (1) Nationale Staatsgrenze als historisches Erbe des Kolonialismus, (2) Autoritäre Regime, (3) Zerfall des Staatsgewalt und der ökonomischen Ordnung, (4) Kriege und Bürgerkriege, als Folgen der erstgenannten beiden Gründe, (5) Armut und (6) zunehmende Umweltprobleme.

Die Erforschung ethnischer Minderheiten erfolgt über die Grenzen der Einzeldisziplinen hinweg, sie geht über die Erforschung der Vorurteilsbildung hinaus und kann von den anderen wissenschaftlichen Bereichen nicht getrennt betrachtet werden. Hier geht es sowohl um Grundlagenforschung als auch um praxisorientierte Studien zur sozialen Lage von Minderheiten.

Waren die westeuropäischen Staaten bis 1945 Aus- und Einwanderungsländer, so ist die Bundesrepublik nach 1945 ein Einwanderungsland geworden, auch wenn dies offiziell nicht zur Kenntnis genommen worden ist. Im Gegensatz zu Ländern der Dritten Welt werden die europäischen Industrieländer zur Zeit von Migrationsbewegungen relativ wenig tangiert worden, da nur 7 % aller weltweiten Flüchtlinge nach Europa kommen. 70 % davon reisen in die Bundesrepublik ein. 75 % der Flüchtlinge in Deutschland kommen aus Süd- und Osteuropa¹⁵.

Historisch betrachtet ist die Bundesrepublik eine multikulturelle Gesellschaft. Sinti, Roma und Juden pflegen seit Jahrhunderten ihr eigenes Brauchtum in Deutschland. Bis heute leben sprachliche und kulturelle Minderheiten in

Deutschland, wie Sorben, Friesen und Dänen. Schon im 16. Jahrhundert wanderten religiös verfolgte Franzosen, Holländer und Belgier in deutsche Länder ein und hatten nachhaltigen Einfluß auf den wirtschaftlichen und kulturellen Aufschwung. Zu Beginn des Jahrhunderts halfen eingewanderte Polen, Russen und Slowenen beim Aufbau des primären Sektors, speziell im Ruhrgebiet. Nach dem 2. Weltkrieg kamen unzählige Flüchtlinge aus Osteuropa in die heutige Bundesrepublik. Zu Beginn der sechziger Jahre wurden Arbeitskräfte, vorwiegend aus Südeuropa für den wirtschaftlichen Aufschwung in Westdeutschland angeworben. In den letzten zwei Jahrzehnten kamen noch die Familien dieser Arbeitnehmer hinzu und Asylsuchende aus Ländern der Dritten Welt und Aussiedler aus Osteuropa, seit dem Zusammenbruch der politischen Systeme in Osteuropa in größerem Maße. Um ein reibungsarmes Zusammenleben zu organisieren, bedarf es einer Ausländerpolitik, die auf gegenseitiger Toleranz aufgebaut ist und die Bedürfnisse der Minderheiten toleriert.

Die Existenz neuer Minderheiten ist nicht im ausreichenden Maße bisher anerkannt worden. Die Migrantenforschung ist der kulturvergleichenden Forschung zuzurechnen, es werden aber in der Mehrzahl Akkulturationsprozesse beschrieben. Die Migrantenforschung überfordert, wenn sie unter der Zielsetzung durchgeführt wird, direkte Anwendungsmöglichkeiten für die Praxis zu liefern. Migrationsforschung kann nur dazu dienen, Wissen bereitzustellen wie verschiedene Probleme der Akkulturation bewältigt werden können.

Die größte Gruppe der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer bilden die ausländischen Arbeitnehmer, die als Arbeitskräfte Ende der fünfziger bis Anfang der siebziger Jahre hochwillkommen waren. Inzwischen ist eine Entwicklung eingetreten mit der zunächst nicht gerechnet wurde: Die „Gastarbeiter“ haben ihre Familien nachgeholt und haben sich auf Dauer hier angesiedelt. Dazu kommt eine Anzahl von Asylbewerbern und deutschstämmigen Bürgern aus dem ehemaligen Ostblock. Selbst wenn diese Menschen die deutsche Sprache gut beherrschen und die verfassungsrechtliche Grundordnung anerkennen, ja selbst wenn sie die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben, so können sie nicht einfach ihre eigene Kultur, d.h. ihre Weltinterpretation, ihre Religion und ihre Lebensweise aufgeben, ohne ihre Identität zu verlieren. Wie könnte also der Entwurf einer Gesellschaft aussehen, der allen Interessen der in ihr lebenden Menschen gerecht wird, also eine multikulturelle Gesellschaft?

Multikulturelle Gesellschaft könnte bedeuten: Alle in der Bundesrepublik lebenden Ausländer können Deutsche werden, wenn sie die deutsche Sprache als Verkehrssprache anerkennen und sie auch hinreichend beherrschen, wenn sie die verfassungsmäßige Ordnung und dabei insbesondere die Grundrechte und die in der Verfassung vorgesehenen Verfahren akzeptieren, wenn sie bereit sind, als loyale Bürger hier zu leben. Das setzt aber die Anerkennung der Tatsache voraus, daß wir in der Bundesrepublik Menschen verschiedener Kultur haben, die ihre Sprache, ihre Sitten und Gebräuche, ihre Religion offen pflegen können. Das setzt auch voraus, daß alle anderen Deutschen das akzeptieren, näm-

lich die Bundesrepublik als multikulturelle Gesellschaft, in der es Menschen italienischer Kultur, islamisch-türkischer Kultur gibt, in der auch andere Sprachen gesprochen werden, in der eine wesentlich größere Wertpluralität herrscht, als das heute der Fall ist. Eine solche multikulturelle Gesellschaft hätte den Vorteil, daß es keine Menschen verschiedener Rechtsstellung gäbe.

Gegenüber einem solchen Modell besteht bei sehr vielen Deutschen Angst. Die deutsche Identität wird an eine scheinbare Geschlossenheit von Sprache, Sitte und Gebräuchen geknüpft, es herrscht Angst vor Entwurzelung. Vorurteile gegenüber Ausländern kommen dazu. Außerdem möchten viele Ausländer ihre Staatsangehörigkeit nicht aufgeben.

Diese Angst macht sich auch spätestens seit den Wahlfolgen der Republikaner als ein *rechtsextremistisches Potential* in der bundesrepublikanischen Bevölkerung bemerkbar. Ihre Ideologie stützt sich auf die „Sündenbocktheorie“, die Randgruppen der Gesellschaft für innenpolitische und wirtschaftliche Probleme verantwortlich macht. Bei Anwesenheit einer größer werdenden Anzahl von Ausländern werden diese vor allem Zielgruppe als Verursacher dieser Probleme stigmatisiert. Aber auch Homosexuelle, Behinderte und Drogenabhängige können Ziel rechtsextremer Verfolgung sein.

Richter kommt in einer Untersuchung zu dem Schluß, daß das Grundübel die relative Intoleranz für psychosoziale Belastungen ist und zu aggressiven Abwehrhaltungen und entsprechenden Handlungen führt.¹⁶ Durch den Zusammenbruch der politischen Systeme in Osteuropa sei ein falscher Nationalstolz begünstigt worden, der, gepaart mit mangelndem Selbstbewußtsein und enttäuschten wirtschaftlichen Erwartungen zu gewalttätigen Aktionen gegen die vermeintlichen Verursacher der eigenen frustrierenden Situation führe. Dieses Klima sei durch das opportunistische Verhalten der demokratischen Parteien noch verschärft worden. Richter und seine Mitarbeiter untersuchten auch die psychologischen Persönlichkeitsmerkmale von Deutschen, die Fremden gegenüber Ressentiments zeigten. Hier zeigte sich, daß Deutsche, die ausgeprägte Antipathien gegenüber Ausländern haben, insgesamt eher mißtrauisch und kontaktunsicher sind.

4. Das Fremde in der Erziehung - interkulturelles Lernen

In diesem Kontext kommt der Erziehung und der Schule eine entscheidende Aufgabe zu. Sie muß mit der Tatsache fertigwerden, daß eine große Anzahl ausländischer Kinder unterrichtet werden muß und hat die Aufgabe, den deutschen Kindern die Möglichkeit zu geben, möglichst vorurteilsfrei ausländische Kinder kennenzulernen und mit ihnen umzugehen. Dies hat eine interkulturelle Erziehung zu leisten, sie muß die Erziehung zu einer etwas anderen Gesellschaft bedeuten, als wir sie heute in der Bundesrepublik haben. Der Begriff des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Pädagogik umfaßt so ziemlich alle Lebens- und Altersbereiche, von der Kindergartenarbeit bis zur Erwachsenenarbeit und ist so etwas wie ein Modewort geworden. Interkulturelles Lernen kann in Migranten- oder

anderen Ausländergruppen oder deutschen Gruppen stattfinden. Drei hauptsächliche Perspektiven lassen sich derzeit erkennen:

- Migranten oder andere Ausländer sollen einen Lernbedarf nachholen um sich besser in unserer Gesellschaft zurecht zu finden, die unverändert bleiben soll, also Ausländer kommen automatisch mit Defiziten zu uns, die es zu kompensieren gilt. Diese Sichtweise hat ihre Wurzeln in der christlichen Mission und der Kolonialisierung.

- Ein anderer Ansatz geht nicht vom Defizit, sondern von der Differenz aus. Andere Kulturen sind anders. Der Ansatz unterscheidet sich aber insofern vom ersten, indem er den Inländer als ebenfalls Lernenden einschließt¹⁷. Hier sind die Wurzeln im Merkantilismus und im Kolonialismus zu suchen. Die Abgrenzung zur Ausländer-, Landes- und Völkerkunde ist fließend.

- In der dritten Definition wird interkulturelles Lernen normativ als Prozeß der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen historisch gewachsenen Kultur aufgefaßt.

5. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden - Zusammenfassung

Zum Abschluß möchte ich die Faktoren, die „Fremdenfeindlichkeit“ bedingen, kurz zusammenfassen und einige Perspektiven benennen, die, wenn auch nicht zur Lösung, so doch zur Verminderung von Konflikten beitragen können und zwar für den Bereich einer multikulturellen Pädagogik. Hier wird die Schwierigkeit erneut deutlich, den komplexen Problembereich einem Wissenschaftsbereich zuordnen zu wollen.

Der Begriff der „Ausländerfeindlichkeit“ bzw. „Fremdenfeindlichkeit“ kann zusammenfassend als eine Abwehrreaktion der Inländer gegenüber einem sich abzeichnenden Wandel ihrer Gesellschaft, der durch die Anwesenheit der Ausländer hervorgerufen wird, verstanden werden. Die Minimaldefinition umfaßt nur solche Verhaltensweisen, die kriminell sind oder als grob friedensstörend wahrgenommen werden, also gewalttätige Angriffe auf Ausländer und Einrichtungen, die mit ihnen in Verbindung stehen. Eine Maximaldefinition schließt aber auch alle Verhaltensweisen ein, die alltäglich und legal die Weigerung bedeuten, Ausländern die gleichen Rechte einzuräumen, solange sie ohne deutsche Staatsbürgerschaft sind¹⁸.

Weltweit kommt es zur Zeit aufgrund von politischen und ökonomischen Krisen sowie aufgrund von Umweltkatastrophen und regional hohem Bevölkerungsdruck zu Flüchtlingsbewegungen in bisher noch nicht gekanntem Ausmaß. Weder die übernationalen noch die nationalen politischen Instrumente sind auf diese Situation vorbereitet und ihr gewachsen. Für die Bundesrepublik läßt sich diese Überforderung der politischen Instrumente an der Asylgewährung und der damit zusammenhängenden Diskussion um die Reform des Asylrechts, sowie an der Praxis der Ausländerechtsprechung und Staatsbürgerschaft festmachen. Gesellschaftlich macht sich diese Überforderung an Xenophobie und einer emotionalen Diskussion um Fremde

in der Bundesrepublik fest. Diese entsteht u.a. durch mangelnde personale Identität und Identifikationsmöglichkeiten.

Ein politisches Problem kann nicht nur durch Erziehung, sondern muß auch durch die Politik gelöst werden. Möglichkeiten wären hier eine weltweite soziale Marktwirtschaft, Neudefinition der Außenpolitik als „Weltinnenpolitik“, präventive entwicklungspolitische Maßnahmen (Entschuldung, Rüstungsexportkontrolle etc.), eine Neufassung des Asylrechts, sowie die Neufassung der bundesrepublikanischen Staatsbürgerschaft und ein Einwanderungsgesetz.

Die multikulturelle Gesellschaft ist kein freudvoll zu begrüßendes Eldorado, sondern eine schwere Bürde, die eher als eine nichtbeabsichtigte, belastende Nebenfolge der Globalisierung angesehen werden kann, von der insbesondere die Industrieländer profitieren. Diese Situation bedarf besonderer pädagogischer Anstrengungen:

- Aufbau von Identität: Menschen und vor allem Kinder bedürfen zum Aufbau von Identität bei überbordender Komplexität ein gewisses Maß an Vertrautheit. Hier hat die Schule eine besondere Aufgabe (Schulpädagogik).

- Aufbau von Toleranz: Ambiguitätstoleranz kann auf dieser Basis aufgebaut werden. (Rassismus und Vorurteilsforschung).

- Aufbau von sinnvollen Handlungsstrategien in der Einen Welt (unterrichtliches Eingestehen der Ratlosigkeit, Kontingenzsimulationen, Orientierungstheorien) (Entwicklungspädagogik, evolutionstheoretische Fundierung interkulturellen Lernens).

- Gesellschaftliche Maßnahmen zur Integration von Ausländern, sowie intensive Ausländerbeschulung, v.a. zum Spracherwerb und zur Integration in das Berufsleben (klassische Ausländerpädagogik).

- Vermehrtes Lernen über und mit fremden Kulturen (Interkulturelles Lernen, entwicklungsbezogene Bildung).

Literaturverzeichnis:

- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung, Darmstadt 1990
 Bender-Szymanski, Dorothea/Hesse, Hermann-Günter: Migrantenforschung, Köln u.a. 1987
 Bergler/Six: Stereotype und Vorurteil. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7, Sozialpsychologie, 2. Halbband, Kap. 27, S.1371 - 1432, Göttingen 1972.
 Bielefeld, Uli (Hg.): Das Eigene und das Fremde, Hamburg 1991
 Büchner, Peter u.a. (Hg.): Kindheit und Jugend im interkulturellen Vergleich, Opladen 1990
 Erdheim, Mario: Die Faszination des Fremden: Triebfeder kultureller Entwicklung. In: Radius 1/1990, S.16 - 18
 Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität, Opladen 1990
 Friesenhahn, Günter J.: Zur Entwicklung interkultureller Pädagogik, Berlin 1988
 Hoffmann, Lutz/Even, Herbert: Soziologie der Ausländerfeindlichkeit, Weinheim 1984
 Krebs, Uwe: Diskriminierte Minderheiten als Natur- und Kulturphänomen. In: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, 3 und 4, 1993.
 Kursbuch: Die Unterwanderung Europas, Heft 107, Berlin 1992
 Marburger, Helga (Hg.): Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt 1991
 Merten, Klaus u.a.: Das Bild der Ausländer in der deutschen Presse, Frankfurt 1986
 Miles, Robert: Rassismus. Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs, Hamburg 1991.

Nestvogel, Renate (Hg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz? Frankfurt 1990

Niekrawitz, Clemens: Interkulturelle Pädagogik im Überblick, Frankfurt 1990

Nitzsche, Volker (Hg.): Multikulturelle Gesellschaft - multikulturelle Erziehung? Stuttgart 1982

Richter, Horst-Eberhard: Umgang mit Angst, Hamburg 1992

Schäffer, Otfried (Hg.): Das Fremde, Opladen 1991

Schmitt, Rudolf: Kinder und Ausländer, Braunschweig 1979

See, K. O. S. und Wilson, W. J.: Race and Ethnicity, in: N. J. Schmelser (Ed.), Handbook of sociology, S. 223-242, Beverly Hills, 1988

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.): Globale Trends, Bonn 1991

Taguieff, Pierre-Andre: Die ideologischen Metamorphosen des Rassismus und die Krise des Antirassismus. In: Bielefeld, Uli: Das eigene und das Fremde, Hamburg 1991

Wöhl, Thomas: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe. Theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule, Frankfurt/Main 1987

Zick, Andreas: „Fremdenfeindlichkeit“ - Versuch einer Systematisierung der Debatte, in: Gruppendynamik 23. Jg., H. 4, 1992, S. 353 - 373

Anmerkungen:

¹ vgl. Zick 1992.

² vgl. Merten 1986.

³ vgl. See/Wilson 1988; vgl. Zick 1992.

⁴ vgl. Miles 1991

⁵ vgl. Zick 1992, S.360

⁶ Taguieff 1991

⁷ vgl. Taguieff a.a.O.

⁸ vgl. Zick 1992.

⁹ vgl. Bergler/Six, 1972, S. 1374 f.

¹⁰ Bergler/Six, a.a.O. S. 1374 f

¹¹ vgl. Bergler/Six, 1972.

¹² vgl. Wöhl, 1987, S.8. Ausführlicher wurde diese sozialbiologische Perspektive von Fremdenfeindlichkeit von Krebs 1993 diskutiert.

¹³ vgl. Krebs 1993.

¹⁴ Erdheim, 1990.

¹⁵ Zahlen aus Stiftung Entwicklung und Frieden 1991.

¹⁶ vgl. Richter 1992, S. 224 ff.

¹⁷ vgl. zum Begriff des Inländers Hoffmann/Even 1984.

¹⁸ vgl. Hoffmann/Even 1984, S. 179 f.



Sigrid Görgens, Ing. grad., geb. 1951, z. Zt. Wiss.Hilfskraft an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Studium über den 2. Bildungsweg 1973-77 Fachhochschule Krefeld, 1977-79 Gesamthochschule Duisburg. Nach Familienpause und verschiedenen Berufstätigkeiten ab 1990 Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Geschichte an der Fernuniversität in Hagen.

Unfreiwilliges Outing

Nun bin ich entlarvt. Es geschah am Tag der Veröffentlichung der ZEP 3/94. Von da an nahm mein pädagogisches Schicksal eine fatale Wendung. Bar jeglicher Fassaden, bar meiner Ornamente, bar meiner Winkelchen, Eckchen und Mauervorsprünge, von denen ich bis dato meine Erziehungsmunition auf arglose Lehrobjekte abschließen konnte, stehe ich nun vor einer Ruine. Man hat mich geoutet. Mehr noch. Man hat mein Unbewusstes, mein geheiligtes Innerstes, mein Refugium, meinen Ort der Heimlichkeiten an die Oberfläche gezerrt und der Öffentlichkeit zur Schau gestellt. Dort durchbohren es gnadenlos die Lichtstrahlen des Bewußten - bei den zeitgenössischen Ozonebenen ein Drama, mein schleichendes Verderben, mein tödliches Schicksal.

Jetzt weiß alle Welt zu deuten, was mir bisher selbst unbewußt geschehen: warum ich pflege, mich vorsichtig und verbindlich zu geben; warum sich in mir eine tiefe, schier unstillbare Sehnsucht nach Harmonie verbirgt; warum ich auf gruppenspezifische Konflikte stehe; warum um äußersten Winkel meines rechten Auges manchmal Überlegenheitsblitze explodieren; warum sich gelegentlich in meinen Mundwinkeln Andeutungen eines Lächelns abzeichnen; und - das ist mir besonders peinlich - warum ich mein Wohlstandsbüchlein hinter wallenden Gewändern und fließenden Stoffen verberge. Alles ist raus, aus ist die Maus. Herr Wesseler, angesichts dieser Indizienfülle bin ich geständig: ich bin interkulturelle Trainerin.

Aber ich finde, wer andere outet, der trägt auch die Verantwortung dafür. Also, was soll ich nun tun? Ach, wie konnte ich früher doch schalten und walten. Niemand, noch nicht einmal profilierte Erziehungsexperten, geschweige denn die Lernenden, wußten so recht, was ich da machte, wenn ich meine imaginierten Schalthebel betätigte. Sie waren mit meinen geheimen Zeichen beschriftet. Niemand wußte, was sie, einmal berührt, im inneren Labyrinth meines Objektes, des jeweiligen Educandus, bewegten. Geplant und gezielt vollführte ich mein virtuosos Spiel der interkulturellen Erziehung, gleich einem Orgelkonzert, in der Kathedrale „Bildung“. Hier ein paar Labialpfeifen, da ein paar Manuale, dort einige Pedale; ein wenig Grundstimmen, auch mal Aliquote und gelegentliche Mixturen; zur Not das Spiel auf Portativ, Positiv oder Regal; mal allegro, mal andante, mal moderato, mal fortissimo. Das Spiel war meines, und wem es nicht gefiel, der verkannte meinen Genius.

Diese Zeiten sind ab jetzt vorbei. Das Geheimnis von Lernebenen und Zugriffen zu ihnen wird nun zu profanem Allgemeinwissen nivelliert. Was soll ich fortan tun, wenn zu Erziehende, deren Kristalle ich zu verflüssigen beabsichtige, mir verweigern, auf ihre Lernebene II zuzugreifen, mir vielleicht gar drohen, bei Eingriff zu regredieren? Wir kennen sie doch, die schnöselige Lehrer- und

Psychologenbrut, die unser methodisches Repertoire und unsere psychologischen Interpretationen gnadenlos ins Klassenlicht zerren („Aha, das war also Ihre Motivationsphase. Der Versuch ist ja nun geplatzt. Und was hatten Sie sich als didaktische Reserve ausgedacht?!“) Da gab es zur Rettung des Selbstwertgefühls dann wenigstens noch das Interkulturelle, dem immerhin der Ruch des Undurchdringlichen anhaftete.

Vorbei, vorbei, verloren für immer. Wie soll ich die Zukunft überleben? Wie kann ich ohne den Schutz meiner entwicklungspädagogischen Ritterrüstung mit meiner Lanzenspitze Perturbationen ausführen, wenn ich doch gleichzeitig, nun emotional schutzlos wie ein nacktes Vogelbaby, den neu gepanzerten Lehrobjekten zu Füßen kauere? Und was, frage ich mich, soll aus dem Heer fossilisierender Geisteswissenschaftler werden, wenn es nicht mehr formaloperational (auch „logisch“ genannt) das Leben erläutern darf, sondern „um einen Schritt vorwärts“ von dem jeweiligen Standort auf sicher geglaubter Lernebene in ein Netz von Bezügen abstürzt? Das kann doch keines Gleichgesinnten Ernst sein! So wird doch das vermaledeite Schreckgespenst Emotion zum allgegenwärtigen „Jack in the Box“, der uns aus jeder Faser und jedem Knoten des Erziehungsnetzes ins Gesicht springen kann! Das kann man doch nicht freilassen, einfach so, nachdem wir es gewissermaßen über Jahrhunderte hinweg wohlverwahrt auf einer kalkulierbaren Ebene (hier: „Ebene II“) kaserniert wußten. Von wegen Selbstorganisation, SO war das doch wohl nicht gemeint, meine Herren! Das, was die Chinesen und die Nivacle-Indianer und die Frauen „Ganzheitlichkeit“ nennen, das ist doch in Wahrheit ein einziges Chaos! Das haben wir zwar auch schon erforscht und theoretisiert. Aber irgendwo hört's dann doch auf! Morphische Resonanz in einer mühselig über Wissenschaftlergenerationen hinweg geordneten Lernzieltaxonomie? Das ist doch Kabbes! Was soll uns denn erkenntnisleitend helfen zu werten, wenn nicht unsere mit Akribie konstruierten Hierarchien und Strukturen? Will man uns denn dann alles wegnehmen, unseren Maslow, unseren Kohlberg, unseren Bateson? Ich glaube, da müssen wir auf der Hut sein, wir Praktiker und ihr Theoretiker der Erziehung. Da sind wir uns doch einig! Fuzzilogik statt ordentlichem Denken und Abstrahieren - das ist doch wie ein Hundehaufen unter dem Galabuffet! Wer will sich denn von so was die Luft verpesten und den Appetit verderben lassen? Mein Mitgefühl gilt nicht nur mir, sondern auch Euch Schicksalsgenossen in der Theorie.

Da muß ich doch direkt mit Juliane Werding singen: Am Tag des Outings, als ich meine Kleider verlor und alle Glocken klangen, das war ein schlimmer Tag, weil in mir eine Welt zerbrach.

Und wie kommt die Kaiserin jetzt zu neuen Kleidern? Bin ich jetzt, meiner Subsistenz beraubt, auch noch auf Almosen angewiesen?

In Verzweiflung

Barbara Toepfer

Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

Liebe Rätselfreunde,

(akt) Zunächst wollen wir wieder mit der Auflösung unseres letzten Rätsels beginnen: Die nachdenklich machenden philosophischen Anmerkungen zur Anthropologie des Geschlechterverhältnisses stammen *nicht* von Luther (er hatte es noch nicht mit der Natur, sondern mit Gott), *nicht* von Rousseau (der war noch viel schlimmer!) und - leider - *nicht* von Herrn Woytila (dafür ist die Sprache zu elegant). Richtig! Der Text ist von *Immanuel Kant*, unserem großen Königsberger Philosophen und ist entnommen aus seinem Werk „Anthropologie in pragmatischer Absicht“.

Immer wieder rätseln wir (die Red.), warum wir keine Rätselaufösungen erhalten. Das ist uns schlicht ein Rätsel! Sind unsere Rätsel vielleicht zu schwer? Oder - und das könnte ja funktional äquivalent sein - gar zu leicht? Oder - und das wäre die schlimmste aller Varianten - sind sie zu langweilig?! Oder ist etwa der Post-Streik die Ursache (über 50 Mill. Briefe sollen da irgendwo herumliegen!)? Oder was? Oder wie?

Nein, das ist nicht schon das Rätsel. Das ist nur eine Zwischenbemerkung mit didaktischer Absicht. Das eigentliche Rätsel kommt jetzt. Es handelt sich, so viel sei verraten, um einen philosophischen Text zu einigen speziellen Fragen der höheren Erkenntnistheorie. Er lautet:

*„Realität ist ein Mangel an Illusion,
der durch zu wenig Alkohol entsteht.
Alkohol ist die reale Illusion,
die durch zu wenig Mangel entsteht.
Erst wenn der Mangel an Alkohol vergeht,
entsteht die reale Illusion!
Der reale Mangel ist eine Illusion,
da genug Alkohol besteht!“*

Wer ist der Autor? Um es dieses Mal wirklich einfach zu machen, beschränken wir die Alternativen auf drei mögliche Antworten. Eine der folgenden Lösungen ist richtig:

1. Martin Heidegger

2. Karl Valentin

3. Unbekannte Autoren im Männerklo der Universität GHS Duisburg

Wieder verlosen wir die richtig eingegangenen Lösungen. Die Gewinner erhalten einige wertvolle Sachpreise. Sie bestehen aus verschiedenen Flaschen von Alkohol und vielen Illusionen!

Informationen

Leben und Lernen in der Einen Welt

(dffe) Vom 1. bis 3. November 1994 führt das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung ein Forum zum Thema „Leben und Lernen in der Einen Welt“ durch. Ziel dieser Tagung ist es, sich mit den vielfältigen schulischen und außerschulischen Möglichkeiten des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Bildung auseinander zu setzen. Vor allem soll dabei der Frage nachgegangen werden, wie globales Denken und internationale Solidarität im Sinne von selbstverständlichen, humanen und demokratischen Verhaltensweisen Bestandteil des Erziehungsprozesses werden können. Als Referenten werden unter anderem Prof. Dr. David Simo (Kamerun), Prof. Dr. Franz Nuscheler, Prof. Dr. Wulf Schmidt-Wulffen erwartet. Die Tagung findet statt im Ludwig-Windthorst-Haus, Katholische Akademie und Heimvolkshochschule, Gerhard-Kues-Str. 16, 49808 Lingen-Holthausen. Nähere Informationen im NLI, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim bei Jos Schnurer (Tel.: 05121/16 95-39).

Aktionswochen zur Weltbevölkerungskonferenz

(ks) Das bundesweite Netzwerk „Eine Welt für alle“, das zur Begleitung der gleichnamigen Medienaktivitäten der One World Group of Broadcasters gegründet worden war, ruft im Zusammenhang mit der Weltbevölkerungskonferenz, die Anfang September in Kairo stattfinden wird, zu einer Kampagne „Uns geht ein Licht auf“. Die zentrale Botschaft von Eine Welt für alle zur Konferenz in Kairo lautet: Nicht zu viele Menschen sind das Kernproblem, sondern diejenigen, die zuviel verbrauchen“. Am Beispiel der Energiesparlampen soll der Zusammenhang von Umwelt und Entwicklung, von privatem Energieverbrauch, nationaler Wirtschaft und globaler Verantwortung verdeutlicht und konkrete Schritte zum praktischen Handeln vollzogen werden. Kontakt: Eine Welt für Alle, Adenaueralle 37, 53113 Bonn.

Globale soziale Entwicklung

(ks) Zur kritischen Vorbereitung und Begleitung des Weltsozialgipfels, der im kommenden Jahr in Kopenhagen einberufen wird, hat sich ein „Deutsches NRO-Forum Weltsozialgipfel“ gegründet. In ihm wirken neben zahlreichen Entwicklungsorganisationen auch einzelne Wohlfahrtsverbände mit. Im Mittelpunkt des Weltsozialgipfels sollen die Problemkreise „Arbeitslosigkeit“, „Armut“ und „Soziale Integration“ stehen. Am Beispiel dieser sozialpolitischen Schlüsselfragen mit globaler Reichweite bietet sich eine in dieser Form neue Zusammenarbeit zwischen den „alten sozialen Bewegungen“, die in der sozialen Arbeit in der Bundesrepublik Deutschland tätig sind, und den Entwicklungsorganisationen, die die soziale Frage innerhalb der Weltgesellschaft bearbeiten, an. Koordination: Friedrich-Ebert-Stiftung, Godesberger Alle 149, 53170 Bonn.

Standortbestimmung der Entwicklungspädagogik

(ks) Zu einem Seminar „35 Jahre entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Krise - Resignation und sonst nichts? lädt die Missionsakademie Hamburg vom 7. - 10. November 1994 ein. Die Veranstalter, darunter auch das Institut „Südwind“, möchten neue Perspektiven und Strategien für politisches Handeln durch Kampagnen-, Lobby- und Advocacy-Arbeit entwickeln. Programm und Anmeldung bei der Missionsakademie, Rupertstraße 67, 22609 Hamburg.

Na Sowas!

Herzlichen Glückwunsch!

„Zwei SPD-Abgeordnete, Udo Lumma aus Mölln und Manfred Bublitz aus Sandesneben, erhielten zur Erinnerung an ihre langjährige ehrenamtliche Arbeit im Kreistag das *bronze* Kreispferd.“

(Neues aus der Heimat, aus: Wochenend-Anzeiger, Informationen aus unserem Heimatgebiet, 4.6.94, S. 1).

(Fortsetzung auf Seite 40)

Tröger, Sabine

Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern

Saarbrücken; Fort Landerdale 1993 (Breitenbach: Sozialwissenschaftliche Studien zu internationalen Problemen; Bd. 186). 187 Seiten; 16 Abbildungen, 16 Tabellen.

Die Bochumer Dissertation setzt die empirischen Untersuchungen des Bochumer Forschungsprojektes zur internationalen Erziehung im

Geographieunterricht fort, indem sie die zentrale Frage nach der Wahrnehmung und Vermittlung der „Dritten Welt“-Problematik im Geographieunterricht aufgreift. Im Mittelpunkt steht die bisher nur in wenigen kurzen Studien aufgegriffene Frage nach den bei den Lernenden vorfindbaren Ausgangsbedingungen für den entwicklungspolitischen Unterricht als „dessen Ziel die Erziehung zur Anwendung des Gerechtigkeitsprinzips auf die „Dritte Welt“ (S. 13) genannt wird. Der empirische Teil -, an der Erhebung beteiligten sich 131 Jungen

und 135 Mädchen der Jahrgangsstufe 5 -, verfolgt insbesondere die Frage nach dem Stellenwert von kognitiven Informationen und den bei den Lernenden vorhandenen durch Sozialisationsprozesse erworbenen Wertungsmustern bei der Wahrnehmung der „Dritten Welt“. Um es gleich vorweg zu sagen: Sabine Tröger kommt zu dem klaren Ergebnis, daß das Afrikabild der Schülerinnen und Schüler vorrangig durch deren Wertorientierung geprägt wird und das bloße kognitive Vermitteln von Informationen demgegenüber nachgeordnete Bedeutung hat. Damit wird ein Signal gesetzt, den bisherigen entwicklungspolitischen Geographieunterricht einer grundlegenden Revision zu unterziehen. Zur Bewältigung der Probleme der Gegenwart (und Zukunft) reicht die unterrichtliche Vermittlung von Informationen nicht aus, die Erziehung zum mündigen Bürger erfordert gleichermaßen die Vermittlung von Werten im Sinne der Befähigung zur

selbstbestimmten Anwendung des Prinzips sozialer Gerechtigkeit im Umgang mit Menschen anderer Kulturen.

Die Problemstellung der Arbeit wird in 7 Kapiteln aufgeleitet. Die ersten drei Kapitel präzisieren die Aufgabenstellung und ordnen sie in den pädagogischen und fachdidaktischen Diskussionsrahmen ein. Dabei werden die Defizite bezüglich der Erkenntnisse über den Stellenwert der kognitiven Komponente bei der Wahrnehmung fremder Menschen und Kulturen sowie über die Qualität der entsprechenden Wertungen deutlich herausgearbeitet. Der Aspekt der „reziproken Wahrnehmung“ wird als entscheidender Ansatz zur Lösung der entwicklungspädagogisch relevanten Wahrnehmungsproblematik erkannt. Es wird hervorgehoben, daß dieser Begriff „immer die beiden Bestimmungsfaktoren der Wahrnehmung, die empathische Bereitschaft und die rationale Fähigkeit zur Wahrnehmung anderer Menschen“ (S. 19) umfaßt.

Im 4. und 5. Kapitel werden die psychologischen und gesellschaftlichen Bedingungen der reziproken Wahrnehmung der „Dritten Welt“ erörtert. Vf. kommt dabei zu dem Ergebnis, daß persönlichkeitspezifische Wertungen innerhalb der eigenen Lebenswelt das Interesse auch an der fremden Lebenswelt steuern und die jeweiligen Wertpräferenzen der SchülerInnen die Auswahl der Informationen über die „Dritte Welt“ beeinflussen.

Diese Thesen werden in Kapitel sechs, dem empirischen Teil, am Beispiel der Wahrnehmung Afrikas und seiner Bewohner durch SchülerInnen überprüft. Das Ziel dieser Überprüfung ist die quantitative Ermittlung der entsprechenden Wahrnehmungsmuster der Lernenden in der Phase des Übergangs vom Kind zum Jugendlichen, d.h. die Erfassung der wahrnehmungspsychologischen Voraussetzungen des entwicklungspolitischen Lernens in der Sekundarstufe I. Ohne hier auf die Untersuchungsmethoden näher eingehen zu können, - im Mittelpunkt steht das Verfahren der assoziativen Bildbeschreibung -, sei hervorgehoben, daß die Ergebnisse der Erhebung weitreichende Bedeutung für die Auswahl der Inhalte und ihren Zuschnitt im entwicklungspolitischen Unterricht haben: Bei der Afrikawahrnehmung orientiert sich die Mehrzahl der SchülerInnen an den Werten der Pflicht und Akzeptanz, die aufgrund der Sozialisationsbedingungen in der eigenen Gesellschaft eine starke Verinnerlichung erfahren haben und zu „Selbstverständlichkeiten“ verabsolutiert werden und als Vorurteil wirksam werden. Gegenüber den Werten der Selbstentfaltung und -verwirklichung (z.B. im Spiel), die wahrnehmungsbegünstigend sind, erweisen sich die Werte der Pflicht und Akzeptanz als wahrnehmungsbehindernd. Außerdem nimmt die Vorurteilsgeprägtheit der Wahrnehmung aufgrund der zunehmenden Verfestigung ethnozentrierter Wertemuster mit aufsteigendem Alter zu.

In der Zusammenfassung des 6. und im 7. Kapitel werden aus den Untersuchungsergebnissen wichtige Folgerungen für den entwicklungspolitischen Geographieunterricht gezogen, die eine wesentliche Ergänzung und Weiterführung jüngerer fachdidaktischer Ansätze (Schmidt-Wulffen, Kross, Engelhard) darstellen. Anzustreben ist ein reflektier-

Sozialwissenschaftliche Studien
zu internationalen Problemen
Social Science Studies
on International Problems

186

Sabine Tröger

Das Afrikabild bei deutschen Schülerinnen und Schülern

Verlag breitenbach Publishers
Saarbrücken · Fort Lauderdale

ter Umgang mit der eigenen ethnozentrischen Wertorientierung in der Konfrontation mit Menschen und Kulturen der „Dritten Welt“. Dabei gilt es zu erkennen, daß die verschiedensten Lebensbereiche der SchülerInnen unterschiedlich stark mit sozial gelernten ethnozentrischen Wertungen besetzt sind und daß die Bereiche, auf die sie emotional (spontan) reagieren (z.B. Spiel, Freundschaft) am wenigsten an ethnozentrischen Wertmustern orientiert sind. Aus der Reflexion der eigenen ethnischen Wertgebundenheit, aus der Distanz zu den eigenen sozial gelernten Wertungen, den kulturell fremden Menschen offen zu begegnen und An-

dersartige akzeptieren zu lernen, ist die in der praktischen Unterrichtsarbeit noch zu leistende Aufgabe.

Dem für den Praktiker wie den Theoretiker gleichermaßen anregenden Buch sei ein breiter Leserkreis gewünscht. Weder Mitglieder von Lehrplankommissionen für den entwicklungspolitischen Unterricht noch Schulbuchautoren dürfen an ihm vorbeigehen; es bietet eine Fülle von entwicklungspädagogischen Erkenntnissen und Anregungen zur Neugestaltung des entwicklungspolitischen Unterrichts.

Karl Engelhard

Hackl, Bernd (Hrsg.)

Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis

Österreichischer StudienVerl., Innsbruck 1993, 252S.

Das Buch „Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis“ zeigt Möglichkeiten schulpraktischer Realisation interkulturellen Lernens vor dem Hintergrund eines entsprechenden Theorieansatzes. Dieses Buch wurde im Auftrag des Österreichischen Bundesministeriums für Unterricht und Kultus erstellt. Aufgabe waren Unterrichtsprojekte zum interkulturellen Lernen im Laufe des Schuljahres 1991/1992 an verschiedenen Schultypen. LehrerInnen führten Unterrichtsprojekte verschiedenster inhaltlicher Aspekte durch und wurden sowohl in der Planung als auch in der Auswertung durch Fachleute aus Universitäten begleitet. Ziel des Projektes war es, den Wissensstand darüber zu erweitern, wie LehrerInnen das Problem kulturübergreifenden Unterrichts in der Praxis angehen und bewältigen. Gleichzeitig sollten neue offene Unterrichtsformen erprobt und verbreitet werden mit dem Schwerpunkt auf Projektarbeit. Das Buch stellt die schulpraktischen Erfahrungen dar und möchte sie LehrerInnen aus Österreich weitervermitteln. Es bezieht sich ausschließlich auf die schulische Situation in Österreich. Motivation zu diesem aufwendigen Unterrichtsprojekt war die gesellschaftliche Entwicklung in Österreich in zweierlei Hinsicht: zum einen die Veränderungen in Kindheit und Jugendalter durch den schneller werdenden sozialen Wandel und zum zweiten die steigenden Zuwanderungen verschiedenster Nationalitäten - also die Entwicklung zu einer multikulturellen Gesellschaft und die damit zunehmenden schulischen Probleme. Lehrerinnen und Lehrer sahen sich in dieser Situation „mit Anforderungen konfrontiert, deren Bewältigung häufig als anstrengend, verunsichernd, arbeitsintensiv und kräfteraubend erlebt wird“ (S.7).

Eine knappe theoretische Einführung des Herausgebers leitet in die Themenstellung ein. Hackl skizziert „Probleme der Multikulturalität und Überlegungen zu einem Unterricht über kulturelle und ethnische Grenzen hinweg“. Der Autor stellt zunächst „gewohnte Sichtweisen“ von Lehrkräften dar: Ausländische Schüler werden nicht nur als Störer im Schulalltag empfunden, sondern auch für schulische Probleme verantwortlich gemacht. Dem stellt er verschiedene Ansätze und Konzepte zur Erklärung von Fremdheit und zum Umgang mit Multikulturalität in Schulen gegenüber. Dem Projekt wird in einem

dritten Abschnitt ein Ansatz zugrunde gelegt, der verspricht, eigene Fremdheit zu erfahren, sowie Perspektiven und Blickwinkel in Hinblick auf Fremde zu wechseln. Die europäische Vernunftauffassung würde unser Denken prägen und damit auch Erziehung und Kommunikation determinieren. Wie kann Lehrkräften unter diesen Bedingungen „Offensein“ bzw. der Umgang mit anderer kultureller Vernunft vermittelt werden? Hackl plädiert in Anlehnung an die Kritische Psychologie für eine Diskrepanzerfahrung in der eigenen Welt und einem daraus resultierenden Handlungs- und Reflexionsbedarf. Die Fremdheit der eigenen Kultur wird zum Ausgangspunkt für die Erfahrung von Multikulturalität: „Unter einem solchen Programm könnten für die Menschen aller Kulturen, für jeweilige ‘Ausländer’ und ‘Inländer’, für ethnische Mehrheiten und Minderheiten wie vielleicht sogar für Skins, Punks, Yuppies u.a. neue Möglichkeiten der Gestaltung der gemeinsamen Lebensgrundlagen und der Entfaltung menschlicher Subjektivität sichtbar werden, die der bornierten Haltung des ‘mir san mir’ auf immer verschlossen bleiben müssen“ (S.48).

Die durchgeführten Projekte werden geordnet nach The-

Studien zur Bildungsforschung & Bildungspolitik

Bernd Hackl (Hg.)

Miteinander lernen: Interkulturelle Unterrichtsprojekte in der Schulpraxis



Österreichischer StudienVerlag

men dargestellt und jeweils im Anschluß theoriegeleitet kritisiert. In aller Deutlichkeit werden Schwierigkeiten der Unterrichtsprojekte benannt und offengelegt. Der eingangs beschriebene Ansatz wird durch die Vielfalt der Unterrichtsprojekte wiedergespiegelt: Es sind Projekte zu den Themen Mehrsprachigkeit, Antisemitismus und Faschismus, Soziale Rolle (nicht nur von Ausländern) bis hin zur Geschlechterdifferenz. Damit werden die Vielschichtigkeit interkulturellen Lernens für den Unterricht aufgezeigt und Möglichkeiten, sich diesem komplexen Lernfeld zu nähern, beschrieben. Auch durch die Aufteilung des Buches - die Unterrichtsprojekte machen den größten Teil des Buches aus - wird dem Ziel des Buches, möglichst verschiedenste schulpraktische Möglichkeiten interkulturellen Lernens aufzuzeigen, Rechnung getragen. Kritisch ist anzumerken, daß die Auswahl der beteiligten Schulen - und damit eine wichtige Determinante für das Gelingen von Unterrichtsprojekten - nicht offengelegt wird.

Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis wird nicht sofort offensichtlich, sondern erschließt sich erst mit fortlaufender Lektüre. Hier könnten Praktiker Probleme im

Zugang zum Buch haben - andererseits ist der einleitende Teil aber überaus wichtig zum Umgang mit der Thematik. Eine engere Anbindung an die Bedürfnis- und Motivationslage des Praktikers bzw. eine aus der Praxis heraus zu verstehende Theoriebildung wären eventuell hilfreich gewesen. Vielleicht hätte hier der Erwartungshaltung der LeserInnen besser entsprochen werden können - und sei es auf der Metaebene.

Das Buch macht insgesamt Mut und vermittelt Motivation, gerade durch die Vielseitigkeit der Modelle und das hohe und vielseitige Maß der Reflexion. Damit wird deutlich: es gibt weder Patentrezepte noch „Endziele“ von interkulturellem Lernen - der Weg ist das Ziel. Dieser Zugang macht die Besonderheit des Buches deutlich, wird doch gerade im schulischen Lernen die Kontrolle von Erreichtem LehrerInnen immer wieder suggeriert. Damit hat dieses Buch die Chance entlastend zu wirken, auch wenn in diesem Projekt durch die universitäre Betreuung bessere Rahmenbedingungen als im normalen Schulalltag gegeben waren.

Hedwig Krumscheid

Asit Datta

Das Leiden der Beforschten an den Forschern

Anmerkungen zum Expertentum

Vorbemerkungen:

Unabhängig von dem neu entstandenen Konflikt zwischen unserer Kommission und der GTZ¹ müssen wir über die Rolle der Personen - die mit der Forschung und Ausbildung im Bereich der Dritten Welt und des interkulturellen Denkens beschäftigt sind - nachdenken.

Ich bin mir sicher, daß eine Selbstverständnis-Diskussion innerhalb der Kommission schon mehrmals ausführlich durchgeführt wurde. Wiederholungen sind unvermeidbar. Dennoch hoffe ich, daß das Papier Anlaß zur Diskussion bietet. Die Leitfragen sind

- wer wird aus welchem Grund und zu welchem Zweck ein(e) Expert(e)in?

- was sollen die StudentInnen, die wir ausbilden, später tun?

Auf den Zusammenhang zwischen dem Expertentum und dem Amt (der Experte qua Amt) gehe ich hier nicht ein. Hier wie auch in anderen Bereichen ist das Grundproblem die Kontrolle. Wer kontrolliert die Kontrolleure? Gandhi z.B. war der Meinung, daß die Demokratie nur dann gut funktionieren kann, wenn das Volk in der Lage ist, die Vorschläge eines Experten zu deuten und implizite Konsequenzen für sich und die Gemeinschaft zu erkennen.

Zu der ersten Frage beginne ich mit meiner Person:

1. Das Problem der Authentizität: Schon im zweiten Semester während meines Studiums wurde ich von meinem damaligen Soziologie-Professor, Karl Martin Bolte, als Referent zu einer Tagung über Indien geschickt. Seither wurde ich immer wieder als Referent eingeladen - zwar nicht häufig, aber doch regelmäßig. Ich nahm die Einladungen gerne war - als eine Nebeneinnahmequelle zu meinem bescheidenen Stipendium. Zwangsläufig beschäf-

tigte ich mich mit den Problemen der Dritten Welt. So wurde ich allmählich zu einem „Experten“. Eine angenommene Authentizität war das Hauptmotiv für die Einladungen. Es war sehr schwer, Menschen davon zu überzeugen, daß nicht alles, was ich über mein Herkunftsland sage, authentisch sei. Ich berichte aus meiner Sicht der Dinge. Diese können genauso authentisch sein wie der Bericht von jemanden aus dem Norden, der lange genug dort gelebt hat und andere Voraussetzungen erfüllt, z.B. eine Landessprache beherrscht, sich in Geschichte, der Kultur auskennt u.ä.

Ein Beispiel: Als Terra Roubada 1981 am Filmfestival von Mannheim gezeigt wurde, fand der Film wenig Beachtung, weil er von einem Schweizer, Peter von Gunten, über Brasilien gedreht wurde. Also war der Film nach Meinung der Medien und der ZuschauerInnen wenig „authentisch“. Diese Meinung änderte sich erst, als die anwesenden brasilianischen AutorInnen den Film als ihren eigenen - also brasilianisch - bezeichneten.²

2. Das Problem der Projektionen: Hier ist das Verhältnis genau umgekehrt. Es gibt Experten, die ein „3. Welt-Land“ nie oder

nicht von innen kennengelernt haben und selten eine Fremdsprache (aus der 3. Welt) beherrschen (wenn eine oder mehrere Fremdsprache(n), dann eben weitere europäische). Sie projizieren Bilder, entwickeln Systemtheorien, ökonomische Entwicklungspläne. Wenn aber die Realität der Projektion widerspricht, korrigieren sie nicht etwa ihre Kopfgebundenheiten, sondern schlagen als Lösung eine Intervention von außen, aus dem Norden vor.³

Früher habe ich dieses Phänomen als ein Max-Mueller-Syndrom bezeichnet. Diese Bezeichnung ist falsch. Max Mueller (1823 - 1900) war ein Indologe, nachdem die Goethe-Institute in Indien benannt wurden. Max Mueller, der Indologe, der Indien nie besucht hatte, beherrschte allerdings eine, wenn auch tote, indische Sprache, nämlich Sanskrit, meisterhaft. Er hatte *rigveda* (zwischen 4000 und 2000 vor Chr. entstanden) ins Deutsche übersetzt und war - wie fast alle Indologen - mit dem alten Indien beschäftigt.⁴ Er hatte natürlich auch ein projektiertes Bild von Indien. Dies war aber harm- und folgenlos.

Viel gefährlicher sind die Experten, die sich mit den Gegenwartsproblemen der Dritten Welt beschäftigen, ihr Bild aus den Projektionen anderer Wissenschaftler aus dem Norden zusammenbasteln und Lösungen anbieten wie „Von Europa lernen“.⁵ Bei jeder Bildstörung rufen sie dann nach der „Feuerwehr“ aus dem Norden.⁶ Diese sind deshalb gefährlich, weil sie nicht nur in den Fachkreisen, sondern auch von den politischen Entscheidungsträgern ernstgenommen werden.

Albert O. Hirschman, der US-Politikökonom aus Deutschland, unterteilt die Entwicklung der kapitalistischen Entwicklungstheorien seit 1870 in drei reaktionäre Phasen. Offenbar erleben wir im Zeitalter der „lean production“ und nach dem „Sieg“ des Kapitalismus eine vierte, besonders starke reaktionäre Phase. Hirschman spricht von den „pervertierten guten Absichten“.⁷ Gerade davor sollten wir unsere StudentInnen warnen.

3. Das Helfer-Syndrom: Die Gründe für eine Tätigkeit im Bereich der Entwicklungshilfe sind vielfältig und komplex. Laut Graham Hancock spielt zwar das Geld eine wesentliche Rolle, aber auch „der Wunsch, helfen zu wollen“, ist bei Europäern und Nordamerikanern stark.⁸ Besonders bei jungen Menschen scheint das Hel-

fer-Syndrom eine wichtigere Rolle zu spielen. Neulich kam eine studentische Gruppe zu mir. Die drei StudentInnen möchten ihr allgemeines Schulpraktikum im nächsten Frühjahr in einem Dritte-Welt-Land absolvieren. Eine Präferenz für ein bestimmtes Land haben sie nicht. Es muß nur ein englischsprachiges Land sein, da sie keiner anderen Fremdsprache mächtig sind. Ihre Englischkenntnisse sind zwar auch nicht sehr gut, sie möchten aber helfen. Sie haben keine konkrete Vorstellung, wie diese „Hilfe“ aussehen kann, diese ließe sich aber feststellen, wenn sie da sind. Mein Hinweis, daß auch in früheren britischen Kolonien die Unterrichtssprache in Schulen nicht in der Regel Englisch ist, schreckte sie nicht ab. Im übrigen wollen sie die Kosten selbst tragen.

Dies ist ein krasses Beispiel. In ihrem blinden Eifer begreifen sie nicht, daß sie in einem fremden Land selbst mehr Hilfe brauchen als die „helfen“ können. Bei den professionellen Helfern sieht es ein wenig anders aus. Dies beurteilt der Senegalese Djibril Diallo, UN-Sprecher für Katastrophenhilfe in Afrika, in einem Satz so, sie bieten Lösungen an für Probleme, die sie überhaupt nicht verstehen.⁹ Noch kürzer ist die Überschrift eines Aufsatzes, in dem die einheimischen Projektbeteiligten die ausländischen Forscher ansprechen: „Kommt ihr mit der Lösung oder seid ihr Teil des Problems?“¹⁰

4. Projekt-Tourismus: Das letzte Zitat bezieht sich auf den Projekt-Tourismus. Dieses Problem hat gewisse Ähnlichkeit mit dem Vorhergehenden und ist nicht voneinander zu trennen. Die Zahl der ProjekttouristInnen nimmt ständig zu. Sie sind mittlerweile eine Plage für manche Länder geworden. StudentInnen, angehende (für ihre Magister-, Diplom-, Doktorarbeiten) und professionelle WissenschaftlerInnen reisen mit Vorliebe dann aus dem Norden an, wenn es hier kalt und ungemütlich wird. In einem Aufsatz „Forscher trampeln durch die Dritte Welt“ beschreibt Ulrich Schnabel, worunter die Beforschten hauptsächlich leiden und zitiert Ludmilla Tütting These: „Der (angehende) Wissenschaftler profiliert sich nahezu durchgängig auf Kosten der „Erforschten“, denen er ... meistens ... zur Last gefallen sei“.¹¹ Frank Bliss meint, daß die Beforschten noch mehr unter den professionellen Forschern zu leiden haben.¹² Selbst in den

Ländern mit gastfreundschaftlicher Tradition wie in Indien regt sich Widerstand, obgleich sie schon zwischen zwei Typen zu unterscheiden wissen: Typ a) engagiert, sensibel, interessiert am Ideenaustausch und am Dialog und Typ b) die von Projekt-tourismus nur als nützlichen Weg betrachten, die Dritte Welt auf Kosten anderer Leute kennenzulernen. Der erste Typ ist willkommen, meint eine indische Wissenschaftlerin, von dem zweiten Typ möchte man nicht unfair benutzt werden.¹³

5. Selbstversorgung der ExpertInnen und Institutionen: Wie in anderen Bereichen der Entwicklungshilfe ist dieser Bereich nicht frei von Widersprüchen. Es ist zwar anzunehmen, daß das Verhältnis nicht so kraß ist wie beim Umwelt-Projekt in der Sahelzone - bei dem 50 % der Gelder für Experten aus dem Norden und nur 4 % für die Verbesserung der Umwelt verwendet wurden - oder wie beim Family-Planing-Project in Dhaka.¹⁴ Dennoch ist das Verhältnis Expertengelder - u.a. für Gutachtertätigkeit - und Gelder für das tatsächliche Projekt manchmal bedenklich. Bekanntlich leben viele Institutionen mehr von der als für die Dritte Welt. Laut Hancock spielt bei den ExpertInnen neben der Reiselust auch das Geld eine Hauptrolle.¹⁵ Neben dem persönlichen Interesse spielt nicht selten das Institutsinteresse eine Rolle (Dritt-Mittel-Forschung, Beschäftigungschance für JungakademikerInnen). Dies alles wäre nicht moralisch verwerflich, wenn der wahre Grund (Selbstversorgung) angegeben wird.

ExpertInnen reisen häufig in die sogenannten englisch-, französisch-, spanisch- oder portugiesischsprachigen Länder, in denen - ausgenommen in Lateinamerika - nur 2 - 6 % der Bevölkerung der früheren Kolonialsprache mächtig sind. Häufig werden mit Hilfe der lokalen Dolmetscher Feldforschung durchgeführt und Gutachten erstellt. Es gibt Ausnahmen, aber in der Regel geschieht es so. Aus mehreren Gründen ist diese Art des Expertentums fragwürdig.

6. Das Problem der Sprache: Wenn man sich mit Menschen hierzulande in der Fremdsprache unterhalten hat, die sie neun Jahre lang in der Schule gelernt haben, wird die Unzulänglichkeit der Forschung in einer Fremd-(Kolonial-)sprache bewußt. Wenn nicht Beherrschung, so sind doch Kenntnisse der Landessprache(n) eine der

Voraussetzungen für Feldforschungen.

Welche Normen und Interaktionsprobleme entstehen können, selbst wenn man die Landessprache gut beherrscht, hat Karina Hiepler in ihrem Aufsatz „Distanz und Nähe. Nachdenken über den Einfluß von Rahmenbedingungen auf den Forschungsprozess“ gut anschaulich beschrieben.¹⁶ Der Aufsatz ist auch eine gute Grundlage für eine Diskussion über Interkulturelles Lernen.

Fazit: Solange wir StudentInnen ausbilden, die eine Beschäftigung im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung hier anstreben, ist dies weniger problematisch als solche, die eine Beschäftigung in der Dritten Welt anstreben - entweder im Bereich der „Hilfe“ oder Forschung.

Wir müssen alles tun, um das Leiden der Beforschten an den Forschern zu lindern. Unser Ziel und Curriculum soll darauf ausgerichtet sein, unsere StudentInnen nach dem vorhin beschriebenen Typ a auszubilden.

Anmerkungen:

1. Bühler, Hans u.a.: Das BMZE übt sich in Eklektizismus, in: blätter des iz3w Nr. 196, März/April 1994, S. 10-12

Flaig, Gert u.a.: Wer sich offensichtlich ins Glashaus setzt, sollte nicht mit Steinen werfen, in: blätter des iz3w Nr. 198, Juni/Juli 1994, S. 50-51

2. vgl. Gunten, Peter von: Neue Thesen zu alten Antworten, in: Heller, Peter (Hg.): Die Entwickler. Der Blick der Medien auf die Dritte Welt, München 1990, S. 143

3. vgl. z.B. Menzel, Ulrich: Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie, Frankfurt/M 1992, S. 211f.

4. vgl. Stache-Rosen, Valentina/Stache-Weiske, Agnes: German Indologists. Biographies of scholars in Indian Studies writing German, New Delhi 1990, S. 61ff.

5. vgl. Senghaas, Dieter: Von Europa lernen. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen, Frankfurt/M 1982, S. 244ff.

6. Menzel, Ulrich, a.a.O., S. 212

7. Hirschmann, Albert O.: Entwicklung, Markt und Moral. Abweichende Betrachtungen, München - Wien 1989, S. 244ff.

8. Hancock, Graham: Händler der Armut. Wohin verschwinden unsere Milliarden? München 1989, S. 123ff.

9. vgl. Timberlake, Lloyd: Krisenkontinent Afrika, Wuppertal 1986, S. 14

10. Funke, Brigitte/Ulrich Schnabel: „Kommt ihr mit der Lösung oder seid ihr Teil des Problems?“, in: Häusler, Nicole u.a. (Hg.): Unterwegs in Sachen Reisen. Tourismusprojekte und

Projekttourismus in Afrika, Asien und Lateinamerika, Saarbrücken - Fort Lauderdale 1993, S. 355ff.

11. Schnabel, Ulrich: Forscher trampeln durch die Dritte Welt, in: DIE ZEIT vom 5.2.93

12. ebenda

13. ebenda

14. Timberlake, L., a.a.O., S. 13 und S. 48 und Datta, Asit: Hilfe wozu?, in: Ders. (Hg.): Zukunft nur gemeinsam, Bremen 1989, S. 160

15. Hancock, Graham, a.a.O., S. 123ff.

16. Hiepler, Karina: Distanz und Nähe. Nachdenken über den Einfluß von Rahmenbedingungen auf den Forschungsprozess, in: Fiege, Karin/Gabriele Zdunek (Hg.): Methoden - Hilfestellung oder Korsett? Erfahrungen mit empirischer Sozialforschung in Afrika, Asien und Lateinamerika, Saarbrücken - Fort Lauderdale 1993, S. 37ff.



Prof. Dr.
Gottfried Mergner

(Vorsitzender der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der DGfE)

**Patrick Dias zum
60. Geburtstag.**

Ich gratuliere im Namen unserer Kommission unserem langjährigen Mitglied Patrick Dias zu seinem sechzigsten Geburtstag am 18. Mai 1994. Patrick Dias gehört zu den Reformern unserer Kommission. Er half mit, daß wir in den letzten Jahren neue, selbstkritische Ansätze in der Zusammenarbeit mit Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern in und aus den Ländern des Sü-

dens entwickelt haben und neue Kooperations-Konzepte umzusetzen versuchten. Er setzte sich daher auch 1987 für die notwendige Bereitschaft der älteren Kommissionsmitglieder ein, Renate Nestvogel Vorsitzende gegen die Fraktion der Gutachter und Regierungsberater durchzusetzen. Damit begann in der Kommission die Beschäftigung mit grundsätzlich neuen Fragen nach den Konsequenzen unserer eigenen Beteiligung an den Metropolenkulturen. Und er bemühte sich darum, daß die Kommissions-Auseinandersetzung mit der vergleichenden Erziehungswissenschaft auf hohem theoretischen Niveau geführt wurde¹.

Die regelmäßige Zusammenarbeit mit der Kommission war für Patrick Dias in den letzten Jahren dadurch erschwert, daß er sich für vielerlei Verpflichtungen und Aktivitäten engagiert. Er verfügt über einen konkurrenzlosen Reichtum an Kontakten und Kooperationen in aller Welt. Ich will in diesem Zusammenhang nur die jahrelange Beziehung zu dem südafrikanischen Erziehungswissenschaftler Dr. Neville Alexander erwähnen, die von Humboldtstiftung mit einem sehr ehrenhaften Kooperationsstipendium belohnt wurde.

Patrick Dias verbindet in seiner Person und in seiner Arbeit vielerlei Gegensätzliches. Er spricht und schreibt in sieben Sprachen. Er verbindet in seinen wissenschaftlichen Arbeiten soziologische, psychologische, politologische, religionswissenschaftliche und erziehungswissenschaftliche Ansätze. Als Universalist weiß er um die Bedeutung regionaler Selbstbestimmung. Und seine theoretisch abstrakten Diskussionsbeiträge beziehen sich immer wieder auf seine sehr konkreten und praktischen Forschungsfelder.

Ich wünsche Patrick Dias zu seinem Geburtstag das Beste und uns, daß wir noch lange von seinem Gedankenreichtum und Erfahrungsschatz profitieren können.

Anmerkungen:

1 Siehe dazu: Dias, Patrick: Grenzen des idealtypischen Vergleichs in der Erziehungswissenschaft im Rahmen internationaler Machtstrukturen und Kulturvielfalt. In: Nestvogel, Renate (Hrsg.): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz. Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur 'Dritten Welt'. Frankfurt/Main: IKO 1991.

Bildungsforschung mit der Dritten Welt - Projekte und Ausbildungsprogramme an deutschen Universitäten

Die *Universität Oldenburg* bot vom 30.06. bis 02.07.1994 den Mitgliedern und Gästen der *Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt* den Rahmen für eine Tagung, die sich mit Fragen der Kooperation mit den Ländern des Südens auseinandersetzen wollte. So sollte diskutiert werden, unter welchen Bedingungen kooperiert werden kann, was die Partner auf beiden Seiten erwarten und wie Forschung und Lehre an deutschen Universitäten darauf reagieren.

Einleitend setzte sich *Asit Datta* (Uni Hannover) mit den „*Leiden der Beforschten an den Forschern*“ auseinander. Dieser Beitrag ist in der ZEP vollständig abgedruckt. Dattas nachdenklich stimmenden Worte boten eine gute Grundlage für die Diskussion von Projekten aus unterschiedlichen Bereichen der Nord-Süd-Kooperation.

Obwohl große Anstrengungen in vielen Ländern des Südens unternommen werden, die Situation an den Schulen zu verbessern, herrscht u.a. auch eine chronische Unterversorgung mit Lehr- und Lernmitteln. Ausgehend von der Fragestellung, wie Unterricht lebensnäher und effizienter gestaltet werden kann, stellte *Hans Schmidt* (Lehrer, Hessen) das Projekt „*Lehrerhandbücher*“ für Tansania vor. Ziel war es in kurzer Zeit ein Arbeitsmaterial für die Hand von tansanianischen LehrerInnen zu erarbeiten, das es ihnen ermöglichen sollte, naturwissenschaftlichen Unterricht, wissenschaftlich und lebensnah, auf den Erfahrungen der SchülerInnen aufbauend, zu gestalten. Es stellt sich die Frage, ob bei diesen Vorschlägen die oft widersprüchliche Entwicklung in Europa beachtet wurde und man sich der doppelten Ideologie, die bei diesen „Übertragungsversuchen“ mitschwingt, bewußt ist.

Ullrich Boehm (Universität Bremen) stellte ein für die staatliche Entwicklungszusammenarbeit ganz untypisches Projekt zur Diskussion. In diesem Programm wer-

den Ausbildung und Kleingewerbeförderung miteinander verbunden. Das seit 1982 in Pakistan laufende „*Pak-German Technical Training Programme*“ hat sich von einem Flüchtlingsausbildungsprojekt zu einem integrierten Ausbildungs- und Kleingewerbeförderungsprojekt entwickelt, das sich überwiegend - aber nicht ausschließlich - auf den informellen Sektor bezieht.

Ein Projekt auf dem Gebiet der *Wissenschaftsförderung* wurde von *Jürgen Hess* (MPI Berlin) vorgestellt. Das „*Qualitative Research Methods Training Programme*“ dient dem Ausbau und der Stärkung der erziehungswissenschaftlichen Kapazitäten des Südens. Als Ergebnis der bisherigen Seminare kann zusammenfassend festgestellt werden, daß es gelungen ist, das Selbstbewußtsein der afrikanischen KollegInnen für die Durchführung eigener empirischer Forschungsvorhaben zu stärken und intensive Kontakte zwischen den Universitäten der drei beteiligten afrikanischen Länder geknüpft werden konnten.

Christel Adick (Uni Bochum) berichtete über ein Seminar in Kenia zu „*The Role of Textbooks in Promoting the Education of Girls*“. Angesprochen wurden VertreterInnen, die sich mit der Gestaltung von Schulbüchern beschäftigen. Dabei sollte die defizitäre Rolle, die Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern spielen, verdeutlicht werden und Alternativen zur Änderung dieser Situation diskutiert werden. Durch die internationale Zusammensetzung des Teams wurde deutlich, daß die defizitäre Darstellung von Mädchen und Frauen in Schulbüchern in allen Bildungssystemen, des Nordens wie des Südens, auftritt. Das Projekt entsprach den kenianischen Bedürfnissen, da es schon Reformbestrebungen bei der Schulbuchgestaltung gibt und die feministische Szene in Kenia gut entwickelt ist.

Der zweite Abschnitt der Tagung beschäftigte sich mit Fragen der *Institutio-*

nalisation der Dritte-Welt-Pädagogik an deutschen Hochschulen. Er wurde durch einige Thesen von *Annette Scheunpflug* (Uni der Bundeswehr Hamburg) eingeleitet. Danach sei nur an wenigen Universitäten entwicklungsbezogenes Lernen in Studiengängen durch Aufbaustudiengänge und Ergänzungsstudiengänge institutionalisiert, die Angebote seien stark vom persönlichen Engagement der Lehrenden abhängig. Da es kein spezifisches Berufsfeld für Studierende dieser Richtung gibt und Aufbaustudiengänge nicht als besondere Qualifikation wahrgenommen werden, wäre die Attraktivität für Studierende gering.

Neben der Ausbildung spielt die *Fortbildung* eine große Rolle. Am Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung Hildesheim gibt es ein breit gefächertes Angebot im Sachgebiet Interkulturelles Lernen. Schwerpunkte des Programms sind das Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, das Leben und Lernen in Europa sowie Leben und Lernen in der Einen Welt. Schulpartnerschaften werden vom Institut unterstützt und gefördert, so *Jos Schnurer* in seinen Ausführungen.

Interkulturelle Pädagogik fand in den letzten Jahren verstärkten Zugang zu den Universitäten. In der Diskussion zeigte sich, daß ein enger Kontakt zwischen den Universitäten und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit notwendig ist. Die Institutionen könnten die Universitäten beim Finden von Praktikumsplätzen unterstützen oder aktuelle Daten für die Forschung zu Verfügung stellen. *Eckehard Deutscher* von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung betonte in seinem Statement, daß es nicht Ziel sein sollte, in erster Linie junge Menschen auszubilden, die ihre Zukunft in den Ländern der Dritten Welt sehen, sondern für die „Eine Welt“ in der BRD arbeiten. Um der Ausbildung und dem Einsatz von Experten der Pädagogik der Dritten Welt und der Interkulturellen Pädagogik mehr Akzeptanz in dieser Gesellschaft zu verschaffen, müssen alle zur Verfügung stehenden Kräfte gebündelt werden.

Dr. Uta Kruse, am Lehrstuhl für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Dresden
Ein ausführlicheres Protokoll ist bei der ZEP-Redaktion abrufbar.

Kurzrezensionen

Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Zur Situation der Kinder in der Welt. 1993, 98 Seiten.

Bezug: Deutsches Komitee für UNICEF, Hörniger Weg 104, 50939 Köln.

Dieser Bericht zur Situation der Kinder in der Welt, herausgegeben von James P. Grant, dem Exekutiv-Direktor von UNICEF, befaßt sich besonders mit dem Thema „Ökologische Armutspirale“ in den Entwicklungsländern und beschreibt die Lebenssituation und -perspektiven von Kindern in der Einen Welt in drei Kapiteln. Der erste Teil des Berichtes faßt zusammen, welche Fortschritte beim Kampf gegen die gravierendsten Gefahren für Kinder in den letzten Jahren erreicht wurden. Dabei stehen die Bekämpfung von Krankheiten durch Impfungen, die bessere Versorgung mit Trinkwasser im Vordergrund. Teil 2 stellt unter der Perspektive der „ökologischen Armutspirale“ Fortschritte und Chancen in den Kontext grundlegender Probleme. Dabei geht es vor allem um die schlimmsten Auswirkungen absoluter Armut, des Bevölkerungswachstums und der Zerstörung der natürlichen Lebensgrundlagen. Dabei wird besonders an die Verantwortung der Industrieländer appelliert. Im abschließenden Teil des Berichtes widmet sich den Lösungsansätzen. Hier wird besonders die Grundschulbildung hervorgehoben und energisch ein Schuldenerlaß gefordert. Parallel zum Marshall-Plan der Vereinigten Staaten 1947 wird die Utopie einer solchen Maßnahme der Industrieländer gegenüber den Entwicklungsländern entworfen. Nicht ausgelassen wird die Verschlechterung der Lebensperspektiven für Kinder in den reichen Industrieländern, besonders in den Vereinigten Staaten.

Die Broschüre ist graphisch sehr übersichtlich gestaltet und ermöglicht so kurze Informationen auf einem Blick auf der einen Seite (die sich für die Unterrichtsvorbereitung auch gut kopieren lassen) und weitergehende Reflexion und Auseinandersetzung auf der anderen Seite. (asche)

Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Übergang zur Marktwirtschaft und soziale Folgen. Zur Lage der Kinder in Ost- und Mitteleuropa. Herausgegeben von Giovanni Andrea Corni und Sándor Sipos. Deutsche Zusammenfassung. 1992, 44 Seiten.

Bezug: Deutsches Komitee für UNICEF, Hörniger Weg 104, 50939 Köln. 4 DM

Dieser schon etwas ältere Bericht aus dem Jahre 1991 (Datenerhebung) ist nach wie vor insofern aktuell, als daß sich die Situation für Kinder in Osteuropa in den beiden vergangenen Jahren kaum verbessert haben dürfte. Der Bericht führt drastisch vor Augen, wie sich die dramatischen Veränderungen in Osteuropa für Kinder auswirken. Der Bericht zeichnet zunächst die - auch wenig positiven - Ausgangsbedingungen für Kinder in den letzten Jahren des Sozialismus nach. Ausführend werden die sozialen Kosten des Übergangs bilanziert und sozialpolitische Maßnahmen zur Verhinderung weiterer Verarmung projektiert.

Der Bericht macht leider kaum Weise seine Datengrundlage erkennbar. Manche Aussagen bleiben pauschal und sagen damit zu wenig aus, wie: „All dies scheint die Hypothese zu untermauern, daß sich der Lebensstandard der Bevölkerung im allgemeinen ... in den letzten 15 - 20 Jahren nicht verbessert, sondern in bestimmten Bereichen sogar verschlechtert hat“ (S.11).

Der Bericht ist graphisch sehr schön aufgemacht und durch eindruckliche Photographien illustriert. Trotz der genannten Mängel eignet er sich dennoch, um auf Probleme von Kindern aufmerksam zu machen und einen ersten Einstieg in diese Thematik zu ermöglichen. (asche)

Doris und Jürgen Sieckmeyer: Ausländer - Menschen in Deutschland. Köln, Wienand-Verlag 1993, 175 Seiten, 48 DM. Mit einem Vorwort von Cornelia Schmalz-Jacobsen.

Dieser Band ist mehr als ein gewöhnlicher Photoband. Es ist ein außergewöhnlich engagiertes Buch, das durch ausdrucksstarke Schwarz-Weiß-Photographien und kurze, prägnante Äußerungen der fotografierten Personen die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der in Deutschland lebenden Ausländer sprechen läßt. Mit Photo und Text kommen beispielsweise in Deutschland aufgewachsene Kinder von Ausländern (in der ehemaligen DDR und in der BRD), Asylbewerber, Gastarbeiter, ausländische Fußballprofis, Diplomaten und ihre Kinder, Musiker aus anderen Industrieländern und andere mehr zu Wort. Es werden Menschen vorgestellt, die in anderen Ländern oder in Deutschland geboren wurden und mit oder ohne deutschen Paß als Ausländer gelten. Ihre Geschichte, ihre Ängste und ihre Hoffnungen werden erahnt. Das Buch verdeutlicht eindrucklich, daß es den Ausländer nicht gibt, sondern nur einzelne Menschen, einzelne Individuen. Durch die großen, deutlichen Bilder und die kurzen Texte kann dieses Buch für Lehrkräfte aller Schularten eine gute Quelle für Unterrichtsmaterialien werden. (asche)

Unterrichtsmaterial

Überleben auf dem Krisenkontinent. Themenheft Afrika. Praxis Geographie, Heft 2/1994, 24. Jg. Westermann-Verlag, Braunschweig, Einzelheftpreis 13,50 DM.

Bezug: Westermann-Verlag, Georg-Westermann-Allee 66, 38104 Braunschweig.

Dieses Themenheft der Zeitschrift „Praxis-Geographie“, einer fachdidaktischen Zeitschrift, die sich überwiegend an Geographielehrer wendet, dokumentiert verschiedenste Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe I und II zum Thema „Afrika“. Das Heft wird durch einen Beitrag von Sabine Tröger eingeleitet, die unter der Fragestellung „Überleben auf dem Krisenkontinent. Ein Thema für den Erdkundeunterricht“ die derzeitige Krise Afrikas darstellt und fachdidaktisch begründet. Dabei stehen vor allem die gesellschaftlichen und psychologischen Voraussetzungen für den Unterricht über dieses Thema im Vordergrund. Die Autorin plädiert dafür, die Afrikawahrnehmung der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund der individuellen Wahrnehmungsmuster der Lernenden differenziert zu betrachten. Sie beschreibt sieben didaktische Leitlinien, an denen sich der Unterricht zu diesem Thema orientieren sollte: (1) Darstellung der betroffenen Menschen als handelnde Individuen, (2) Betonung von Normalität und Alltag, (3) Wahrnehmung von afrikanischen Gesellschaften als Bestandteil weltweiter gesellschaftlicher Prozesse, (4) Betonung der Aspekte, die den Lernenden aus eigener Anschauung vertraut sind, (5) Wahl des Zugangs zu einer Thematik über emotional besetzte Fragestellungen, die gering mit sozial gelernten Wertungen besetzt sind, (6) Anregung der Selbstreflexion durch den Un-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

terricht und (7) Schülerorientierung als Unterrichtsprinzip. Die Unterrichtsbeispiele von Christoph Messinger, Gisela Führung, Wulf Schmidt-Wulffen, Sabine Tröger und Hans-Joachim Wenzel versuchen diesen, auf Erkenntnissen interkulturellen Lernens aufbauenden fachdidaktischen Zugang an verschiedenen Inhalten umzusetzen. Die vielen Kopiervorlagen erleichtern der Lehrkraft die Unterrichtsvorbereitung. Dieses Heft hebt sich insgesamt von vielen anderen Unterrichtsvorschlägen wohltuend ab, da es auf der einen Seite den Stand der fachdidaktischen Diskussion aufarbeitet, diesen auf der anderen Seite aber auch unterrichtspraktisch realisiert. (asche)

Geographieunterricht in den 90er Jahren. Praxis Geographie, Heft 3/1994, 24. Jg. Westermann-Verlag, Braunschweig, Einzelheftpreis 13,50 DM.

Bezug: Westermann-Verlag, Georg-Westermann-Allee 66, 38104 Braunschweig.

Dieses Themenheft, daß sich einer originär geographiedidaktischen Fragestellung widmet, ist insofern für den Entwicklungspädagogen von hohem Interesse, als hier ausdrücklich interkulturelle und entwicklungspädagogische Fragestellungen als Bildungsinhalte des Geographieunterrichtes formuliert werden. Wulf Schmidt-Wulffen formuliert das Konzept der „gesellschaftlichen Schlüsselprobleme“ Klafkis als Grundlage für den Geographieunterricht. Sabine Tröger weist in ihrem Beitrag „Leben in der 'Einen Welt' - Leben in der 'Un-Einen Welt'“ darauf hin, daß das Thema „Dritte Welt“ keiner bestimmten Jahrgangsstufe oder Unterrichtssequenz vorbehalten sein darf, sondern den Geographieunterricht vielmehr als Unterrichtsprinzip begleiten sollte. Ferner müsse der Unterricht „über das ferne Fremde ... immer zugleich auch Unterricht über das nahe Eigene“ sein.

Dieses Themenheft zur Fachdidaktik einer Disziplin ist durch die Orientierung an heutigen Problemkonstellationen auch für Nicht-Geographielehrer hoch interessant. Es ist zu wünschen, daß eine derartige fachdidaktische Diskussion nicht nur in der Geographiedidaktik geführt wird. (asche)

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hrsg.) in Zusammenarbeit mit INTERKOM: Weltbilder. Lese- und Arbeitsbuch. Texte und Bilder zum Interkulturellen Lernen, gesammelt, zusammengestellt, bearbeitet und kommentiert von Alfred Holzbrecher und Uli Krüger-Knobloch. 259 Seiten, Erprobungsfassung.

Bezug: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Referat I/6, Projekt LEFEU, Postfach 1754, 59491 Soest.

Diese Materialsammlung ist Teil eines mit Mitteln des Bundes und der Länder geförderten Modellversuches „Lernen für Europa“, der seit August 1991 am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt werden. In diesem Band wurde versucht, „fremde Texte zusammenzustellen und eigene zu schreiben, die unser europäisches Weltbild durchschaubar und in wichtigen Dimensionen bewußt erfahrbar machen, wobei sowohl der Blick in die eigene Geschichte wie der Kulturvergleich die Relativität der gewohnten Brille verdeutlichen helfen“. Ferner möchte das Lesebuch auf fremde Kulturen neugierig machen. Die Texte, Bilder und Collagen sind in 12 Kapiteln thematisch geordnet: Menschenbilder - Weltbilder; Das WeltbildDesign bestimmt das Bewußtsein; Wie wirklich ist die Wirklichkeit; Das Fremde fasziniert und macht Angst; Afrika - dunkel lockende Welt; TraumWelt - TraumUniversum; Zeige mir Deine Masken und ich sage dir, wer du bist; Diese verrückten Ausländer; ... mit den Augen der Anderen; Vom Fahren, Erfahren und Heimfinden; time is cash, time is money; Zum Entwicklungsbegriff. „Arbeitsvorschläge

für Gruppen und Seminare“ zu jedem Kapitel runden diesen Band ab. Bereits die Themenaufzählung macht deutlich, wie viele unterschiedliche Aspekte interkulturellen Lernens und der Selbstreflexion in Hinblick auf Weltbilder hier vermittelt werden. Damit wird der Band zu einer wertvollen Materialsammlung zum Thema. Dadurch, daß hier keine fertigen Unterrichtsstunden angeboten werden, muß sich auch die Lehrkraft mit diesen Anregungen auseinandersetzen. Von daher mag dem, der eine schnelle Unterrichtsvorbereitung sucht, diese Zusammenstellung etwas sperrig erscheinen. Bei einer Neuauflage sollte eine bessere Qualität der Grafiken und Photos angestrebt werden, damit diese als Kopien in Unterrichtssituationen verwendet werden können. (asche)

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V./Bund der deutschen katholischen Jugend (Hrsg.): Ich war fremd und ihr habt mich aufgenommen. Materialien zur Jugendaktion von BdkJ und Misereor 1994, Aachen/Düsseldorf, 36 Seiten, 5 DM.

Bezug: Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen oder BdkJ, Carl-Mosterts-Platz 1, 40477 Düsseldorf

Die diesjährige Jugendaktion der katholischen Jugendverbände stellt Migration in und aus Afrika in den Mittelpunkt. Dabei kommen sowohl die Migrationsursachen in den Blick als auch der Umgang mit Fremden in der Bundesrepublik. Der erste Teil des Heftes beschäftigt sich mit Ursachen und Folgen von Wanderungsbewegungen in Afrika und in Europa. Dabei kommen persönlich Betroffene, die alle in Verbindungen zu Aktionen der Mitgliedsorganisationen des Dachverbandes stehen, zu Wort. Thesen laden zum Dialog über die multikulturelle Gesellschaft ein, wobei hier in meinen Augen die Problematik zu stark vereinfacht wird, indem die angstmachenden Komponenten einer solchen Gesellschaftsform ausgeblendet werden. Gerade die angeregte Spurensuche von Flüchtlingserleben deutscher Kriegsflüchtlinge im zweiten Weltkrieg hätte hier günstige Verknüpfungsmöglichkeiten geboten. Der zweite Teil des Heftes gibt Anregungen für Aktionen mit Jugendlichen, die sich vor allem um verschiedene Spurensuchen von Ausländern in der Bundesrepublik, sowie um Öffentlichkeitsaktionen gruppieren. Die Aktion „TransFair“ wird Jugendlichen als Möglichkeit offeriert an die Ursachen von Migration zu gehen. Vorschläge für Gottesdienste zum Thema sowie ein ausführliches Adressen- und Materialienverzeichnis runden das Heft ab.

Dieses Material ist insofern herausragend, als es sich an Jugendverbände wendet - eine Zielgruppe, die von Nichtregierungsorganisationen nur selten in den Blick genommen wird, und für die Arbeit in diesen Gruppen vielfältige Aktionsanregungen gibt. Eine etwas übersichtlichere Heftgestaltung wäre wünschenswert. (asche)

Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hrsg.): Rette sich, wer kann. Flüchtlinge weltweit. Für LehrerInnen und SchülerInnen der 5.-9. Schulstufe. Dritte Welt im Unterricht Nr. 16, Wien, 1993, 120 ÖS, 18 DM, 84 Seiten. Bezug: Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik, Berggasse 7, A-1090 Wien

Zu Migration, Flucht und Asyl sind in letzter Zeit viele Materialien erschienen - kaum eines ist so ansprechend gestaltet und behandelt die Thematik unter so vielfältigen Aspekten wie dieses Heft. Jedes der vier Kapitel des Heftes enthält eine Geschichte, die Betroffene erzählen, Informationen und Arbeitsblätter. Thematisch werden vier Fragestellungen entfaltet, nämlich Fluchtursachen („Warum flüchten Menschen?“), Zufluchtsorte („Wohin

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

flüchten Menschen?"), Asyl und Österreich („Ankunft in Österreich") und die Probleme von Integration und Assimilation in einer multikulturellen Gesellschaft („Miteinander leben"). Dabei werden auch Aspekte behandelt, die in bisherigen Materialien wenig im Blickpunkt liegen, wie die Situation von Frauen auf der Flucht, die Identitätsprobleme von Flüchtlingskindern oder die Flucht nach Europa auf der Straße von Gibraltar. Didaktisch vertraut das Heft auf die Kompetenz der Lehrkräfte - es werden keine Unterrichtsverläufe konzipiert, sondern Informationstexte und Arbeitsblätter angeboten. Die Artikel sind zwar für Lehrerinnen und Lehrer konzipiert, eignen sich aber durch ihre Übersichtlichkeit und Verständlichkeit durchaus auch 10 bis 14 jährige Schülerinnen und Schüler. Eine gelungene Produktion, die trotz der thematischen Fokussierung auf Österreich in Hinblick auf Asyl- und Aufenthaltsrecht für bundesrepublikanische Schulen geeignet ist. (asche)

Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Pablo ... und sein Alltag. Photomappe Jugend trägt Zukunft - Straßenkinder in Bolivien. Köln o.J., Photomappe mit 8 DIN A3 Schwarz-Weiß-Bildern, DM 3.

Bezug: Deutsches Komitee für UNICEF, Höniger Weg 104, 50939 Köln.

Diese Photomappe beschreibt einen Tag im Leben des Straßenkinds Pablo in Kolumbien. Das erste Bild zeigt Pablo selber. Die Bildunterschriften der weiteren Bilder wie „Morgens um vier...", „Warten auf einen Gelegenheitsjob..." oder „Säcke schleppen für ein paar Pesos" regen zum genauen Betrachtung und Weiterfragen an. Weitere Informationen liegen der Mappe nicht bei. Durch die guten, großen Photos, die ja für Lehrkräfte häufig nicht leicht zu bekommen sind, ist die Mappe für die Lehrer sehr gut im Unterricht einsetzbar, die bereits in die Thematik „Straßenkinder" eingearbeitet sind und nur noch geeignetes Material suchen. (asche)

Brot für die Welt/Diakonisches Werk Hamburg (Hrsg.): Bauen und Bewahren - Lebensvielfalt im tropischen Regenwald. Ein Plakat/Bastelbogen für Kinder mit einem Arbeitsheft für Kindergärtnerinnen und Lehrkräfte.

Bezug: Diakonisches Werk in Hamburg, Abt. Ökumenische Diakonie, Bugenhagenstr. 21, 20095 Hamburg.

Das Plakat im Format DIN A2 ist nicht nur als farbenprächtiger Wandschmuck oder zur Bildbetrachtung geeignet, sondern ebenso als Bastelbogen verwendbar. Auf der Vorderseite ist die artenreiche Lebensvielfalt des tropischen Regenwaldes dargestellt. Am Bildrand lassen sich die Anfänge einer Hütten-Siedlung ausmachen. Die Darstellung wirkt typisiert und harmonisiert. Am Bildrand sind Menschen und Tiere abgebildet. Diese lassen sich ausschneiden und in den Lebensraum hineinkleben. Auf der Rückseite des Plakates führt eine Geschichte in den Lebensraum der Amazonas-Indianer ein. Dabei wird besonders das ökologische Zusammenspiel der Selbstversorgung betont. Ziel ist es, den Kindern genau diese ökologischen Zusammenhänge spielerisch nahezubringen. Das beiliegende Arbeitsheft bringt dafür noch weitere Anregungen. (asche)

Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V. (Hrsg.): Unterrichtsmaterialien Mongolei. Verstehen und verstanden werden, Interkom, Bonn 1992, 60 Seiten, ISBN 3-9802598-4-6.

Kostenloser Bezug bei INTERKOM, Postfach 120519 in Bonn.

Dieses Unterrichtsmaterial ist in der vom BMZ geförderten Reihe „Verstehen und verstanden werden" erschienen. Nachdem bis-

her die Länder des ehemaligen „Ostblockes" in Unterrichtsmaterialien noch nicht unter der Perspektive der Entwicklungsproblematik erschienen, wird mit diesem Unterrichtsmaterial ein Anfang gemacht. Leser finden in diesem Heft viele interessante Detail über ein Land, das hier noch wenig bekannt ist. Das Heft ist graphisch ansprechend aufgebaut. Neben einem „Geographischen Abriß" und einem „Geschichtlichen Abriß" nehmen „Randbemerkungen zur Mongolei" die Hälfte des Heftumfanges ein. Diese Randbemerkungen sollen in alphabetischer Reihenfolge „zu einigen Gebieten aus dem Leben und der Kultur der Mongolen" geben, ohne erschöpfend zu sein (S. 35). Die Autoren versuchen hier offensichtlich, an Alltagserfahrungen von Jugendlichen aus der Bundesrepublik anzuknüpfen. Die Themenpalette reicht von „Autokennzeichen" über „Filzherstellung", „Luftfahrt", „Religion" bis hin zu „Zeitzone".

Unklar bleibt, für wen das Heft eigentlich geschrieben ist. Die Einleitung suggeriert, Multiplikatoren der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit ansprechen zu wollen. Hier wird von der Sekundarstufe I über die Berufsschule der Bogen zur Volkshochschule und dem Dritte-Welt-Laden gespannt. Dem Anspruch dieser verschiedenen Zielgruppen wird das Heft allerdings in keiner Weise gerecht, zumal die Aufmachung des Heftes und das Fehlen jeglicher pädagogischer Reflexion für den Multiplikator suggerieren, es handle sich um einen Beitrag für das Eigenstudium der Schüler oder eine graphisch ansprechend gestaltete Quellensammlung. Die abgedruckten Karten (S.3 und 4) sind zu ungenau - die in den Texten vorkommenden Orte können hier nicht eingeordnet werden. Da die Schulatlanten in der Regel auch keine besonders genaue Karte über diese Region enthalten, wird dieser Mangel zu einem Defizit. Es ist schade, daß dieses Material durch diese konzeptionellen Mängel im Unterricht nur wenig unmittelbar einsetzbar sein wird sondern von Lehrern und Multiplikatoren allenfalls als interessante Quellensammlung eingesetzt ist. (asche)

Informationen

Unsere Zukunft - eine Zweidrittelgesellschaft?

(NZZ 15./16. 5. 94/Tr.) Im Rahmen einer internationalen Konferenz beschäftigte sich das OECD-Forum für die Zukunft mit der Zukunft von Arbeit und Freizeit. Dabei wurde von mehreren Rednern auf die Wahrscheinlichkeit hingewiesen, daß die europäischen Industriegesellschaften offenbar unaufhaltsam in „Zweidrittelgesellschaften" zerfallen werden. Etwa einem Drittel der Bevölkerung droht den kumulativen Abstieg, die Marginalisierung und die Perspektivlosigkeit.

Der Direktor des Gottlieb-Duttweiler-Instituts (Rüschlikon) analysierte in einem viel beachteten Beitrag die strukturellen Überforderungsprobleme vieler Menschen angesichts der zunehmenden Komplexität und Turbulenz der Gesellschaft bei gleichzeitiger Blockierung von Selbstorganisationsprozessen. Verzweiflung, Existenzangst, Frustration, Neid und Desorientierung führe fast unweigerlich zu fundamentalistischen Lebenshaltungen, d.h. zur Suche nach einfachen und festgefühten Wirklichkeitsmodellen. Weil der Abschottungsaufwand anwächst, wird die damit gebundene Energie gegen Minderheiten freigesetzt. Der Redner schlug vor, die Entwicklung der Möglichkeiten und Fähigkeiten zu eigenständigen, verantwortlichen Lebensgestaltung u.a. durch eine entsprechende Bildungspolitik zu fördern.

Informationen Informationen Informationen Informationen Informationen

Anschlußreferate David Simo

Prof. Dr. David Simo von der Universität in Yaounde/Kamerun wird vom 01. - 03.11.1994 im Niedersächsischen Lehrinstitut „Leben und Lernen in der Einen Welt“ als Hauptreferent mitarbeiten. Ab 05.11.1994 steht er für Anschlußreferate zur Verfügung. Kontakt: Jos Schnurer, Tel.: 05121/16 95-39. (dgfe)

ONE WORD REPORTER

(akt) Herausgegeben von EINE WELT FÜR ALLE e.V. (Bonn) und POEMA (Belem/Brasilien) in Zusammenarbeit mit den One World Broadcasters (Hamburg/München) und dem Adof-Grimme-Institut (Marls) und finanziell unterstützt von der Kommission der EG erscheint seit kurzem der „ONE WORLD REPORTER“. Der Nachrichtendienst erscheint in englischer, deutscher und portugiesischer Sprache und kann abonniert werden über: EINE WELT FÜR ALLE, Ulrich Schmid, Adenauerallee 137, 53113 Bonn, Tel. 0228-2676 98 18.

Lernen für Europa

(akt/unesco) „Lernen für Europa!“ heißt der Themenschwerpunkt der Zeitschrift „forum - unesco-projekt-schulen“ 1/1994. Darin finden sich ua. Beiträge von Traugott Schöffthaler über den Abschied „von Europ-Opas und arroganten Weltbürgern“, Ulrike Willmann über das EG-Programm „Multilaterale Schulparterschaften“, Frank Mittmann über projektorientierten Schüleraustausch, Jos Schnurer über die Soester Tagung „Auf der Suche nach der europäischen Dimension“. unesco-projekt-schulen, Postfach 12 03 60, 53045 Bonn, Tel. 0228 2283430.

Wachsendes Verständnis für die eine Welt

(akt/NZZ) Wie die Neue Zürcher Zeitung (6.5.94) berichtet, hat eine Umfrage der Arbeitsgemeinschaft fünf großer Hilfswerke und der Direktion für Entwicklungszusammenarbeit der Schweiz bei 1250 Personen im Anschluß an früherer Erhebungen ein ambivalentes Ergebnis erbracht: Einerseits ist das Bewußtsein der Drittwelt-Probleme und ihrer Bedeutung für die eigene Zukunft gewachsen, andererseits ist die Bereitschaft, Entwicklungshilfe zu leisten gesunken. Offenbar fühlt sich der Einzelne gegenüber den globalen Problemen immer häufiger machtlos. Immerhin sehen zwei Drittel einen Lösungsbeitrag in einer bescheidenen Lebensweise. Die Bekämpfung des Hungers auf der Welt steht an erster Stelle der (zu bekämpfenden) Entwicklungsprobleme. Als Motiv für Entwicklungshilfe treten zunehmend auch Eigeninteressen hervor: Bremsen des Raubbaus

an der Natur, Vorbeugung gegen Flüchtlingsströme und Förderung des Weltfriedens.

Nach wie vor Dominanz der Entwicklungshilfe für die Dritte Welt

(akt/NZZ 3.2.) Die vielfach geäußerte Vermutung, daß nach dem Zusammenbruch des osteuropäischen Kommunismus und der Verarmung der dortigen Bevölkerung die Entwicklungshilfeströme zunehmend vom Süden in den Osten umgelenkt werden, hat sich (bisher) nicht bestätigt. Aus den in der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) zusammengefaßten westlichen Industrieländern sind 1992 netto insg. 24,2 Mrd. \$ in die mittel- und osteuropäischen Reform-

wer mit dem gleichen Ziel Propagandaaktionen organisiert, fördert oder daran teilnimmt,

wer öffentlich durch Wort, Schrift, Bild, Gebärden, Tätlichkeiten oder in anderer Weise eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion in einer gegen die Menschenwürde verstossenden Weise herabsetzt oder diskriminiert oder aus einem dieser Gründe Völkermord oder andere Verbrechen gegen die Menschlichkeit leugnet, gröblich verharmlost oder zu rechtfertigen sucht,

wer eine von ihm angebotene Leistung, die für die Allgemeinheit bestimmt ist, einer Person oder einer Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion verweigert,

wird mit Gefängnis oder mit Busse bestraft.“

Die ZEP wird über die Diskussion und die Entscheidung in der Schweiz berichten.

Betr.: Dieter Hampels Universalismus-Aufsatz ZEP 2/94

(akt) Die ersten beiden Seiten des Beitrages von Dieter Hampel: „Menschenrecht als Universalismus - Menschenrechte als Partikularismus“ (ZEP 2/94, S. 2 und 3) sind aufgrund des untergelegten Bildes nur sehr schwer lesbar. Die Redaktion entschuldigt sich für diesen (druck-)technischen Defekt (für den sie jedoch nicht verantwortlich ist) und bietet allen Lesern eine lesbare Kopie dieser beiden Seiten (ohne Bild) kostenlos an. Wer also ein Interesse daran hat, möge es der Redaktion mitteilen.

Entwicklungspädagogik im Bereich der Gewerkschaften

(ks) Eine Untersuchung zum Stand der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Bereich der Gewerkschaften in verschiedenen westeuropäischen Ländern ist vom internationalen Netzwerk IRENE (International Restructuring Education Network Europe) begonnen worden. Die Bestandsaufnahme, die unter dem Arbeitstitel „Expanding Horizons“ steht, sieht auch die Erarbeitung europaweiter elektronischer Informationssysteme vor,

die den grenzüberschreitenden Austausch über Aktivitäten, Neuerscheinungen und Veranstaltungen innerhalb der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit verbessern sollen. Kontakt: IRENE, Stationsstraat 39, NL 5038 NC Tilburg.

AK entwicklungspolitische Aktionsmodelle

(ks) Unter dem Dach des evangelischen Hilfswerkes Brot für die Welt wurde ein Arbeitskreis „Entwicklungspolitische Lern- und Aktionsmodelle“ eingerichtet. Ziel des Arbeitskreises ist es, offensiv das Konzept praxisbezogenen Lernens als eine hilfreiche Methode in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Kirchengemeinde, Schule und Gruppen bekanntzumachen. Der neue Arbeitskreis unterstützt bundesweit Multiplikatoren mit den Lernmodellen „Gewürzkoffer“, „Kaffee-parcours“ und „Kolonialwaren-Laden“ und informiert auch über andere multimediale Angebote wie die „Kokosnuß-Kiste“, die „Kakao-Kiste“, die „Textil-Kiste“ oder den „Grundschulkoffer“. Darüberhinaus vermittelt er Referenten für Workshops und Tagungen.

staaten, incl. ehem. Sowjetunion geflossen, davon 15 Mrd. alleine von Deutschland. Die Hilfe an die traditionellen Entwicklungsländer (sog. „Dritte Welt“) betrug in diesem Zeitraum 60 Mrd. \$. Das bedeutet, daß an (öffentlichen und privaten) Entwicklungshilfegeldern 2 bis 3 mal so viel Mittel in den Süden als in den Osten geflossen sind.

Schweizer Abstimmungsdebatte über Antirassismus-Paragrafen

(akt/NZZ) Am 25. 9. 1994 steht in der Schweiz eine Volksabstimmung über die Einfügung eines neuen Strafrechtsartikel an, der nicht nur - wie das Strafrecht - reaktiv, sondern präventiv ansetzt. Der Text des neuen Art. 261 („Rassendiskriminierung“) lautet:

„Wer öffentlich gegen eine Person oder eine Gruppe von Personen wegen ihrer Rasse, Ethnie oder Religion zu Hass oder Diskriminierung aufruft,

wer öffentlich Ideologien verbreitet, die auf die systematische Herabsetzung oder Verleumdung der Angehörigen einer Rasse, Ethnie oder Religion gerichtet sind,

Der Arbeitskreis setzt sich zusammen aus Vertretern der Neuen Arbeit Niederrhein e.V. Moers, des Eine Welt Arbeitskreises Kamp-Lintfort, des Diakonischen Werkes im Rheinland und von Brot für die Welt. Kontakt: Brot für die Welt, Staffenbergstraße 76, 70184 Stuttgart.

E-Mail-Conference zur entwicklungspolitischen Bildung in Europa

(ks) EDEN (European Development Education Network) ist ein dem Weltrat der Kirchen nahestehendes europaweites Netzwerk von Einzelpersonen und Organisationen, die im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung tätig sind. Es gibt einen periodisch erscheinenden Informationsrundbrief mit Berichten über Aktivitäten im europäischen Raum heraus und bietet eine offene E-Mail Konferenz (über Greenet) mit laufend aktualisierten Informationen über neue entwicklungspädagogische Materialien und Veranstaltungen an. Kontakt: EDEN, 41 Derby Road, Melbourne, Derbys, DE 73 1 FE, Großbritannien.

Der Kinospot-Wettbewerb. Für Jugendliche. Gegen Gleichgültigkeit.



Regie für eine andere Welt

Leid, Hoffnungslosigkeit, Zukunftsangst: Wir kennen die Bilder aus der „Dritten Welt“. Man mußte was tun. Aber was?

Wir fordern euch auf, einen Kinospot zu entwerfen: Werbung für eine andere Welt.

Ihr braucht keine Kamera und kein technisches Know how. Aber wirklich gute Ideen.

Dem Gewinner oder den Gewinnern (natürlich können auch Gruppen teilnehmen) winken 3 Tage in der Medienstadt Hamburg.

Einsendeschluß ist der 30. 03. 95. Alles weitere steht im Infoteil zum Wettbewerb. **Schickt diese Anzeige an:** missio, Jugendreferat, Goethestr. 43, 52064 Aachen und das Heft kommt.



Christliche Arbeiter-Jugend


Der ANDERE Literaturklub

Eine Einladung zu literarischen Entdeckungsreisen Was ist der ANDERE Literaturklub?

Zuerst einmal ist er eine Buchgemeinschaft besonderen Stils. Für einen Jahresbeitrag von DM 120,- bietet er seinen Mitgliedern:

- vier Bücher (in Übersetzung) von AutorInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika, aktuelle Neuerscheinungen in attraktiver Ausstattung;
- viermal jährlich die Zeitschrift LITERATURNACHRICHTEN Afrika - Asien - Lateinamerika, die über literarisch-kulturelle Tendenzen in fernen Kulturkreisen, über Bücher, Preise, AutorInnen und 'Literaturpolitik' informiert;
- Informationen und Einladungen zu Tagungen und Lesungen, zum Kennenlernen von AutorInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika;
- Der ANDERE Literaturklub unterstützt mit einem Teil Ihrer Mitgliedsbeiträge Projekte der Literaturförderung in Afrika, Asien oder Lateinamerika.



„Die Weltliteratur ist wie ein Meer, das von vielen kleinen Flüssen gespeist wird. Ohne diese Flüsse würde das Meer austrocknen. Aber viele dieser kleinen Flüsse sind unbekannt. Wenn wir also wirklich einen kulturellen Dialog wollen, können wir nicht länger hinnehmen, daß in vielen Gesellschaften immer noch Staudämme gegen die Flüsse aus Afrika, Asien und Lateinamerika fortbestehen.“

René Philombé,
Schriftsteller aus Kamerun
auf der Frankfurter Buchmesse 1987

Der ANDERE Literaturklub ist eine nicht auf Gewinn ausgerichtete Initiative der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Frankfurt a.M. und der
Erklärung von Bern - Für solidarische Entwicklung, Zürich.

Der ANDERE Literaturklub
Postfach 10 0116
6000 Frankfurt 1
Telefon 069 / 21 02 247/250
Fax 069 / 21 02 227 / 277