

# **Kapitel 1: Positionen - Konzepte - Erfahrungen**

## **Einleitung**

Interkulturelle Bildung, Interkulturelles Lernen, teaching culture, kulturelle Unterweisung, ethisches Lernen – die von den AutorInnen im ersten Kapitel verwandten Begriffe verdeutlichen unsere unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte. Die sich ergänzenden, manchmal auch sich widersprechenden, theoretischen Konzepte und Begrifflichkeiten haben uns nicht daran gehindert, in gemeinsamen Fortbildungen und internationalen Teams zu gemeinsamem Handeln zu kommen und dabei Ziele zu verfolgen, die wir mit interkulturellem und ethischem Lernen verknüpfen. Ohne den Anspruch eines einheitlichen theoretischen Konzepts spiegeln die Beiträge in Kapitel 1 unsere Suche nach wissenschaftlicher Anbindung.

Ido Abram sieht interkulturelles Lernen als notwendigen dialogischen Prozess in einer multikul-

turellen Gesellschaft. Otto Stoik betrachtet Schule unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Entwicklungen: Schule muss sich Veränderungen stellen, neue Herausforderungen annehmen. Er sieht Interkulturelle Bildung als Teil einer integrativen Pädagogik. Otto Stoiks Blick richtet sich auch nach außen: interkulturelles Lernen ist für ihn die Voraussetzung einer europäischen Identität und europäischen Bürgerschaft. Regina Piontek betont die Verantwortung des Einzelnen: Interkulturelles Lernen wird verstanden als individueller Reflexions- und Lernprozess, der zur Verantwortungsübernahme für die soziale, gerechte und demokratische Gestaltung der Migrationsgesellschaft herausfordert. Auch Andreas Schultheiß betont die individuelle Kategorie und fragt, ob interkulturelle Kompetenz mehr sei als die grundlegende ethische Kompetenz, Menschlichkeit zu leben.

## 1.1 Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse <sup>1</sup>

Für die didaktische Umsetzung des interkulturellen Lernens in der Klasse (ILK) sind zwei Begriffspaare von Bedeutung: Identität - Imago und Dialog - Konflikt. Diese Begriffe sollen zunächst erläutert werden. Anschließend wird ein Modell für das ILK vorgestellt: die ABCD-Krone<sup>2</sup>.

### 1. Biografie und Autobiografie

„Biografie“ und „Autobiografie“ sind einfache Wörter für die Begriffe „Imago“ bzw. „Identität“. Der Begriff **Identität** verweist auf ein Bewusstsein von persönlicher Einheit und Kontinuität, die Überzeugung, ungeachtet aller möglichen Veränderungen im Wesentlichen derselbe zu bleiben. Er verweist auf die Gesamtheit charakteristischer Eigenschaften, die nach Ansicht des Individuums sein „Selbst“, seine unverwechselbare Identität, ausmachen. Auch Gruppen haben eine eigene Identität: die weibliche Identität, die männliche Identität, die niederländische Identität, die europäische Identität, die schwarze Identität (die Identität von Menschen mit „schwarzer“ Hautfarbe), die Identität einer Schule, die lesbische Identität usw.

Eine **Gruppe** besteht aus zwei oder mehr Personen, die mindestens eine Eigenschaft gemeinsam haben. Diese Eigenschaft kann tatsächlich vorhanden sein, jedoch ebensogut nur imaginär, vermeintlich oder zugeschrieben. Beispiele für Gruppen sind Familien, Stammesverbände, Dörfer, Vereine, Kirchen, Unternehmen und Nationen, aber auch weniger naheliegende Gruppierungen wie etwa die Menschen, die an Versammlungen, Wettkämpfen, Streiks, Kriegen und Revolutionen beteiligt sind. Auch Gegenstände wie eine Zeitung oder ein Kaktus haben eine Identität; wir beschränken uns hier jedoch auf die Identität von Menschen: Individuen *und* Gruppen.

Bei der Identität von Menschen geht es insbesondere um den komplementären Charakter der Lebensgeschichten von Personen und der allgemeinen Geschichte. Darum ist es falsch,

den Begriff „Identität“ mit der Frage „Wer bin ich“ oder „Wer sind wir?“ gleichzusetzen, sofern wir die Antworten auf diese Fragen nicht in eine historische Perspektive stellen. Das Faszinierende und zugleich Komplizierte des Begriffs „Identität“ ist, dass er einerseits ungreifbar, andererseits allgegenwärtig ist. Der Begriff ist so allumfassend und dennoch so schwer fassbar, weil es sich um einen Prozess handelt, der sowohl im *Wesen des Individuums* als auch im *Wesen der Kultur seiner Gemeinschaft* „lokalisiert“ ist, ein Prozess, der faktisch die Identität dieser beiden Identitäten bestimmt: der Identität des Individuums (oder, wie wir gesehen haben, der Gruppe) sowie der Identität der Kultur jener Gemeinschaft, der das Individuum (oder die Gruppe) angehört.

Ein Mensch in der modernen Gesellschaft hat mehrfache Identitäten: eine ethnische, eine soziokulturelle, eine religiöse, eine sexuelle, eine generationelle und eine berufliche, um nur einige zu nennen. Jede Gruppe besitzt außer einer eigenen Kultur auch eine eigene Identität. Jedes Individuum gehört zu mehreren Gruppen und hat damit mehrere Identitäten. Nicht alle Gruppen, zu denen jemand gehört, sind für diese Person gleichermaßen wichtig. Vor allem die Gruppen, die ihren Mitgliedern mindestens Status (Menschenwürde), Sicherheit und Hilfe bieten können, sind für sie wichtig. Gruppen, die heute wichtig sind, können diese Bedeutung morgen verlieren, andere Gruppen können plötzlich an Bedeutung gewinnen.

Statt von mehrfachen Identitäten auszugehen, sprechen wir jedem Individuum und jeder Gruppe eine einzige Identität zu, innerhalb derer wir mehrere Aspekte unterscheiden: einen ethnischen Aspekt, einen soziokulturellen Aspekt usw. Diese Aspekte können wir auch als „Rollen“ bezeichnen. Jedes Individuum und jede Gruppe spielt mehr als eine Rolle. Damit erhält der Begriff „Identität“ eine zusätzliche Dimension. Zuallererst verleiht ihm die wechselseitige Spannung und Interaktion jener Teilaspekte oder Rollen eine gewisse Dyna-

mik. Außerdem liefert er die Erklärung für die Ambivalenz, die nach Ansicht mancher für die Identität des modernen Menschen kennzeichnend ist. So kann ein Individuum oder eine Gruppe beispielsweise in kultureller Hinsicht progressiv und in sozioökonomischer Hinsicht konservativ, ein Mann als Familienvater passiv und freundlich und als Manager energisch und schroff sein.

Was wir soeben über Identität (Autobiografie, Selbstbild) gesagt haben, können wir auch von der anderen Seite betrachten, der Seite des/der anderen: In diesem Fall sprechen wir von **Imago** (Biografie, Bild, das andere sich von jemandem machen). Individuen haben sowohl eine Identität als ein Imago. Das gilt auch für Gruppen. „Individuum“ und „Gruppe“ sind jedoch keine statischen Objekte, die nicht aufeinander bezogen sind. Eine eigentlich unsinnige Formulierung wie etwa „Individuum und Gruppe“ erweckt den Eindruck, als seien „Individuum“ und „Gruppe“ zwei verschiedene Dinge, wie Tisch und Stuhl, Topf und Deckel. Gruppen werden von Individuen gebildet, und Individuen können ihren spezifischen menschlichen Charakter nur durch Beziehungen zu anderen entwickeln. Wir denken hier beispielsweise an die Fähigkeit, zu sprechen, zu denken und zu lieben, die sich nur in Gruppenzusammenhängen entwickeln kann.

Wenn wir im Folgenden die Begriffe „Autobiografie“ (Identität) und „Biografie“ (Imago) nochmals auf individuellem Niveau definieren, sollte der Leser dabei die Verflechtung zwischen Individuum und Gruppe im Hinterkopf haben. Einfache Sätze wie „Ich bin ein niederländischer Lehrer“ und „Er wird in der Schule getriezt“ verdeutlichen die hier gemeinte Verflechtung. Bei den Neuformulierungen geht es um folgende Arbeitsdefinitionen:

#### **AUTOBIOGRAFIE (IDENTITÄT, SELBSTBILD)**

- Wie sich jemand selbst sieht, erlebt, bewertet und das äußert.
- Wie jemand sein eigenes Leben - von der Wiege bis zum Grab - interpretiert und ihm Sinn gibt.
- Eigene Zukunftserwartungen: wie jemand sein Leben mit der Vergangenheit und der Zukunft verbindet: („Wer bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich?“).

Autobiographische Elemente findet man in seinen Briefen, Gesprächen, den Geschichten, die man erzählt, auf Fotos, die man geknipst hat, in Tagebüchern, auf Zeichnungen, die man macht, in der Kleidung, die man trägt ... und in schriftlich verfassten Autobiografien. Die eigene Lebensgeschichte kann auch auf andere Weise festgehalten werden (zum Beispiel auf Video). Die meisten autobiographischen Elemente werden nie materiell festgehalten (aber durchaus gelebt); sie bleiben im Gedächtnis bewahrt oder verflüchtigen sich.

In der Klasse sind neben den bekannten schriftlich verfassten Autobiografien (zum Beispiel das Tagebuch von Anne Frank) auch die autobiographischen Fakten politischer Bewegungen sowie die der Schüler und Lehrer, im Grundschulunterricht auch die der Eltern von Bedeutung.

#### **BIOGRAFIE (IMAGO, BILD, DAS ANDERE SICH VON EINEM MACHEN)**

- Wie andere einen sehen, erleben, bewerten und das äußern.
- Wie andere dein Leben interpretieren und ihm Sinn geben.
- Was andere von deiner Zukunft erwarten: wie andere dein Leben mit der Vergangenheit und der Zukunft verbinden.

Biographische Elemente findet man in der Art und Weise, in der andere sich über eine Person äußern und sie beschreiben.

In der Klasse sind neben den Biografien von bekannten Menschen und politischen Bewegungen auch die biographischen Fakten der Schüler und Lehrer wichtig, im Grundschulunterricht auch die der Eltern.

Biografien greifen häufig auf autobiographische Quellen (Fotos, Briefe ...) zurück. Und auch das Umgekehrte gilt. Das Selbstbild wird durch das Bild, das andere von einem Menschen haben, beeinflusst. Die allgemeine Problematik ist folgende: Identität und Imago überschneiden sich zwar, fallen jedoch nie völlig zusammen. Sowohl hier als im Folgenden bedeutet „überschneiden“ nicht nur, dass gemeinsame Elemente vorhanden sind, sondern auch, dass diese interagieren und sich wechselseitig beeinflussen.

Es existiert eine Spannung zwischen Identität und Imago, zwischen Autobiografie und Biografie. Dieses Spannungsfeld hat zwei Pole: einen positiven (konstruktiven) und einen negativen (destruktiven).

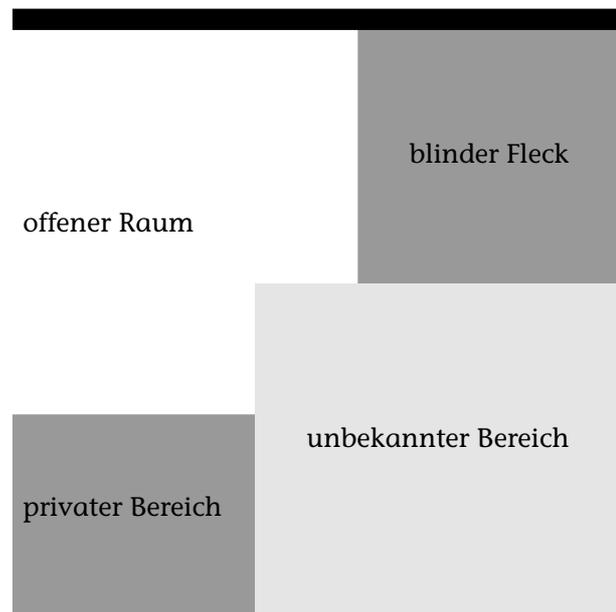
ven) Pol. Für die positive Kraft benutzen wir den Begriff „Dialog“ und für die negative Kraft den Begriff „Konflikt“.

## 2. Dialog und Konflikt

Identität (Autobiografie) und Imago (Biografie) sind zwei Arten von Bildern, die wir gleichermaßen ernst nehmen und mit der gleichen Sorgfalt untersuchen müssen. Obgleich dies selbstverständlich erscheint, geschieht es nur selten. Identität und Imago werden meist nicht als zwei Perspektiven und Ausdrucksformen gesehen, die beide eine faire Chance erhalten müssen, ihren Wert und ihre (partielle) Richtigkeit zu beweisen. Oft fehlt für so einen Wechsel der Perspektive das „Klima“. Nur in einem Klima der Sicherheit und des Vertrauens lernen wir uns auf zwei Arten kennen: durch uns selbst und durch andere, durch unsere eigenen und durch fremde Augen. Das **Johari-Fenster**, benannt nach den amerikanischen Sozialpsychologen Joe Luft und Harry Ingham, kann diesen dialogischen Prozess anhand eines graphischen Modells verdeutlichen. Dieses Modell (Schema 1) illustriert, wie Menschen sich selbst sehen, erleben, bewerten und das äußern und wie sie von anderen gesehen, erlebt und bewertet werden und wie diese anderen das äußern. Das Modell zeigt auch die Diskrepanz zwischen beiden Gesichtswinkeln.

In einem Klima der Sicherheit und des Vertrauens kann der Dialog bewirken, dass der offene Raum (der Bereich des freien Handelns) erweitert wird und der private Bereich (der des Verbergens) sowie der „blinde Fleck“ schrumpfen. Auf den unbekanntten (unbewussten) Bereich wird dieser Dialog wahrscheinlich keinen Einfluss haben; sollte das doch der Fall sein, ist es nicht feststellbar. Schema 2 illustriert diesen Hergang.

**Schema 2: Das Ergebnis des Dialogs**



**Schema 1: Johari-Fenster**

		Mir (oder einer eigenen Gruppe) bekannt	
		<b>ja</b>	<b>nein</b>
Anderen (oder anderen Gruppen) bekannt	<b>ja</b>	offener Raum	blinder Fleck
	<b>nein</b>	privater Bereich	unbekannter Bereich

Leider ist ein so friedliches Klima als strukturelle Erscheinung selten, obgleich es durchaus - in bestimmten Situationen und zu bestimmten Zeitpunkten - vorkommt. In einer von zwei Familien herrscht strukturelle Gewalt, und in allen Schulen wird diskriminiert und getriezt. Außer den Menschen, die uns beschützen und uns Sicherheit und Vertrauen bieten, gibt es gewöhnlich auch weniger angenehme Menschen: unsere Konkurrenten, Menschen, die sich uns in den Weg stellen, Gruppen, die uns Böses antun wollen oder sogar Menschen, die uns nach dem Leben trachten. Wenn wir uns von anderen bedroht fühlen, sind wir weder imstande noch bereit, viel von ihnen zu lernen. Wir brauchen dann unsere ganze Energie, um sie - „unsere Feinde“ - zu ignorieren, ihnen auszuweichen oder sie zu bekämpfen.

**WIR DEFINIEREN NUN DIALOG  
UND KONFLIKT ALS ZWEI- ODER  
MEHRSEITIGE INTERAKTIONSPROZESSE,  
DIE SICH ABSPIELEN**

- zwischen Individuen;
  - zwischen Individuum und Gruppe (und ihren Kulturprodukten);
  - zwischen Gruppen (und ihren Kulturprodukten);
- aber auch
- im Individuum (Introspektion);
  - innerhalb der Gruppe (und innerhalb von Aspekten der Gruppenkultur).

Ein Konflikt bringt Gewinner und Verlierer hervor. Ein Dialog hingegen kennt nur Gewinner. Ein Dialog in diesem Sinne kann zwischen mehr als zwei Parteien und sogar innerhalb einer einzigen Partei (man selbst oder die eigene Gruppe) stattfinden. Manche sprechen lieber von „Begegnung“ als von „Dialog“, um zum Ausdruck zu bringen, dass das nonverbale Verhalten mindestens so wichtig ist wie das verbale. Auch einen Konflikt kann man mit sich selbst oder der eigenen Gruppe und selbstverständlich mit vielen anderen (Gruppen) haben. Dialog und Konflikt überschneiden einander, ebenso wie Biografie und Autobiografie. Dialog ist nicht immer freundlich und friedlich, sondern kann auch kritisch und

scharf sein. Konflikte und Konfrontationen gehen oftmals Kooperation und Akzeptanz voran, können jedoch auch außer Kontrolle geraten. Bei ungleichen Machtverhältnissen kommt es in der Regel zu Konflikten. Dennoch kann auch in solch einer asymmetrischen Beziehung ein Dialog stattfinden.

Man unterscheidet viele Formen von Dialog und Konflikt. Wir beschränken uns hier auf vier Formen des Dialogs (D1 bis D4) sowie fünf Formen des Konflikts (C1 bis C5), wobei wir uns darüber im Klaren sind, dass sich jede dieser Formen wiederum in mehrere Unterkategorien gliedern lässt. Die nachstehenden Formen des Dialogs sind alle wichtig.

**D1 EMPATHISCHER DIALOG:**

- sich in andere Menschen und andere Situationen versetzen;
- Perspektivwechsel.

**D2 AUTONOMER DIALOG:**

- Nachdenken (Reflektion);
- Selbstbestimmung;
- nicht kritiklos mit der Mehrheit mitmachen (Nonkonformismus).

**D3 DEMOKRATISCHER DIALOG:**

- Suche nach einem Konsens;
- Kompromisse schließen;
- Fehler zugeben.

**D4 KREATIVER DIALOG:**

- sich trauen, Fehler zu machen;
- neue Wege einschlagen;
- das Unbekannte und Unvorhersehbare nicht scheuen.

Beim Dialog geht es, neben spezifischem Wissen, auch um eine offene Haltung und um Sensibilität für Unterschiede im Erleben. Dialog ist weder kuschelweich noch unverbindlich. Er kann scharf und „to the point“ sein.

Wir unterscheiden fünf Kategorien von Konflikten, in einer Steigerung von klein zu groß und von verwirrend zu mörderisch.

C1	DILEMMA, PARADOX, VORURTEIL, ABFÄLLIGER/SPÖTTISCHER SPRACHGEBRAUCH
C2	AUSWEICHEN, IGNORIEREN, AUS DEM WEG GEHEN
C3	DISKRIMINIEREN, PIESACKEN, SCHIKANIEREN
C4	KÖRPERLICHE GEWALT, ANGRIFFE
C5	ERMORDEN, LYNCHEN, POGROME, GENOZID, KRIEG

Nicht alle Konflikte sind lösbar. Konflikte werden oft verschleiert, indem gesellschaftliche Probleme kulturalisiert oder individualisiert werden. Mangelnde Aufmerksamkeit oder fehlender Respekt für den Schüler/die Schülerin kann zu Konflikten führen, ebenso wie ein Klima der Unsicherheit in der Schule. Allochthone Eltern haben oft die Befürchtung, dass ihre Kinder sich der „eigenen Kultur“ entfremden. Mitsprachemöglichkeiten für Eltern können diese Befürchtung zerstreuen oder zumindest abschwächen. Die Dominanz von Mehrheitsgruppen und die Benachteiligung von Minderheitsgruppen führen ebenso wie die erzwungene Anpassung von Migranten zu Spannungen. Das gilt auch für das Fehlen einer Vertrauensbeziehung zwischen Lehrer und Schüler. Wird die Identität von Schülern aus Minderheitsgruppen ignoriert, führt das zu Stigmatisierung, denn das meist negative Imago dieser Schüler tritt dann an die Stelle ihrer eigenen Identität. Dominante Lehrer sind sich dessen höchst selten bewusst. Ebenso wie Identität und Imago überschneiden sich Dialog und Konflikt, fallen jedoch niemals gänzlich zusammen.

### 3. Die ABCD-Krone, ein Modell für interkulturelles Lehren und Lernen in der Klasse

Menschenbilder spielen eine entscheidende Rolle in Lernprozessen. Auch in schulischen Lernprozessen: Lernprozesse, bei denen unterrichtet wird. Über den Einfluss der Menschenbilder von Lehrern auf ihre Art des Unterrichtens haben wir bereits

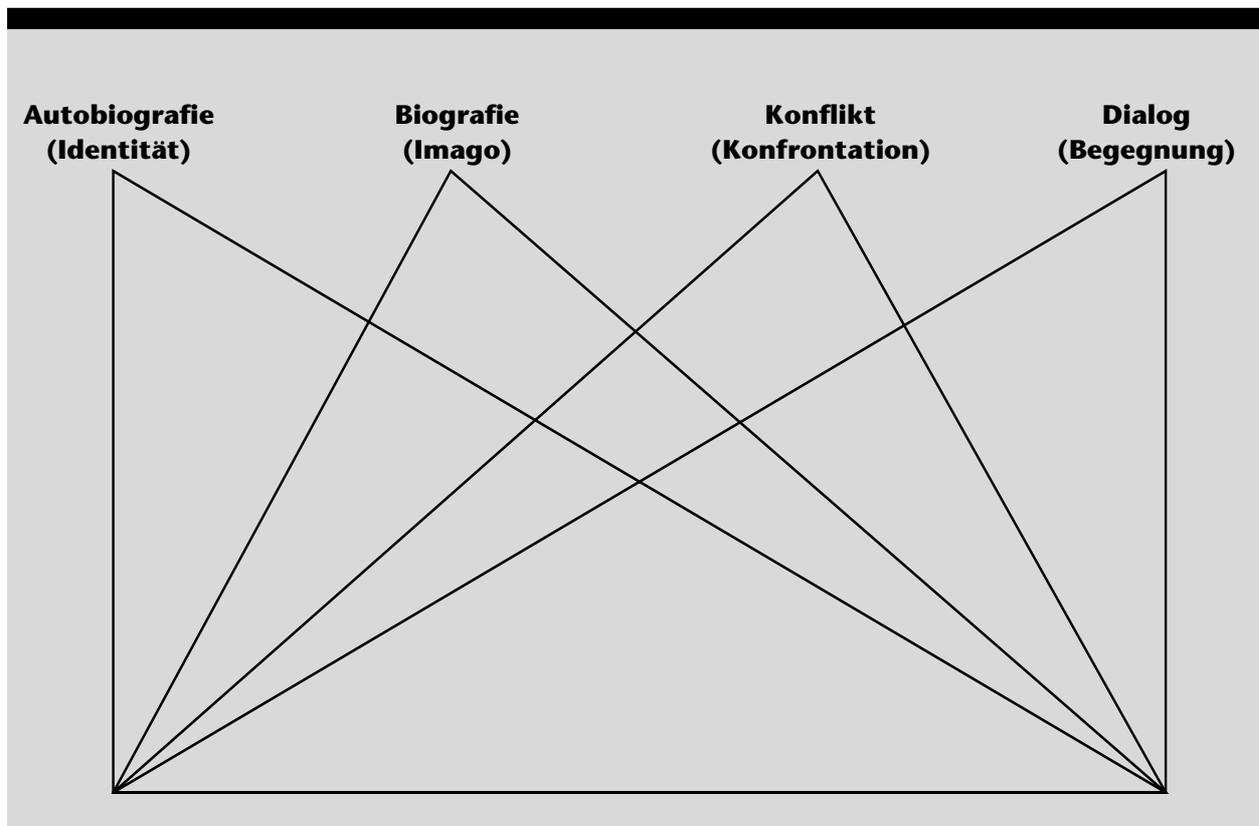
gesprochen. Dieser Einfluss reicht jedoch viel weiter. Menschenbilder beeinflussen sämtliche zwischenmenschlichen Interaktionsprozesse sowie alle nicht rein biologischen innermenschlichen Interaktionsprozesse wie beispielsweise Reflektion. Menschenbilder sind Antworten auf die Frage: „Was ist der Mensch?"; einem der größten, „prämodernen“ Philosophen zufolge ist keine Frage wichtiger als diese. Wenn wir das Terrain der Philosophie „kosmopolitisch“ (multikulturell) auffassen, lässt sich dessen Reichweite im Sinne Immanuel Kants auf folgende vier Fragen reduzieren:

1. Was kann ich wissen?
2. Was soll ich tun?
3. Was darf ich hoffen?
4. *Was ist der Mensch?*

Die Antwort auf die erste Frage gibt nach Kant die Metaphysik (heute würden wir sagen: die Wissenschaft), die Antwort auf die zweite Frage die Ethik, die Antwort auf die dritte Frage die Religion und die Antwort auf die vierte Frage die Anthropologie. Aber eigentlich umfasst die Anthropologie die drei anderen Disziplinen, weil die Antwort auf die letzte Frage Kant zufolge die Antworten auf die drei anderen Fragen einschließt.

Auf die Frage: „Was ist der Mensch?“ wurden zahlreiche, vielgestaltige und zuweilen einander widersprechende Antworten gegeben. Was ist die Natur des Wesens, das sich durch eine so immense persönliche und kulturelle Vielfalt auszeichnet? Über die Natur des Menschen sagen wir nicht viel, betonen jedoch, dass er ein interaktives Wesen ist. Die Kategorien „Dialog“ und „Konflikt“ sind ein Ausdruck dessen. Der Mensch ist Körper, Psyche, Kultur - und er nimmt eine Haltung dazu ein. Er fällt nicht mit sich zusammen, sondern vermag sich mit fremdem Blick sehen; er braucht das Gegenüber, um er selbst zu sein. Darum unterscheiden wir die beiden Perspektiven „Biografie“ (Imago) und „Autobiografie“ (Identität), die einander ergänzen, korrigieren, miteinander konkurrieren, sich gegenseitig ignorieren oder beherrschen können. Dieses Spannungsfeld ist die Grundlage für unendlich viele menschliche Möglichkeiten, darunter Ethnozentrismus und Rassismus, aber auch Offenheit für fremde Kulturen. In dieses Spannungsfeld stellen wir das interkulturelle Lehren und Lernen, das diese Spannung in Richtung Offenheit lenken will - jedenfalls, sofern sich das als Richtung bezeichnen lässt. Auf diese Art gelangen wir zu dem nachstehenden Modell.

**Schema 3: Die ABCD-Krone, ein Modell für interkulturelles Lernen in der Klasse (ILK)**



In der Abbildung überschneiden sich die vier Dreiecke, d.h., „Dialog“, „Konflikt“, „Autobiografie“ und „Biografie“ überschneiden sich, beeinflussen sich gegenseitig und interagieren. Jede beliebige autobiographische oder biographische Lebensgeschichte zeigt, dass es in ihr immer auch um Konflikt und Dialog geht. Das eine ist mit den (drei) anderen unlösbar verbunden. Wenn wir A sagen, müssen wir auch B, C und D erwähnen. Wenn wir von B reden, klingen A, C und D mit an. Und so weiter. Zwischen diesen vier Elementen besteht eine wechselseitige Abhängigkeit.

**Interkulturelles Lernen in der Klasse** bedeutet, die Situation in der Klasse zu nutzen: dort finden wir den Raum für die Einbeziehung von Lebensgeschichten der Akteure (Autobiografien und

Biografien), in denen sich Dialog als lohnender erweist als Konflikt, Konflikte aber anerkannt und nicht negiert werden und – wenn möglich – in Formen des Dialogs umgewidmet werden.

Die ABCD-Krone eignet sich auch für interkulturelles Lernen **außerhalb der Klasse**. Die Basis der Krone, „Klasse“, lässt sich zu „Klasse, Schule, Umgebung“ erweitern, also sowohl auf Mikroebene (Klasse), Mesoebene (Schule) wie Makroebene (Umgebung). Auf diesen verschiedenen Ebenen sind verschiedene Akteure wichtig, wodurch die vier Konzeptionen A, B, C und D jeweils andere Inhalte bekommen. In gewissem Sinne lässt sich die ABCD-Krone als allgemeines Modell für Lehren, Lernen und Kommunizieren auffassen.

## ABCD LITERATUR

*Literatur, bei der die ABCD-Krone eine Rolle spielt.*

ABRAM, I. & LINDEN, L. van der (red.)

Handleiding Interculturele Museale Leerroutes. Nederlandse Museumvereniging, Amsterdam, 2000

CRONIE, M.

Intercultureel leren in de bve-sector. CINOP, Den Bosch, 1998

HOF, L. van 't

Intercultureel leren in de klas van A tot Z. Projectgroep ICO, Den Bosch, 1998

HOMAN, H.

Interculturalisatie én leermiddelen. Module voor de pabo, lerarenopleiding basisonderwijs. Docentenhandleiding en studentenhandleiding. Parel, Utrecht, 2001

HOMAN, H.

Interculturalisatie én leermiddelen. Module voor de tweedegraads lerarenopleiding. Docentenhandleiding en studentenhandleiding. Parel, Utrecht, 2001

HOOFF, G. & OCAK, M.A.

Conflictvaardigheden (Interculturele didactische arrangementen). VSLPC, Den Bosch, 2000

LEDOUX, G. & LEEMAN, Y. & MOERKAMP, T. & ROBIJNS, M.

Ervaringen met Intercultureel Leren in het onderwijs (Evaluatie van het Project Intercultureel Leren in de Klas). SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, 2000

RASENBERG, A.

Intercultureel leren (Voorbeelden uit de praktijk van het voortgezet onderwijs). KPC Groep, Den Bosch, 1998

SHELLEKENS, E.

Intercultureel leren in de klas (Aan de slag met verschillen). Bekadidact, Baarn, 2000

SHELLEKENS, E. & VLERK, D. van der

Zo ben ik ook (Vuistregels en valkuilen bij Intercultureel Leren in de Klas). Anne Frank Stichting, Amsterdam, 1998

SINNEMA, L.

Intercultureel leren in de klas (10 didactische arrangementen voor de opleidingen Leraar Basisonderwijs). APS, Utrecht, 1998

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Manuskript zur Tagung der Anne-Frank-Stiftung 2001. Übersetzung aus dem Niederländischen: Waltraud Huesmert.

<sup>2</sup> Die *ABCD-Krone* ist ein relativ neues Modell für interkulturelles Lernen. Siehe: Abram, I. *Das ABCD des interkulturellen Lernens in der Klasse* (Entwurf). Projektgruppe ICO, 's-Hertogenbosch, April 1998. Im Herbst 1994 wurde von zwei Ministerien (Ministerium für Unterricht, Kultur und Wissenschaften, Ministerium für Gesundheit, Gemeinwohl und Sport) die Projektgruppe Interkultureller Unterricht (Intercultureel Onderwijs - ICO) gegründet, um die Realisierung von interkulturellem Unterricht zu fördern. Ende 1998 wurde die Projektgruppe aufgelöst.

Otto Stoik

## 1.2 Interkulturelle Bildung

### 1. Zielsetzungen

Seit Jahrzehnten kommen Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache in unsere Schulen; sie erwarten bzw. fordern Bildungsqualifikationen und Integration. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass für die Bewältigung dieser pädagogischen Aufgabe mehr und mehr „schichtenspezifische als ausländerspezifische Probleme“ bedeutsam sind (vgl. Diers, S.3f), „Chancengleichheit für Ausländerkinder meint zugleich das Bemühen um Chancengleichheit für Arbeiterkinder“ formuliert Zimmer (1992, S.8f). Gefordert sind somit zugleich bildungspolitische Maßnahmen.

So gesehen geht es im Bildungsbereich um drei pädagogische Zielrichtungen:

- einerseits um die **Wahrnehmung und Akzeptanz**, um die Hereinnahme und Berücksichtigung des Kulturgutes der entsprechenden Ethnie, damit deren Mitglieder den Wert der eigenen Kultur schätzen und bewahren können und nicht gewaltsam „entwurzelt“ werden,
- andererseits um das **Vertrautmachen mit (unserer) Sprache, (unserer) Kultur und Zivilisation** und
- schließlich um die **soziale und kulturelle Integration** in die Schulgemeinschaft und darüber hinaus in das staatliche Gemeinwesen auf dem Wege der gesellschaftlichen Integration.

Gleichzeitig darf die Wechselwirkung in den verschiedensten Bereichen mit Menschen unserer Gesellschaften und Kultur nicht übersehen und auch nicht als ein nur nebenbei verlaufender Sozialisationsprozess gering geachtet werden, richtet sich Interkulturelle Erziehung und Bildung doch immer an alle Angehörige der Minderheiten und der Mehrheiten.

### 2. Pädagogische Grundlagen interkultureller Bildung

Ein so verstandener Auftrag an die Schule führt zwangsläufig zu einer Erweiterung des Bildungsziels für alle Jugendlichen im Sinne interkultureller bzw. multikultureller und multiethnischer Bildung. Sie alle sollen in die Lage versetzt wer-



den, Kulturunterschiede (und damit auch soziale Unterschiede) wahrzunehmen und neue Formen des Zusammenlebens in kultureller Vielfalt zu entwickeln. Keine Ethnie in Europa kann sich dieser Entwicklung entziehen. Das Erkennen von möglichst vielen Gemeinsamkeiten sowie das Wahrnehmen und das Bewusstmachen von Verschiedenheit tragen zur besseren gegenseitigen Wertschätzung bei und fördern gegenseitiges Verständnis. Basis dafür wäre die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“.

Dabei ist zu fragen, ob ein solcher Auftrag an die Schule eine Belastung aller damit Beauftragten

und darüber hinaus des gesamten Systems oder aber eine Chance darstellt. Schule steht immer in Wechselwirkung zur Gesamtgesellschaft; ihre Bildungsfunktion kann sie nur auf die Gesellschaft hin bezogen erfüllen, aber eben auch nur in Abhängigkeit von Gesellschaftspolitik. Schule allein entscheidet nicht über das Leben in einer Welt geprägt von Verschiedenheit, nicht über gesellschaftliche Integration, Assimilation oder Segregation.

## 2.1 Assimilation

Assimilation meint Angleichung bzw. **Anpassung** im gesellschaftlichen Leben; Traditionen, Wert- und Verhaltensmuster der anderen, der Mehrheiten werden übernommen (vgl. dtv Lexikon, Bd. 1, S. 297). Endergebnis eines Assimilationsprozesses ist die **vollständige Angleichung** an die den einzelnen umgebende Kultur- und Gesellschaftsform. Dies ist jedoch mit dem **Verlust der bisherigen eigenen Identität** verbunden.

## 2.2 Akkulturation

Im Prozess der Akkulturation werden einzelne Elemente aus der anderen Kultur übernommen. **Dieser schrittweise Prozess** führt dazu, dass die/der Einzelne parallel zu seiner/ihrer bisherigen kulturellen Identität Elemente der anderen Kultur(en) erwirbt und für sich verfügbar macht. Ergebnis dieses Prozesses könnte sein: ein in zwei Kulturen beheimateter Mensch, der in der Lage ist, in beiden Kulturen zu denken, zu handeln und zu leben.

## 2.3 Segregation

Segregation dagegen ist „die **gesellschaftliche Absonderung** einer Ethnie oder deren Mitglieder, die als fremdartig und inakzeptabel empfunden wird“ (ebda, Bd. 16, S. 281). Besonders deutlich wird diese Ausgrenzung in Form der räumlichen Segregation; in der Form der **Ghettobildung**.

## 2.4 Integration

Integration hingegen – und es handelt sich auch hier **um einen länger andauernden Prozess** – „ist die Verbindung einer Vielheit von einzelnen

Menschen oder von Gruppen (Ethnien) zu einer gesellschaftlichen Einheit, die sich in der **Annahme kulturspezifischer Wertvorstellungen und sozialer Normen durch die Beteiligten** äußert“ (ebda, Bd. 8, S. 306f.).

Das Leben in der Schule ist immer ein Beispiel - bewusst oder unbewusst, beabsichtigt oder unbeabsichtigt, gewollt oder nicht gewollt - für das Leben in der Gesamtgesellschaft. Der Umgang mit Jugendlichen und die organisatorischen Maßnahmen beeinflussen die Art und Weise, wie insgesamt mit Menschen - inländischen und ausländischen - in der Gesellschaft umgegangen wird. Ist **Integration** das gewollte Ziel, so kommt es auf die in diesem Prozess vermittelten Normen und Werte entscheidend an: **Demokratie, Toleranz, Pluralismus, Achtung der Menschenrechte** usw. Letztlich geht es um Grundlagen von Erziehung und damit auch um die Form von multikultureller und ethnischer Wirklichkeit.

## 3. Schule als Ort der Begegnung

### 3.1 Interkulturelles Lernen als Unterrichtsprinzip

Die Zielsetzungen interkulturellen Lernens werden als Unterrichtsprinzip und in den Formulierungen von allgemeinen Bildungszielen bzw. didaktischen Grundsätzen konkretisiert. Beim interkulturellen Lernen geht es „um das gemeinsame Lernen zum besseren gegenseitigen Verständnis [...]“ (vgl. Lehrplan der Volksschule, Österreich, Wien 1992). Damit wird für die Grundschule das allgemeine Bildungsziel erweitert: „(...) im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem jeweils anderen Kulturgut sind insbesondere Aspekte wie Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum, Texte (Märchen, Erzählungen, Sagen), Traditionen, Liedgut usw. aufzugreifen. Interkulturelles Lernen beschränkt sich nicht bloß darauf, andere Kulturen kennen zu lernen. Vielmehr geht es um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte, [...] darum, nicht nur Einheit, sondern auch Vielheit (Verschiedenheit; d. A.) als wertvoll erfahrbar zu machen. (...) Gegenseitiges Verständnis (...) und Wertschätzung“ werden angestrebt (vgl. BGBl. 439/91).

Im allgemeinen Bildungsziel der österreichischen Hauptschule heißt es: „... interkulturelle Bildung mit den Dimensionen Lernbereitschaft, Verständnis und Achtung für kulturelle, sprachliche und ethnische Vielfalt“. Dies gelte besonders für das Verhältnis der Mehrheitsbevölkerung zu den österreichischen Volksgruppen, „den Arbeitsmigranten, den Flüchtlingen, den Gästen usw.“. Neben „kritischer Auseinandersetzung mit Ethno- und Eurozentrismus, Vorurteilen und Rassismus“ soll es zu „gesteigertem Interesse für fremde Kulturen sowie zur Auseinandersetzung mit Formen des Nebeneinander, Miteinander und der Mischung von Kulturen“ (ebda) kommen. Als Unterrichtsprinzip und als Bildungsziel formuliert wendet es sich an alle Bezugsgruppen der Schule.



### **3.2 Interkulturelles Lernen als Bildungsziel und -inhalt**

„Das Fremde konkretisiert sich im Eigenen“, schreibt U. Bielefeld (1991, S. 9) in seinem Buch „Das Eigene und das Fremde“. Dies ist für die Begegnung der Kinder und ihrer Lehrer/innen in der Schule ein zentraler Satz, denn Schule ist ein Ort gesellschaftlicher **„Aus - einander - setzung“**. „Wenn das Interesse an den Menschen und Dingen dieser Welt auch in zukünftigen Generationen erhalten bleiben soll, (...) dann muss jener Ort überdacht (...) werden, an dem die gesellschaftlichen Weichenstellungen stattfinden.“ Wir brauchen Menschen, „die den Mut haben, sich ihr eigenes Urteil zu bilden, (...) Menschen, die den Mut haben und die Fähigkeit, das Wort zu ergreifen zum Gespräch“ (Kagerer, S. 17f.).

Dadurch, dass wir uns mit dem Fremden – der Verschiedenartigkeit - auseinandersetzen, kommen wir zu neuen Erkenntnissen, gewinnen Einsicht in neue Zusammenhänge, sind gezwungen unser

bisheriges Wissen und unsere bisherige Erfahrung zu überprüfen, vielleicht auch zu verändern. Genau das ist es, was wir in der Schule in den verschiedenen Bereichen des Unterrichts brauchen: Schüler/innen und Lehrer/innen, die diese Her-

ausforderung mit dem Neuen, dem Anderen, dem Fremden annehmen, sich damit auseinandersetzen, es begreifen, erfahren, erleben, reflektieren und als Beitrag zur Identitätsfindung ansehen.

Dort, wo Lebensgewohnheiten, Sprache, Brauchtum und Tradition im Unterricht aufgegriffen werden, wird Auseinandersetzung mit dem jeweils Anderen möglich, wird Kulturbegegnung durch die Verschiedenheit als wertvoll erfahrbar. Kommt dazu das Erleben und Mitgestalten kultureller Werte, ist Erkennen von Gemeinsamkeiten und kulturellen Unterschieden Basis für gemeinsames Lernen und Leben. Damit wird die tägliche Lebenswelt aller Beteiligten handlungsrelevant für das Unterrichtsgeschehen. Projekte zur Dokumentation der eigenen Lebenswelten in- und ausländischer Familien, der Arbeitswelt, der Freizeitgestaltung sind ebenso wie das textliche und grafische Gestalten von Kinder- und Jugendbüchern mit sozialen Themen oder das Verwirklichen von Klassenpartnerschaften als Praxisbeispiele zu nennen. Schule als Ort der Lebensgestaltung greift so hinaus in den Bereich gesamtgesellschaftlichen Lebens.

### **4. Integrative Pädagogik als Wegweiser für interkulturelle Bildung**

„Interkulturelle Pädagogik ist eine Form sozialen Lernens, die im Rahmen der Menschenrechte die kulturelle Vielfalt aufgreift und den Menschen in seiner Individualität über Prozesse der Annähe-

rung zu Akzeptanz und Toleranz führt.“ So „wird multikulturelles und multiethnisches Leben als Wechselwirkungsprozess zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen möglich“, ein Prozess, „der personale und soziale Identität achtet – oft erst entwickelt und reflektiert - und Basis für gesellschaftliche Integration gibt“ (Stoik in: Lau / Gauß 1992). Damit werden die Platzierungschancen von jungen Menschen, ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Identitätsfindung gefördert.

Identitätsfindung ist generell ein Problem jedes Menschen und der jeweiligen Gesellschaft, gerade weil unterschiedliche Orientierungs- und Handlungsmuster die Sinndeutung der eigenen wie auch der Gruppenexistenz zentral beeinflussen. Einerseits geht es um persönliche Identität, um die Einmaligkeit des Individuums, andererseits um soziale Identität, die die Zugehörigkeit des einzelnen zu verschiedenen Bezugsgruppen regelt. Balance halten zu können zwischen diesen unterschiedlichen Erwartungen heißt, die folgenden Grundfähigkeiten zu entwickeln: Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Krappmann, S. 97 ff). Aufbau und Förderung dieser Fähigkeiten sind Grundlage gegen Ethnozentrismus und Fremdenfeindlichkeit, gegen die „Kultur des Habens“ und gegen den strukturellen Rassismus in Europa.

#### 4.1 Menschliche Grundfähigkeiten:

- **Empathie** benennt die Fähigkeit des einzelnen Menschen, sich in die Lage eines anderen hinein versetzen zu können. Dieses Einfühlungsvermögen öffnet den Zugang zu anderen Personen, ermöglicht es, sie als Rollenträger und damit als Kulturträger besser kennen zu lernen.
- **Rollendistanz** meint, dass der jeweilige Rollenträger nicht nur eine Rolle zu spielen hat, sondern viele verschiedene, oft auch widersprüchliche. Eine einzelne Rolle und die mit ihr verbundenen Erwartungen an die anderen - aber auch an sie selbst - sollen nicht zum alleinigen Maß der Bewertung sozialer Beziehungen herangezogen werden. Distanz meint auch, zurücktreten zu können, andere - widersprüchliche - Erwartungen wahrzunehmen und zu berücksichtigen.
- **Ambiguitätstoleranz** hingegen beschreibt

die Fähigkeit, in der sozialen Interaktion zu verbleiben, auch dann, wenn es Nichtübereinstimmung gibt, Erwartungen nicht erfüllt werden, Widersprüche vorliegen. Die so entstehenden Frustrationen können nur überwunden werden, wenn sich die Rollenpartner bemühen, dennoch ihre Interaktionen fortzusetzen. Konflikt ist ein Begleiter vieler sozialer Interaktionsprozesse, die nur dann erfolgreich verlaufen können, wenn sie fortgesetzt und nicht abgebrochen werden. Sonst sind sozialer Rückzug, Isolation, Einkapselung, ja Ghettobildung - personale und soziale Verarmung, wenn nicht sogar Radikalisierung - die Folgen.

- **Kommunikationsfähigkeit** schließlich will zum Ausdruck bringen, dass Sprache bzw. Sprachen (Mehrsprachigkeit), auch Mimik und Gestik, Menschen befähigen, miteinander leben zu können, Gemeinschaft zu bilden, Sinn zu stiften und Reflexion über sich und die Beziehungen in sozialen Netzwerken zu ermöglichen.

Die angeführten Überlegungen beziehen sich keineswegs auf „die Ausländer“, sondern zugleich ebenso auf die „Einheimischen“. Um interkulturelle Bildung - Auseinandersetzung mit Differenz und nicht mit Defiziten - umzusetzen, müssen Schulen aber auch kommunale Einrichtungen folgende Beiträge leisten:

#### 4.2 Maßnahmen:

- Kooperation zwischen allen am Bildungsprozess beteiligten Gruppen sicherstellen (Schule, Fürsorge, Hort, Kindergarten, Kirchen, Gericht, Jugendamt, etc.),
- Kooperation innerhalb der Schule: Kleingruppenarbeit, Tutorentätigkeit, Schulpartnerschaft, neue Formen von Unterricht, z. B.: offener Unterricht, Projektunterricht, freie Arbeitsformen, mehr Differenzierung und Individualisierung; „collaborating learning activities“;
- Öffnung der Schule zu kommunalen Einrichtungen; Community Education (wie z. B.: Sprachunterricht für Schüler/innen und deren Eltern)

Auf diese Weise kann es gelingen, Kulturbegegnung nicht zum Kulturschock werden zu lassen, in dem das Selbstverständliche plötzlich zum Ungewöhnlichen wird. Neben den Leistungsan-

forderungen und dem Fördern und Entwickeln der Leistungspersönlichkeit muss stärker auch die Sozialpersönlichkeit im Zentrum pädagogischen Bemühens stehen. Dazu braucht es der personalen Begegnung zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen, damit Orientierungen, Normen und Handlungsmuster (d. s. Toleranz, Mitbestimmung, Schutz des geistigen Eigentums, demokratische Entscheidungsprozesse, usw.) von den Heranwachsenden erfahren und glaubwürdige Verhaltensstrategien übernommen bzw. entwickelt werden können. Daraus entsteht Sinnstiftung und personale Beziehung, soziales und kulturelles Miteinander.

Bezogen auf das erziehende und unterrichtende Handeln der Lehrperson bedeutet dies im einzelnen,

- dass sie gegenüber Menschen (aus anderen Ländern) mit anderer Kultur und anderen Erziehungsgewohnheiten innerlich, d. h. in ihrer menschlich pädagogischen Grundeinstellung und Grundhaltung prinzipiell offen und zugänglich sind, dass sie sie als Menschen akzeptieren;
- dass sie die in überwiegendem Maße gegebenen Gemeinsamkeiten, aber auch die Unterschiede in den Persönlichkeits- und soziokulturellen Merkmalen erkennen, aufgreifen und im Unterricht immer wieder für die ganze Klasse einsichtig und erfahrbar werden lassen;
- dass sie jede sich bietende Gelegenheit nützen, durch wirksame Anregungen und Maßnahmen (d. s. Gruppenarbeiten, fächerübergreifende Projekte, Schulfeste, Wandertage, Formen offener Unterrichtsarbeit, Elternarbeit, etc.) die Integration aller Schüler/innen in die Klassen- und Schulgemeinschaft zu fördern, und schließlich
- dass sie dort, wo dies tatsächlich, d. h. vorurteilsfrei zutrifft, für das Anderssein der Jugendlichen (z. B. in Scheidungssituationen, bei extremen Erziehungsmethoden, bei familiärer Deprivation, bei verschiedenen religiösen Verhaltensformen, bei geschlechtsspezifischen Handlungsweisen u. a. m.) Verständnis und Toleranz zeigen und ihnen helfen, damit sie in der jeweiligen für sie neuen sozialen Situation bzw. kulturellen und sozialen Umwelt zurecht zu kommen.

Sozialisation - „als der Prozess der gesellschaftlichen und kulturellen „Prägung“ und der gesamte

Prozess der aktiven Übernahme und Auseinandersetzung mit der Kultur und den sinnstiftenden Handlungsmustern bis hin zur Befähigung, den sozialen und kulturellen Pluralismus in die eigene Person zu integrieren“ (G. Wurzbacher) - jedes Menschen wird entscheidend von den sozialen Einstellungen und dem sozialen Handeln der Lehrer/innen und anderer erwachsener Personen im Rahmen der Schulpartnerschaft bestimmt. Diese sind Modell für die Orientierung und Selbststeuerung der Jugendlichen in ihrer sozialen Entwicklung.

### **Literatur:**

- Bielefeld, U. (1991) Das Eigene und das Fremde. Neuer Rassismus in der Alten Welt? Hamburg. Bundesgesetzblatt (BGBl) 439/91, Wien.
- Bundesministerium für Bildung, Unterricht und Kunst (1992) Interkulturelles Lernen. Der neue Lehrplan – Organisationsbestimmungen. Klagenfurt.
- Diers, A. (Juni/ 1990) in: gemeinsam. dtv Lexikon (1990) München.
- Kagerer, H. (o.J.) Das Fremde hört nicht auf. In: Päd. Zentrum Berlin, Schule ohne Gewalt. Berlin.
- Krappmann, L. (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Lau, G. & Gauß, R. (5/1992): Zirkular. Interkulturelles Lernen an Pädagogischen Akademien Salzburg.
- Zimmer, J. (1/1992) Kinderzeit. Sozialpädagogische Blätter.

Der gesamte Beitrag ist eine überarbeitete Fassung eines Artikels von:

Stoik, O. „Interkulturelle Bildung: Pädagogische, schulorganisatorische und schulrechtliche Grundlagen.“ in: Gauß, R. & Harasek, A & Lau, G. (Hrsg) (1994) Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Bd. 1. Wien. S 91ff.

## 1.3 Kultur und Identität – europäische Bürgerschaft; eine pädagogische Herausforderung

*Von dem, was man heute denkt, hängt das ab, was morgen auf den Straßen und Plätzen gelebt wird.*

*(José Ortega y Gasset)*

### 1. Was sollen wir über Kultur vermitteln?

Fragen wir uns selbst, was Kultur bedeutet, dann erhalten wir Antworten, die drei Kategorien zuzuordnen sind: Ergebnisse, Ideen und Verhaltensweisen.

Norbert Elias beschreibt in seinem Buch „Über den Prozess der Zivilisation“ wie diese Elemente von Kultur dem Menschen wie selbstverständlich werden. Im Buch „Experiential Activities for Intercultural Learning“ liefert H. Ned Seelye einen Rahmen dafür, multikulturelle Kommunikationsweisen zu entwickeln. Damit zeigt er eine Vorgangsweise, die darauf hinweist, dass Verhalten kulturell beeinflusst wird.

Die im folgenden genannten Ziele sind in Anlehnung an seine „sieben Ziele zur kulturellen Unterweisung“ (für Schüler aus anderen Kulturkreisen) formuliert.

### 1.1 Elemente von Kultur sind:

Ergebnisse (Produkte)	Ideen	Verhaltensweisen
<b>Literatur</b>	<b>Auffassungen</b>	<b>Brauchtum</b>
<b>Volkskunst</b>	<b>Werte</b>	<b>Gewohnheiten</b>
<b>Kunst</b>	<b>Institutionen</b>	<b>sich zu kleiden</b>
<b>Musik</b>	<b>(Bildung, Familie, Wirtschaft, Erziehung, ...)</b>	<b>sich zu ernähren; Art der Nahrung; Art und Weise des Essens, ...</b>
<b>Von Menschen Geschaffenes</b>		<b>Freizeitverhalten</b>
<b>(Kleidung, Plastiken, Gegenstände, Geräte, etc.)</b>		

## **1.2 Zielsetzungen bei der Vermittlung von Kulturelementen:**

1. Bei Schülern/Studierenden das Verständnis fördern für die Tatsache, dass jedes menschliche Verhalten kulturell erworbenes (überformtes) Verhalten ist (kultureller Relativismus).
2. Verständnis zu entwickeln für soziale Variablen wie Alter, Geschlecht, soziales Milieu, Lebensraum, u.a. Diese Variablen beeinflussen die Art und Weise wie Menschen denken, sprechen, sich verhalten (sozialer Relativismus).
3. Mehr Bewusstsein über herkömmliches (ganz selbstverständliches) Verhalten in Alltagssituationen der Ziel-Kultur (Mehrheitskultur) schaffen.
4. Die Bedeutungen von Wörtern und Redewendungen in der Ziel-Kultur klären und die Aufmerksamkeit dafür schärfen.
5. Verallgemeinerungen über die Ziel-Kultur beurteilen und relativieren zu können; dafür hilfreiche Bedingungen zu schaffen.
6. Informationen über die Ziel-Kultur ausfindig zu machen und einzuordnen.
7. Die intellektuelle Neugier der Schüler/Studierenden auf die Ziel-Kultur zu fördern und sie zu Empathie mit den Menschen der Ziel-Kultur anzuhalten.

Im Besonderen sollen Lehrer/innen diese sieben Zielsetzungen im Auge behalten, wenn sie Unterricht planen und halten. Diese Ziele sollen mit folgenden Prinzipien verbunden sein:

## **1.3 Prinzipien für (interkulturellen/ multikulturellen/ multiethnischen/ mehrsprachigen/ europäischen) Unterricht:**

1. Über die Sprache, die die Schüler lernen (Fremdsprache/ Zweitsprache), den Zugang zur jeweiligen Kultur ermöglichen.
2. Jede Stunde die Begegnung mit kulturellen Verhaltensweisen anbieten.
3. Schüler beim Erwerb der notwendigen sozio-ökonomischen / -kulturellen Kompetenzen unterstützen.
4. Schülern ein Verständnis / Bewusstsein vermitteln sowohl hinsichtlich der eigenen als auch der anderen Kultur(en).

5. Anzuerkennen, dass nicht jedes Lernen über Kultur gleichzeitig mit Verhaltensänderung verbunden ist. Nur Bewusstsein und die Toleranz gegenüber kulturellen Einflüssen kann das eigene und das Verhalten anderer verändern.

## **2. 21. Jahrhundert - In Europa verschieben sich Grenzen:**

Am Beginn des 21. Jahrhunderts, in dem sich Europa zusammenschließt anstatt sich auseinander zu reißen, wie es im vergangenen Jahrhundert geschehen ist, könnte man diese Aussage über Europa treffen: Eine Nation (Europa) ist eine Gesellschaft, die sich durch Ehrlichkeit über ihre Vergangenheit und durch gemeinsame Verständigung über ihre Nachbarn zusammenschließt.

Erst 1988 hat der EU-Ministerrat erklärt, dass „die europäische Dimension in der Erziehung (...) das Gefühl der europäischen Identität bei den jungen Menschen verstärken und ihnen den Wert der europäischen Zivilisation deutlich machen kann.“ Eine europäische Bürgerschaft war bis zum Vertrag der Europäischen Union nicht formell geschaffen. Dieser Vertrag wurde erst in Maastricht am 7. Februar 1992 unterzeichnet. Damit ist die Unionsbürgerschaft anerkannt worden (vgl. Artikel 8).

Das Erziehungssystem soll für diese Bürgerschaft (aus)bilden. Erziehung zur europäischen Bürgerschaft sollte das Erfahren, das Erleben der europäischen Dimension und das Hineinwachsen in diesen europäischen Kontext mit einschließen. Erst das ermöglicht jedem/r Bürger/in die Teilnahme auf der europäischen Bühne.

In den europäischen Staaten jedoch sind kaum ernsthafte Bemühungen zu verspüren, sich mit Bürgerschaft in Europa auseinander zu setzen. Deshalb können wir nur schwer sagen, dass sich junge Menschen in Europa als Europäer betrachten. Junge Menschen nehmen für sich eine eher schwach ausgeprägte europäische Identität wahr. Erst wenn Europa mit allen seinen vielfältigen, ja verschiedenartigsten europäischen Identitäten gesehen wird, mit viel weniger definierten Grenzen und mit Offenheit gegenüber den Nachbarn und Nachbarländern, deren Meinungen und Lebensstilen, dann wird eine europäische Bürgerschaft ein sehr viel stärkeres Ideal sein, für das es lohnt danach zu streben.

„Aber wir sind noch nicht am Ziel – wir sind dazu gerade erst aufgebrochen!“<sup>1</sup>

### 3. Warum ist „Europäische Bürgerschaft“ zunehmend mehr ein Thema?

Nationale Wahlen zeigen es immer wieder: Die politische Führung benötigen „die Grenzen“ um von ihren Wählern bestätigt zu werden. Deren Legitimität und Macht stammen von den vermuteten Identitäten und vom Zusammenhalt, den ein Nationalstaat bietet. Junge Menschen sehen dies offener; nationaler Zusammenhalt ist nicht zwingend.

Erziehung zur europäischen Bürgerschaft, Erziehung zur Demokratie, ist in der Tat keine einfache Bekräftigung alter Vorgehensweisen. Wir müssen heute die jungen Mitmenschen für verschiedenste Arten von Partizipation erziehen. Wir müssen eine andere Art von Demokratie - direkte Demokratie - vermitteln. Europäische Staats- / bzw. Staaten-Bürgerschaftserziehung ist komplex, verlangt Engagement und muss Identifikation mit Europa auslösen (können).

Die Idee der mehrfachen Identität ist eine starke, eine überzeugende. Weil die alten Sicherheiten schwinden, weil die Bevölkerung Europas viel stärker als verschieden, als vielfältig wahrgenommen wird; weil sie als mehr voneinander abhängig, als mehr regional wahrgenommen wird; weil Menschen sich mehr der Ungleichheit bewusst werden, der verschiedenen ethnischen Kategorien, der sozialen Integration und der Ausgrenzung, weil Fremdenfeindlichkeit wächst und stärker öffentlich ausgetragen wird - deshalb sind wir fähig die Vielfalt verschiedenartigster Identitäten in sozialen Kontexten zu sehen.

In vielen Situationen ziehen wir ein bestimmtes Bündel von Identitäten vor, in vielen anderen ganz andere. „Moderne Identität ist ein reflexives Projekt in einer reflexiv gewordenen Gesellschaft. (...) sie bleibt an die Inhalte der wichtigsten Lebensbereiche und damit auch an die sozialen Beziehungen gebunden. (...) Die von Erikson (1991) dargestellten Schlüsselbegriffe Vertrauen, Autonomie, Initiative, Kompetenz und Identität (...) haben sich auch als wesentliche Dimensionen der gesellschaftlichen Strukturen erwiesen. (...) Identität ist das Ziel beim Entwurf von Lebensstilen.“ (vgl. Lohauß, S. 215 ff.)

„Eine der Herausforderungen, denen wir bei der Erstellung eines Curriculums in den nächsten

Jahrzehnten begegnen, ist die Art und Weise, wie wir kulturelles und soziales Lernen definieren bzw. festlegen, das sich in diesem komplexen Gesellschaftssystem (wie es Europa wird) als geeignet erweist.“ (vgl. A. Ross, CICE a.a.O.)

### 4. Was bedeutet Identität?

Unterscheiden wir zunächst zwischen Ähnlichkeit und Verschiedenheit. Beides sind Grunderfahrungen menschlichen Lebens. Deshalb verhalten wir uns freundlich, wenn wir mit Leuten zusammen sind, die uns selbst ähnlich sind, und weniger freundlich – distanziert, wenn sie sich stark von uns unterscheiden. Ähnlichkeit und Differenz können an bestimmten Merkmalen und durch verwandte sichtbare Zeichen erkannt werden, werden aber auch durch Meinungen, Interessen, Lebensumstände u.a. ausgedrückt bzw. bestimmt. Die Wahrnehmung von Ähnlichkeit bzw. von Differenz gibt Antworten auf Fragen wie: „Wer bin ich? Und wer bist du?“ Es ist sowohl ein Beitrag zur Entwicklung des eigenen Selbst und der Ich-Identität als auch zur Wahrnehmung der Identität der anderen.

**Selbst** und **Identität** sind **dynamische Systeme** und hängen vom sozialen Kontext ab.

Im Selbst-Konzept wirken zwei Komponenten – das persönliche Selbst und das kollektive Selbst (der anderen). Beide hängen von der Selbstinterpretation, vom Selbstbewusstsein, der Selbstachtung, dem Selbstvertrauen, der Selbstbeurteilung, vom Selbstbild ab.

Das **personale Selbst** versteht sich als einmalige Selbstinterpretation, das **kollektive Selbst** versteht sich als mit den anderen austauschbar.

Deshalb können wir über Identität sagen: Identität beschreibt ein Individuum im gegebenen sozialen Kontext. Ich-Identität hängt vom personalen Selbst als einzigartige Persönlichkeit ab; soziale Identität bezieht sich auch auf die Person unter den Bedingungen sozialen Lebens.

In modernen Gesellschaften kann die Selbst- und Fremddarstellung der Person als dialektisches Prinzip verstanden werden. Norbert Elias unterscheidet zwischen Wir-Identität und Ich-Identität. In den letzten zweihundert Jahren ist Ich-Identität immer bedeutsamer geworden. Je mehr wir die Vielfältigkeit von Lebensstilen und Verhaltensweisen in unseren Gesellschaften bewusst wahrnehmen, desto mehr stoßen wir auf Ich-Identität.

Es ist wichtig die Wechselbeziehung zwischen Ich-Identität und Wir-Identität zu unterstreichen: **Identität** ist die Balance zwischen beiden, **eine Balance zwischen persönlichen Bedürfnissen und den sozialen Erwartungen.**

#### **4.1 Fähigkeiten um Identität zu entwickeln und zu wahren:**

Um diese Fähigkeiten zur Balance umsetzen zu können weist Krappmann (1975) auf vier Verhaltensweisen hin:

- Empathie
- Rollendistanz
- Ambiguitätstoleranz und
- Kommunikationsfähigkeit

Diese Fähigkeiten ermöglichen es einer Person, sich sowohl mit sich selbst als auch mit dem anderen in sich selbst auseinander zu setzen. Moderne Identität ist ein „Ich-Ideal“. Menschen, die über die Schlüsselfähigkeiten (vgl. Erikson) verfügen, können mit deren Hilfe gelungene Persönlichkeit werden.

*„Ich liebe meine Heimat zu sehr, um Nationalist zu sein.“*

*(Albert Camus in einem Brief an einen Freund)*

#### **4.2 Kultur und Identität:**

Was wir uns im Erziehungsprozess bewusst machen sollten: Kultur ist uns bewusst aber in weitaus höherem Umfang unbewusst. Ich möchte das mit einem Eisberg – Kulturkonzept veranschaulichen: (s. folgende Seite)

Der größte Teil von Kultur ist uns unbewusst. Wir werden uns erst in Situationen, wenn wir damit konfrontiert werden, dieser Elemente bewusst und können sie reflektieren. Sonst halten wir kulturell Geprägtes als für natürlich weil selbstverständlich.

Aufgabe von Lehrer/innen sollte es sein, sich mit diesen Elementen von Kultur auseinander zu setzen, sie in spezifische Kontexte zu bringen und somit ein neues Bewusstsein zu vermitteln bzw. zu ermöglichen. Junge Menschen sollten sich damit in ihrem täglichen Leben auseinandersetzen. Dabei könnten wir die Eltern der Schüler/innen zu gemeinsamer Kulturarbeit einladen.

#### **4.3 Materialien zur Thematisierung von Kultur und Identität:**

Sehr wichtig sind einfache und konkrete Beispiele, die in der außerschulischen Jugendarbeit bearbeitet werden können und für die Schule zur Verfügung stehen.

Das Material des gleichnamigen COMENIUS-Projekts „DAS SIND WIR II“ bietet Lehrer/innen diese Möglichkeit.

Das Material, das zusammen mit seinen Einsatzmöglichkeiten in den Kapitel 2 und 3 dieses Handbuchs beschrieben wird, setzt sich mit folgenden Aspekten des Lebens von Heranwachsenden auseinander:

- Idole und Ideale
- Aussehen und Äußerlichkeiten
- Liebe und Freundschaft
- Zukunft und Perspektiven.

#### **5. Zusammenfassung:**

Fünf wichtige Aspekte in kultureller und staatsbürgerlicher Erziehung und Bildung – für eine Erziehung zu europäischer Staats-Bürgerschaft:

1. Kulturelle Bildung und Erziehung sind ein wichtiger Teil von Lehre und Unterricht, ob sie nun in eigenen Fächern oder als Unterrichtsprinzip Umsetzung finden.
2. Erziehung auf der Basis sozialer Werte (Verantwortung, Toleranz, Zusammenleben, Umweltschutz, ...) ist bedeutsam, so dass Schüler/innen sich der Welt um sie herum bewusst und verantwortliche Bürger Europas werden können.
3. Auf Werten basierende Erziehung sollte durch schülerzentrierte Methoden verwirklicht werden: Projektarbeiten, gemeinsame Kooperation in vielfältigen Lernsituationen, Gruppenarbeit, offener Unterricht, etc. Dabei sollen die Schüler/innen in einer Atmosphäre von Vertrauen, Autonomie und Selbstverwirklichung arbeiten können.
4. Beurteilungssysteme und Beurteilungsmethoden sollen die Schüler zu Selbstbewertung und Selbsteinschätzung (der individuellen und auch der Gruppenleistungen) befähigen; nicht nur als wichtigen Teil der Evaluation ihrer Arbeit, sondern als zentralen Kern von Staatsbürgerschaftserziehung, damit sie sich der Werte

## Das Eisberg-Kulturkonzept:



bewusst werden nach denen sie selbst und ihre Mitmenschen beurteilt werden.

5. Mehr Aufmerksamkeit sollte dem „geheimen Lehrplan“ in allen Bereichen des Bildungssystems geschenkt werden. Lehrer/innen und Schulaufsicht sollten den Bildungsprozess und die systemischen Bedingungen von Schule untersuchen. Das verlangt Kommunikation zwischen den Schulpartnern.

Kulturelle Bildung und Erziehung – Erziehung zur europäischen Staats-Bürgerschaft – hat mit Wissen und mit Fähigkeiten zu tun. Um als freie und verantwortliche Menschen in einer demokratischen Gesellschaft leben zu können, müssen wir uns damit - mit der europäischen Identität - auseinandersetzen. Dann sind wir gemeinsam in der Lage den Prozess der Herausbildung einer europäischen Persönlichkeit zu leisten.

Wir sollten bei diesem Prozess an die Worte Jaques Delors denken:

*„Wenn wir das neue Haus Europa bilden, dann müssen Herz und Wissen gleichwertige Partner sein.“*

## **Literatur:**

- Anne-Frank-Stiftung, Amsterdam u.a. (Hrsg.) (1999) „DAS SIND WIR II“. Ein interkulturelles Lernprojekt für Jugendliche in Europa. Amsterdam.
- Elias, N. (1978) Über den Prozess der Zivilisation. 2 Bde, 6. Aufl., Frankfurt a.M.
- Erikson, E. (1991) Identität und Lebenszyklus. Frankfurt am Main.
- Krappmann, L. (1975): Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart.
- Lohauß, P. (1995) Moderne Identität und Gesellschaft. Opladen.
- Ross, A. (Hrsg.) (1999) Young Citizens in Europe, CiCe (Children's Identity and Citizenship in Europe). London.
- Seelye, N. H. (1996) Experiential Activities for Intercultural Learning. Intercultural Press, INC.

## **Anmerkungen**

- <sup>1</sup> So A. Ross, Projektkoordinator eines ERASMUS-Netzwerkes auf der CICE-Konferenz - Children's Identity and Citizenship in Europe – in London 1999.

## 1.4 Interkulturelle Kompetenz – Interkulturelles Lernen

### Worum geht es?

Unsere Lebens- und Arbeitswelt ist zunehmend von Heterogenität und Ungleichheit geprägt. Vielfalt erleben wir manchmal als spannend und bereichernd, oft aber auch als Herausforderung und anstrengend. Wie und was jeder von uns als einfach oder schwer erlebt, ist sehr mit der eigenen Biografie und den eigenen Fähigkeiten verknüpft. Die Herausforderung im Alltag an uns als Individuen und an uns als PädagogInnen kommt in dem neuen Schlagwort „managing diversity“ zum Ausdruck. Interkulturelle Kompetenz war in der LehrerInnenausbildung bisher kein ausgewiesener curricularer Aspekt. Erst langsam setzt sich die Erkenntnis durch, dass auch dies eine Schlüsselkompetenz im pädagogischen Feld ist und entsprechend entwickelt und gefördert werden muss. Aber ist das alles? Toleranz und Respekt sind im täglichen Umgang sicherlich die Basis. Gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben erfordert strukturelle Veränderungen. Unsere Verantwortung, eine Schule für alle Kinder und Jugendliche zu schaffen, in der soziale, geschlechtliche, ethnische, religiöse, kulturelle und andere Unterschiede nicht zur Benachteiligung und Ausgrenzung führen, erfordert Kompetenz im Umgang mit Vielfalt und Bereitschaft zu Veränderungen.

Unserem Verständnis von interkulturellem Lernen liegt ein dynamischer und systemischer Begriff zu Grunde. Interkulturell kompetent zu sein, bedeutet, dass wir als Individuen Fähigkeiten entwickelt haben, uns in sehr verschiedenen Situationen, in verschiedenen sozialen und kulturellen Kontexten auf andere Menschen zu beziehen und mit ihnen zu kommunizieren und uns dabei unserer eigenen Werte und kulturellen Eingebundenheit bewusst sind. Die ethnische/nationale Kultur ist dabei nur ein Identitätsmerkmal von vielen in der Konstruktion unserer sozialen Identitäten (vgl. Hoffmann<sup>1</sup>). Identität versteht Hoffmann (in Anlehnung an Hall und Bhabha) als etwas Dynamisches: die

multikulturelle und multiple Identität jedes Einzelnen wird in Interaktion mit seinem sozialen Umfeld ständig neu geschaffen.

In der Konsequenz bedeutet dies, dass es uns nicht primär um Aneignung von Wissen über kulturelle und ethnische Praktiken geht. Es mag zwar hilfreich sein, bestimmte Praktiken zu kennen; in der konkreten Begegnung, in der dann interkulturelle Kompetenz gefragt ist, ist damit aber noch nicht gewiss, ob mein Gegenüber tatsächlich diese Praktiken teilt.

Was könnte jemand in China oder Japan über deutsche Frauen lernen, das tatsächlich Bestand hätte in der Begegnung mit einer christlichen 35-jährigen Managerin, einer muslimischen Hausfrau, einer ehemals berufstätigen Rentnerin, einer 15-jährigen Schülerin?

Jede Kommunikation ist an eine Situation geknüpft, in der die Kommunikationspartner in ihren sozialen, geschlechtlichen, ethnischen (oder sonstigen) Rollen agieren. Der Verlauf einer konkreten Kommunikation zwischen Partnern unterschiedlicher Kulturkreise kann auch durch interkulturelle Kommunikationsforschung nicht vorausgesagt werden.<sup>2</sup> Im Sinne eines dynamischen Verständnisses von interkultureller Kompetenz geht es uns darum, Fähigkeiten zu stärken und zu entwickeln, die in Kommunikationssituationen von Bedeutung sind (z.B. differenziert wahrnehmen können, zuhören können, sich selbst darstellen können, Empathie empfinden können).

Relevant für Kommunikationssituationen sind auch die Beziehungskonstellationen, z.B. Macht- und Abhängigkeitskonstellationen, in denen wir uns befinden. Sensibilität und Analysefähigkeit, diese zu erkennen, sind deshalb auch Elemente interkulturellen Lernens, das auf gleichberechtigtes und demokratisches Zusammenleben ausgerichtet ist.

Handlungsorientiert arbeiten wir insofern, als es uns darum geht, aus den gewonnenen und reflektierten Erfahrungen, Konsequenzen für den Schulalltag zu ziehen.

**UNSERE VISION VON GLEICHBERECHTIGTEM  
INTERKULTURELLEM ZUSAMMENLEBEN:**

Wir können Vielfalt leben, ohne zu diskriminieren.

Wir bauen Abwertung, Diskriminierung und Rassismus auf individueller und gesellschaftlicher Ebene ab und lernen, uns mit Respekt und Toleranz unabhängig von unseren jeweiligen Identitätsaspekten zu begegnen.

**EINE VORAUSSETZUNG:**

Wir sind uns unserer selbst bewusst und sicher und können angstfrei Fremdem/ Anderem begegnen.

## **Wie spiegeln sich diese Leitgedanken in unseren Fortbildungen?**

### **1. Raum für Prozesse und eigene Erfahrungen**

In unserer Fortbildungskonzeption geben wir Raum für prozessorientierte und reflexive Verfahrensweisen, die interkulturelle Lernprozesse ermöglichen. „Learning by doing“ spielt eine wichtige Rolle. In diesen erfahrungsbezogenen und prozessorientierten Verfahren, die wir auch im schulischen Kontext für zentral halten, sind uns einige Begriffe sehr wichtig.

**Selbstreflexion**, das Bewusstsein der eigenen Werte und deren Entstehungsgeschichte in unserer Biografie, ist ein wichtiger Aspekt in unserem Verständnis von interkulturellem Lernen. Sich im Klaren darüber zu sein, welchen Einfluss Familie, Geschlechterbilder, soziale Umgebung, Religion, Schule und Medien auf die Entwicklung unseres Selbstbildes gehabt haben, führt zu größerer Sensibilität uns selbst gegenüber. Selbstbewusstsein kann ein Weg sein zu Selbstsicherheit. Eine unserer Annahmen in unserer Arbeit ist, dass, wer selbst sicher und stark ist, anderen offen begegnen kann und Fremderfahrung weniger als Bedrohung erlebt.

Interkulturelles Lernen ist für uns verbunden mit der **differenzierten Wahrnehmung** der ande-

ren Person, der Sensibilität für Unterschiede und Gemeinsamkeiten. Jede Person hat viele Identitäten<sup>3</sup>: z.B. eine ethnische, soziokulturelle, religiöse, sexuelle, generationsbestimmte, berufliche. JedeR fühlt sich vielen Gruppen zugehörig. Oft ist unsere Wahrnehmung des Anderen geprägt durch die spontane Zuordnung und Verallgemeinerung eines Identitätsaspektes, die dann den differenzierten Blick überlagern für die vielen anderen Identitäten einer Person. Damit ist der Weg frei für Stereotypisierungen, Vorurteile und Rassismus. In den Fortbildungen arbeiten wir mit Methoden und Aktivitäten, die zur genauen Wahrnehmung herausfordern. Ausgangspunkt ist oft der Blick auf die eigene Person, um dann ausgehend von der eigenen „multiplen und multikulturellen Identität“<sup>4</sup> zur differenzierteren Wahrnehmung der anderen Menschen zu kommen.

In der Gruppe entsteht eine Situation, in der der Einzelne Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen wahrnimmt und zwar abhängig von den Themen, die angesprochen werden. Die ständig wechselnden Konstellation von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Gruppe, führen oft dazu, dass jeder Einzelne sich in seiner multiplen und multikulturellen Identität erlebt. Das Wahrnehmen und Zulassen von Eigenem und Fremdem bedarf einer **vertrauensvollen Atmosphäre** in der Zusammenarbeit, in der die individuellen Bedürfnisse Raum haben, das Sich-Einbringen und Abgrenzen individuell gestaltet werden kann. Eine Reihe von Einstiegsaktivitäten und Verfahrensweisen, mit denen wir arbeiten, geben die Chance, eine respektvolle Atmosphäre entstehen zu lassen. **Respekt dem Eigenen und dem Fremden** gegenüber, ist eine zentrale Voraussetzung für tolerantes Zusammenleben.<sup>5</sup> Unsere Lebens- und Arbeitswelt ist keineswegs immer von respektvollem Umgang miteinander gekennzeichnet. Die pädagogische Diskussion um „eine Schule der Anerkennung“ macht deutlich, wie notwendig es ist, in unserem beruflichen Kontext, Handlungsfragen zu thematisieren.<sup>6</sup>

Interkulturelles Lernen bedeutet für uns, vermeintlich angeeignetes Wissen über andere Menschen und Gruppen immer wieder zu überprüfen, immer wieder bereit zu sein, Verallgemeinerungen um der differenzierten Wahrnehmung der Person willen, aufzugeben. Autobiografie und Biografie sind im Ansatz von Ido Abram zwei wichtige Schlüsselbegriffe für Interkulturelles Lernen:

Einblick zu gewähren in die eigene Biografie, die eigene Biografie zu reflektieren und Einblick zu nehmen in andere Biografien, zuzuhören und sein eigenes Bild zu erweitern. Wir arbeiten viel mit Settings und Methoden, die **Selbstdarstellung** und **Zuhören** ermöglichen. Dieser Austausch bietet die Chance, Selbst- und Fremdbilder zu konfrontieren, **Selbst- und Fremdbilder auch zu verändern**.

Dies geschieht im **Dialog** – manchmal auch im **Konflikt**. Oft sind die angesprochenen Fragen mit gesellschaftlichen Konfliktfeldern verbunden. Ziel des Austausches ist es nicht, einen Konsens bezogen auf Bewertungen und Normen herzustellen. „Managing diversity“ bedeutet für uns in diesem Fall, zunächst die unterschiedlichen Perspektiven zur Kenntnis zu nehmen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Sichtweisen herauszuarbeiten und Konflikte als solche zu benennen. Die Herausforderung an interkulturelle Kompetenz: zwischen den Polen Assimilation und Ausgrenzung die Spannung auszuhalten, nicht in allen Punkten zu einem Konsens zu finden - **Ambiguitätstoleranz** zu entwickeln, ist ein wichtiges Ziel von interkulturellem Lernen.

Interkulturelles Lernen findet in der Gruppe statt, ist Lernen von den anderen und mit den anderen. Die Gruppe bietet die Chance, gemachte Erfahrungen mit anderen zu teilen und die daraus gezogenen Schlüsse erneut zu reflektieren. Diskriminierungserfahrungen, die sich aus der Zugehörigkeit zu benachteiligten und unterdrückten gesellschaftlichen Gruppen ergeben, bekommen Raum, gehört zu werden. Damit ist die Chance zur **Empathiebildung** mit Menschen gegeben, die leidvolle Erfahrungen gemacht haben, weil sie einer Gruppe angehören, die in unserer Gesellschaft benachteiligt ist. Die Gruppe bietet auf diese Weise die Möglichkeit, **gesellschaftliche Rollen und Machtpositionen** zu thematisieren und zu reflektieren. Interkulturelles Lernen verbindet sich hier mit Demokratie- und Toleranz-erziehung – eine eindeutige Werteorientierung in unserem Ansatz. Damit unterscheiden wir uns von Konzepten, die interkulturelle Kompetenz nur auf persönliche Haltungen und Fähigkeiten in Dialogsituationen reduzieren.

## 2. Unser Rezept: Entwicklung eigener Leitgedanken

Zentrales Anliegen unserer Fortbildung ist, in einem prozess- und erfahrungsorientierten Ansatz auf der Basis der oben ausgeführten Schlüsselbegriffe, PädagogInnen zu unterstützen, eigene interkulturelle Lernprozesse zu machen und Leitgedanken für interkulturelles Lernen zu entwickeln. Aktivitäten aus interkulturellen Trainingsprogrammen<sup>7</sup> verbinden wir mit Aktivitäten aus DAS SIND WIR II. In der Moderation der Aktivitäten und den sich anschließenden Reflexions- und Transferphasen, versuchen wir ausgehend von den o.g. Themen, mit den Lehrerinnen und Lehrern Leitgedanken für interkulturelles Lernen prozessorientiert zu erarbeiten.

Unser Fortbildungsansatz ist konzeptionell; es geht nicht nur um eine Einweisung für den Umgang mit interkulturellem Material in der Klasse. Wir möchten einen Raum schaffen, in dem Lehrerinnen und Lehrer eigene interkulturelle Lernmöglichkeiten haben und diese verknüpft werden mit der Entwicklung eigener Ansätze. Interkulturelle Situationen in unserem Schulalltag sind immer komplexe Situationen; die beste Voraussetzung, sich in ihnen adäquat zu verhalten, ist die Fähigkeit, spontan auf der Basis eigener Orientierungen und Kompetenzen handeln zu können.

Der prozessorientierte Gedanke unseres Ansatzes verlangt, dass PädagogInnen lernen, Prozesse in der Klasse einerseits zu beobachten und zu analysieren, andererseits aber auch in der Lage sind, Prozesse zielgerichtet anzuregen, zu steuern und zu moderieren. Dazu eignen sich die Aktivitäten von DAS SIND WIR II in besonderer Weise. Die Mehrzahl der Übungen ist prozessorientiert angelegt und erlaubt es, vielfältige Lernsituationen in der Klasse zu schaffen.

## 3. Einführung in das Material und eigene Sichtung

Selbstverständlich ist die Einführung und die Vorstellung von interkulturellen Lernmaterialien ein wichtiger Bestandteil der Fortbildung: Sensibilisierung für den Ansatz, Vorstellen der Leitgedanken, Übersicht über das Material, themen-, stufen- und schulbezogene Einsatzmöglichkeiten. Je nach Adressatengruppe und Bedarf variieren wir diesen Teil<sup>8</sup>. In der Regel haben unsere Fort-

bildungen „Transferphasen“, in denen die Lehrerinnen und Lehrer, selbst das Material sichten und erste Planungsschritte für die Umsetzung im Unterricht machen.

Im Teil 3 des Handbuches finden sich Konkretisierungen und Durchführungsbeispiele für die hier genannten Fortbildungsmodule.

## **Übersicht: Module in den F.IN.K.-Fortbildungen**

(F.IN.K. - FÖRDERUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZEN)

### **A Einstieg**

Kennen lernen, vertrauensvolle Atmosphäre schaffen

### **B Einführung**

Vorstellung des Ablaufs und der Methoden

Erwartungsabfrage

Möglichkeiten und Grenzen der Fortbildung

Konsensbildung über die Art der Zusammenarbeit

### **C Aktivitäten mit Chancen zum eigenen interkulturellen Lernen**

(aus interkulturellen Trainingsprogrammen und der Didaktischen Kartei von DAS SIND WIR II)

### **D Einführung in das Materialpaket von DAS SIND WIR II**

Erläuterungen der Ziele und des Aufbaus

### **E Aktivitäten aus dem Materialpaket**

Dies kann entweder themenbezogen oder übersichtsorientiert erfolgen.  
Reflexionsphase zu den gemachten Erfahrungen mit den Aktivitäten

### **F Transfer auf die eigene Praxis**

Schul- und unterrichtsbezogene Aktivitäten mit den Materialien;  
z.B. Entwicklung von Einheiten für die eigene Lerngruppe  
Austausch und Reflexion in der Gruppe

### **G Schluss der Fortbildung**

Reflexion der gemachten Erfahrungen  
Bei Bedarf: Vernetzungsaktivitäten  
Selbstevaluation  
Evaluation der Fortbildung  
Abschlussaktivität

## Anmerkungen

<sup>1</sup> vgl. Hoffmann, Edwin (2001) The TOPOI-model: an Inclusive model of Intercultural communication, Manuskript zur Tagung der Anne-Frank-Stiftung 2001

<sup>2</sup> „In sum, ‘culture’ in all its meanings and with all its affiliated concepts, is situational. It depends on the context in which concrete interactions occur. Studying speech conventions of certain groups of people, and then contrasting them with those of other groups of people, is of little use to the study of intercultural communication. Nothing can a priori be inferred about what will happen when members of both groups meet. And if and when they meet, all kinds of things happen in the interaction itself: adaption is often mutual, people shift into a medium which is no one’s property, cultural conventions get sacrificed in a split second while others are given overwhelming prominence ...“ Blommaert, Jan (1998) Plenary lecture, Lernen und Arbeiten in einer international vernetzten und multikulturellen Gesellschaft, Expertentagung Universität Bremen, Institut für Projektmanagement und Wirtschaftsinformatik.

<sup>3</sup> Vgl. Abram, Ido (1997). Interkulturelles Lernen in der Klasse. Projektpapier der „Projektgruppe Interkultureller Unterricht“. (ICO) `s-Hertogenbosch. S. 2

<sup>4</sup> vgl. Hoffmann, Edwin (2001) The TOPOI-model: an Inclusive model of Intercultural communication, Manuskript zur Tagung der Anne-Frank-Stiftung 2001

<sup>5</sup> R. Sennett setzt sich in „Respekt im Zeitalter der Un-

gleichheit“ intensiv und anschaulich mit der Frage auseinander, wie es in einer Gesellschaft, die von großer sozialer Ungleichheit geprägt ist, um die Selbstachtung und den gegenseitigen Respekt steht. Eine seiner zentralen Fragen: Ist eine Gesellschaft trotz aller inhärenten Konflikte nicht geradezu auf den Respekt der Mitglieder angewiesen?

Senett, R. (2002), Respekt im Zeitalter der Ungleichheit, Berlin Verlag, Berlin

<sup>6</sup> „Anerkennung und Missachtung in der Schule hängen eng mit Gleichheit und Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler zusammen. Um Schüler in der Schule im Sinne demokratischer Menschenwürde achten zu können, ist es unerlässlich, sie sowohl in ihrer Gleichheit als auch in ihrer Verschiedenheit anzuerkennen. Das heißt: Kinder und Jugendliche brauchen Anerkennung egalitärer universeller Menschenrechte, konkretisiert im Hinblick darauf, dass sie gleichermaßen der jungen Generation angehören.“

Prenzel, Prof. Dr. Annedore, In: Kongress der BLK für Bildungsplanung und Forschungsförderung vom 3. – 5. Mai 2001 in Berlin. Für Demokratie – Gegen Gewalt. Dokumentation. BLK. Bonn 2001

<sup>7</sup> Um uns selbst zu qualifizieren, haben einige von uns selbst Trainerausbildungen für interkulturelles Lernen gemacht, z.B. mit dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“.

<sup>8</sup> Konkrete Fortbildungsabläufe sind im Kapitel 3 dieses Handbuches zu finden.

**Andreas Schultheiß**

## **1.5 Ethisches Lernen: wie funktioniert das?**

### **Vorbemerkung**

Seit längerem beschäftigt mich die Frage, ob mit den Begriffen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit die überall begegnende Ablehnung anderer Menschen zureichend beschrieben ist. Wenn die Autoren gewaltverbrecherischer Handlungen Fremdenfeindlichkeit als Motiv ihrer Taten angeben, also mit einem bestehenden Konsens innerhalb eines Teils der Bevölkerung glauben rechnen zu können, dann ist dieser Begriff untauglich, um eine weltweite Problematik zu beleuchten. Langjährige Erfahrungen mit Jugendlichen, die in sie gefährdenden Milieus aufwachsen, lassen mich immer mehr daran zweifeln, dass die gegenseitigen abwertenden Zuschreibungen zwischen Jugendlichen und Jugendgruppen ihren Anhaltspunkt in Hautfarbe und Herkunft der jeweils Diskriminierten finden.

Sie basieren vielmehr auf zufälligen Konstruktionen und wechseln leicht ihre Projektionsfläche. Ausnahmen mögen der Antisemitismus bilden, dessen Wurzeln in die vorchristliche Zeit zurückreichen, und der immer wieder aufkeimende Hass gegen Roma und Sinti und ihre uralte Lebensweise.

Aus dieser Perspektive würde ich weiter bestreiten, dass interkulturelle Kompetenz und ihre Förderung tatsächlich mehr und gänzlich anderes sind als menschliche oder ethische Kompetenz. Entscheidend ist nicht, ob ich Fehler oder Verletzungen im Umgang mit Menschen aus anderen Kulturen vermeide(-n kann), sondern ob ich selber den Schmerz spüre, den ich anderen zufüge. Einen Menschen anzuspeien, ihn zu schlagen, ihn anzulächeln, ihm eine Decke zu geben und mit ihm das Brot zu teilen, sind universale Handlungen mit einem Bedeutungsgehalt, den jeder Mensch versteht. Deshalb ist der Ausgangspunkt meines Nachdenkens nicht die Erfahrung interkultureller Differenz, sondern der Hass in der Seele so vieler Menschen, unabhängig von ihrer Hautfarbe und Herkunft, der sie dazu treibt, sich Opfer zu suchen. Und die sind beliebig.

### **Ausgangspunkt: der Hass in der Seele**

In der Eingangsphase zu einem längeren Unterrichtsprojekt mit dem Thema *Liebe und Freundschaft* (vgl. auch Kap. 2.3) sprechen wir über Zukunftsträume. Wir haben uns vier Porträts aus dem interkulturellen Lernmaterial DAS SIND WIR II (vgl. Kap. 2.1) angesehen und auf Wunsch über die darin porträtierten Jugendlichen abgestimmt. Unser Ausgangspunkt ist die Vision Raouls, der in der Beurteilung der „Mittelmeer-Gang“ am besten abschneidet. „Warum gerade Raoul?“, frage ich. „Naja, er ist eben einer von uns“. Darin sind sich die sechs Jungen, deren Heimatländer von der Türkei rund um das Mittelmeer bis Marokko reichen, einig. Aber auch die anderen sieben Schülerinnen und Schüler dieser 9. Hauptschulklasse schätzen Raouls Freundschaftsfähigkeit, lassen sich anrühren, wenn er von dem frühen Tod seiner Mutter erzählt, und seine mit einem Augenzwinkern vorgetragene antizipierte Hotelkarriere überzeugt sie irgendwie. Nun also geht es um die eigenen Zukunftsträume. Und während die Anderen mehr oder weniger realistische Berufspläne vortragen, sagt Achmed: „Wenn ich achtzehn bin, geh` ich in den Libanon zurück und kille die Juden.“

Eine solche Äußerung ist schwer auszuhalten, auch wenn ich weiß, dass Achmeds Eltern fundamentalistische Einstellungen haben und ihren Sohn entsprechend indoktrinieren. In solchen Augenblicken wirkt Achmed kalt, konturenlos, und sein Gesicht „babyface-artig“ und doch schon beschrieben. Mit fremden Geschichten. Dann ist es sinnlos, mit ihm zu diskutieren. Er häuft nur noch mehr Schmähungen aufeinander und steigert sich in einen nicht nachvollziehbaren Hass.

Ich muss mir klarmachen, dass es aus ihm spricht. Ich muss unterscheiden zwischen einem gesprochenen Wort und der es erfüllenden Tat. Aber wenn es eine Verbindung zwischen ihm und dem, der/das aus ihm spricht, gibt, dann ist es das, was Arno Gruen die (unbewusste) Identifikation mit dem Aggressor genannt hat.<sup>1</sup> So besinne ich mich

darauf, ihn aus dem Libanon erzählen zu lassen. Es stellt sich heraus, dass einige Mitglieder seiner Familie der israelischen Aggression in Beirut zum Opfer fielen. Das war lange vor seiner Geburt, wie er auch betont. Er trägt also den Hass wie ein Erbe in sich.

Einige Monate später, zwischen der schriftlichen und mündlichen Prüfung, berühren wir die Thematik erneut, freilich von einer anderen Seite. Wir planen für die Prüfung im Fach Deutsch eine Ausstellung über den jüdischen Maler Felix Nussbaum. Dazu besuchen wir das Nussbaum-Museum in Osnabrück, fertigen Kopien seiner Bilder an, beschäftigen uns ausführlich mit seiner – explizit jüdischen – Biografie, seiner Internierung in Südfrankreich, seinem Exil in Belgien, seiner Untergrundexistenz und schließlich seiner Deportation nach Auschwitz. Hier lerne ich Achmed noch einmal anders kennen. Ganz im Gegensatz zu meinen Erwartungen beschäftigt er sich engagiert mit der Symbolsprache Felix Nussbaums. Und als er während der Prüfung einige seiner Bilder aufschlüsselt, ist es, als wenn er vergessen habe, dass es sich um eine jüdische Geschichte handelt. Und so wie er und die anderen Jungen der „Mittelmeer-Gang“ die Skizzen aus dem Lageraufenthalt Felix Nussbaums kopieren, weil ihnen der Anblick Stacheldrahtverhau und Wüstensand vertraut erscheint, so könnte Achmed für einen Augenblick nur den verletzten, verfolgten und am Ende ermordeten Menschen gesehen haben.

Können wir hier von Ethischem Lernen sprechen?

Eine erste vorsichtige Annahme lässt sich diesem aphorismenhaften Bericht entnehmen: wir können mitfühlend werden, wenn unser eigener Schmerz wahrgenommen wird.

## **Ich meines Bruders Hüter?**

Die biblische Untersuchung dieses Problems hebt mit den Worten Kains an, der auf die Frage nach seinem Bruder mit der Gegenfrage antwortet: „Soll ich meines Bruders Hüter sein?“

E. Lévinas<sup>2</sup> hat darauf aufmerksam gemacht, dass aus Kains Antwort keineswegs der bloße Trotz eines Jungen spricht, der auf frischer Tat ertappt, noch eine Weile leugnet, was er getan. Vielmehr argumentiert Kain im Sinne absoluter Subjektivität, die den Anderen und die Verantwortung für

ihn nicht wahrzunehmen vermag. Denn es gibt kein rationales Argument, das den Mord verbietet oder Kain zum Hüter seines Bruders bestimmte. Erst als Gott ihn mit der Bluttat konfrontiert, wird Kain sich seiner Schuld bewusst. Nach seinem eigenen Urteil hat er nun selber sein Leben verwirkt. Indes ist Kain zwar verflucht von Gott, sozusagen hineingeworfen in die grausame Welt, aber er trägt ein Zeichen, das ihn vor der Rache schützen soll.

Nach biblischer Auffassung scheint nicht Abel den Menschen schlechthin zu verkörpern, sondern der Mörder Kain. Ihm wird zugemutet, d.h. auch zugetraut, der Hüter seines Bruders zu sein. Aber erst die schonungslose Begegnung mit sich selbst, so will es die Geschichte, „qualifiziert“ ihn für diese Verantwortung.

Was aber berechtigt zu der Annahme, dass Kain auf dem Wege der Selbstbegegnung zum Hüter seines Bruders wird?

In Deutschland sind uns die Amateurfilme jenes amerikanischen Soldaten vertraut, die die Befreiung des KZs in Dachau festhalten und die lange Schlange der Dachauer Bevölkerung zeigen, die gezwungen wurde, den Ort aufzusuchen, an dem in ihrem Namen, mit ihrer Duldung oder Ignoranz unendliche Morde geschahen. Und blickt man in die Gesichter der Menschen, so entdeckt man kaum ein Gefühl von Schmerz oder Scham, sondern eher Selbstmitleid und Erbitterung über solche Zumutung, aber auch bloße Fassungslosigkeit. Der amerikanische Journalist Saul K. Padover<sup>3</sup>, der mit den ersten amerikanischen Truppen in Deutschland einmarschierte und die Aufgabe hatte, die Einstellung der Deutschen zum Nationalsozialismus zu untersuchen, dokumentiert in erschütternder Weise, wie wenig die von ihm Befragten irgendeine Form von Mitverantwortung überhaupt nur denken können. Und die Berichte über das Leben etwa der polnischen Zwangsarbeiter in Deutschland oder die Enteignung und Vertreibung jüdischer Familien offenbart ein erschreckendes Ausmaß an Mitleidslosigkeit.

Wir finden dieses Phänomen überall in der jüngsten bis in die Gegenwart hinreichende Geschichte wieder. Unbegreiflich erscheint aus der Distanz, wie sich friedliche Nachbarn plötzlich ans Messer liefern, wie sich junge Menschen in einem vollbesetzten Café oder Omnibus in die Luft sprengen, wie Panzer Wohnhäuser niederwalzen.

Vor diesem Erfahrungshintergrund nimmt sich die

Bibel, indem sie mit einem Mord beginnt, realistisch aus. (Und) die jüdischen Gelehrten haben schon sehr früh, wie man in der Geschichte von der Sintflut lesen kann, konstatiert, dass man das Böse nicht ausrotten kann, sondern mit ihm leben muss<sup>4</sup>.

Nach meiner Auffassung ist dieser Realismus ein guter Hintergrund für die Frage, wie ethisches Lernen funktioniert.

## **Westliche und östliche Anschauungen**

Der bekannte Biologe Francisco Varela weist in einer kleinen Schrift<sup>5</sup> auf den fundamentalen Unterschied zwischen westlichen und östlichen Ethik-Konzeptionen hin. Während sowohl in der jüdischen und christlichen als auch in der antiken Tradition Kataloge mehr oder weniger einleuchtender Grundregeln menschlichen Zusammenlebens formuliert werden, an die es sich zu halten gilt, rechnen östliche Traditionen sehr viel weniger mit der Möglichkeit, rationale ethische Entscheidungen zu treffen. Was unser Verhalten steuert, scheint unserem Bewusstsein kaum zugänglich. Tatsächlich, so Varela, werden mehr als 80% unserer Alltagsentscheidungen aus dem Impuls und ohne Abschätzung von Für und Wider getroffen.

Beide Traditionskreise aber versuchen, das Problem zu lösen, wie der Mensch dem Menschen ein Freund/Hüter

werden kann, und müssen sich mit dem Phänomen auseinandersetzen, dass er selten tut, was er soll.

Judentum und Christentum in der Folge setzen auf Erinnerung und Erfahrung, oder, genauer gesagt, auf die empathische Kräfte freisetzende Erinnerung an eine Ursprungserfahrung. Die zehn Gebote, der sog. Dekalog, beginnen mit den Worten „Ich bin der Herr, dein Gott, der dich aus Ägyptenland geführt hat, aus dem Sklavenhaus“<sup>6</sup>. D.h.

in Erinnerung an die Sklaverei und der Befreiung aus ihr ist Israel nicht nur aufgefordert, sondern befähigt, die Gebote zu halten und damit eine menschliche Gemeinschaft zu halten. Und auch was die Begegnung mit dem Fremden betrifft, verweist die Bibel auf die Erfahrung in Ägypten: „Die Fremdlinge sollst du nicht schinden noch unterdrücken, denn ihr seid auch Fremdlinge in Ägyptenland gewesen.“<sup>7</sup>

Auch die neutestamentliche Ethik bedient sich der Erinnerung. Aus der Erfahrung der Gottesliebe wird der Mensch fähig, seinen Nächsten zu lieben. Da die Erinnerung nun nicht ständig präsent ist, aber in ihr die Bedingung für verantwortliches Handeln gründet, bedarf einer Vielzahl stimulierender Hilfsmittel. Mit ihren Festen und Ritualen, ihren symbolträchtigen Gegenständen und Texten hat das Judentum eine regelrechte Erinnerungs-

kultur geschaffen, die in reduzierter und veränderter Form auch im Christentum wiederkehrt.

Aber reichen die Erinnerung an eine frühere Erfahrung oder der Hinweis auf das, was der Mensch soll, aus, um Empathie und soziale Verantwortung zu wecken? Ist es nicht ein Irrtum zu meinen, dass dieses „Es ist dir gesagt, Mensch, was gut ist“<sup>8</sup> wirklich das Verhalten zu beeinflussen vermag?

In den östlichen Traditionskreisen steht nicht die Lehre im Vordergrund oder das moralische Urteil, das sich aus der Berücksichtigung und Abwägung aller Faktoren ergibt, sondern die schlichte Verknüpfung

von Wahrnehmung und Handeln. Es muss dem Menschen gar nicht gesagt sein, was gut ist. Er weiß es intuitiv. Meng-tzu<sup>9</sup>, ein früher Konfuzianer aus dem vierten vorchristlichen Jahrhundert, nimmt eine elementare Situation an, um diese Auffassung zu erläutern: Jemand beobachtet, wie ein kleines Kind in der Gefahr steht, in einen Brunnen zu fallen. Ohne sich nur einen Augenblick zu bedenken, springt er hinzu und rettet das Kind. Er hat weder an eine Belohnung gedacht, noch

**„Die Fremdlinge  
sollst du nicht  
schinden noch  
unterdrücken,  
denn ihr seid  
auch Fremdlinge  
in Ägyptenland  
gewesen.“**

an die Meinung der Nachbarn, er hat auch nicht im Stillen die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten durchgespielt, etwa im Sinne eines Präferenzutilitarismus, noch springt er deshalb hinzu, weil er den Schrei des Kindes nicht hören will. Er hat aus spontanem Mitgefühl gehandelt. Jede Reflexion hinsichtlich der Übereinstimmung der spontanen Hilfeleistung mit dem jeweils geltenden Moralkodex wäre überdies tödlich für das Kind. Meng-tzu geht davon aus, dass jeder Mensch mit dieser Fähigkeit zu spontanem mitfühlenden Handeln ausgestattet ist und sieht die ethische Aufgabe darin, diese ursprünglich Fähigkeit auf immer mehr Menschen auszudehnen. In einer Haltung der Achtsamkeit erkennt der Mensch die Ähnlichkeit der Situationen und handelt entsprechend.

Aber spricht der Augenschein, das unfassbare Leid, das Menschen von ihren Mitmenschen angetan wird, nicht gegen eine solche Auffassung? Der Dalai Lama geht auf diese Frage in einem längerem Gespräch mit Francisco Varela und anderen ein und illustriert seine Haltung am Beispiel der Familienbildung:

„Sicher, auch Wut und Eifersucht sind Produkte unseres Geistes. Trotzdem glaube ich, dass die beherrschende Kraft unseres Geistes das Mitgefühl ist, die Zuneigung zum anderen Menschen. Wenn etwa Wut die hauptsächliche Kraft wäre, könnte sich keine Familie entwickeln. Andere Menschen tyrannisieren oder töten, das bringt keine Familie hervor. Aber die Menschheit existiert.“<sup>10</sup>

Möglicherweise ist das Böse nur lauter, greller, bizarrer, so dass es uns den Blick verstellt für die Alltäglichkeit der Fürsorge für einander, des Mitgefühls und der Achtsamkeit.

Wir aber sollen wir ethisches Können erwerben? Wie wird Kain Hüter seines Bruders werden und – um die eingangs erwähnte Episode wieder aufzunehmen – was kann Achmed davon abbringen, eines Tages in den Libanon zurückzukehren und....?

## Die Umkehrung der Fragerichtung

Wenn wir die Fähigkeit des Menschen zu Mitgefühl und Kooperation des Menschen voraussetzen, gilt es, die Bedingungen zu verstehen, unter der sie gedeiht, bzw. beschädigt wird.

Wir wissen ja, dass getretene Menschen treten und

früh Verletzte häufig von Hass und Gewalttätigkeit gelehrt sind, besonders gegenüber augenscheinlich Schwächeren, weil sie in ihnen die unerträgliche Begegnung mit der einmal empfunden völligen Hilflosigkeit erleben. Deshalb kommt es darauf an, Situationen zu schaffen, in denen die Gefühle von Ohnmacht und Verletzung, aber auch von Hass und Vernichtungswillen eingestanden werden können.

Alle gefährdeten Jugendlichen, die mir bisher begegnet sind, hatten im Kern ihre Menschlichkeit bewahrt. Zu Erwachsenen, die ihre eigene Widersprüchlichkeit nicht verbargen, waren sie offen. Deren Urteil über sie war ihnen wichtig. Und sie waren bemüht, irgendwie gut zu erscheinen.

Aber man muss auch realistisch sein. Wären wir nur zu zweit – ich und der Andere – dann schuldeten wir ihm alles, wie Lévinas sagt. Aber da ist der Dritte, den ich eventuell vor dem Anderen zu schützen habe. Deshalb muss neben das Prinzip der Barmherzigkeit das Prinzip der Gerechtigkeit treten. Oder im Wortlaut:

„Ich glaube....dass *caritas* ohne Gerechtigkeit nicht möglich ist, und dass die Gerechtigkeit ohne *caritas* entartet.“<sup>11</sup>

Ein Kind lernt sehr früh, sich mit seinem Verhalten auseinandersetzen. Es ist beschämt, wenn es seine Mutter traurig erlebt und spürt in diesem Augenblick den Schmerz, den es ihr zugefügt hat.

Auch zutiefst verrohte Menschen können einen Zugang zu ihren eigenen und den Anderen zugefügten Schmerzen wiedererlangen. Der Leiter einer englischen Strafanstalt für Schwerstverbrecher, die in keiner Weise auf ihre Taten ansprechbar erschienen, kam auf die Idee, Schauspieler der berühmten Shakespeare-Company zu engagieren. Sie inszenierten mit Häftlingen die Tragödie Macbeth und vergleichbare Dramen, in denen Shakespeare die Abgründe des menschlichen Herzens ausleuchtet. Das Erstaunliche war, dass die Häftlinge durch die intensive tätige Auseinandersetzung mit ihrer Rolle allmählich Kontakt zu ihren Gefühlen aufnahmen und zum ersten Mal Scham für ihre Taten empfinden konnten.

Eine weitaus harmlosere, aber strukturell vergleichbare Situation erlebte ich in einer Förder-schule, in der ich Theaterprojekte durchführte. Als ich eines Tages gegen Mittag in die Schule kam, herrschte große Aufregung. Sven, einem großgewachsenen, gutmütigen, etwas ungeschickten Jungen von fünfzehn Jahren - häufig

Opfer von Spott und kleinen Gemeinheiten - war übel mitgespielt worden. Mitschüler hatten vor der Sportstunde in seine Turnschuhe uriniert. Das war eine starke Kränkung, die durch jede erneute Berichterstattung aktualisiert wurde. Denn auch die Erwachsenen konnten die Ambivalenz ihrer Gefühle nur schwer unter der Maske der Empörung verbergen. Für diesen Tag, es war eines der ersten Treffen der Theater-AG, hatte ich Kopien von bekannten Gemälden mitgebracht, auf denen Menschen in unterschiedlichen Verfassungen abgebildet waren. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich ein Bild aussuchen, auf der Bühne die Haltung der abgebildeten Person einnehmen und mit einem Satz die Stimmung dieser Person charakterisieren. Sven wählte ein Bild von Edvard Munch aus, auf dem eine Frau auf einer Terrasse erscheint. Auf die Frage nach der Stimmung dieser Frau, antwortete er: „Die sieht aus, als wenn man ihr in die Turnschuhe gepisst hat.“ Ein Augenblick Stille, und dann brachen alle Jugendlichen, die sich noch kurz zuvor an seinem Schaden delectiert hatten, in einen tosenden Beifall aus. Sie hatten seinen Schmerz wahrgenommen.

Und während ich dies erzähle, erscheint plötzlich ein Foto von Achmed vor meinen Augen und lässt mich nicht mehr los. Es war mir vor einigen Tagen wie zufällig wieder in die Hände gefallen und ich hatte es auf dem Schreibtisch liegenlassen.

Achmed ist gerade dabei, ein Bild von Felix Nussbaum zu kopieren, und blickt in dem Moment hoch, als die Kamera auf ihn gerichtet ist. Und in diesem Foto entdeckte ich etwas, das ich vorher – das Projekt liegt jetzt eineinhalb Jahre zurück – nie wahrgenommen hatte: seine schönen Augen blicken mich scheu, fast ein wenig hilflos an, als wollten sie sagen: sieh mich an. Und in einem flüchtigen Augenblick verstehe ich, was Lévinas mit dem *Antlitz des Anderen* meint. Die Frage lautet nicht mehr, wie Achmed lernen kann, sich von seinem Erbe, dem – tödlichen – Hass zu lösen, sondern wie ich es lernen kann, das Göttliche in seinem Antlitz wahrzunehmen. Denn nur so betrachtet werden wir uns verändern können. Das ist das ganze Geheimnis.

## Anmerkungen

<sup>1</sup> Die Identifikation mit dem Aggressor ist nach Arno Gruen der unbewusste Prozess, in dem das verletzte Kind die Schuld für seine Verletzung nicht bei den Verursachern, den Eltern, sondern bei sich selbst sucht, denn sein Leben/Überleben ist gerade abhängig von den Menschen, die es verletzen. Der verdrängte/ abgespaltene Hass sucht sein Ziel nicht in den wahren Aggressoren, sondern wird in der Identifikation mit ihnen auf Menschen gelenkt, die aufgrund ihrer gesellschaftlichen Lage oder persönlichen Verfasstheit als mögliche Opfer erscheinen. (vgl. z.B. Gruen, A. (2000) *Der Fremde in uns*. Klett Cotta.)

<sup>2</sup> vgl. Lévinas, E. (1995) *Zwischen uns. Versuche über das Denken an den Anderen*. München.

<sup>3</sup> Padover, Saul K. (1999) *Lügendetektor. Vernehmungen im besiegten Deutschland 1944/45*. Frankfurt.

<sup>4</sup> Vgl. hierzu den sog. Noah-Segen in Genesis 8, 21-22: Gott gelobt von nun an, seine Schöpfung zu bewahren, obwohl, nein, weil „das Trachten des menschlichen Herzens ist böse von Jugend auf“

<sup>5</sup> vgl. Varela, Francisco (1994) *Ethisches Können*. Campus Verlag.

<sup>6</sup> Vgl. 5. Mose 5,6

<sup>7</sup> Vgl. 2. Mose 22, 20(21)

<sup>8</sup> Vgl. Micha 6,8

<sup>9</sup> vgl. Francisco Varela a.a.O.

<sup>10</sup> vgl. Goleman, Daniel (Hrsg.) (1998) *Die heilende Kraft der Gefühle. Gespräche mit dem Dalai Lama über Achtsamkeit, Emotion und Gesundheit*, S. 42.

<sup>11</sup> E. Lévinas a.a.O., S. 153