

PETRA-KELLY-STIFTUNG

BAYERISCHES BILDUNGSWERK FÜR DEMOKRATIE UND ÖKOLOGIE
IN DER HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG E.V.

Reichenbachstr. 3A ● 80469 München

Auf dem Weg zur „interkulturellen“ Gesellschaft Trainings und Konzepte zur interkulturellen Arbeit

Tagungsdokumentation

Nürnberg, 30. November 2001

1. Auf dem Weg zur interkulturellen Gesellschaft

Konzepte zur interkulturellen Arbeit

Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsig

Zwei Tendenzen sind es, welche die Weltlage seit einiger Zeit bestimmen und wohl noch längere Zeit bestimmen werden: Globalisierung und Multikulturalisierung nahezu aller Gesellschaften auf dieser Welt. Die Grafik Nr. 1 in der Anlage gibt einen Überblick über die wichtigen Aspekte beider Prozesse.

Diese Tendenzen bilden aber keineswegs einen Widerspruch; sie wirken sich vielmehr gleichzeitig aus und bedingen einander wechselseitig. Und sie sind sowohl auf der globalen wie auch auf der regionalen und lokalen Ebene wirksam. Vor diesem Hintergrund möchte ich das Thema meines Vortrags ansiedeln. Im ersten Teil werde ich auf Voraussetzungen eingehen, welche die kulturelle Überlebensfähigkeit sowohl der Weltgesellschaft als auch der Einzelgesellschaften - wie z.B. die der Bundesrepublik Deutschland - betreffen. Im zweiten Teil möchte ich in einem knappen Überblick über pädagogische Konzepte der vergangenen 50 Jahre skizzieren, die als Vorläufer der gegenwärtigen Auffassungen von interkulturellem Lernen anzusehen sind. Im dritten Teil schließlich möchte ich mit dem Begriff „transkulturelles Lernen“ einige Überlegungen für pädagogische Konzepte - theoretische und praktische - vorstellen, von denen ich hoffe, dass sie als Orientierungshilfen für interkulturelles Lernen dienen können.

a. Voraussetzungen für kulturell überlebensfähige Gesellschaften

Benjamin Barber - ein Politikwissenschaftler aus den USA - hat vor 7 Jahren in der Wochenzeitung „Die Zeit“ mit der Formel „zwischen Dschihad und McWorld“ darauf hingewiesen, dass es gilt, einen Weg zu finden, wie eine humane und friedliche Weltgesellschaft erreicht werden kann. Und ich füge hinzu, wie auch humane und friedliche Einzelgesellschaften bewahrt und entwickelt werden können. Der Einfachheit halber spreche ich von einem „dritten Weg“. Auf diesem dritten Weg müssen zwei Irrwege vermieden werden: zum einen sind es Irrwege, die wir als Fundamentalismus bezeichnen, seien es nun Irrwege religiöser, ideologischer oder auch ökonomischer Fundamentalismen, die in totalitärer Weise die Lebens- und Denkweisen von Menschen zu bestimmen versuchen. Zum anderen sind es Irrwege, die auf das Entstehen einer globalen Monokultur hinauslaufen,

sei es in Form einer McDonaldisierung der Lebensweisen, sei es in Form einer Ausschließlichkeit universalistischer Ideologien. Dieser dritte Weg wird sich dadurch auszeichnen, dass er Gleichgewichte zwischen Ansprüchen auf kulturelle Autonomie mit Ansprüchen auf kulturelle Integration, anstrebt und dass er Widerstände gegen globale Homogenisierung und lokalen Zerfall entwickelt. Er wird sich daher durch kulturellen Pluralismus ebenso auszeichnen wie durch ökumenische Gemeinsamkeiten.

Wie nun könnte ein Entwicklungsprozess aussehen, der diesem Dritten Weg entspricht? Vor mehr als 20 Jahren hat ein vom „Club of Rome“ eingeladenes international zusammengesetztes Team unter dem Titel „Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen“ ein Bildungskonzept entwickelt, das von den Autoren bescheiden „für die 80er Jahre“ gedacht war. Leider ist es so gut wie vergessen worden. Es muss aber noch nicht einmal recycelt werden, um als Leitidee für den notwendigen Entwicklungsprozess im neuen Jahrhundert zu dienen. Die Kernbotschaften des "Lernberichts an den Club of Rome" sind in mehrfacher Hinsicht bemerkenswert. Der Bericht bringt die Begriffe "Globalisierung" und "Lernen" erstmals in einen systematischen Zusammenhang. Er verbindet Konzepte menschlichen Lernens mit der Idee langfristiger und weltweiter Kulturentwicklung und löst sie damit aus ihrer einseitigen Bindung an individualistische und eurozentrische Bildungstheorien. Er erinnert mit der Unterscheidung von "tradiertem Lernen" und "innovativem Lernen" an die pädagogische Einsicht, dass Lerntätigkeit nicht nur aus der Vergangenheit von Gesellschaften, sondern immer auch aus deren Zukunft begründet werden muss. Und er weist auf einen Zielkonflikt hin, der sich bei zunehmender globaler Vernetzung ergibt, nämlich den Konflikt zwischen der Sicherung kultureller Vielfalt, kultureller Identität und kultureller Autonomie einerseits und der Sicherung von kultureller Einheit, kultureller Integration und des Bewusstseins globaler Interdependenz andererseits. Es heißt dort: "Kulturelle Identität ist ein globales Problem, das ein doppeltes Risiko beinhaltet: globale Homogenisierung und lokalen Zerfall" (183). Zugleich geben die Autoren jedoch der Hoffnung Ausdruck, dass kulturelle Identität und globale Interdependenz einander nicht ausschließen müs-

sen. Sie stellen eine Forderung auf, die da lautet: "Jeder sollte in der Lage sein, die globalen Probleme aus mindestens zwei Perspektiven zu betrachten: aus globaler Sicht und von einem kulturspezifischen Standpunkt aus, sei er nun national oder lokal. Das erfordert, dass die Wertvorstellungen anderer respektiert werden müssen, dass man sich auf ein Minimum weltweit anerkannter Werte einigen muss, dass dem internationalen Austausch auf multinationaler Basis eine bedeutendere Rolle zugeordnet werden muss und dass Menschen aller Altersgruppen sich der Globalität menschlichen Erbes aus einer Perspektive außerhalb ihres eigenen Kulturkreises bewusst sind. Die Entwicklung und Weitergabe dieser Bewusstheit ist eines der Hauptziele einer neuen Lernperspektive" (187/88) Wichtig ist auch, dass hier nicht unterschieden wird zwischen Kulturentwicklung auf der Ebene von Weltgesellschaft und Kulturentwicklung auf der Ebene von Staaten bzw. Einzelgesellschaften. Multikulturalität und Interkulturalität sollte das Leitprinzip beider sein.

In ganz ähnlicher Weise hat das von dem Schweizer Theologen Hans Küng inspirierte „Parlament der Weltreligionen“ Prinzipien für ein ökumenisches Miteinander der Weltreligionen formuliert, bei dem die Eigenheit und Identität jeder der Religionen bewahrt bleibt, bei dem dies aber auch durch Besinnung auf gemeinsame Werte deren Weiterentwicklung geschieht, nicht im Sinne von Angleichung, sondern im Sinne einer Suche nach Anschlussmöglichkeiten. Diese Prinzipien beruhen auf der in allen großen religiösen Traditionen bekannten Verhaltensregel „Was Du nicht willst, dass man Dir tu, das füg‘ auch keinem anderen zu!“. Diese auch als „goldene Regel“ bezeichnete Verhaltensnorm gibt den Stoff her für ein universelles Ethos, wie es Hans Küng formuliert und wie es das Parlament der Weltreligionen 1993 in Chicago verabschiedet hat. Folgende Weisungen gehören dazu:

1. Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor dem Leben;
2. Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung;
3. Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit;
4. Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau.

Damit komme ich zu einem weiteren Ansatz, von dem her ich das im dritten Teil meines Vortrags zu skizzierende Konzept transkulturellen Lernens zu bestimmen versuche. Es ist das Verdienst des Philosophen Wolfgang Welsch, mit dem Begriff

"Transkulturalität" auf einen Sachverhalt aufmerksam gemacht zu haben, der im Zusammenhang mit weltweit stattfindenden neueren Entwicklungen zunehmend Bedeutung erlangt (Welsch 1998).

Welsch weist darauf hin, dass unser Kulturbegriff im 18. Jahrhundert entstand und seit dem 19. Jahrhundert bis in unsere Gegenwart vorherrschend ist, noch immer unser Denken bestimmt - und ich füge hinzu: transkulturellem Lernen im Wege steht.

„Kultur“ bezeichnet letztlich noch immer soziale Einheiten, in denen die Grenzen der folgenden Merkmale zusammenfallen: biologische ("die Rasse"), geographisch-territoriale ("das Land"), ethnische ("das Volk"), historische ("die Tradition"), linguistische ("die Sprache"), moralische ("die Werte und Normen") und politische ("der Staat"). Dieser Kulturbegriff legte und legt die Unterscheidung von "eigener" und "fremder" Kultur nahe, von denen die eine innerhalb des eigenen Territoriums, die anderen außerhalb angesiedelt waren. Abweichende Verhältnisse konnten so als Anomalien gelten, die es abzuwehren galt und gilt, mit gesetzgeberischen Maßnahmen bis hin zu Maßnahmen "ethnischer Säuberung". Doch "die Kulturen haben de facto nicht mehr die unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit" (Welsch, a. a. O., S. 40). Welsch hat dies wie folgt charakterisiert: "Die traditionelle Beschreibung von Kulturen als Inseln oder Sphären ist in deskriptiver Hinsicht falsch, weil Kulturen heute intern durch eine Lokalisierung der Identitäten ausgezeichnet sind und extern durch grenzüberschreitende Konturen" (a. a. O., S. 42).

Die meisten der heutigen Gesellschaften und Staaten auf dieser Welt - und das gilt besonders auch für Deutschland - sind schon von ihrer Geschichte her eher keine kulturell homogenen Populationen, sondern als "kulturelle Mischlinge" anzusehen. Politische und gesellschaftliche Entwicklungen in neuerer Zeit haben dazu geführt, dass "kulturelle Reinheit" auf diesem Globus nur noch auf ganz wenigen kleinen Territorien zu finden ist, die eher den Charakter von Reservaten als den von Gesellschaften haben. Zu diesen Entwicklungen hin zu multikulturellen Gesellschaften gehören v.a.

1. Migrationsbewegungen, die aus unterschiedlichen Gründen entstanden,
2. die Bildung neuer Staaten quer zu traditionellen Gemeinschaften, wie sie beispielsweise beim Zerfall von Imperien entstanden,
3. die Zunahme regionaler und globaler Vernetzung auch auf politischer Ebene (z.B. UNO, EG),
4. der Einfluss der Massenmedien, die eine medienvermittelte "Weltkultur" verbreiten,

5. sowie - und dies gilt es besonders hervorzuheben - die Binnendifferenzierung moderner Gesellschaften in Partikulkulturen etwa von "Milieus", Professionen, Generationen und Institutionen die verbunden ist mit der Möglichkeit, dass in modernen Gesellschaften Menschen Lebensstile individuell wählen und entwickeln können.

Als Konsequenz dieser Entwicklungen fordert Welsch: "Es kommt künftig darauf an, die Kulturen jenseits des Gegensatzes von Eigenkultur und Fremdkultur zu denken" (a. a. O., S. 39) und das Konzept der "Transkulturalität" ernst zu nehmen. Dieses "zielt auf ein vielmaschiges und inklusives, nicht auf ein separatistisches und exklusives Verständnis von Kultur. Es intendiert eine Kultur, deren pragmatische Leistung nicht in Ausgrenzung, sondern in Integration besteht. Stets gibt es im Zusammentreffen mit anderen Lebensformen nicht nur Differenzen, sondern auch Anschlussmöglichkeiten. Solche Erweiterungen, die auf die gleichzeitige Anerkennung unterschiedlicher Identitätsformen innerhalb einer Gesellschaft zielen, stellen heute eine vordringliche Aufgabe dar" (a. a. O., S. 43).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei unterstrichen, dass Transkulturalität nicht mit der Entwicklung globaler Monokultur verwechselt werden darf. Vielmehr ist das Gegenteil der Fall: Transkulturalität setzt die Vielfalt kultureller Bezugssysteme voraus. Wenn auf den einzelnen Territorien wie auch auf dem Globus insgesamt die Vielfalt kultureller Bezugssysteme nicht nur erhalten bleiben, sondern auch weiterentwickelt werden soll, bedarf es bestimmter übergeordneter Regulative und Vereinbarungen (z. B. in Bezug auf Menschenrechte). Solche Regulative dürfen sich jedoch nicht auf Vereinbarungen bloßer "Toleranz" von Verschiedenheit beschränken. Sie müssen vielmehr wechselseitige Akzeptanz und intensive Kommunikation ebenso wie die Kooperation an Aufgaben von gemeinsamer Bedeutung und die Erzeugung neuer kultureller Entwürfe einschließen. Und diese Regulative müssen zur Absicherung kultureller Vielfalt dienen.

Kulturelle Identität

Eng verbunden mit dem von Welsch charakterisierten neuen Kulturverständnis ist eine veränderte Auffassung von kultureller Identität. Kulturelle Identität kann dann nicht mehr verstanden werden als Identifizierung einer Person *mit einem einzigen* Kollektiv (mit welchem auch immer). Angesichts der Vielfalt kultureller Bezugssysteme, die moder-

ne Gesellschaften mit starken individualistischen Orientierungen anbieten, nimmt kulturelle Identität einen komplexen Charakter an; d. h. Individuen können sich identifizieren (und werden identifiziert) mit jeweils *mehreren* dieser Bezugssysteme: "Wenn ein Individuum durch unterschiedliche kulturelle Anteile geprägt ist, wird es zur Aufgabe der Identitätsbildung, solche transkulturellen Komponenten miteinander zu verbinden. Nur transkulturelle Übergangsfähigkeit wird uns auf Dauer noch Identität und so etwas wie Autonomie und Souveränität verbürgen können" (Welsch, a. a. O., S. 43).

Komplexe kulturelle Identität im beschriebenen Sinn eröffnet Chancen für transkulturelle Orientierungen und transkulturelles Lernen: Die an der Zusammenarbeit beteiligten Partner (Individuen oder Gruppen) können Gemeinsamkeiten in Bezug auf das eine oder andere ihrer kulturellen Bezugssysteme erfahren, während in Hinblick auf andere Bezugssysteme Differenzen fortbestehen. Menschen können beispielsweise feststellen, dass sie an der gleichen Hochschule studiert haben und von deren "Organisationskultur" beeinflusst wurden. Sie können gemeinsame weltanschauliche Grundlagen entdecken. Sie können ihre generationsbedingten, professionellen oder disziplinären Gemeinsamkeiten betonen. Und sie können vielleicht entdecken, dass sie einen ähnlichen Lebensstil pflegen.

Damit sind in der Regel Lernprozesse verbunden. Zum einen bekommen Vorstellungen und Vorurteile von "Eigenem" und "Fremdem" Risse: Etwas kulturell Eigenes findet sich auch beim Anderen wieder; was als Spezifikum des Fremden angesehen wurde, entpuppt sich als Element des eigenen kulturellen Selbst. Das Repertoire kognitiver Schemata, das ja in solche kulturelle Bezugssysteme eingebettet ist, wird in dem Maße erweitert, wie die Menge dieser Bezugssysteme verfügbar ist (Flehsig 1998). Grundannahme für die folgenden Überlegungen ist demnach, dass in modernen oder in sich modernisierenden Gesellschaften in der Regel Personen und Gruppen mit komplexer kultureller Identität einander begegnen. Der seltene Fall von isoliert in fernen Regionen lebenden „Stämmen“ von „Eingeborenen“ ohne Kontakt zur Außenwelt soll somit ausgeklammert bleiben. Auf diese Weise können wir uns dann dem Phänomen von Transkulturalität und transkulturellem Lernen weiter nähern und es von Interkulturalität und interkulturellem Lernen abgrenzen.

b. Zur Entwicklung interkulturellen Lernens

Bevor ich jedoch das Konzept eines transkulturellen Lernens näher erläutere, möchte ich im zweiten Teil meines Vortrags zunächst skizzieren, an welche Ansätze der vergangenen 50 Jahre es anknüpfen kann. Dabei greife ich auf den verdienstvollen Beitrag von Hans Seitz zurück, den er in seinem Aufsatz "Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen - Zur Geschichte der entwicklungspädagogischen Theoriediskussion" veröffentlicht hat (4). Er zeichnet hier die wichtigen Stationen eines Prozesses nach, der in Deutschland während der vergangenen 50 Jahre stattfand und in ca. 2000 deutschsprachigen Publikationen seinen Niederschlag gefunden hat. Dabei unterscheidet Seitz fünf Phasen:

1. Die Entwicklung der 50er Jahre fasst er unter der Überschrift "Erziehung zur internationalen Verständigung im Horizont der Einen Welt" zusammen. Zu erinnern ist hier an die Gründung der UNO im Jahre 1947. In Deutschland kommen Impulse für interkulturelles Lernen zunächst von den Besatzungsmächten. Diese bemühen sich um eine „Re-Education“ der Deutschen, im besonderen der deutschen Jugend. Diese Umerziehung umfasste neben Zielen der „Entnazifizierung“ und „Demokratisierung“ auch Ziele der „Völkerverständigung“ und des „Weltbürgertums“. Zur Verwirklichung dieser Ziele trugen im besonderen die in allen größeren Städten eingerichteten Kulturinstitute der jeweiligen Besatzungsmacht bei: die „Brücke“ in der britischen, die „Amerikahäuser“ in der amerikanischen und das „Institut Francais“ in der französischen Besatzungszone. Früh schon boten auch die USA mit dem Fulbright Programm deutschen Jugendlichen und Studierenden Möglichkeiten, ein Jahr in den USA zu verbringen. Zu den ersten eigenständig in Westdeutschland wirkenden Organisationen, die sich dem Ziel der Völkerverständigung verschrieben, gehörten neben Einrichtungen der Erwachsenenbildung wie dem Haus Sonnenberg im Harz die „Internationalen Jugend-Gemeinschaftsdienste“ (IJGD), die es übrigens auch heute noch gibt. Im Laufe der Zeit erweiterten diese die zunächst auf Gemeinschaftsprojekte westeuropäischer Erwachsener und Jugendlicher begrenzten Begegnungen auf weltweite Projekte. In den Schulen war es dann vor allem der Fremdsprachenunterricht, der sich verstärkt auch um auslandskundliche Inhalte, um Briefkontakte, Schüleraustausch und andere internationale Begegnungen bemühte. Und zu erwähnen sind auch erste Anfänge eine Friedensbewegung in der Bundesrepublik Deutschland, ausgehend von Anti-Atom-

kraft-Gegnern wie dem Appell der „Göttinger 18“ im Jahr 1958. In der DDR wurde entsprechend die deutsch-sowjetische Freundschaft in den Vordergrund gestellt und von offizieller Seite wurde eine eigene Friedensbewegung gefördert. Ich erinnere nur an die Weltjugendfestspiele, die erstmals 1953 in Prag stattfanden und später alljährlich in einem Land des sogenannten sozialistischen Lagers stattfanden.

2. Die mit den 60er Jahren beginnende Phase kennzeichnet Seitz als "Pädagogik der Entwicklungshilfe und die Didaktik eines neuen Bildungsgutes". Sie beginnt damit, dass Anfang der 60iger Jahre die die zunächst primär vom Gedanken europäischer Verständigung getragenen Organisationen und Bewegungen neue Aufgaben erhielten. Im Laufe des Ost-West-Konflikts war nämlich eine Konkurrenz beim Werben um die damals so genannten Entwicklungsländer entstanden. Während der Ostblock von der Idee einer universalistisch verstandenen sozialistischen Kultur bestimmt war, ging es dem Westblock und vor allem den USA darum, diese Länder nicht in die Arme des Kommunismus zu treiben. Man glaubte, dass dies vor allem durch Modernisierung und ökonomische Entwicklung der armen Länder möglich sei. Unter Kennedy wurde dann 1961 das „Peace Corps“ gegründet. Andere westliche Länder folgten. In der Bundesrepublik war es der „Deutsche Entwicklungsdienst“, gegründet 1963. Diese Entwicklungen wirkten sich auch im pädagogischen Bereich aus. Im Anschluss an eine vor allem in den ehemaligen Kolonialländern entstandene „development education“ entstand auch in der Bundesrepublik Deutschland eine zunächst „Entwicklungsländer-Pädagogik“, die später als „Dritte Welt-Pädagogik“ bezeichnet wurde. Kinder und Jugendliche erhielten Informationen über Länder der Dritten Welt und wurden angeregt, etwa durch Spendensammlungen Projekte von nichtstaatlichen Organisationen zu unterstützen. Seitz beschreibt diese wie folgt:

„Wir verstehen unter Dritte Welt-Pädagogik (und zunächst synonym Entwicklungspädagogik) den erziehungswissenschaftlichen respektive fachdidaktischen Diskurs über Erziehungsprozesse, die das Lernen über die Dritte Welt und die Nord-Süd-Beziehungen (einschließlich das Lernen von der Dritten Welt) zum Gegenstand haben. (...) Es entstanden so beginnend im Jahr 1960 bis zum Jahr 1990 insgesamt 1888 Titel (einschließlich „grauer“ Literatur) (...) Den Höhepunkt bildet dabei das Jahr 1978. In den Schulen wurden entsprechende Inhalte vor allem in dem Fach angeboten, das je nachdem politische Bildung, Staatsbürgerkunde oder „Gemeinschaftskunde“ hieß. Aber auch in der Jugendarbeit verschiedener, vor allem

auch kirchlicher Träger spielten Themen der Dritten Welt eine große Rolle“.

3. Die dritte Phase von 1970-75 nennt Seitz "Curriculare Innovationen, Ideologiekritik und emanzipatorisches Lernen am Beispiel internationaler Abhängigkeitsstrukturen". Es entstand nun ein „Lernfeld Dritte Welt“, das durch konkrete didaktische Maßnahmen strukturiert wurde. Es fand Eingang in Lehrpläne, Schulbücher und Unterrichtsmaterialien und in die Lehrerfortbildung, ohne jedoch die Perspektive auf die Dritte Welt insgesamt zu ändern.

4. Erst in der vierten Phase, die von 1975 bis in die 80er Jahre reichte, ändert sich dies. Seitz gibt ihr den Titel "Die Alltagswende im Schatten der Entwicklungskrise". Sie wird bestimmt durch die Wahrnehmung der globalen Wachstumskrise. (Im Jahr 1972 war bekanntlich der Meadows-Report erschienen.) und durch zunehmende Reflexion der eigenen Lebensweise, die sie kritisch hinterfragt und damit die 5. Phase überleitet.

5. Diese 5. Phase bezeichnet Seitz als "Interkulturelles und globales Lernen in der Weltgesellschaft". Als Beispiel für die in dieser Phase entwickelten Bildungskonzepte mag der zu Beginn der 80er Jahre unter der Bezeichnung "Forum Schulen für eine Welt" gegründete Dachverband entwicklungspädagogisch tätiger Organisationen genannt werden. Das Forum erstellte zunächst einen sehr ins Detail gehenden Lernzielkatalog für die entwicklungspädagogische Arbeit an Schweizer Schulen und koordinierte die daraufhin in der Praxis entstehenden Projekte und Ansätze. 10 Jahre später legte das Forum einen Bericht vor, der die Erfahrungen aus zehn Jahren zusammenfasst und neue Perspektiven aufweist. Er trägt den Titel "Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt" (6). Obwohl die Autoren nicht beanspruchen, ein neues und abgeschlossenes Bildungskonzept vorzulegen, handelt es sich meines Urteils nach um einen Bezugsrahmen, der hervorragend geeignet ist, konkrete Projekte zu entwickeln und zu beurteilen. Der Bericht beginnt mit einer knappen Beschreibung der wichtigsten Aspekte des Globalisierungsprozesses: Ökonomie, Kultur & Kommunikation, Politik sowie Ökologie und verweist dann auf die Folgen der Globalisierung. Sodann zeichnet er den gedanklichen Prozess von der "Dritten-Welt-Pädagogik" zur "Einen-Welt-Pädagogik" nach und nennt dann Zukunftsaufgaben, wobei er "Zukunftsfähigkeit" in den Kategorien von Nachhaltigkeit, Partizipation, Gestaltung von Lokalkultur, Verteilungsgerechtigkeit sowie als Gleichgewicht von Ordnung und Freiheit fasst.

Vier Leitideen globalen Lernens werden formuliert: Es gilt

- ⇒ den Bildungshorizont erweitern,
- ⇒ die eigene Identität zu reflektieren,
- ⇒ den eigenen Lebensstil zu überdenken und
- ⇒ in der Verbindung lokaler und globaler Perspektiven Leben handelnd zu gestalten.

Die Entwicklung einer Ausländerpädagogik

Soweit die Entwicklung pädagogischer Konzepte, die sich auf interkulturelle Beziehungen zur Welt außerhalb Deutschlands beziehen. In unserem Zusammenhang dürfen wir jedoch keineswegs die Entwicklung interkultureller Fragestellungen innerhalb unseres Landes vergessen. Der Einfachheit halber seien diese mit der Bezeichnung „Ausländerpädagogik“ versehen. Diese beginnt um 1960 mit der Wahrnehmung der besonderen Probleme der damals als „Gastarbeiterkinder“ bezeichneten Schüler. 1961 empfiehlt die „Ständige Konferenz der Kulturminister der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK) den Ländern, geeignete Maßnahmen für den Unterricht der Kinder von Ausländern zu fassen. In der ersten Phase - in der Assimilationskonzepte im Vordergrund stehen - geht es darum, durch besondere sprachliche Förderung Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache den Anschluss an den deutschsprachigen Schulunterricht zu vermitteln und damit deren Bildungschancen zu verbessern. Auch gab es Modellversuche mit getrennten Klassen, um Ausländerkinder umfassender in spezifischer Weise zu fördern. In der Praxis lief es jedoch oft darauf hinaus, dass Ausländerkinder einer Klasse ihrer Altersstufe zugewiesen wurden, in der sie auf Grund mangelhafter Deutschkenntnisse kaum vom Unterricht profitieren konnten. Erst relativ spät, beginnend Anfang der 80er Jahre, wird auch in Deutschland das Konzept einer „interkulturellen Erziehung“ bzw. „interkulturellen Bildung“ diskutiert. Dieses Konzept geht von einer Gleichwertigkeit der Kulturen aus und besagt, dass die Entwicklung multikultureller Gesellschaften für *alle* Kinder - solche aus Mehrheiten wie solche aus Minderheiten - Konsequenzen im Bildungswesen haben muss. Dabei entwickelten sich Ansätze, bei denen die Beziehung zwischen deutschen und nicht-deutschen Kindern im Mittelpunkt stand. Dabei entstanden sowohl begegnungs- wie konfliktpädagogische Varianten einer interkulturellen Erziehung. Das Hauptproblem besteht für interkulturelle Erziehung nun darin, im Lehrplan Raum zu schaffen für Aktivitäten, in denen kulturelle Vielfalt thematisiert und in praktischen Übungen bearbeitet werden konnte.

De facto ergibt sich jedoch noch eine dritte Alternative, die letztlich auf *Segregation* hinausläuft: Eltern deutscher Kinder, die in mehrheitlich von Ausländerkindern besuchten Klassen unterrichtet werden, bemühen sich darum, ihre Kinder in anderen Schulen unterzubringen, so dass vor allem in Hauptschulen in Abhängigkeit von Wohnquartieren und anderen Gesichtspunkten - z.B. Schulzweigen oder Konfession - Tendenzen einer Trennung von deutschen und Ausländerkindern entstehen. Damit wird deutlich, dass in multikulturellen Gesellschaften Erziehungskonzepte letztlich abhängen vom Akkulturationstypus von einwandernden Personen und Gruppen. Nach Berry lassen sich dabei vier Akkulturationstypen unterscheiden:

1. Assimilation: Die Herkunftskultur wird abgelegt, die des Einwanderungslandes angenommen.

2. Segregation: Die Herkunftskultur wird weitergeführt, z.B. in kulturell verdichteten Wohngebieten mit eigener Infrastruktur; die Kultur des Einwanderungslandes wird nicht angenommen.

3. Integration: Personen entwickeln sich bikulturell: sie verfügen über Kompetenzen der Herkunftskultur wie der Einwanderungskultur in gleicher Weise. Darüber hinaus entwickeln sie mitunter auch „weltbürgerliche“ Orientierungen.

4. Marginalisierung: Personen lehnen sowohl ihre Herkunftskultur als auch die des Einwanderungslandes gleichermaßen ab, fallen also aus allen kulturellen Kontexten heraus.

Während die ersten drei Akkulturationstypen unter gegebenen Bedingungen sinnvolle Perspektiven auch für Erziehung und Bildung beinhalten, führt Marginalisierung nicht selten zur Ablehnung von Bildungsangeboten und letztlich zur Existenz in gesellschaftlichen Randgruppen. Die Grafik 2 in der Anlage fasst die beschriebenen Entwicklungen zusammen.

c. Transkulturelles Lernen

Mit diesem kurzen historischen Exkurs über die Entwicklung unterschiedlicher pädagogischer Konzepte interkultureller Erziehung im weitesten Sinn komme ich nun zum dritten Teil meines Vortrags, in dem ich das Konzept transkulturellen Lernens und transkultureller Erziehung skizzieren möchte, wie es sich seit Mitte der 80er Jahre entwickelt hat. Ich halte dieses Konzept besonders deshalb für diskussionswürdig, weil es geeignet erscheint, Erfahrungen und Konzepte der drei Entwicklungen „Dritte-Welt-Pädagogik“, globales Lernen und „Ausländerpädagogik“ zu einer Synthese zu bringen.

Traugott Schöffthaler - heute Generalsekretär der deutschen UNESCO-Kommission - hat bereits in einem Beitrag aus dem Jahr 1984 darauf hingewiesen, dass es in multikulturellen Gesellschaften zwei Grundkonzepte von prinzipiell kosmopolitisch gemeinter Erziehung gibt: "multikulturelle" und "transkulturelle Erziehung" (Schöffthaler 1984). Dabei zeichnet sich multikulturelle Erziehung dadurch aus, dass sie für Kinder von Minderheiten Förderungsprogramme vorsieht, um ihnen bessere Chancen zu vermitteln, sich in der - letztlich von der dominanten Mehrheit bestimmten Gesellschaft - zu behaupten. Die Kinder der Mehrheit sind von diesem Erziehungskonzept im Grunde nicht betroffen. Transkulturelle Erziehung hingegen zeichnet sich dadurch aus, dass sie Kinder von Mehrheiten und Minderheiten betrifft. Sie müsse *"den Schülern dabei helfen, die Selbstverständlichkeiten der eigenen Kultur zu überschreiten. Wenn erkannt werde, dass die Deutung einer fremden Kultur eine Deutung der eigenen Kultur einschließt, sei eine Voraussetzung für das 'Lernen von fremden Kulturen' gegeben: Neue Informationen über Fremdkulturen sind dann auch neue Informationen über die eigene Kultur"* (a. a. O., S. 16).

Konzepte transkultureller Erziehung implizieren jedoch darüber hinaus auch unterschiedliche Vorstellungen von "Weltgesellschaft". *"So sind kulturelle Differenzen für multikulturelle Erziehungskonzepte Varianten oder organisierende Faktoren einer sich durchsetzenden Weltgesellschaft. Für Konzepte transkultureller Erziehung hingegen ist die Erhaltung kultureller Differenzen auch die Erhaltung von Widerstandspotentialen gegen die Herrschaft des Stärksten in der Weltgesellschaft"* (a. a. O., S. 19). Hervorzuheben ist bei diesem Gedanken, dass transkulturelle Erziehung also nicht dazu tendiert, Monokulturen generell und Welt-Monokultur im besonderen zu unterstützen oder zu entwickeln; sie ist immer auch auf die Weiterentwicklung von Einzelkulturen gerichtet, seien es Mehrheits- oder Minderheitenkulturen. Diese Weiterentwicklung, so muss man hinzufügen, schließt für *beide* kulturtranszendierende Momente ein. Diese werden einerseits durch kulturelle Selbstreflexion und wechselseitig verbessertes Fremdverstehen gestützt, andererseits durch das Bewusstsein, in einer Welt zu leben und durch Nutzung aller kulturellen Potentiale Lebens- und Überlebensaufgaben zu lösen. Dass dabei von jedem Individuum und jedem Kollektiv immer auch Verzicht auf einzelne kulturelle Traditionen und Gewohnheiten verlangt wird, ist hier wie in jedem Entwicklungskonzept mitgedacht. Transkulturelle

Erziehung ist somit immer auch gegen den status quo einzelner Kulturen gerichtet. Ihre Gegner wird sie deshalb vor allem im Lager von Fundamentalisten finden.

Transkulturelles Lernen zielt ab auf die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit, die sich durch das auszeichnet, was Bernd Krewer als „(inter-)kulturelle Kreativität“ bezeichnet hat. Die von Krewer beschriebene Theorie besagt, dass die Entwicklung eines Menschen hin zu einer „interkulturellen Persönlichkeit“ in 4 - andere Autoren nennen 6 - Stufen verläuft, wobei (inter-)kulturelle Kreativität die 4. Stufe darstellt. Dieser Prozess verläuft von einer frühen Stufe der "ethnozentrischen Personalisierung" über die Stufen der "kulturalistischen Überinterpretation", der "kulturbewussten Repersonalisierung" und der selektiven Aneignung hin zur Stufe der "(inter-)kulturellen Kreativität" (Synergie) (siehe Grafik 3 in der Anlage).

Nach Krewer zeichnet sich diese Stufe durch folgende Merkmale aus: *"Mit der Einsicht in die Gestaltungsmöglichkeit interkultureller Handlungsregeln und -formen treten die interpersonalen und intergruppalen Potenziale der Schaffung neuer interkultureller Lösungen in den Vordergrund. Voraussetzung dafür ist die ständige Bereitschaft zur Entwicklung und die Akzeptanz der Vorläufigkeit jeweils gefundener Muster der Kooperation und der Kommunikation. Trainingsprogramme auf dieser Stufe fokussieren auf Strategien zur interkulturellen Problemlösung. Förderung der Kommunikationsfähigkeit und flexiblen Identitätskonstruktion in interkulturellen Überschneidungssituationen ... und die Entwicklung von Umsetzungsstrategien für innovative Neuschöpfungen in den jeweiligen Herkunftskulturen"* (Krewer, a. a. O., S. 149/150).

Auf dieser 4. Stufe kommt es zu kleinen kulturellen Erfindungen oder Innovationen. Dabei kann es sich um neue Begriffe, Rituale oder Praktiken handeln, um neue Formen der Gestaltung sozialer Beziehungen, um Institutionengründungen oder um neue ästhetische, wissenschaftliche oder moralische Konzepte.

Ansätze einer Didaktik transkulturellen Lernens

Wie müssen nun didaktische Konzepte beschaffen sein, die auf eine Umsetzung der bisherigen Überlegungen zum transkulturellen Lernen in die Praxis von Bildungs- und Trainingsmaßnahmen geeignet erscheinen? Solche Konzepte sollten zum einen positive Gestaltungsprinzipien enthalten, zum an-

deren aber auch Prinzipien für den Umgang mit zu erwartenden Widerständen. Was die positiven Gestaltungsprinzipien anbelangt, die für eine Didaktik transkulturellen Lernens in Anspruch genommen werden können, so bietet das Konzept der "transkulturellen Kompetenz" ("transcultural competence") von Trompenaars einen Ansatzpunkt, der sich für weitere Konkretisierungen eignet (Trompenaars 1997). Trompenaars versteht unter "transkultureller Kompetenz" Fähigkeiten zur "Versöhnung kultureller Dilemmata bzw. Unterschiede". Unter "kulturellen Dilemmata bzw. Differenzen" versteht er Unterschiede kultureller Orientierungen von Menschen - unabhängig davon, aus welchen Ländern die Menschen kommen, aus dem Ausland oder aus dem Inland. Die Grafik 4 in der Anlage verdeutlicht die unterschiedlichen kulturellen Orientierungen.

Wenn nun Individuen und/oder Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen einander begegnen, dann geht es darum, sie zu "versöhnen". Dass Trompenaars mit seinen Beispielen suggeriert, dass diese kulturellen Orientierungen jeweils länderspezifisch verteilt sind, sei an dieser Stelle nicht diskutiert. Statt dessen sollen hier die von ihm vorgestellten "Versöhnungsstrategien" als Grundlage für eine Didaktik transkulturellen Lernens genannt sein. Von zehn dieser Versöhnungsstrategien (Trompenaars, a.a.O., S. 195 ff.) erscheinen vier für unseren Zusammenhang besonders hilfreich zu sein:

- Es gilt zu erkennen, dass es sich bei kulturellen Differenzen (z.B. zwischen hierarchischen und egalitären Orientierungen) um bipolare Strukturen handelt, die ein Kontinuum bilden, auf dem sich kulturelle Orientierungen von Gruppen und Individuen im Sinne von "mehr oder weniger" lokalisieren lassen, nicht aber als wechselseitig exklusive Attribute.
- Es gilt Gegensätze und Widersprüche in ein "Figur-Grund-Verhältnis" (im Sinne der Gestaltpsychologie) umzuformen. So müssen z. B. Menschen mit kulturellen Orientierungen, die in ihrem Kommunikationsverhalten "Ehrlichkeit, Direktheit und Offenheit" bevorzugen gegenüber "Höflichkeit, Indirektheit und Diskretion" lernen, dass Menschen mit umgekehrter kultureller Orientierung nicht "falsch" oder gar "heimtückisch" sind, sondern dass dieses ihr Kommunikationsverhalten auf dem Hintergrund erfolgreicher Kommunikation zu sehen ist und umgekehrt.
- Es gilt die Möglichkeit zu prüfen, Gegensätze nicht als prinzipielle Widersprüche zu begreifen, sondern als Sequenzen. Bezogen auf das

gleiche Beispiel: Erst wenn für Kommunikation auf der Grundlage von Höflichkeit, Indirektheit und Diskretion ein Vertrauensverhältnis hergestellt ist, können die Partner direkt und offen miteinander kommunizieren.

- Es gilt, *metasprachliche Formulierungen* zu finden, die gegensätzliche Orientierungen "aufheben", indem sie einen Begriff bilden, der auf einer höheren abstrakten Ebene angesiedelt ist. Z.B. wird das Dilemma von "Ehrlichkeit" und "Höflichkeit" dadurch versöhnt, dass beide Wertvorstellungen zu zwei tragenden Säulen für den gemeinsamen Wert "produktive Kommunikation" werden.

Diesen von Trompenaars beschriebenen Aspekten transkultureller Kompetenz möchte ich einen weiteren hinzufügen: Es gilt zu erkennen und Lernern zu vermitteln, dass es sich bei Einstellungen zu fremden Gruppen bzw. bei Urteilen über diese um *Beziehungsaussagen* handelt. Solche Aussagen sind nicht nur Aussagen, die sich auf Eigenschaften dieser fremden Gruppen beziehen; sie beziehen sich auch auf Eigenschaften der Gruppen, die diese Aussagen machen. So wird z. B. aus der Aussage "Xylonier sind pünktlich" die Aussage "Xylonier werden von Pyrenäern als pünktlich beurteilt" bzw. "das soziale Konstrukt 'Nationaleigenschaft', das Pyrenäer von Xyloniern haben, schreibt diesen Pünktlichkeit zu".

Transkulturelles Lernen kann somit zum dritten Element einer großen pädagogischen Gegenwartsaufgabe werden. Es zielt ab auf die Entwicklung von Kompetenzen, die Menschen mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund befähigen, auf lokaler wie auf globaler Ebene Aufgaben zu bearbeiten und Lösungen zu finden, die sowohl auf die Erhaltung und Weiterentwicklung eigener kultureller Identität als auch der Ermöglichung gemeinsamer Lebens- und Überlebensleistungen gerichtet sind. Transkulturelles Lernen ist somit eine Absage sowohl an Kulturseparatismus und Fundamentalismus jeder Art als auch an Tendenzen globaler Monokultur.

Angesichts des relativ jungen Konzepts von transkulturellem Lernen ist verständlich, dass spezifische didaktische Konzeptionen und Trainingsmethoden noch kaum verfügbar sind. Vorerst wird man sich damit begnügen müssen, die auch für kulturelles und interkulturelles Lernen entwickelten Verfahren auf ihre Eignung zu prüfen. Möglicherweise lassen sich auch Methoden der Konfliktbearbeitung und der Mediation anwenden, wie sie im Rahmen von Friedenssicherung und Friedens-

pädagogik entwickelt wurden. Neue Perspektiven ergeben sich aber auch aus Konzepten des "diversity training" und des "interkulturellem Managements".

Man muss sich aber dessen bewusst sein, dass transkulturelles Lernen nicht einfach dadurch erfolgreich sein kann, dass guter Wille und klare didaktische Konzepte vorhanden sind. Auch die Kontexte, in denen dieses Lernen stattfindet und in denen transkulturelle Kompetenzen Anwendung finden sollen, bedürfen der Thematisierung, der Bewusstmachung und der Klärung.

Ich hoffe, dass mein kleiner Vortrag Anlass dafür gibt, für die zahlreichen praktische Erfahrungen, die in diesem Kreis vorhanden sind, einigen neue Perspektiven zu eröffnen und dass er zu Diskussionen hier und später einlädt.

2. Das Fremde und das Eigene Stereotype und Vorurteile – was deren Nutzen, aber auch deren große Gefahr ist Stefan Schmid

a. Kultur, Kulturstandards – ein Orientierungssystem (nach Thomas)

- Kultur ist ein System aus Normen, Regeln und Werten, das es uns ermöglicht, eigenes Verhalten so zu planen, dass es von anderen Angehörigen unserer Kultur verstanden und interpretiert werden kann – das aber auch uns ermöglicht, das Verhalten anderer einzuschätzen und zu bewerten.
- Kultur beeinflusst somit das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert damit auch die Zugehörigkeit zu einer Gesellschaft, Organisation oder Gruppe.
- Kultur ermöglicht uns also die Orientierung im Alltag und ist aus der Interaktion der Mitglieder untereinander und mit ihrer Umwelt entstanden.
- Das Orientierungssystem ist wie das Gedächtnis einer Gesellschaft über Generationen hinweg entstanden und verändert sich fortlaufend. Eigentlich ist Kultur eine Sammlung von Regeln, die sich im Laufe der Zeit bewährt haben, da sich das nicht mehr Zeitgemäße verändert hat.

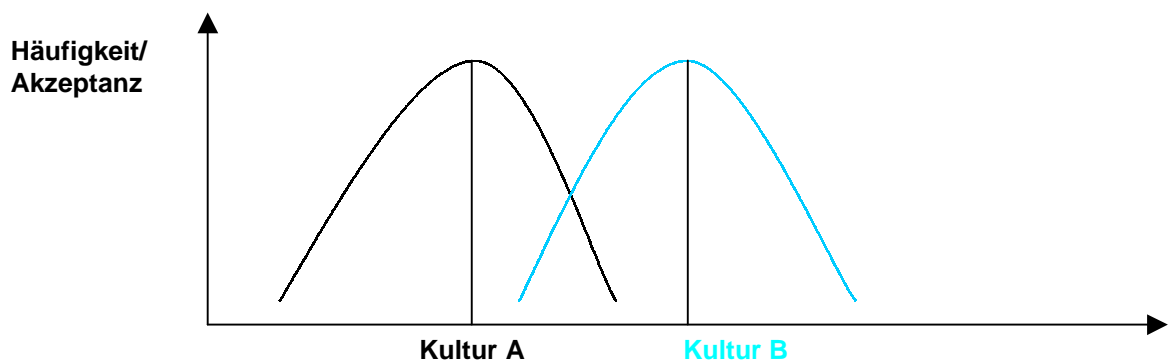
Die einzelnen Bausteine oder Elemente in diesem System werden als Kulturstandards bezeichnet. Kulturstandards sind die von den in einer Kultur lebenden Menschen geteilten und für verbindlich angesehenen Normen und Maßstäbe zur Ausführung und Beurteilung von Verhaltensweisen. Kulturstandards bieten den Mitgliedern einer Kultur Orientierung für das eigene Verhalten und ermög-

lichen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch, noch akzeptabel anzusehen ist bzw. welches Verhalten abzulehnen ist.

Diese Kulturstandards werden bei uns durch die Erziehung schon von klein auf angelegt und entwickeln sich unser ganzes Leben über weiter. Kulturstandards bestehen aus einer zentralen Norm und einem Toleranzbereich, d.h. die Norm gibt den Idealwert an, der Toleranzbereich umfasst die noch tolerierten Abweichungen vom Normwert. Wenn man z.B. den Kulturstandard Pünktlichkeit nimmt, so wird es in Deutschland im geschäftlichen Bereich meist noch toleriert, wenn man zu einem Termin fünf Minuten zu spät kommt - 30 Minuten sind absolut inakzeptabel. In Südamerika wäre dies hingegen noch völlig im Toleranzbereich.

Kulturstandards beschreiben Charakteristika auf einem abstrahierten und generalisierten Niveau. Sie beziehen sich auf einer Nation gemeinsame Elemente und erheben nicht den Anspruch, Individuen zu beschreiben. Ein konkreter Brite, ein bestimmter Deutscher kann ganz erheblich von den jeweiligen Standards abweichen, manche von ihnen leben nur Teilaspekte der Kulturstandards. Kulturstandards haben eben einen Toleranzbereich. Aus diesem Spannungsfeld zwischen Anpassung und Individualität schöpft eine Kultur ihre Dynamik und Adaptationsfähigkeit.

Dieser Sachverhalt lässt sich mit der Normalverteilungskurve darstellen:



b. Kultur: die Brille, mit der wir die Welt sehen

Treffen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen aufeinander, so verhält sich jeder erst einmal „normal“, d.h. so wie er oder sie sich immer verhalten, wenn sie auf Menschen treffen. Von klein auf haben wir gelernt, was normal, was richtig & gut und was falsch & schlecht ist: Es ist richtig, zur Begrüßung die Hand zu reichen, es ist gut, immer aufrichtig zu sein. Es ist komisch, bei der Begrüßung jemanden 3 mal auf die Wange zu küssen und es ist falsch, nicht das zu sagen, was man denkt. Diese Vorstellungen sind ein so fester Bestandteil unseres Lebens, dass wir sie völlig automatisch anwenden – sie als völlig normal erachten und dabei wie eine Brille auf der eigenen Nase nicht mehr wahrnehmen.

Leider haben sich aber an den unterschiedlichen Orten der Welt unterschiedliche Formen von „normal“ entwickelt. Kulturen haben oft ganz verschiedene Lösungen zu Problemen/Themen wie Kontaktaufnahme, Freundschaft, Liebe, Führung, Meinungsaustausch entwickelt, die sie alle als ganz normal erachten, und erst im Kontakt mit anderen „Normalitäten“ wird die eigene in Frage gestellt und unerwartetes Verhalten erlebt.

Die Reaktionsmöglichkeiten darauf sind vielfältig:

- ⇒ Ich erkläre mir das Verhalten des anderen - und zwar so, wie ich mir dieses Verhalten in meiner Kultur *erklärt* hätte: Jemand verhält sich nicht so, wie ich erwartet habe, also ist er entweder unfähig und ihm muss erklärt werden, wie etwas geht, oder er ist böswillig und ihm muss unter Einsatz von Machtmitteln Einhalt geboten werden.
- ⇒ Nun werden Maßnahmen ergriffen: Man will die erwartungswidrigen Effekte des eigenen Handelns auf den Gesprächspartner korrigieren. Je nach Erklärung wird man jetzt zum Oberlehrer oder trumps mit seiner Macht auf.
- ⇒ Beide Seiten richten jetzt ihre Aufmerksamkeit auf die Störung und setzen weitere, mehr oder weniger zutreffende Reflexionsprozesse in Gang. Im ungünstigen Fall werden in der eigenen Kultur „bewährte“ Strategien verstärkt – im günstigeren Fall die Absichten des anderen zumindest teilweise miteinbezogen.

Dabei treffen im Grunde nur Menschen aufeinander: Sie sehen, hören, lieben, hassen; sie wollen etwas von ihrem Leben haben, es zu etwas bringen; sie wollen das beste für ihre Familien. Doch warum werden dann z.B. Deutsche oft so arrogant

empfunden oder Engländer so chaotisch? Weil wir in verschiedener Weise sehen, hören lieben und hassen und für die Unseren sorgen. Die Ziele sind weitgehend die selben, nur die Wege sind verschieden. Dabei liegen die Probleme nicht in oberfläch-



lichen Dos und Don'ts, sondern in zunächst einmal nicht sichtbaren Grundhaltungen und Werten, die Respekt verlangen und verdienen. Gelingt diese gegenseitige Wertschätzung, gelingen die Beziehungen.

Die Lösung für das Dilemma liegt darin, sich Kenntnisse über die andere Kultur anzueignen, damit die Erklärungen zutreffender werden und eine angemessenere Auswahl der Regulationsstrategien getroffen werden kann. Je mehr ich über die andere Kultur weiß, desto sicherer fühle ich mich und um so weniger besteht die Tendenz zu Diskriminierung (nach S. Schroll-Machl/Ivan Novy).

c. Person-Situation-Kultur Dreieck

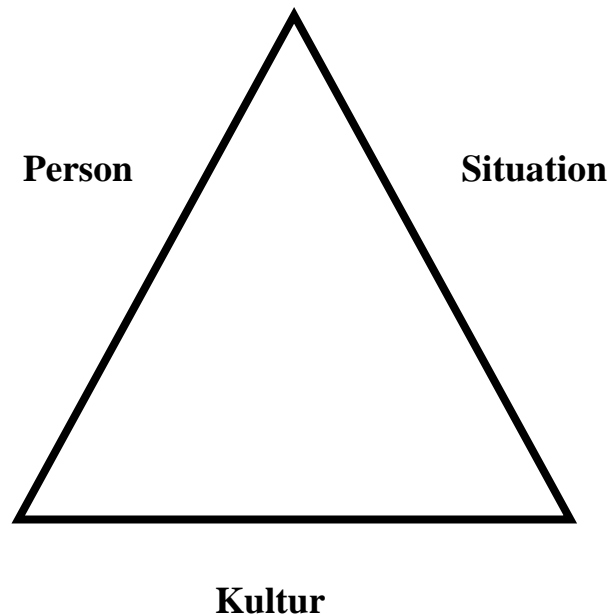
Der Mensch versucht sich das Verhalten anderer zu erklären – dies ist einer der grundlegendsten Prozesse in unserem Gehirn. Dabei hat unser Kopf grob gesagt zwei Kategorien zur Auswahl: Es liegt an der **Situation**, dass sich Herr Müller so verhält oder es liegt an der **Person**, also an Herr Müller selbst.

Treffen Menschen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen, dann ist es notwendig, dieses Repertoire um die Kategorie **Kultur** zu erweitern: Es kann also auch daran liegen, dass Herr Müller aus Deutschland kommt. Das ist schwierig, denn man ist diese Kategorie aus dem alltäglichen Leben nicht gewohnt und tendiert bei anderen Menschen ohnehin dazu, deren Verhalten mit ihrer Person zu erklären: „Das ist typisch“. Interessanterweise gesteht man sich selber viel häufiger zu, aufgrund

von Sachzwängen und nur wegen der Situation so gehandelt zu haben.

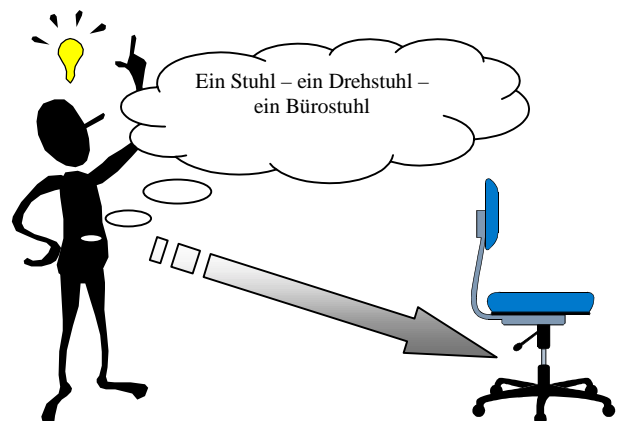
Nun erklärt Kultur nicht alles, sondern gerade mal ein Drittel, und es wird immer ein Mix, ein Wechselspiel aus den drei Seiten des Dreiecks sein, die das Verhalten erklären.

Im interkulturellen Kontext ist es wichtig, so weit zu gelangen, dass ich mir das Verhalten des Fremden aus der Kultur X ähnlich erklären kann, wie ein anderer Angehöriger dieser Kultur machen würde. Damit ist ein wichtiger Schritt zum Gelingen der Beziehung getan, die Stufe des Verstehens ist erreicht. Der nächste Schritt ist, adäquat zu reagieren.



d. Stereotypen

Um die Masse an Informationen, die täglich auf uns einströmen, verarbeiten zu können, arbeitet unser Gehirn ähnlich einer Sortiermaschine: Von klein auf entwickeln wir Kategorien, in die wir Dinge, die wir wahrnehmen, einordnen. Damit Gegenstände diesen Kategorien zugeordnet werden können, entwickelt unser Gehirn im Laufe der Zeit Prototypen für diese Kategorien, anhand derer geprüft wird, ob ein Objekt in die Kategorie passt: Vier Beine, darauf ein Brett und eine Lehne dran – das muss ein Stuhl sein. Mit dieser Kategorie sind dann auch all die Eigenschaft und Funktionen eines Stuhles verknüpft.



Dies ermöglicht eine schnelle Orientierung auf Kosten einer Vereinfachung der Umwelt. Bei Personen läuft dieser Prozess ganz genauso ab: Gelbliche Hautfarbe und schmale Augen, ergo ein Chinese. Die menschliche „Datenverarbeitung“ neigt nun dazu, alle Informationen, die sie über Chinesen erhält, dieser Kategorie zuzuordnen und mit ihr zu verknüpfen: „Im Fernsehen sieht man, die sind so fleißig und lächeln immer, obwohl sie es gar nicht immer so meinen...“ All diese Informationen werden automatisch aktiviert, wenn man mit Chi-

nesen zusammentrifft. Wenn dies nicht reflektiert wird, bestimmen sie auch ganz entscheidend mein Denken, Handeln und Werten diesem Chinesen gegenüber, denn es sind nun mal die einzigen Informationen, die ich über ihn besitze.

Unter diesen Vereinfachungen und Generalisierungen versteht man nun Stereotypen: Sind sie zutreffend – denn auch das ist möglich - ermöglichen sie eine schnelle Orientierung. Gehen sie an der Realität vorbei, sind Konflikte vorprogrammiert. Stereotype erfüllen eine ganze Reihe von wichtigen psychischen Funktionen, wie Orientierung, Selbstwertschutz oder Identitätsgebung, weswegen die Entstehung von Stereotypen einen unvermeidlichen und notwendigen Prozess darstellt. Das Problem sind also nicht Stereotype an sich, sondern

wenn sie aus einer Vielzahl unzutreffender und negativer Inhalte bestehen, die unreflektiert angewendet werden.

Stereotype in Kürze:

- ⇒ dienen dazu, eine erste grobe Orientierung zu schaffen.
- ⇒ stellen somit eine fundamentale menschliche Wahrnehmungsfunktion dar.
- ⇒ können zu Vorurteilen werden, wenn kein Perspektivenwechsel stattfindet.
- ⇒ sind als Vorurteile schwer zu ändern, da sie wichtige psychische Funktionen erfüllen (u.a. Orientierung, Selbstwertschutz).
- ⇒ besitzt man auch von Kulturen, die man kaum kennt.

3. Arbeit mit multikulturellen Klassen im Museum Bernhard Apel

a. Über meine Person

Ich bin als Grundschullehrer mit 29 Wochenstunden für drei Stunden pro Woche für das KPZ abgeordnet und bin sonst an der Regenbogenschule beschäftigt. Die Arbeit mit multinationalen Klassen und Gruppen wurde vor Jahren von Frau Barbara Rothe begonnen; leider hat sie vor einem Jahr ihre Tätigkeit auf diesem Gebiet beendet. Ich betreue das Angebot für multinationale Klassen seit dem vergangenen Schuljahr.

b. Über das Museum: Ein „deutsches“ Museum als Erlebnisort für Migrantenkinder?

Das Germanische Nationalmuseum in Nürnberg ist die größte Sammlung von Kunstgegenständen aus dem deutschen Kulturraum. Dabei ist ein großer Teil der Museumsbestände gar nicht ausgestellt, sondern im Magazin untergebracht. Zum Museum gehört auch eine umfangreiche Bibliothek. Die Anfänge waren freilich recht bescheiden: Den Grundstock des Museums bildete die Kunstsammlung von Freiherr Hans von und zu Aufseß, der 1852 das Germanische Nationalmuseum als „nationale Bildungsanstalt“ gründete. Zunächst waren die Bestände im Toplerhaus und im Tiergärtnerorturm oben in der Nähe der Burg untergebracht, 1857 überließ König Ludwig I. dem Museumsvorstand dann das ehemalige Karthäuserkloster, das nach der Säkularisation in Staatsbesitz gelangt war.

Das Germanische Nationalmuseum ist also eine Einrichtung, die ihre Ursprünge in einer durchaus

deutschen und nationalbewussten Gesinnung hat. Zur Illustration hier ein Zitat des Freiherrn von und zu Aufseß:

„Wer das Vaterland liebt, sey er Fürst oder Bauer, arm oder reich, der muss auch die Liebe zur Geschichte des Vaterlandes hegen, der muss gerne dazu beitragen die Ehre und den bleibenden Ruhm des eigenen Heerdes durch alles Schöne und Große, was uns Kunst und Geschichte darbieten, zu verherrlichen. Dieß ist mein historisches Glaubensbekenntnis.“

Die im Museum ausgestellten Zeugnisse der Vergangenheit sollten nach Aufseß also Ruhm und Ehre des deutschen Vaterlandes verherrlichen – ein interessanter Aspekt, wenn wir heute gerade in diesem Museum mit multinationalen Gruppen und Klassen arbeiten. Es werden auch durchaus wichtige Objekte aus der deutschen Geschichte im GMN aufbewahrt. Aufseß' Museumsgründung kann man vielleicht insofern als rückwärtsgewandt ansehen, als sie offenbar die Antwort eines Adligen auf die damaligen Demokratiebestrebungen darstellte.

Seit den Gründungstagen des Museums hat sich allerhand verändert: Ein sichtbarer Beweis dafür ist die „Straße der Menschenrechte“ (Way of Human Rights) des israelischen Künstlers Dani Karavan, die gemeinsam mit dem 1993 eröffneten Erweiterungsbau des Museums entstand. Vor allem diese Arbeit signalisiert, dass das Germanische Nationalmuseum sich längst der Auseinandersetzung mit der universellen Ideenwelt der Moderne geöffnet

hat und sich gleichzeitig dem nationalen Kontext verpflichtet fühlt. So klingen beim Gang durch die „Straße der Menschenrechte“ unwillkürlich die Nürnberger Rassegesetze und die anderen Menschenrechtsverletzungen des Nazi-Regimes an. Hier wird Verantwortung für deutsche Geschichte übernommen.

Der nationale Anspruch des Germanischen Nationalmuseums gilt zwar immer noch in gewisser Weise: Die Aufschrift über dem Eingang „Dem deutschen Volke“ könnte als Hinweis darauf gesehen werden. Doch erscheint dieser Anspruch nun gepaart mit dem Bewusstsein übergreifender Verantwortung und dem Wissen um die Notwendigkeit übernationaler Zusammenarbeit. Deutsche Kunst und Kultur wird nun nicht mehr als unveränderbarer und für alle Zeiten dokumentierter Monolith dargestellt. Vielmehr gibt es ein Verständnis dafür, dass jede nationale Kultur durch die kulturellen Einflüsse anderer Nationen im Fluss ist (und war).

Vor diesem Hintergrund wird vielleicht doch deutlicher, in welcher Weise multinationale Gruppen gerade von diesem „deutschen“ Museum profitieren können. Die Bedürfnisse der Menschen sind auf der ganzen Welt gleich: Menschen suchen ihr Auskommen durch Arbeit in verschiedenartigster Form, sie brauchen Nahrung, sie möchte in Sicherheit leben und eine Wohnung haben, sie gründen Familien, sie betätigen sich künstlerisch. All dies ist im Museum dokumentiert und bietet Anknüpfungspunkte für die Auseinandersetzung mit den Sitten und Gebräuchen in den jeweiligen Familien, mit den Gegebenheiten in den verschiedenen Völkern und Ländern.

c. Das KPZ

Das KPZ – Kunst- und Kulturpädagogisches Zentrum der Museen in Nürnberg - am Germanischen Nationalmuseum ist eine der ältesten museumspädagogischen Einrichtungen in Deutschland (1968 gegründet). Das KPZ erhält Gelder von der Stadt und vom Staat. Es gibt eine Abteilung für Schulen und Jugendliche (KPZ I) und eine Abteilung für Erwachsene (KPZ II). Das Sekretariat und die Leitung befindet sich in der Karthäusergasse (Adresse des GMN). Der Unterricht für multinationale Klassen ist im KPZ kostenfrei, da das Schulamt in Nürnberg die Vergütung übernimmt.

d. Über die multinationalen Übergangsklassen

Die Multinationalen Übergangsklassen (Ü-Klassen) sind Klassen, die der Eingliederung von Kin-

dern und Jugendlichen mit nicht-deutscher Muttersprache dienen. Sie können diese Klassen zwei Jahre lang besuchen. Sie sollen in diesen Klassen besonders in Bezug auf die Sprache gefördert werden. Aus diesem Grund haben diese Klassen eine höhere Stundenzahl Deutsch – es soll nach einem besonderen Lehrplan unterrichtet werden, der inhaltlich in Vorkurs, Grundkurs und Aufbaukurs unterteilt wird.

In der Praxis sind die Ü-Klassen allerdings meistens sehr inhomogen, so dass im Grunde in allen Fächern verschiedene Anforderungsniveaus berücksichtigt werden müssen. Das gelingt nur durch Differenzierungsmaßnahmen (fünf Gruppen in Mathematik etc.). In diesen Klassen sitzen nicht nur Kinder unterschiedlichster Nationalität nebeneinander, hier sind oft auch mehrere Jahrgänge zusammengefasst. Manche Schüler haben jahrelangen Schulbesuch hinter sich, andere haben noch keine Schule von innen gesehen, manche Schüler sind in lateinischer Schrift alphabetisiert, andere können chinesisch oder arabisch schreiben. Der politische und soziale Status der Schülerinnen und Schüler ist sehr verschieden: Kinder sind Asylbewerber, Bürger von EU-Staaten, Aussiedler, Kontingentflüchtlinge, unbegleitete Einwanderer etc.; ihre Eltern arbeiten als Spezialisten in der Wirtschaft oder waren in ihrem Heimatland Bauern oder Pferdehirten. In den Multinationalen Übergangsklassen ist Deutsch die Verkehrssprache. Die in den siebziger Jahren eingerichteten sogenannten „einsprachigen“ Klassen (z.B. nur türkische Kinder) hatten sich nicht bewährt, weil die Schüler keine Notwendigkeit sahen, untereinander Deutsch zu sprechen. Die derzeitige Form der Beschulung entlastet die Regelklassen – es kann gezielt gefördert werden.

Die Ü-Klassen haben allerdings typischerweise mit verschiedenen Problemen zu kämpfen. Zum einen herrscht ein starke Fluktuation: Jeden Tag können neue Schüler vor der Türe stehen, die in die Klasse aufgenommen werden. Auf der anderen Seite werden Kinder mit ihren Familien ins Heimatland abgeschoben, ziehen in eine andere Stadt oder wechseln in eine Regelklasse. Die von der jeweiligen Herkunftskultur unterschiedliche geprägte Wahrnehmung sorgt für unterschiedliche Sichtweisen und bietet jede Menge Konfliktstoff. Da Ü-Klassen nur an einigen Nürnberger Schulen existieren, haben die Schüler oft einen längeren Weg mit den öffentlichen Verkehrsmitteln zurückzulegen. Ü-Klassen haben an den Schulen oftmals keine Lobby und sind z.T. nur schlecht in die Schulgemeinschaft eingebunden: Die Eltern von Ü-Klassen können

ichre Anliegen meistens nicht so vehement vorbringen wie die von Regelschülern.

In diesem Kontext bietet das Museum eine „Erholungsinsel“, die Schüler in der Regel gerne nutzen. Hier erfahren sie Wertschätzung, indem sie die wertvollen und kostbaren Objekte eines Museums besichtigen dürfen und aus zum Teil recht tristen Schulzimmern in eine kulturelle „Schatzkammer“ geführt werden.

e. Über das Konzept des Unterrichts

Die Klassen kommen im Rahmen einer Sequenz in der Regel fünf Mal ins KPZ. Die Lehrkraft kommt mit und begleitet den Unterricht oftmals durch wichtige Hilfestellungen. Eigenheiten der Kinder, Möglichkeiten, ihnen etwas verständlich zu machen, kennt die vertraute Lehrkraft eben oftmals besser. Der Museumspädagoge soll allerdings den Kindern in einer anderen Rolle begegnen als die Lehrkraft; im Kontext „Museum“ soll mehr Freiheit möglich sein als in der Schule; die Kinder sollen Gelegenheit bekommen, sich zu äußern. Der Museumspädagoge soll eher Begleiter und Animator sein als einer, der den stets „reibungslösen“ Ablauf der Sequenz zu verantworten hat. Es geht darum, Begeisterung für das Museum zu wecken und das schönste Geschenk ist, wenn die Kinder sich im Laufe der Sequenz erkundigen, zu welchen Zeiten sie ihren Eltern das Museum zeigen könnten.

Der „glatte Ablauf“ ist nicht das Ziel: Im Laufe einer Sequenz gibt es Stellen, wo Kinder etwas nicht verstehen, wo Kinder keine Lust zu etwas haben, wo sie Fremdheitsgefühle haben. Gerade die sichtbar gemachten „Reibungspunkte“ bringen die Gruppe ein Stück weiter.

Die Abfolge einer Einheit ist jeweils ähnlich und soll auch ein Stück weit zum Ritual werden. Die Schüler kommen an und machen meistens noch eine kurze Frühstückspause. Dann beginnen wir mit einem Begrüßungslied. Bei den Begrüßungsliedern ist es mir wichtig, dass die Kinder möglichst sofort mitmachen können und dass dabei niemand wegen seines momentanen Sprachlernstandes benachteiligt ist. Also singe ich besonders gerne erst einmal Lieder, die ohne Text auskommen (*erprobtes Beispiel: Barabarababab – pat-schen – marschieren – Kopf berühren usw.*).

Dann kommt eine Phase mit Sprachübungen. Dabei sollen Wörter und Sätze geübt werden, die wir später für die Werkbetrachtung oder für die gestalterische Arbeit brauchen. Oft beginnen wir mit

einfachen Sprechreihen: „Guten Morgen, Anna, wie geht es dir?“ „Danke, mir geht es gut. Guten Morgen, Fatma, wie geht es dir?“ usw., oder „Ich esse gerne Brot. Was isst du gerne, Wladimir?“ „Was machst du da?“ „Ich tanze“ „So, du tanzt!“

Die Übungen mit der Sprache werden dann interessanter, wenn sie in Spiele eingekleidet werden. *Beispiel für ein Spiel zum Kennenlernen und zur Wortschatzübung:*

1. Runde: Stehkreis – ein Partner auf der gegenüberliegenden Seite des Kreises wird mit Namen angesprochen, dieser verschränkt seine Arme und wählt seinerseits einen Partner, der noch nicht gewählt wurde.

2. Runde: Der erste geht zu seinem Partner, nennt dessen Namen und nimmt seinen Platz ein, wenn dieser zu seinem Partner läuft.

3. Runde: Ein neuer Partner wird gewählt, der diesmal einen (Wortschatz-)Namen bekommt: z.B. den Namen eines Kleidungsstückes. Ablauf wie oben.

Für Könner: Der Wechsel mit dem Partner im Kreis wird stumm vollzogen, gleichzeitig läuft akustisch die Begriffskette (d.h. ich rufe so lange meinen „Wortpartner Socke“, bis dieser reagiert und, u.U. während des Gehens zu seinem „Laufpartner“ seinen „Wortpartner“ ruft)

Weitere Beispiele für Spiele: Pantomime - etwas vorspielen, die anderen müssen erraten, was es ist. Dann eignen sich auch Kim-Spiele sehr gut, denn dabei sind auch diejenigen Kinder gefordert, für der verwendete Wortschatz kein Problem ist: Wortkarten oder Bilder werden aufgehängt, angeschaut oder gelesen (zum Beispiel, indem die Kinder sich gegenseitig aufrufen und jeweils einen Begriff nennen). Dann schließen die Kinder die Augen, ein Bild oder eine Karte wird weggenommen, und es geht darum möglichst schnell zu erkennen, welche Karte fehlt. Noch besser geht das Ganze natürlich mit realen Gegenständen. Für Wortschatzarbeit gibt es natürlich noch eine ganze Menge anderer Spiele: Fühlsäckchen, Bingo, „Montagsmaler“, Buchstaben-Raten, Memory u.v.m. Wichtig erscheint mir, dass bei diesen Spielen möglichst viele Sinne angesprochen werden und dass die Kinder und Jugendlichen Gelegenheit zum Handeln bekommen.

Nach dieser Phase der Sprachübungen gehen wir in die Sammlungen und betrachten ein Objekt, manchmal auch mehrere Objekte.

Betrachtung Gerhard Marcks, kleiner Odil

Taschenlampe führt den Blick.

Freie Äußerungen...

Fingerspitzen auf den Boden, Aufrichten, Wirbel für Wirbel, zum Schluss den Kopf.

Nachstellen – ohne Bewegung – mit Bewegung

„Krone“ aufsetzen: Damit laufen. Ob es damit leichter geht?

Jeder stellt sich hin wie Figur.

Mantel umhängen.

Wir gehen bei der Betrachtung vom Sichtbaren aus und beschreiben mit dem zum Teil neu erworbenen Wortschatz. Wir stellen Vermutungen über die Hintergründe an und setzen dabei in Beziehung mit Bekanntem. Wir machen verschiedene Übungen, um uns in den dargestellten Inhalt hineinversetzen zu können: Personen werden nachgestellt, eine Szene nachgespielt.

Bei dieser Betrachtung von kunsthandwerklichen oder Kunstgegenständen fällt dann natürlich bereits auf, dass jeder die Umwelt mit Hilfe seiner Vorerfahrungen wahrnimmt. So interpretieren die Schüler die betrachteten Objekte auf dem Hintergrund ihrer jeweiligen kulturellen Herkunft. Das ist dann natürlich oftmals ausgesprochen interessant: An dieser Stelle geht es darum, genau auf das zu hören, was sie Kinder und Jugendlichen sagen, offen zu sein und flexibel darauf eingehen zu können. Anders als in der Schule soll es hier im Museum eben kein „richtig“ oder „falsch“ geben. Alles, was sich nicht völlig abseits von dem im Kunstwerk Sichtbaren ist, soll gelten dürfen. Eindrucksvoll ist, an welchen Stellen die Kinder und Jugendlichen dann sich „betroffen“ fühlen, wo sie Anknüpfungspunkte finden. Wenn wir zum Beispiel in die Volkskunde-Abteilung gehen, dann stellt sich heraus, dass viele Kinder Gegenstände, die bei uns längst nicht mehr in Gebrauch sind, noch von ihren Großeltern kennen: Die offene Feuerstelle des niederdeutschen Flett, der Ofen und die Holzwände der „Tiroler Stube“, das erinnert viele Schüler an Bekanntes.

Zu beachten ist, dass das Zuhören und Sprechen auf Deutsch für Kinder und Jugendliche, die erst kurze Zeit in Deutschland sind, ausgesprochen anstrengend ist. Das heißt, dass man nur kurze Aufmerksamkeitsphasen voraussetzen darf. Man kann bei Sprachanfängern unter Umständen nicht länger als drei Minuten vor einem Objekt bleiben.

Eine gewisse Schwierigkeit entsteht dadurch, dass ein großer Teil der Exponate hier im GMN einen christlich-„heilsgeschichtlichen“ Hintergrund ha-

ben: Ein großer, wenn nicht sogar der überwiegende Teil der ausgestellten Bilder hat die Lebensgeschichte von Heiligen zum Inhalt oder zitiert Inhalte aus der Bibel. Nun stammen die Schülerinnen und Schüler in den multinationalen Übergangsklassen aber aus den verschiedensten Traditionen und gehören unterschiedlichsten Religionen an. Kindern, die noch wenig Sprachkompetenz haben, kann man kaum den z.T. komplexen Hintergrund solcher Bilder vermitteln – die Werke würden wahrscheinlich erst einmal ziemlich rätselhaft für sie bleiben. Außerdem gilt es alles zu vermeiden, was nach einer religiösen Indoktrination aussehen könnte. Also scheiden meiner Meinung nach viele Exponate als Anschauungsobjekte für Ü-Klassen von vornherein aus.

Gleichzeitig können die christlichen Traditionen auch nicht außen vor bleiben, denn sie sind nun einmal eine entscheidende Unterlage der kulturellen Ausprägungen bei uns in Deutschland. Wenn wir in die Volkskunde-Abteilung gehen, dann geraten selbstverständlich auch christliche Symbole in den Blick. Und für einige christliche Traditionen entsteht bei den Kindern, die nun hier leben, auch ein ganz natürliches Interesse: Warum wird Weihnachten gefeiert? Und warum stellt man da Bäume auf? Durch die „Reibung“ an „Fragwürdigkeiten“ der Exponate entsteht oftmals plötzlich ein reger Austausch: „Im Irak machen wir es so...“, „In Russland feiern wir Weihnachten...“, „Meine Oma hat auch immer...“

Nach dem Gang in die Sammlungen schließt sich eine Gestaltungsphase an.

Beispiel für eine Gestaltungsphase:

Figur kleiner Odil

Aus einem ummantelten Kupferdraht wird eine Figur.

Das Drahtskelett wird mit geknüllter Alufolie umhüllt.

Das Skelett wird mit Heißkleber auf eine Ständerfläche aus Pappe geklebt.

Ein wärmender „Mantel“ kann aus einer Papierserviette entstehen.

Für die Kinder ist das Hineinspüren in den eigenen Körper besonders wichtig: Immer, wenn man eine menschliche Gestalt malt oder darstellt, stellt man auch seine Vorstellung einer menschlichen Gestalt überhaupt dar. Oder: Gerade die Vorstellung einer bestimmten Bewegung ist ausgesprochen individuell: Sie hat zu tun mit unserer Selbstwahrnehmung, die wir in unsere Umgebung hineinprojizieren.

Wenn wir versuchen, den jubelnden Zuschauer bei

einem Fußballspiel zu malen oder zu zeichnen, geht das nur, wenn wir uns selbst in die Stimmung eines solchen Zuschauers versetzen und nachspüren, wie er sich – körperlich und seelisch – fühlt. Solche Arbeiten werden also zugleich immer auch ein wenig Selbstporträt. Bei Kindern, die noch unverkrampfter ans Werk gehen als wir gilt das in noch stärkerem Maße.

Künstlerische Betätigung ist „Sichtbar-Machen“. Kopf und Herz bringen durch die Hand etwas nach außen. Eine „Äußerung“ – die hier eben mal nichts mit der gesprochenen Sprache zu tun hat. Dabei erfährt derjenige, der künstlerisch arbeitet auch immer etwas über sich selbst. Wenn wir die Figuren aufstellen oder Selbstporträts aufhängen, ist immer erkennbar, dass bei den Arbeiten viel von der Identität der Urheber durchscheint. Die Gestaltungsphase gibt also Raum für Identitätsfindung und Selbsterkenntnis, ohne dass man dabei Sprache braucht. Eigenheiten dürfen, ja sollen sogar erscheinen. Bei gleichem Auftrag entstehen doch lauter unterschiedliche Arbeiten.

Grenzen gibt es auch während der Gestaltungsphase: Es ist möglich, dass Kinder durch ihre Erlebnisphase traumatisiert sind: Kriegsflüchtlinge zum Bei-

spiel, die noch immer unter ständiger Anspannung stehen und denen vor allem entsetzliche Bilder in den Sinn kommen, wenn sie sich an ihre Heimat erinnern sollen. Deshalb kann es eigentlich auch nie ein ganz festgefügtes Konzept für solche Klassen geben: Immer sind die Bedingungen zu berücksichtigen und ist möglicherweise ganz schnell ein neuer, anderer Weg zu gehen.

Auch wenn die schlimmste existenzielle Not für viele Menschen erst einmal überwunden ist, wenn sie hier in Deutschland angekommen sind: Sie leben oftmals sehr armselig und beengt. Sie müssen Unsicherheiten und Ängste durchstehen, weil ihnen vieles fremd ist. Meine Hoffnung ist, dass die Kinder und Jugendlichen im Museumsbesuch und im künstlerischen Gestalten Wege angeboten bekommen, auf denen sie für geraume Zeit gedanklich und gefühlsmäßig aus der Misere „flüchten“ können, in der sie zum Teil leben. Dass sie während des Gestaltens ihre Phantasien, Wünsche und Träume „auf die Reise schicken“ können. Denn davon bin ich überzeugt, dass wir hier in Deutschland gerade die Träume, Phantasien und Visionen der Kinder und Jugendlichen brauchen, die aus anderen Ländern zu uns kommen.

4. Betzavta – Auf dem Weg zu einem toleranten und demokratischen Miteinander „Vom Konflikt zum Dilemma“ Wolfgang Dressler

Das „Betzavta“-Programm wurde am Adam-Institut in Israel entwickelt und in unseren Kulturraum übertragen vom Centrum für angewandte Politikforschung (CAP) an der Uni München in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung / Gütersloh. Betzavta ist eine Methode aus dem Projekt „Erziehung zu Demokratie und Toleranz“. Das Projektziel ist die Entwicklung und Förderung einer demokratischen Toleranzkultur.

Betzavta wurde entwickelt vor dem Hintergrund einer zunehmenden kulturellen Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft, deren Vielfalt von Werte- und Verhaltensmustern Herausforderung *und* Chance darstellt. Ziel ist der kreative und damit gewaltfreie Umgang mit Konflikten. Grundlage der Methode sind folgende Grundsätze:

- Jede/r Einzelne hat das gleiche Recht auf ein Höchstmaß an individueller Freiheit.
- Umgang mit Freiheit muss erlernt werden.
- Der Mensch istentwicklungsfähig.

- Nicht werten oder moralisieren!

Ziele des Programms sind

- Stärkung sozialer Kompetenzen
- Sensibilisierung für den Umgang mit Minderheiten
- demokratischer Umgang mit Konflikten
- tiefgreifende Verhaltens- und Bewusstseinsänderungen
- Respekt vor dem Anderen und Fremden

Als Themen kommen zur Sprache:

- demokratische Prinzipien
- Minderheit und Mehrheit
- Grundrechte
- Gleichheit vor dem Gesetz
- demokratische Entscheidungsfindung

Betzavta bietet:

- einen sozialen Lernraum,
- zahlreiche Interaktionserfahrungen,

- Raum zur „Bewusstmachung“ von Entscheidungsspielräumen,
- die Chance, vom „ändern her denken zu lernen“.

Betzavta fördert:

- die Wahrnehmung eigener und fremder Bedürfnisse,
- einen kreativen Umgang mit Konflikten,
- den Dialog zwischen den Konfliktparteien,
- die Anerkennung anderer „Wege“.

Merkmale der Betzavta-Methode:

- Sie verbindet Übung und Auswertung.
- Die Übungen bieten reale Erlebnisse.
- Ganzheitlichkeit
- „Aha“-Erlebnisse
- Sie fordert und fördert die Übertragung in den Alltag.

Folgende Rahmenbedingungen sind zu beachten:

- Prinzip der Freiwilligkeit aller Teilnehmenden
- optimal 12 - 15 Personen
- längerer Prozess
- Bereitschaft, sich auf den Prozess einzulassen
- Altersgruppe: ab 14 Jahren aufwärts

Kontakte, Infos, Ausbildungen, Workshops:

Betzavta-Internet: www.winkel35.de/betzavta

ab Mitte Dezember: www.betzavta.de

Centrum für angewandte Politikforschung (CAP),
Maria-Theresia Straße 21, 81675 München

www.cap.uni-muenchen.de

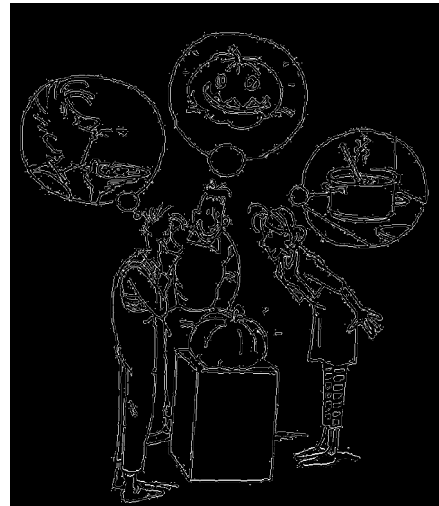
Evangelische Jugendbildungs- und Jugendbegegnungsstätte Weimar, Jenaer Str. 2/4, 99425 Weimar,

Tel.: 03643-827-0

Fax.: 03643-827-111

e-mail: kontakt@ejbweimar.de

Bertelsmann-Stiftung, Carl-Bertelsmann-Str. 256,
33311 Gütersloh



*Vom Konflikt zum Dilemma...
oder
Von der Kunst, einen Kürbis zu teilen...*

5. Xenophilia – das interkulturelle Spiel über dich und andere Sonja Hock/Alexandra Popp

Was ist Xenophilia?

Xenophilia ist ein Computer-Quiz auf CD-Rom zum Thema "Fremd sein" in lebendiger Aufmachung, mit Bild, Ton und Animation. Als Arbeitshilfe für den Einsatz an Schulen dient die dazugehörige Lehrerbroschüre mit zusätzlichen Informationen und Unterrichtsmaterialien.

Was heißt Xenophilia?

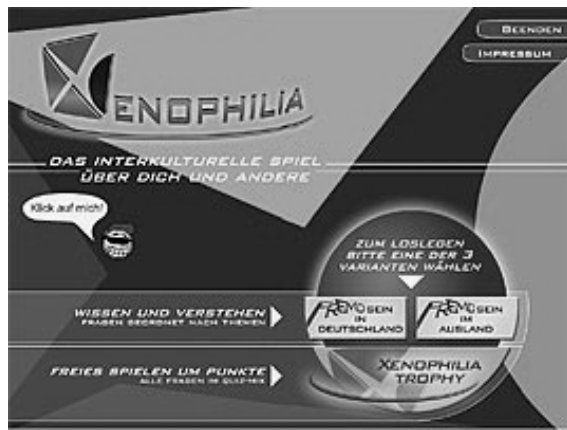
Das Wort "Xenophilia" kommt aus dem Griechischen und bedeutet "Fremdenfreundlichkeit" und "Gastfreundschaft". Es ist der Gegensatz zur Fremdenfeindlichkeit ("Xenophobia"), gegen die sich das Spiel wendet.

Wer kann Xenophilia spielen?

Das Spiel richtet sich vor allem an 13- bis 17-Jährige an Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien. Aber auch für ältere Jugendliche und Erwachsene ist Xenophilia interessant. Und natürlich kann man es nicht nur an Schulen spielen, sondern auch in Jugendgruppen, Vereinen oder zu Hause.

Worum geht es bei Xenophilia?

Bei dem Spiel geht es darum, Jugendliche für Probleme beim Umgang mit Menschen aus anderen Ländern zu sensibilisieren und Wissen über "Fremd sein" zu vermitteln. Die 100 Quizfragen sind in zwei Themenkomplexe gegliedert:



Fremd sein in Deutschland

(Themengebiete: *Alltag und Sprache, Staatsangehörigkeit, Vorurteile und Minderheiten, Migration*)

- Probleme von Menschen ausländischer Herkunft
- Probleme beim Umgang mit ausländischen Mitbürgern

Fremd sein im Ausland

(Erdregionen: *Europa, Amerika, Afrika und Naher Osten, Ferner Osten*)

- Sich zurechtfinden in Ländern mit anderen Traditionen und Religionen
- Verständnisvoller Umgang mit Einheimischen

Die Themen und Fragen können im Unterricht nach Auswahl der Lehrer gezielt angewählt werden. Darüber hinaus existiert die Variante "Xenophilia-Trophy", bei der um Punkte gespielt werden kann und die Fragen nicht nach Themen geordnet sind.



Das Spiel möchte helfen, Vorurteile gegenüber fremden Menschen abzubauen. Weit verbreitete Stammtisch- und Schulhof-Parolen können ausgeräumt werden, indem die Sinnlosigkeit fremdenfeindlicher Denkmuster entlarvt wird. Es leistet einen Beitrag zum Aufbau von Verständnis und Toleranz für fremde Verhaltensweisen und gibt Anregungen zur besseren Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern.

Das Spiel kann keinen vorgefertigten Verhaltenskodex für den Umgang mit Fremden bieten. Viel-

mehr geht es darum, Missverständnisse und Fehldeutungen von Verhaltensweisen zu vermeiden und sich in die Situation von Fremden respektvoll hinein zu versetzen.

Beispiele für Fragen:

- Wodurch unterscheiden sich Ausländer von Inländern?
- Stimmt es, dass die Ausländer auf Kosten der Deutschen leben?
- Wieso sieht man im Orient häufig „Händchen haltende“ Männer?
- Warum ist New York weltweit die Stadt mit der größten jüdischen Gemeinde?
- Was würde ein Chinese beim Essen nie tun?

Die Lehrerbroschüre

Die mitgelieferte Broschüre soll Lehrern als Arbeitshilfe für den Einsatz von Xenophilia im Unterricht dienen. Sie umfasst 66 Seiten und enthält u.a. eine Fragenliste mit Register, weiterführende Informationen und Quellen sowie Unterrichtsmaterialien und Tipps zur Integrierung von Xenophilia in die aktuellen Lehrpläne.

Wer steckt hinter Xenophilia?

Xenophilia wurde erstellt von **FORAREA** (Bayerischer Forschungsverbund Area-Studies) mit finanziellen Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst sowie der Arbeitsgemeinschaft der Bayerischen Forschungsverbände.

Kommentare von Lehrern, die Xenophilia getestet haben

Gabriele Brandl, Wirtschafts- und Erdkundelehrerin an der Staatlichen Realschule Lauf a. d. Pegnitz, 9. Jahrgangsstufe:

"...durch die Anpassung an den Lehrplan und den aktuellen Bezug halte ich das Quiz für sehr geeignet. Ohne moralischen Zeigefinger informiert es und dämmt Vorurteile oder Missverständnisse ein."

Fritz Dürr, Erdkundelehrer an der Staatlichen Realschule Ebern, 8. Jahrgangsstufe:

"...die wichtige Thematik ist schülergerecht aufgearbeitet. Das Spiel eignet sich daher gut als Themeneinstieg in den Erdkundeunterricht der achten und neunten Klasse (z.B. Entwicklungsländer, Amerika) und gewährt einen ersten Einblick in die Traditionen anderer Kulturen. Die hohe Bedienungs-freundlichkeit ermöglicht jedoch auch den unkomplizierten Einsatz in Vertretungs- oder Freistunden..."

Annette Kiesel, Wirtschafts- und Erdkundelehrerin am Laurentius-Gymnasium in Neuendettelsau, 8. und 9. Jahrgangsstufe:

"Der lockere Stil von Xenophilia bietet eine moderne Unterrichtsform mit einer idealen Kombination aus Spiel und Information und ist bestens geeignet für den Einsatz in der Mittelstufe. Die wichtigsten Informationen sind ansprechend und unterhaltsam präsentiert, und die Fragen liefern gute Impulse für ein Unterrichtsgespräch zum Thema Völkerverständigung."

Ully Hüttner, Religionslehrerin am Paul-Pfingst-Gymnasium Hersbruck, 8. und 10. Jahrgangsstufe:

"...verpackt in einer ansprechenden Aufmachung, werden die Fragen für die Schülerinnen und Schüler sehr interessant und spannend präsentiert. Gerade für das Lehrplanthema "Christen-

tum im Gespräch mit den Weltreligionen" kann das Quiz ein lockerer Einstieg sein..."

Und das meinen die Schüler...

"...einfache und übersichtliche Bedienung, gut gewählte und interessante Themen, sehr schön gestaltetes und modernes Design, alles in allem 'ein suuuper Lernspiel'..."

Systemvoraussetzungen für das Xenophilia-Quiz sind mindestens ein 486er Prozessor (33 MHz), 8 MB Arbeitsspeicher, CD-ROM-Laufwerk, Maus, Farbmonitor, Windows 95. Die optimale Ausstattung für flüssige Animationen und Farb- und Tonwiedergabe sind: Pentium ab 200 MHz, 32 MB Arbeitsspeicher, 8 MB Grafikkarte, Soundkarte plus Kopfhörer/Lautsprecher.

6. Konflikt und Kultur

Training zur interkulturellen Konfliktbearbeitung Karl-Heinz Bittl

a. Peter und Tanja lieben sich.

Peter stammt aus Nürnberg und ist Lehrer in der 8. Klasse an einer Hauptschule. Die Klasse setzt sich aus über zehn verschiedenen Nationalitätskulturen zusammen. In seiner Klasse kommt es oft zu Streitigkeiten und Mobbingfällen. Zu Hause bespricht er dies mit seiner Freundin Tanja. Sie stammt aus Zagreb/Kroatien und lebt seit fünf Jahren in Deutschland. Tanja ist Sozialpädagogin und betreut Flüchtlinge aus dem Ex-jugoslawischen Bereich. Sie macht interkulturelle Trainingsprogramme und interessiert sich für Methoden und Möglichkeiten, das Thema der Interkulturalität unter die Menschen zu bringen.

Als Peter ihr sein Problem beim Abendessen erklärt und mit ihr darüber reden möchte, hat er den Eindruck, dass sie ihm nicht zuhört. Er ist gekränkt und konfrontiert sie. "Bin ich dir nicht wichtig?" - "Klar bist du mir wichtig - aber bist du die ganze Zeit Lehrer oder auch mal mein Freund?"

Tanja arbeitet mit den Flüchtlingen sehr engagiert. Sie hat offiziell eine halbe Stelle, arbeitet aber mehr als das Doppelte. Tanja hat sich vorgenommen, nächstes Wochenende nicht mit Peter in die Berge zu fahren, sondern beim „Cafe-Asyl“ zu helfen. Peter ist noch mehr sauer. Er will, dass Tanja mit ihrer Chefin redet und deutlich macht, dass sie nicht auch noch an Wochenenden arbeitet. Tanja

erwidert darauf nichts. Eigentlich wollte sie von Peter, dass er sie in ihrer Arbeit unterstützt und ihr im Café hilft. Sie spricht es nicht aus - auch äußert sie nicht, wie sie sich verletzt fühlt von den Äußerungen Peters. Peter bleibt in seinem Ärger und findet keine Worte, die Verbindung schaffen könnten. Sie spüren, dass etwas zwischen ihnen steht. Etwas Unfassbares und doch Wirkliches.

Person - Struktur- Kultur

Der erste Blick richtet sich sicherlich auf die „Person“. Alle beide haben ihre eigene persönliche Biographie und sind geprägt von ihren persönlichen Ängsten, Bedürfnissen und Mustern. Beide kommen aus Strukturen unterschiedlichster Art. Als Beispiel die Familienstruktur: Peter ist Einzelkind einer allein erziehenden Mutter, Tanja ist „Sandwich“, sie hat einen größeren Bruder und eine kleinere Schwester. Weiteres Beispiel für die strukturelle Komponente ist der Staat oder der Arbeitsplatz, die eigene Beziehungsstruktur oder die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Bevölkerungsgruppe. Diese beiden Komponenten „Person“ und „Struktur“ unterliegen einem sich ständig verändernden Rechtfertigungssystem. Dieses System nenne ich „Kultur“. Es legitimiert bestimmte Handlungen aus dem personalen Bereich und gibt dadurch Sicherheit und Orientierung. „Der versteht mich“ oder „Der gehört zu mir“ sind personale Begründungen auf der kulturellen Ebene. Auf der

strukturellen Seite finden wir ebenso Legitimierungen. So fühlen wir uns in einer bestimmten Umgebung wohl oder unbehaglich. Unsere Kultur teilt uns mit, was z.B. im Bereich der Organisation von Macht richtig oder falsch ist. Peter hat z.B. eine feste Vorstellung, wie Arbeits- und Freizeit strukturiert wird. Tanja hat einen eher flexiblen und beziehungsorientierten Zugang zur Zeitstruktur.

Die Rolle der Kultur im Konflikt

Kultur - im Zusammenhang mit Konflikt - gibt dem Einzelnen die Sicherheit, richtig zu denken, zu fühlen und zu handeln. Ich möchte Sie einladen, noch einmal von einer anderen Seite an dieses Thema Kultur heran zu gehen. Angenommen Peter und Tanja begegnen sich zum ersten Mal. Was läuft in dieser ersten Begegnung ab? Sie loten ihre Vorstellungen von Distanz aus. In der Regel gibt uns unsere Kultur Rituale und Symbole, die uns helfen, diese Klärung durchzuführen. Wir geben uns die Hand und schaffen Raum zwischen uns, oder wir sprechen leise und zwingen den anderen, näher zu rücken. Wir haben aus unserer Kultur her die Vorstellung, ab wann darf ich näher kommen, wie führe ich ein intimes Thema ein usw. Peter hat dazu eine Vorstellung und Tanja ebenfalls. Nehmen wir einmal an, Peter hat die Vorstellung, dass es wichtig ist, so persönlich wie möglich zu sein, und erzählt von seiner verflochtenen Liebe in epischer Breite. Tanja - ebenfalls angenommen - findet, dass persönliche Konflikte und Erlebnisse zu einer intimen Beziehung gehören und sieht in dieser ersten Begegnung dafür keinerlei Grundlage. Beide werden am Ende des Abends ein festes Bild vom anderen haben. Sie werden die Werte und Normen, die sich eine Schicht tiefer hinter den Ritualen und Symbolen zeigen, einsetzen und beurteilen, ob diese Person gut oder eher gefährlich ist. Aus diesem heraus finden sich die beiden oder lassen es sein. Nehmen wir einmal an, bei den beiden hat es „gefunkt“ und sie finden einen Umgang mit ihren Werten und Normen, so gibt es immer noch ausreichend kulturelle Konfliktstoffe, die noch eine Schicht tiefer schlummern. Im Grunde ist es wie eine Zwiebel, die verschiedene Schalen hat. Im Kernbereich finden wir die kulturellen Grundannahmen oder Orientierungen.

Erkennen und Bearbeiten von Konflikten

Gehen wir zurück zu dem Abendessen und dem Konflikt, der sich zwischen beiden anbahnt. Peter und Tanja haben eigene Grundannahmen, wann ein Konflikt beginnt und wie er zu bearbeiten ist. Sie haben unterschiedliche Meinungen, ob er thematisiert werden darf oder ob es die Angelegenheit eines Einzelnen ist. Sie haben auch feste Vorstellungen,

wie Unterschiede zu behandeln sind. Wie kann in dieser Situation der Konflikt angesprochen und von den Beteiligten selbst bearbeitet werden?

Ein wichtiges Element ist hierbei die Fähigkeit mittels der Kommunikation, die Themen ohne Urteil anzusprechen. Ich möchte hier einen Ansatz einführen, der zuerst die universellen Themen wie Ängste und Bedürfnisse im Kontakt beschreibt. In einer Begegnung mit einem anderen Menschen erleben wir Ängste, wie z.B. Angst vor Ablehnung, vor Verletzung, vor Urteil, vor Zwang, vor dem Unbekannten. Diesen Ängsten stehen Bedürfnisse gegenüber.

Angst vor	Bedürfnis nach
Ablehnung	Zuwendung/Liebe
dem Unbekannten	Orientierung
Zwang	Autonomie
Verletzung/Grenzüberschreitung	Sicherheit
dem Urteil	Anerkennung

In der Regel gehen wir über die Angstseite an Konflikte heran. Wir konfrontieren unseren Konfliktpartner mit Vorwürfen („Du magst mich nicht!“) und Drohungen („Wenn Du nicht sofort aufhörst, dann...“). Natürlich agiert die Gegenseite ebenso. Unser Erleben ist, dass sich der Konflikt als nicht bearbeitbar erweist. Er eskaliert und führt am Ende zu gegenseitigen Verletzungen.

Eine Alternative wäre der Zugang über die Bedürfnisse. Ich kann meinem Gegenüber mitteilen, was ich brauche und wie ich es erhalten möchte. Ich kann meine Wahrnehmung beschreiben, kann mein Gefühl mitteilen und mit meinem Bedürfnis verbinden. Dabei kann ich erleben, dass mein Konfliktpartner auf mich eingeht und von seinen Wahrnehmungen, Gefühlen und Bedürfnissen erzählt, ohne sich in neue Vorwürfe zu verwickeln.

Beziehen wir die Kultur in dieses Verfahren mit ein, braucht es einen Zugang zu den eigenen kulturellen Grundannahmen. Peter oder Tanja können sich die Erlaubnis geben, dies zur Sprache zu bringen und die eigene Wahrnehmungen zu beschreiben. So kann Peter hergehen und Tanja mitteilen, dass er über ihre Einstellung zur Arbeit völlig irritiert ist. Er versteht nicht, was sie antreibt und welche Einstellung sie damit verbindet. Er kann auch beschreiben, wieso er meint, dass seine Themen zu

einem Abendessen gehören. Er kann dies alles tun, ohne Vorwürfe oder Rechtfertigungen zu benutzen, und wird erleben, dass dieses Gespräch nicht eskalieren wird.

Ich habe hier einen Paarkonflikt ausgewählt. Wir können ähnliche Fragen auf der strukturellen Ebene betrachten. Zum Beispiel „Was sagt mir meine Organisation zum Thema: Unterschiede?“. Darf es sie geben oder ist Harmonie ein geheimes und immer währendes Ziel?

b. Das Trainingsprogramm „Konflikt und Kultur“

Ein externes Mittel zur Klärung unterschiedlicher Grundannahmen ist die interkulturelle biographische Arbeit. Sie kann zwischen Partner und in Teams nützlich eingesetzt werden. Weitere Methoden, die wir verwenden, sind erfahrungsorientierte Simulationsübungen, Rollenspiele und Theaterformen. Die Grundlagen kommen aus der humanistischen Psychologie wie der Gestaltarbeit, dem systemischen Ansatz und der Transaktionsanalyse.

Was könnten Tanja und Peter für ihre Beziehung aus einem Training zu „Konflikt und Kultur“ mitnehmen?

- Sie können die Bedeutung und Wirkungsweise der Kultur in ihrer persönlichen Kommunikation verstehen lernen.
- Sie können Werkzeuge erlernen, wie sie rechtzeitig ihre kulturelle Verschiedenheit benennen können, ohne sich abzuwerten oder zu verletzen.

Was kann Tanja für ihre Arbeit mit den Flüchtlingen und in ihrer Asylgruppe erfahren?

- Sie kann die Ängste und Bedürfnisse der Flüchtlinge und der Mitbürger verstehen lernen.
- Sie kann Werkzeuge erlernen, wie sie lokale Konflikte zwischen Asylbewerbern und Anwohnern besser bearbeiten kann.
- Sie kann Formen der Zusammenarbeit finden, in denen die unterschiedlichen Kulturen der Asylbewerber thematisiert und konstruktive Konfliktbearbeitungsformen in der Unterkunft eingeführt werden können.

Was kann Peter für seine Arbeit in der Schule erhalten?

- Er kann die Anwendung von Spielen und Übungen lernen und üben, um die kulturellen Unterschiede zu thematisieren.
- Er kann Mobbingituation rechtzeitig entdecken und eingreifen.
- Er kann Werkzeuge finden, die Schüler motivieren können, über die anderen Kulturen etwas

zu erfahren.

Was können Teams und Organisationen aus diesem Training lernen?

- Kulturbedingte Konflikte können frühzeitig angesprochen und bearbeitet werden.
- Sündenbocksysteme (auch Mobbingssysteme genannt) können früher unterbrochen werden.

Wichtige Ziele eines Trainings zu Konflikt und Kultur sind:

- Erkennen der Rolle der Kultur im Konflikt,
- Handlungsfähig werden in interkulturellen Konflikten,
- Erlernen von Selbsthilfwerkzeugen für personale, strukturelle oder kulturelle Konflikte,
- Einführung in die interkulturelle Mediation,
- Wahrnehmen der unterschiedlichen Vorstellung über das Ende eines Streits. (Wann und wie ist ein Konflikt in meiner Kultur bearbeitet oder gelöst?)

Weitere Elemente, die ein Trainingsprogramm anspricht:

- Erkennen von Gruppenprozesse und wie sie kulturbedingt funktionieren,
- Teamarbeit und der kulturellen Hintergrund für Leitungsstile und Leitungskonflikte,
- Rollen und Funktionen in einer Gruppe, Gruppenkonflikte, Integration (Aufnahme) und Ausschlussverfahren (Sündenbock) in Gruppen,
- Sensibilisierung für Diskriminierungsverhalten, interne Abwertungsvorgänge in der Diskriminierung, verborgene Ängste und Bedürfnisse im Kontakt mit anderen Kulturen,
- Ermutigung zum Widerspruch, Identitätsstärkung von diskriminierten Personenkreisen.

Erfahrungen mit bisher durchgeführten Trainings:

- TrainerInnen in internationalen Seminaren und Begegnungen
- SozialpädagogInnen, die in einem multikulturellen Arbeitsfeld tätig sind, wie MigrantInnenarbeit, Aussiedlerbetreuung, Jugendzentren, Gemeindezentren, ...
- MitarbeiterInnen in internationalen Jugend- und Erwachsenenbildungseinrichtungen
- MitarbeiterInnen des Personalmanagements von internationalen Unternehmen
- EntwicklungshelferInnen, internationale Berater und TrainerInnen für Friedensfachdienste

Zur Frage der Sprache

Die Arbeitssprache im internationalen Kontext ist normaler Weise bilingual. Es wird in beide Sprachen konsekutiv übersetzt. Die Teilnahme setzt

eine Kenntnis einer der beiden Sprachen voraus. Das konsekutive Übersetzen erlaubt eine sehr hohe Dichte im Austausch und zieht keine Sprachgruppe vor. Bei monolingualen Seminaren geschieht es oft, dass Teilnehmer/innen mit guten Sprachkenntnissen, beispielsweise mit der Muttersprache, eindeutig bevorzugt werden.

Weitere Trainingsprogramme des Instituts:

- fit for conflict“- Trainingsprogramme für Organisationen
- Transkulturelle Trainings - vom Verstehen zum Versöhnen
- Europäische Ausbildung zum/r KonfliktberaterIn und TrainerIn
- Meduse (Mediation und Selbsthilfe)
- MultiplikatorIn in ziviler und gewaltfreier Konfliktbearbeitung
- Ausbildung zum/r MediatorIn in sozialen Arbeitsfeldern

7. Mimikrii Mit Theatermethoden gegen Fremdenfeindlichkeit Brigitte Wurbs/Kati Wali

a. Grundsätzliches

Die Begegnung mit Fremdenfeindlichkeit und Rassismus bedeutet immer eine irgendwie geartete Konfliktsituation. Mit Hilfe von theaterpädagogischen Methoden kann eine andere Form des Umgangs mit solchen Situationen erprobt werden. Theater spielen bietet unmittelbare und direkt erfahrbare Möglichkeiten, Handlungen, deren Motivationen sowie Handlungsalternativen „auszuprobieren“ und somit eine Form von politischer Bildung, die den einzelnen mehr erreichen kann als bloßes „Darüberreden“.

Theaterpädagogik, wie wir sie verstehen, ist primär künstlerische Arbeit. Denn nur durch die Konzentration auf den künstlerischen Gestaltungsprozess entfalten sich die bildungsrelevanten und sozialen Dimensionen des Theaterspiels. Durch das Medium Theater mit seinen spezifischen Produktionsweisen und das Vergnügen am Theaterspiel können auf eben spielerische Art und Weise vielfältige sozial- und bildungsrelevante Inhalte vermittelt werden. Die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit dem Gegenstand Theater und seiner ästhetischen Praxis bildet die Grundlage für sich ergebende soziale Prozesse und Lernerfahrungen. So ermöglicht Theaterpädagogik eine Vielfalt von Lernprozessen, die die individuelle Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit schult, künstlerische und alltagskulturelle Phänomene im gesellschaftlichen Kontext reflektiert, soziales Verhalten übt und in dieser Komplexität unmittelbare Auswirkung auf die Lebenswirklichkeit und Handlungskompetenz der Beteiligten hat.

Anhand von ausgewählten Methoden der Theaterpädagogik soll im Rahmen dieses Workshops exemplarisch gezeigt werden, wie mit Hilfe von Theater Konflikte und Konfliktsituationen aufgegriffen, dargestellt und Lösungsmöglichkeiten gesucht werden können. Im besonderen werden in diesem Workshop Methoden des „Theaters der Unterdrückten“ nach Augusto Boal vorgestellt. Boals „Theater der Unterdrückten (theatre of the oppressed)“ wurde ursprünglich in Brasilien entwickelt, um gesellschaftlich-politische, aber auch individuelle Unterdrückungsmechanismen aufzudecken und Alternativen mit Hilfe von theatralen Mitteln zu entwickeln. In Europa erweiterte Boal sein Methodenspektrum mit dem „Regenbogen der Wünsche“ (rainbow of desires), um die sog. introspektiven Methoden, aber auch hier mit dem klaren Ziel, durch theatrales Umgehen mit persönlichen Konfliktsituationen Handlungsalternativen zu entdecken.

b. Theaterpädagogische Methoden als Mittel zum Abbau von Vorurteilen und als gewaltpräventive Maßnahme

Aus dem eingangs Erwähnten ergibt sich auch für das Umgehen mit Fremdenfeindlichkeit mit Hilfe von theaterpädagogischen Methoden, dass der Spaß am Spiel und die Orientierung an einer wie auch immer gearteten Präsentation Voraussetzungen für unser Handeln bilden.

So wird der Theaterpädagoge in die Lage versetzt, durch entsprechende theaterpädagogische Spiele und Methoden Themenschwerpunkte zu bearbeiten ohne den Spaß am Spiel zu verlieren und den moralischen Zeigefinger zu heben. Die Ausrichtung auf eine Präsentation hin wirkt meist als zusätzli-

che Motivation für die Teilnehmer, sich intensiv damit auseinander zu setzen, welche ihrer Einstellungen und Meinungen sie wirklich vertreten wollen, worauf sie aufmerksam machen wollen und welche Handlungsalternativen sie für sich entdecken, dann aber auch dem Publikum präsentieren wollen.

c. Der Workshop

In diesem Workshop wurde durch exemplarisches Anwenden verschiedener Methoden versucht, einen kurzen Einblick in einen möglichen Ablauf von theaterpädagogischen Einheiten bis hin zu einer Präsentation zu geben. Schwerpunkt waren Methoden Augusto Boals, der mit seinem „theatre of the oppressed“ und dem „Regenbogen der Wünsche“ wunderbare theaterpädagogische Methoden zur konkreten Erfahrbarkeit von Handlungsalternativen zur Verfügung gestellt hat.

Uns ist bei einem Workshop für Multiplikatoren das inhaltliche Erfahren und Erleben der einzelnen Spiele und Methoden wichtig, nicht das Vermitteln von nachlesbaren theoretischen Hindergründen.

Phase 1: Warm-up

Die Gruppe hat sich mit einigen Spielen vertraut gemacht, erwärmt und als Arbeitsgruppe zusammen gefunden. Der Spielcharakter wurde nochmals betont, bevor wir einige Spiele, die Ablehnung und Annahme oder auch das Etablieren des eigenen Status beinhalten, gespielt haben. Besonders in dieser ersten Spielphase ist es wichtig, dass jeder Teilnehmer alle Varianten, Rollen durchläuft. Wir schaffen damit eine gemeinsame Basis und relativieren eventuell bestehenden Gruppenstrukturen.

Phase 2: thematisches Warm-up

Ausgehend von den jeweils benutzten Spielen werden kleine, thematisch konkretere Einheiten gespielt. Auftretende inhaltliche Schwierigkeiten oder Fragen werden direkt nach jeder Einheit erörtert, praktische Hilfen oder Literaturhinweise gegeben.

Phase 3: Innensicht, erleben und verändern

Themen oder Geschichten, die in Phase 2 entstanden sind, oder auch wahlweise selbst erlebte Situationen der Teilnehmer werden nun benutzt, um beispielhaft an Hand einer Situation die Innensicht der Betroffenen darzustellen. Methodisch eignet sich dafür z.B. der „Polizist im Kopf“ nach Boal. Die im Vorfeld erworbenen spielerischen Erfahrungen werden den Teilnehmer helfen die Situation darzustellen und zu verändern.

Phase 4: Inszenieren

Mit Hilfe des Forum Theaters werden Situationen gespielt und im Spiel durch die Teilnehmer verändert.

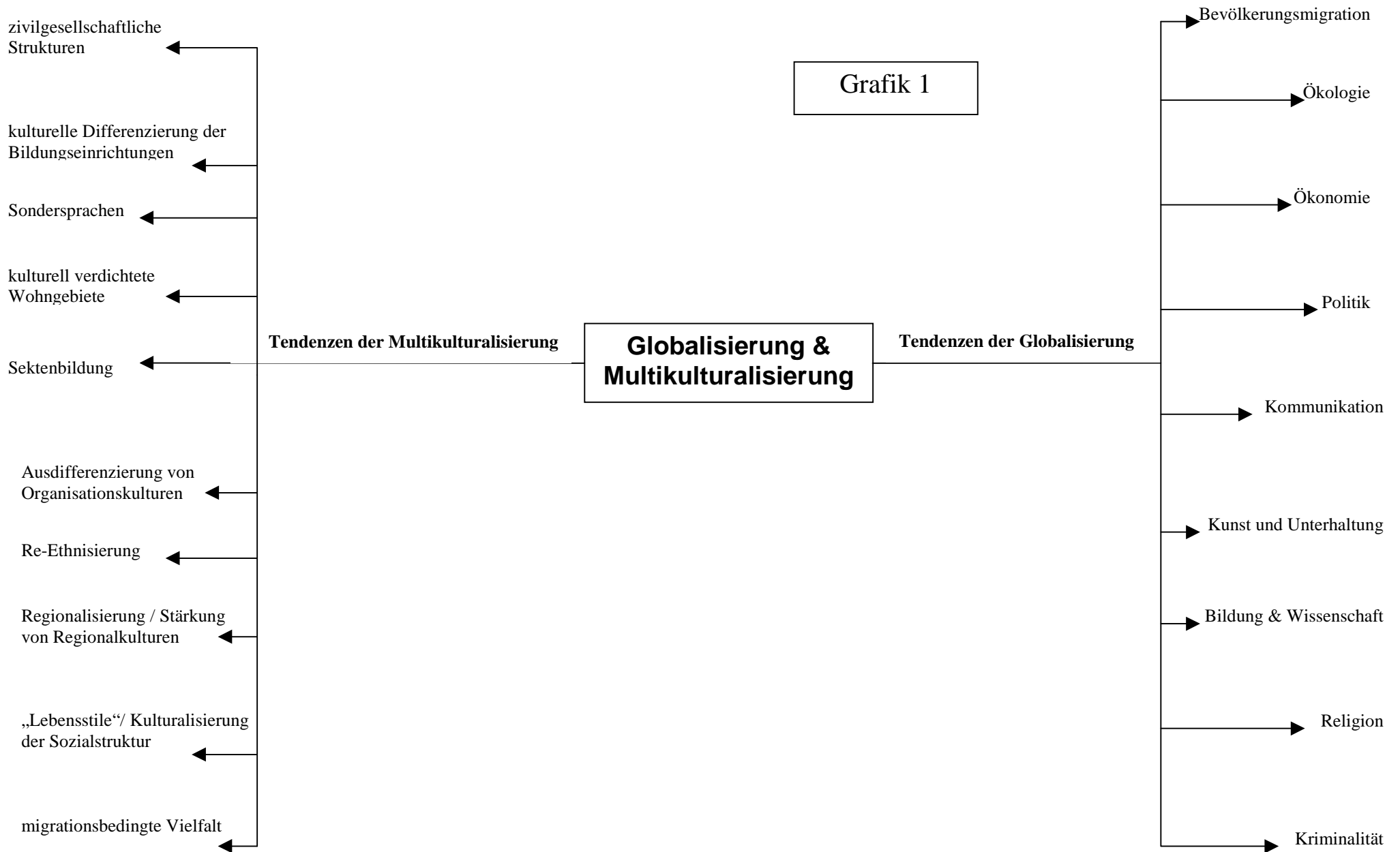
Es empfiehlt sich, nach jeder Spielphase eine Reflexion und Auswertung des Gesehenen durchzuführen, ohne jedoch alles zu „zerreden“.

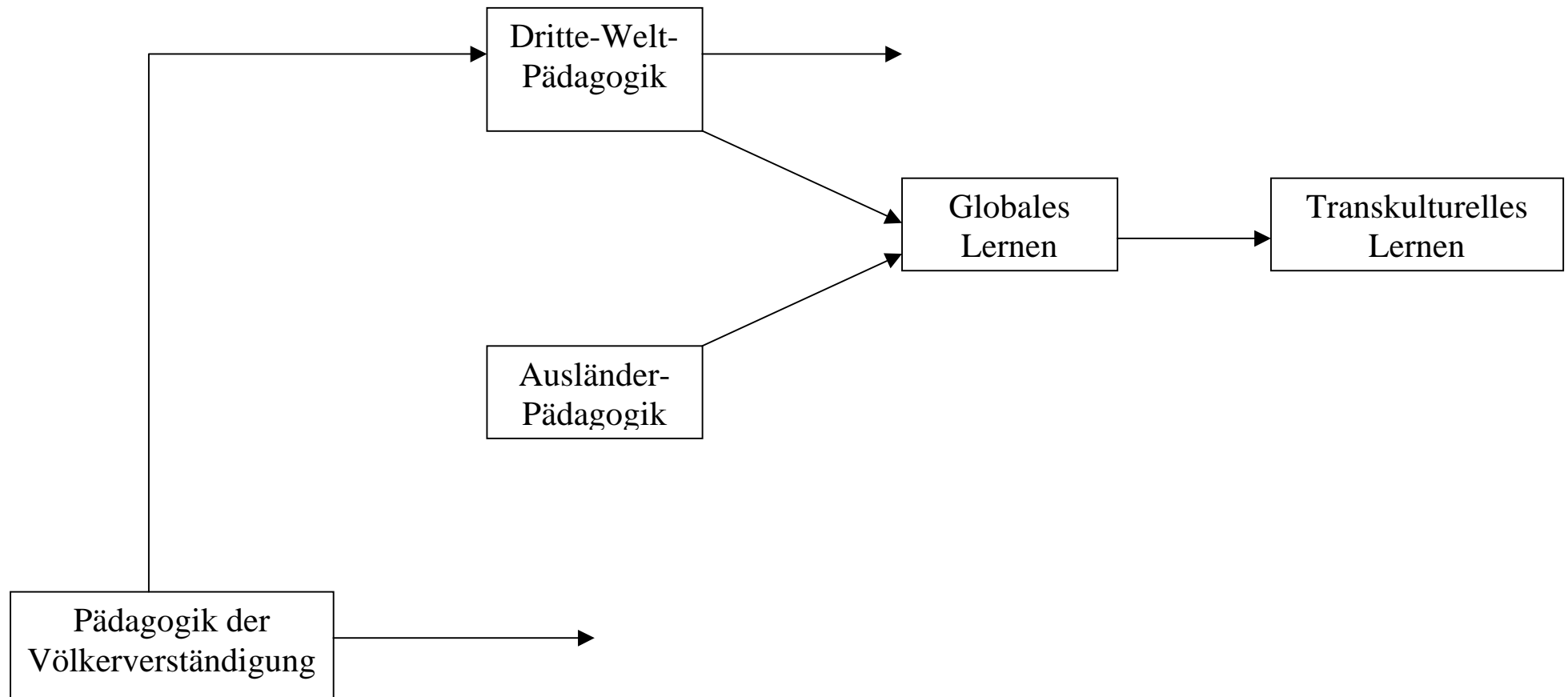
6. Literaturhinweise

- Auernheimer, G., Interkulturelle Pädagogik - ein überflüssiges pädagogisches Steckenpferd? In: Pädagogik und Schulalltag, Heft 3/1997. Internet: http://www.uni-koeln.de/ew-fak/Allg_paeda/int/pub/artikel.html
- Flechsich, K.-H., Kulturelle Schemata und interkulturelles Lernen. Internes Arbeitspapier 3/1998. Göttingen (Institut für Interkulturelle Didaktik) 1998. Internet: <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps3-98.htm>
- Flechsich, K.-H., Kulturelle Orientierungen. Internes Arbeitspapier 1/2000. Göttingen (Institut für Interkulturelle Didaktik) 2000. Internet: <http://www.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps1-00.htm>
- Fowler & Mumford (eds.), Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods, vol. 1, Yarmouth (Intercultural Press) 1995; vol. 2, Yarmouth (Intercultural Press) 1999.
- Friedman, J., Cultural Identity and Global Process. London 1994.
- Glaser, Hermann: Kultur und Identitäten; in: Aus Politik und Zeitgeschichte B 50/2001, S. 3-5
- Kluckhohn, F. R. & Strodtbeck, F. L., Variations in Value Orientations, Evanston 1961.
- Krewer, B., Interkulturelle Trainingsprogramme - Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Nouveaux Cahiers d'Allemand 1994, S. 139 ff.
- Küng, H. & Kuschel, K.-J. (Hrsg.), Erklärung zum Weltethos. Die Deklaration des Parlaments der Weltreligionen, München 1993.
- Landis, D. & Bhagat, R. S. (eds.), Handbook of Intercultural Training, 2nd edition, Thousand Oaks (Sage) 1996.
- Peccei, A., Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen, Wien 1979.
- Schöfthaler, T., Multikulturelle und transkulturelle Erziehung: Zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten. In: International Review of Education 1984, S. 11 - 24.
- Seitz, K., Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, A. und Treml, A. (Hrsg.), Entwicklungspolitische Bildung, Tübingen 1993, S. 39 ff.
- Trompenaars, F. Riding the Waves of Culture, London 1997.
- UNESCO: Division of Philosophy and Ethics, The Universal Ethics Project. UNESCO 1997. Internet: <http://www.unesco.org/philosophy/universal-ethics/intro.htm>
- Welsch, W., Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen, in: Zeitschrift für Kulturwissenschaft 1995, S. 39 ff.

7. Referent/inn/en

- Bernhard Apel, Parkstr. 20, 90409 Nürnberg, Mail: bernhardnbg@surfeu.de
- Karl-Heinz Bittl, Europäisches Institut Conflict-Culture-Cooperation, Hessestr. 4, 90443 Nürnberg, Fon: 0911-6996294, Fax: 0911-6996295, Mail: Karl-Heinz.Bittl@t-online.de, Internet: www.eiccc.org oder www.fit-for-conflict.de
- Wolfgang Dressler, Gutenbergstr. 16, 70176 Stuttgart, Mail: w.dressler@ejs-online.de
- Prof. Dr. Karl-Heinz Flechsich, Kehrstr. 35, 37085 Göttingen, Fon: 0551/791531, Fax: 0551/7974493, Mail: kflechs@gwdg.de, Internet: <http://www.gwdg.de/~kflechs>
- Sonja Hock, FORAREA/Institut für Geographie, Kochstraße 4/4, 91054 Erlangen, Fon: 09131/8522011, Fax: 09131/8522013, Mail: forarea@geographie.uni-erlangen.de, Internet: <http://www.forarea.de> – <http://www.xenohilia.de>
- Stefan Schmid, Sonnenstr. 10, 81543 München, Fon: 089/66230810, Fax (d): 08142-1005, Mail: stefan.schmid@breuel-und-partner.de
- Katrin Wali/Brigitte Wurbs, Echo e.V. – Verein für integrative Spiel- und Kulturpädagogik, Postfach 820433, 81804 München, Fon: 089/943048-45/-47, Fax: 089/94304846, Mail: echo.ev@dynadesign.de, Internet: www.echo-ev.de





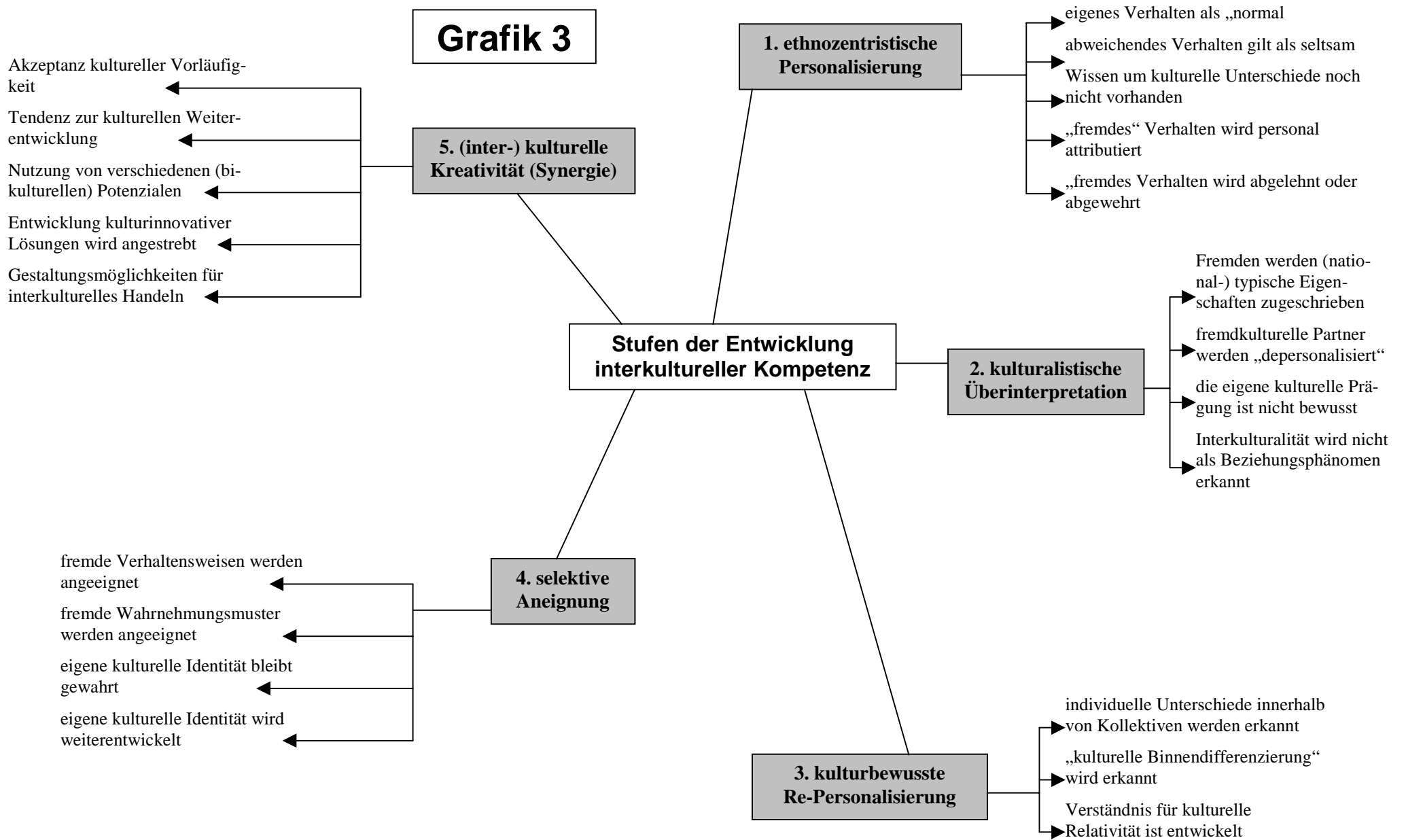
Grafik 2

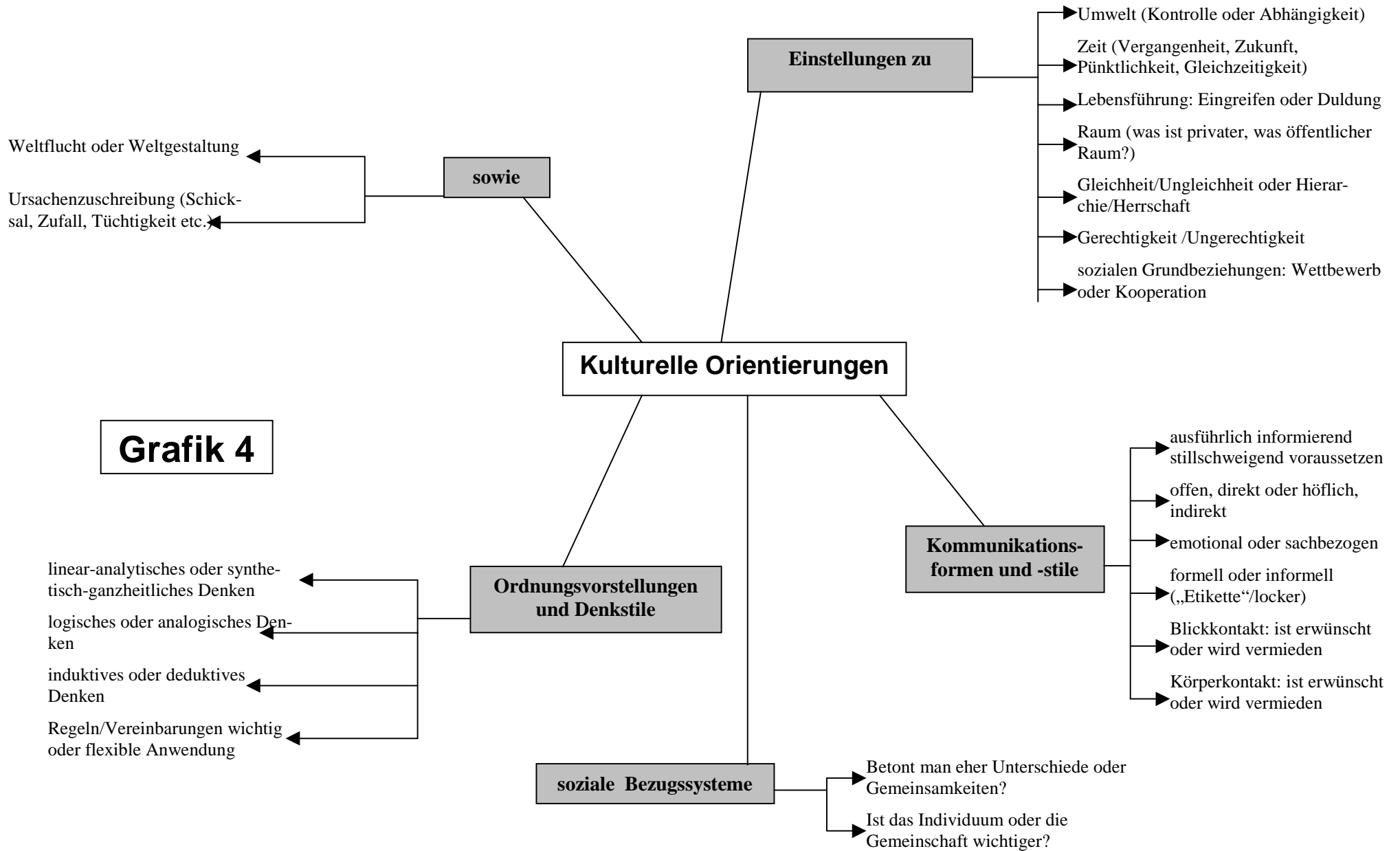
1945

1960

1980

Grafik 3





Grafik 4

Teilnehmer/innen

Aemmer	Heinz-Claude	Xenos Team	Senefelder Str. 11	90409	Nürnberg	0911 5863422
Akinyi-Weiniger	Frau		F.-Xaver-Schuster-Str. 22	91126	Schwabach	09122 932350
Barkind-Schwander	Eva-Maria	Ausländerbeirat der Stadt Würzburg	Rückermainstr. 2	97070	Würzburg	0931 372807
Bergmann	Ingeborg		Gerchenstr. 20	90562	Heroldsberg	0911 5187770
Bock	Martina		Emil-Kränzlein-Str. 1 A	91052	Erlangen	0911 3005301
Bruhn	Martin	AK für ausländische Arbeitnehmer e.V.	Ostengasse 1	93047	Regensburg	
Christl-Schleidt	Ilona		Schreyerstr. 21	90443	Nürnberg	
Drescher	Barbara		Markgrafenstr. 7	90459	Nürnberg	
Emmert	Kerstin		Maternstr. 5	96049	Bamberg	0951 5193064
Feistner	Kerstin		Landsknechtstr. 4	91617	Oberdachstetten	09845 95987
Fenselau	Christiana		Haslerstr. 13	90443	Nürnberg	0911 4184214
Fochler	Edgar	AWO	Gostenhofer Hauptstr. 63	90443	Nürnberg	0911 929969924
Friebe	Sonja	Holzgartenschule Nürnberg	Holzgartenstr. 14	90461	Nürnberg	0911 4625313
Görtz	Monika		Webersplatz 10	90403	Nürnberg	0911 5303985
Groß	Torsten	Institut für soziale und kulturelle Arbeit	Gostenhofer Hauptstr. 61	90443	Nürnberg	
Haberkorn	Hiltrud		Fichtestr. 52	90489	Nürnberg	0911 5394802
Hampel	Susanne	BRK-KV Nürnberg Stadt	Sulzbacher Str. 42	90489	Nürnberg	0911 5301293
Hedemann	Anita		Ridlerstr. 54	80339	München	089 54072816
Kindl	Marianne		Alter-St.-Georgs-Platz 4	80809	München	089 3543757
Kircher	Steffen	AWO	Gostenhofer Hauptstr. 63	90443	Nürnberg	0911 929969924
Knipping	Helge	Bundesamt für die Anerkennung ausl. Flüchtlinge	Frankenstr. 210	90461	Nürnberg	0911 9434101
Kowalski	Helga		Findelmühlstr. 11	97618	Wülfershausen	09762 931360
Kretz	Birgit	Kreisjugendring Projektbüro Migration c/o CPH	Königstr. 64	90402	Nürnberg	
Langer	Monika		Obere Badgasse 4	90518	Altdorf	
Langer	Ursula		Judengasse 16	90403	Nürnberg	0911 5307645
Lezius	Helga		Nebelhornring 41	90471	Nürnberg	0911 8149400
Liccati	Eulalia		Völklinger Str. 18	90469	Nürnberg	0911 487554
Lösel	Nora	Degrin - Ausländer und Deutsche gemeinsam e.V.	Gostenhofer Hauptstr. 50	90443	Nürnberg	0911 288477
Mair	Birgit	Xenos Team	Senefelder Str. 11	90409	Nürnberg	0911 5863422
Maurer	Susanne	Stadtjugendamt München S-II-A/IM	Orleansplatz 11	81667	München	089 23327808
Menzel	Suzan		Hans-Böckler-Str. 78	90765	Fürth	0911 7905288
Müller	Bernhard	Hans-Böckler-Schule	Tannenstraße 17	90762	Fürth	
Neuner	Gisela		Gibitzenhofstr. 48	90443	Nürnberg	
Nguyen	Thi Ly	Degrin - Ausländer und Deutsche gemeinsam e.V.	Gostenhofer Hauptstr. 50	90443	Nürnberg	0911 288477
Özkan	Pinar	Int. Frauen- und Mädchenzentrum	Norikerstr. 19	90402	Nürnberg	0174 5637992
Ossovsky	Karlheinz	AK für ausländische Arbeitnehmer e.V.	Ostengasse 1	93047	Regensburg	
Paßmann	Christel	Bildungszentrum - FB Politik und Geschichte	Gewerbemuseumsplatz 1	90403	Nürnberg	0911 231-5493
Popp	Friedrich	Geschäftsführer des Ausländerbeirates Nürnberg	Peter-Vischer-Str. 17	90317	Nürnberg	0911 231-3185
Rottenaicher	Josef		Buch 1	84553	Halsbach	08623 614
Rottenaicher	Katharina		Zallerstr. 10	93053	Regensburg	
Schmitz	Hans-Otto		Kreuzstr. 4	90762	Fürth	0911 773735
Schwegler	Claudia		Lohengrinstr. 15	90461	Nürnberg	0911 476462
Schweizer	Siglinde		Dr.-Otto-Bohl-Str.2	89257	Illertissen	09071 53181
Spiegel	Inge		Jenaer Str. 13	90491	Nürnberg	
Stark-Garçia	Sieglinde	Fraueninitiative Milbertshofen	Alter St.-Georgs-Platz 4	80809	München	
Stirnweiß	Claudia		Hochfederstr. 11	90489	Nürnberg	
Szczebak	Elzbieta	CPH-Jugendakademie	Königstr. 64	90419	Nürnberg	0911 2346118
Tandogan-Sunar	Semra		Hauptstr. 35	90547	Stein b. Nürnberg	
Tufan	Kubilay		Schwabacher Str. 290	90763	Fürth	0179 5226865
Vajda	Frau	Stadtjugendamt S-II-E/J	Orleansplatz 11	81667	München	089 23320480
Wagner	Martin	MAINteam	Berger Str. 69 A	60316	Frankfurt/Main	069 91398811
Wollborn	Christine	Integrationsprojekt Aussiedlerkinder	Ketschengasse 11	96450	Coburg	09561 819773
Zitzmann	Christina	Caritas-Pirckheimer-Haus	Königstr. 64	90419	Nürnberg	0911 2346118