

## nli-beiträge 75

Niedersächsisches Landesinstitut  
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)



### **Netzwerke für Globale Partnerschaften: Herausforderungen an Sprache und Medien**

*NLI-Fachtagung vom 19. bis 21. Juni 2003  
in der Europäischen Akademie Bad Bevensen*



## **Netzwerke für Globale Partnerschaften: Herausforderungen an Sprache und Medien**

*NLI-Fachtagung vom 19. bis 21. Juni 2003  
in der Europäischen Akademie Bad Bevensen*

Niedersächsisches Landesinstitut  
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)  
Hildesheim, Dezember 2003



## Inhaltsverzeichnis

<b>Einführung: Interkulturelle Kompetenz ist Allgemeinbildung</b> <i>Dr. Jos Schnurer; Dieter Schoof-Wetzig</i>	7
<b>Das Afrikabild in Deutschland. Wie wird Afrika in Sprache, Literatur und Medien präsentiert und welche Bedeutung hat dies für den interkulturellen Dialog?</b> <i>Dr. Susan Arndt</i>	9
<b>Netzwerke für globales Lernen – Ergebnisse und Folgen des niedersächsischen Bildungskongresses</b> <i>Gabriele Janecki</i>	18
<b>Schulpartnerschaften im Internet: Möglichkeiten der Präsentation von eigenen Partnerschaftsprojekten</b> <i>Birgit Oelker; Dieter Schoof-Wetzig</i>	22
<b>Medienpädagogische Aspekte globalen Lernens. Filmsprache – Perspektivenwechsel – nachhaltige Entwicklung</b> <i>Ralf Knobloch</i>	25
<b>Zeitung in der Schule und interkulturelle Kommunikation</b> <i>Dr. Herbert Asselmeyer</i>	31
<b>Das Mirantao-Projekt 2003</b> <i>Harald Kleem</i>	32
<b>Project work Afghanistan: Who are you out there? - Projektarbeit im Rahmen eines Leistungskurses Englisch zum Thema: Humanity in the 21st century</b> <i>Astrid Bödecker</i>	35
<b>The Power of Language – die Macht der Sprache bei interkulturellen Begegnungen</b> <i>Roland Bühs</i>	40
<b>Theaterpädagogische Methoden in sprachlichen Lern- und Begegnungsprozessen</b> <i>Ali Schultze</i>	43
<b>Podiumsdiskussion: Sprache und interkulturelles Lernen – Dialoge in Aktion</b> <i>Mit Beiträgen von:</i> <i>Dr. Emmanuel Ede, Göttingen</i> <i>Gabriele Janecki, Vereinigung Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB)</i> <i>Gertrud Kreuter, InWent, Hannover</i> <i>Ulrich Künzel, Niedersächsische Staatskanzlei, Abt. für Europaangelegenheiten und internationale Beziehungen</i> <i>Kerstin Thürnau, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd), Hildesheim</i>	52
<b>Die Arbeit der Norddeutschen Mission in Afrika</b> <i>Erhard Mische</i>	59
<b>Eine Schule für Tamiga</b> <i>Winfried Baroke</i>	62
<b>Interkulturelle Erfahrungen in der Musik</b> <i>Bala Prasad</i>	64
<b>Impressionen aus der Tagung</b>	67
<b>Tagungsplan</b>	69



## Interkulturelle Kompetenz ist Allgemeinbildung

Nach der Aufforderung zum Perspektivenwechsel, der Erkenntnis nämlich, dass interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation etwas mit der eigenen Identität und der Selbst-Existenz zu tun haben, wird die Forderung immer deutlicher, dass wir Menschen, wo immer wir uns befinden, in welchen Zusammenhängen wir agieren und zusammen leben, immer auch miteinander kommunizieren; verbal durch Sprache, Metaphern und Medien, paraverbal durch Lautstärke, Geschwindigkeit, Lachen, und nonverbal durch Mimik, unsere äußere Erscheinung, Augensprache, Geruch, körperliche Nähe und Distanz.

Bei der Fachtagung „Netzwerke für Globale Partnerschaften: Herausforderungen an Sprache und Medien“, vom 19. bis 21. Juni 2003 in der Europäischen Akademie Bad Bevensen, haben wir darüber nachgedacht, wie sprachliche und mediale Kommunikation die Lern-, Bildungs- und Erziehungsprozesse bei internationalen und globalen Kooperationen, in den schulischen wie in den außerschulischen Bereichen beeinflussen und fördern, aber auch stören und verhindern können. Als Schwerpunkte haben wir uns dabei die folgenden Fragestellungen vorgenommen:

In welcher Weise

- sind (fremd)sprachliche Aspekte Voraussetzung für eine interkulturelle Kommunikation?
- wirken nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten bei interkulturellen Kontakten?
- befördern neue Medien die Kommunikationsprozess und
- beeinflussen eine Kooperation und Vernetzung der jeweiligen Partnerschaftsaktivitäten positiv interkulturelles und globales Lernen?

Die vielfältigen Aspekte der Thematik werden auch in dieser Dokumentation nur stückhaft dargestellt werden können, weil die Kommunikation bei einer mehrtägigen Veranstaltung, zu der sich gleichgesinnte, engagierte, interessierte und neugierige Menschen aus den schulischen und außerschulischen Bildungsbereichen zusammenfinden, vielfältiger verläuft als aufgeschrieben und nachgezeichnet werden kann.

Sprachen (und Medien) leben und sterben,  
Sprachen und ... entwickeln sich weiter und verharren,  
Sprachen und ... bescheiden und dominieren,  
Sprachen und ... ermöglichen Partizipation und schaffen Unterdrückung,  
Sprachen und ... bieten Freiheit und zwingen in die Unfreiheit,  
Sprachen und ... tragen zur Verständigung bei und drücken Rassismen aus,  
Sprachen und ... fördern Zusammengehörigkeitsgefühl und trennen ...

Viele Fragen wurden bei den Diskussionen und in den Arbeitsgruppen neu gestellt; eine Reihe von Antworten haben wir gefunden; Perspektiven haben wir entwickelt.

Das Referat von Susan Arndt spiegelte die Fragestellungen und Problembereiche im „Jahrhundert der Flüchtlinge“ und im „Zeitalter der Globalisierung“ auf uns und unsere Gesellschaft wider; in den fünf Arbeitsgruppen wurden die Sachanalysen verbunden mit der didaktischen Fragestellung, wie die Bildungsaufgabe Interkulturelles/Globales Lernen in die Schule und außerschulische Aufklärungsarbeit eingebracht werden kann; in der Podiumsdiskussion subsumierte sich der Sach- und Expertenverstand mit der „Machbarkeit“ der Entwicklung einer multikulturellen und globalen Gesellschaft. Beim „Markt der Möglichkeiten“ wurden zahlreiche „best practice-Beispiele“ für globale Partnerschaftsarbeit zur Diskussion gestellt; und beim „Interkulturellen Abend“ konnten wir professionelle Interpretationen und Visionen vom Reichtum der Interkulturalität genießen. Initiiert vom NLI und in Kooperation mit dem Verein INITIATIVEN PARTNERSCHAFT EINE WELT e. V. (IP1) wurde das Projekt „Schulpartnerschaften im Internet“ eröffnet, mit der Möglichkeit, dass sich Globale Partnerschaftsprojekte künftig selbst präsentieren und im digitalen Netz in Kommunikation miteinander treten können; ein wichtiger Schritt auf dem Weg hin zu einer Vernetzung im Portal des Interkulturellen und Globalen Lernens.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind zum Ende der Tagung mit der deutlichen Absicht wieder in ihren schulischen und außerschulischen Bildungsalltag zurückgekehrt, weiterhin an der gemeinsamen Aufgabe zur Initiierung und Weiterentwicklung des interkulturellen Bildungsauftrages zusammenzuarbeiten.

*Dieter Schoof-Wetzig*

*Dr. Jos Schnurer*

# Das Afrikabild in Deutschland. Wie wird Afrika in Sprache, Literatur und Medien präsentiert und welche Bedeutung hat dies für den interkulturellen Dialog?

Susan Arndt

## 1. Koloniale Mentalität, Stereotype und Afrikabilder

In der Ära des transatlantischen Sklavenhandels und Kolonialismus kam es zur Konstruktion und Hierarchisierung menschlicher »Rassen« – ein Prozess der gemeinhin als Formierung des Rassismus angesehen wird. Darauf aufbauend erfand Europa sein Afrika – ein Afrika, das die Anwesenheit Europas auf diesem Kontinent rechtfertigen sollte. Dabei kam es in Anlehnung an andere Diskriminierungsfelder zur Herausbildung von Stereotypen, die sich nachhaltig ins kollektive Gedächtnis westlicher Gesellschaften eingeschrieben haben.

Bei Stereotypen handelt es sich um Merkmale, auf deren Basis Menschen oder Dinge einer Gruppe zugeordnet werden, wodurch es zur Kategorisierung komplexer Wirklichkeiten kommt. Ihre Auswahl folgt keiner »natürlichen« Ordnung und ist auch kein natürlich »vorgegebener« Prozess, sondern kulturhistorisch und durch ökonomische und politische »Erfordernisse« bedingt. Dabei können sie sich auch Kultur übergreifend etablieren. Sie sagen aber nicht nur etwas über die kulturelle und politische Ordnung sowie Normen und Werte einer Gesellschaft oder von Gesellschaften aus. Gleichzeitig legitimieren und reproduzieren sie Herrschaftsverhältnisse und damit verbundene Manifestationen von Ausgrenzung und Diskriminierung. Durch permanente Wiederholungen schleichen sich Stereotype subtil in individuelle Wahrnehmungen ein und werden dann als gegeben, eindeutig und natürlich angenommen. Das erklärt die Veränderungsresistenz von Stereotypen. Nur partiell werden neue Inhalte und Grenzen ausgehandelt. Wenn Stereotype in verschiedenen historischen Kontexten nur partielle Verschiebungen erfahren und auch über kulturelle Grenzen hinweg bekannt sind, heißt dies aber nicht, dass sie deswegen »natürlich« wären. Vielmehr zeigen sie, wie Glaubenssätze sich im Kontext von Macht zu vermeintlichen »Wahrheiten« verfestigen können.

Ein zentrales Phänomen der Stereotypisierung ist, dass die jeweils herrschende Gruppe ein „homogenes Anderes“ konstruiert und diesem eine Vielzahl von negativen Eigenschaften zuschreibt. Auch Afrika wurde im Kontext von transatlantischem Sklavenhandel und Kolonialismus zum grundsätzlichen Gegenpol zu Europa und homogenen Ganzen stilisiert.

Die Konstruktion von Afrika als dem „Anderen“ ging mit einer Wertung und vor allem Abwertung Afrikas einher. Dabei fungierte die Dichotomie von „gut“ und „böse“ als zentrales Theorem. Um die Anwesenheit Europas zu rechtfertigen, sprach man von der »Bürde des Weißen Mannes«, Afrika »retten« zu müssen und konstruierte das nötige Pendant, den »unzivilisierten, primitiven Afrikaner«, der die „Quintessenz des Bösen“ verkörpert und jeglicher Moral sowie aller Werte entbehrt.<sup>1</sup> „Afrika als das Böse“ wurde in Bilder wie etwa Willkürherrschaft, Tyrannei, Morallosigkeit und Abwesenheit von Werten gepackt.<sup>2</sup> Diese Konstruktion erlaubte es, die kolonialen Verbrechen auf Afrika zu projizieren.<sup>3</sup> Damit konnten diese zum einen zugleich symbolisch zugelassen und verurteilt werden. Zum anderen war das eine gute Entlastungsstrategie für die von Weißen verübten Grausamkeiten. Der Schwarze, der Weiße »frisst«, entlastet den Weißen, der diesen „Kannibalen“ das Mensch-Sein verweigert und ihnen ihr Land und ihre Rohstoffe wegnimmt.

Teil dieser Afrikakonstruktion war es zudem, Afrika als Europa moralisch, kulturell, technisch und religiös unterlegen zu imaginieren. In diesem Zusammenhang werden unterschiedliche Stereotype bemüht, die zum Teil aus dem antisemitischen Diskurs entlehnt wurden. Dazu zählt etwa die Darstellung von Afrikanerinnen und Afrikanern als triebhaft, faul und feige. Zudem werden sie als dumm, naiv und kindlich charakterisiert. Weitere dichotome Konstruktionen der ko-

<sup>1</sup> Fanon, Frantz: Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M. 1981: 34

<sup>2</sup> Rudyard Kiplings Gedicht „The White Man's Burden“ ist ein Dokument dieser Geisteshaltung.

<sup>3</sup> Vgl.: JanMohamed, Abdul R. Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa. Amherst 1983: 34

lonialen Mentalität umfassen noch Begriffspaare wie Zivilisation und „Barbarei“, Erretter und Verdammte, Intelligenz und Emotion, Kultur und Natur.<sup>4</sup> Dabei fungiert Natur als Symbol für die koloniale Eroberung, was sich mit Stichworten wie etwa Jagd, Rohstoffausbeutung und Landaneignung andeuten lässt. Damit wird suggeriert, dass sich die Bürde der „zivilisatorischen Mission“ auch auszahle.

## 2. Kolonialismus und Sprache

Sprache war von Anfang an ein überaus wichtiges Medium, um koloniale Erfindungen festzuschreiben. Dieser Ansatz manifestiert sich in der kolonialen Benennungspraxis. Ganz grundsätzlich ist zunächst einmal zu konstatieren, dass afrikanische Eigenbezeichnungen ignoriert wurden.

Alternativ wendeten die europäischen Okkupantinnen/Okkupanten häufig die Strategie an, sich gänzlich zu weigern, für gegenwärtige europäische Gesellschaften gültige Begriffe auf den afrikanischen Kontext zu übertragen. Stattdessen erfanden und etablierten sie neue Begriffe. So wurde etwa für die Vielzahl von Selbstbezeichnungen für Herrscherinnen/Herrscher in afrikanischen Gesellschaften ganz pauschal der Begriff »Häuptling« eingeführt. Der Begriff setzt sich zusammen aus dem Wortstamm »Haupt-« und dem Suffix »-ling«, das eine verkleinernde (Prüfling, Lehrling), zumeist aber eine abwertende Konnotation (Feigling, Wüstling usw.) hat. Auch »Häuptling« ist ein abwertender Begriff. U. a. suggeriert er »Primitivität«, was nicht zuletzt deutlich wird, wenn Sie mal die Augen schließen und sich einen „H.“ vorstellen. Da das Wort zudem nur mit Männern assoziiert wird, bleibt die Machtausübung von Frauen im Kontext afrikanischer Gesellschaften ausgeblendet. Oft werden durch solche Neologismen gesellschaftliche Wirklichkeiten negiert. „Buschmänner“ und „Hottentotten“ etwa gibt es gar nicht. In einem willkürlichen Verfahren wurden verschiedene Gesellschaften des südlichen Afrika nach fragwürdigen Kriterien unter diesen Begriffen subsumiert. „Hottentotten“ etwa bezeichnet einige, aber bei weitem nicht alle, Gesellschaften, in deren Sprache „Clicks“ vorkommen. Das Wort stellt dabei den Versuch der Europäer dar, diese ihnen fremde Artikulationsweise zu imitieren. Zu den sog. „Hottentotten“ zählen u.a. auch die Nama, die ebenso wie die Herero, dem ersten deutschen Genozid, der sich im nächsten Jahr zum 100. Mal jährt, zum Opfer fielen.

Andere Neologismen bauen auf der widerlegten Annahme auf, dass Menschen in »Rassen« unterteilt werden könnten. Dazu gehören etwa Termini wie »Neger«, »Schwarzafrika«, »Mulative« und »Mischling«. So wird eben ein schwarzer Deutscher, nicht aber ein Kind aus einer weißen französisch-deutschen Beziehung als »Mischling« bezeichnet. „Schwarzafrika“ folgt der kolonialen Unterteilung Afrikas in einen „weißen“ Norden, dem der Westen ein gewisses Maß an Kultur und Geschichte zubilligt, und einem subsaharischen Afrika bar jeder Geschichte und Kultur. Dieser Grenzziehung, die mit Rassentheorien legitimiert wird, fehlt jede Grundlage. Durch die Ausgliederung des Nordens Afrikas wird zudem unzulässig so getan, als handle sich bei dem Rest Afrikas um eine homogene Einheit.

Wurde doch auf für den europäischen Kontext verwendete Begriffe zurückgegriffen, so handelte es sich ausschließlich um Bezeichnungen, die mit Hinblick auf diesen abwertend benutzt werden. Dazu zählen zunächst einmal Begriffe wie etwa »Bastard«, die eine Bedeutungsverschiebung erfuhren: Fungierte dieses Wort ursprünglich als Bezeichnung für ein uneheliches Kind aus einer »nicht-standesgemäßen Liason« (Adliger – Dienstmädchen), wurde es im kolonialen Kontext auf Kinder aus Beziehungen von Schwarzen und Weißen übertragen. Dabei wurden u. a. auch Konnotationen wie „nicht-standesgemäß“ und „illegitim“ übertragen, wodurch eine klare Abwertung des so bezeichneten Menschen impliziert war.

---

<sup>4</sup> Vgl.: Jan Mohamed, Abdul R. Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa. Amherst 1983: 4

Zudem wurden auch Begriffe herangezogen, die im deutschen Sprachgebrauch nur in Bezug auf vergangene Zeiten Verwendung finden und Konnotationen von »Primitivität« und »Barbarei« tragen. So bezeichneten Weiße zum Beispiel in Anlehnung an die historisierende Bezeichnung »germanische Stämme« Organisationsformen in Afrika pauschal als »Stämme«. Damit wurde nicht nur suggeriert, dass Gesellschaften in Afrika höchstens mit einer früheren Epoche europäischer Geschichte vergleichbar seien. Zudem ist es völlig unsinnig, ganz unterschiedliche Gesellschaften unter dem Begriff »Stamm« zu subsumieren. Die Ogoni, die heute ca. 800.000 Menschen zählen, haben wenig mit der islamisch geprägten Hausa Gesellschaft gemeinsam, die bis zur Gründung von Nigeria monarchisch geprägt waren und heute (über Landesgrenzen hinweg) mehr als 50 Millionen Menschen umfassen. Außerdem wird durch das Operieren mit dem Begriff »Stamm« so getan, als ließen sich klare geographische und kulturelle Grenzen zwischen einzelnen afrikanischen Gesellschaften ziehen. Zudem wird durch den Begriff eine wertende Gegenüberstellung zwischen »natürlich« wachsenden »Stämmen« und dem auf einem politischen Vertrag basierenden »Staat« als höherer Stufe der menschlichen Evolution impliziert. Dabei wird negiert, dass sich auch nicht-staatlich organisierte Gesellschaften auf komplexe politische Strukturen gründen.

Ein zentraler Baustein der Konstruktion von Afrika als unterlegenem Gegenpol zu Europa durch Neologismen sowie Bedeutungserweiterungen und -übertragungen ist die begriffliche Herstellung eines hierarchischen Gegensatzes zwischen »Natur« und »Kultur«. So wurde Afrika über Begriffe wie »Buschmänner« und »Naturvölker« als »Natur« konstruiert. Dabei wird häufig über eine ausgeprägte Tiermetaphorik<sup>5</sup> wie sie sich etwa in »Bastard« und »Mulatte« niederschlägt, eine Nähe zwischen Schwarzen und Tieren unterstellt. „Mulatte“ etwa geht auf Portugiesisch *mulo* »Maulesel, Maultier« zurück. Dieses Tier wird zu den »Bastarden« gezählt. In der Tier- und Pflanzenwelt gelten diese als nicht fortpflanzungsfähig. Eben dies wurde auch Kindern aus Beziehungen von Schwarzen und Weißen unterstellt. Als sich dieser Mythos nicht länger halten ließ, wurde schließlich die Notwendigkeit der Sterilisation dieser Menschen erörtert. Was in der Weimarer Republik theoretisch diskutiert wurde, gelangte dann im Nationalsozialismus zu blutiger Perfektion.

Im Kontrast zu dieser Konstruktion von Afrika als „Natur“ und Schwarzen als »Bindeglied zwischen Mensch und Tier« wird Europa als »Kultur« konstruiert. Dabei wird Europa nicht nur als überlegener Gegenpol dargestellt, sondern als »Norm« gesetzt. Das vollzieht sich in einem eher impliziten Verfahren. Wenn z. B. »Naturvölker« im Gegensatz zu »Völkern«, »Naturreligionen« zu Religionen und »Buschmänner« zu Männern bzw. Menschen stehen, wird ein spezifizierender Unterbegriff einem generischen Oberbegriff gegenübergestellt. Dieses Prinzip, das sich beispielsweise auch im aktuellen Begriff „Bananenrepublik“ findet, weist darauf hin, dass sich koloniale Benennungen auch über eine Strategie der Asymmetrie vollziehen. D. h., in der Regel wird das, was aus weißer westlicher Sicht als abweichend und »anders« konstruiert wurde, benannt, während die vermeintliche „Normalität“ Weißer Kulturen nicht weiter spezifiziert, sondern durch den Oberbegriff bezeichnet wird. Da sich die Normsetzung unsichtbar vollzieht, ist sie schwieriger zu hinterfragen als wenn sie explizit gemacht werden würde.

Zudem basieren viele der Afrika betreffenden Neologismen und Bedeutungsübertragungen auf Konzepten von Chaos, Unordnung und Regellosigkeit. Diese Konnotationen zeigen sich etwa in Begriffen wie »Busch« und »Dschungel«. Beide Begriffe bezeichnen nicht nur Vegetationszonen, sondern werden auch auf Kulturen und Menschen übertragen. In der deutschen Wahrnehmung kommen Afrikanerinnen/Afrikaner aus dem „Busch“. Dabei wird ignoriert, dass Dörfer und Städte immer in Naturräume hineingebaut werden und dennoch weder die Bewohnerinnen und Bewohner einer nigerianischen oder einer deutschen Metropole, noch eines deutschen oder eines nigerianischen Dorfes „im Busch“ leben. Zudem ist problematisch, dass in der Übertragung von „Busch“ auf Kulturen und Menschen auch die abwertenden Konnotationen wie etwa „angsteinflößend“ und „ungeordnet“ mit transferiert werden.

---

<sup>5</sup> Vgl.: Fanon, Frantz. Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M. 1981: 35 (Erstveröffentlichung in Französisch 1961).

Die kolonialen Benennungen von Afrika und Afrikanerinnen/Afrikanern zeigen exemplarisch, dass die durch Sprache hergestellte Zuschreibung von Charakteristika zum einen ein wichtiges Mittel der Macht- und Gewaltausübung ist, die der Legitimation von Herrschaftsverhältnissen und Interessen der Machthabenden dienen. Zum anderen haben nur die Machthabenden die Möglichkeit, Bezeichnungen im allgemeinen Sprachgebrauch zu etablieren.

Im Kontext von Kolonialismus geprägte Begriffe sind bis heute gebräuchlich. Selbst für die wenigen Wörter, wie etwa „Neger“, für die sich zunehmend das Wissen durchsetzt, dass sie rassistisch konnotiert sind, lässt sich beobachten, dass sie in Komposita (wie etwa „Negerkuss“) hartnäckig weiterleben und auch in Wörterbüchern nur verhalten kommentiert werden. In der Regel heißt es heute unter dem Eintrag „Neger“, wie etwa in der jüngsten Ausgabe des Duden. Deutsche Rechtschreibung: »wird häufig als abwertend empfunden«.<sup>6</sup> Durch diese Formulierung wird suggeriert, dass das Wort nicht per se, sondern nur in der Empfindung einiger weniger diskriminierend sei. Bei „Mohr“ wird in der Regel vermerkt, dass der Begriff „veraltet“ sei. Aber zumindest in der Lebensmittel- und Apothekenbranche ist er allgegenwärtig. Die meisten Begriffe werden aber erst gar nicht als „abwertend“ oder „veraltet“ markiert. So heißt es im aktuellen Duden. Die deutsche Rechtschreibung etwa unter Häuptling „Stammesführer, Vorsteher eines Dorfes bei Naturvölkern“<sup>7</sup> und im Duden wie auch im Deutschen Wörterbuch der aktuellen Brockhaus-Ausgabe unter „Hottentotten“: Hottentotten „Angehöriger eines Mischvolkes in Südwestafrika“.<sup>8</sup>

Die deutsche Afrikaterminologie zeigt exemplarisch, dass sich der koloniale Afrikadiskurs nachhaltig in die deutsche Gesellschaft eingeschrieben hat. Das hängt ursächlich damit zusammen, dass diese Ära der deutschen Geschichte bis heute keine relevante gesellschaftspolitische Aufarbeitung erfahren hat. Und wo sich nicht mit Geschichte auseinandergesetzt wird, kann sie ungebrochen und unreflektiert mental in die Gegenwart reichen. Ob in der Schule oder Universität, ob in den Nachrichten, Filmen oder der Werbung, ob in Museen, Ausstellungen oder Romanen – überall tauchen stereotype Bilder von Afrika und Afrikanerinnen/Afrikanern auf, die im Zeitalter des Kolonialismus nachhaltig in der deutschen Gesellschaft Fuß fassten.

### **3. Der dominierende Afrikadiskurs in der bundesdeutschen Gesellschaft**

Bis heute wird Afrika im dominierenden Afrikadiskurs zum einen als etwas Homogenes Ganzes wahrgenommen. Dazu gehört auch, dass von Afrika wie von einem „Land“ gesprochen wird. Zum anderen gilt Afrika noch immer als ein grundsätzlicher Gegenpol zu Europa, wobei die Andersartigkeit gewertet – meist abgewertet – wird.

Die darauf aufbauende Palette der Stereotype, die in nur partieller Transformation kolonialer Konstruktionen bis heute von Weißen mit Afrikanerinnen/Afrikanern assoziiert wird, ist lang und soll hier nur kurz umrissen werden.<sup>9</sup> Zunächst einmal schreiben die Deutschen Afrika (1) Leid, vor allem in Form von Unterentwicklung, Hunger und Krankheit zu, wobei Paternalismus und Ignoranz globaler Machtverhältnisse federführend sind. Die Wahrnehmung des „Kontinentes ohne Hoffnung“ – wie es in den deutschen Medien gern und oft heißt – ist bestenfalls davon geprägt, dass die Afrikanerinnen/Afrikaner ja nichts anderes kennen würden und daher auch nicht so darunter litten, wie Deutsche es tun würden. In Überschneidung mit einer Romantisierung Afrikas wird hier der Glaube genährt, dass Afrikanerinnen/Afrikaner die Gabe haben, auch unter einfachsten Lebensbedingungen glücklich zu sein.

Dabei werden, in Verkennung historischer und aktueller globaler Machtkonstellationen, die als so schrecklich empfundenen Zustände häufig als in der Eigenverantwortung der dort lebenden

<sup>6</sup> Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim 2001: 685

<sup>7</sup> Brockhaus. Die Enzyklopädie. Deutsches Wörterbuch I - III (Bd. 28 - 30) 1999, Bd. 29:1692

<sup>8</sup> Duden. Die deutsche Rechtschreibung. Mannheim 2001: 481; Brockhaus. Die Enzyklopädie. Deutsches Wörterbuch I - III (Bd. 28 - 30) 1999, Bd. 29:1874

<sup>9</sup> Vgl dazu: Arndt, Susan. &Z& »Impressionen. Rassismus und der deutsche Afrikadiskurs«. In: Dies. (Hrsg.). Afrika-Bilder. Studien zu Rassismus in Deutschland. Münster 2001: 11 - 68

Menschen stehend beschrieben. Weil Afrikanerinnen/Afrikaner sexuell hyperaktiv und unterentwickelt seien, könnten sie sich eben auch nicht vor HIV-Infektionen schützen; weil sie (2) korrupt, faul und demokratieunfähig seien, lägen diese Länder ökonomisch brach. In dieser Konstruktion findet sich eine Aktualisierung der kolonialen Reduktion von Afrika auf Despotismus, Tyrannei und „die Quintessenz des Bösen“. Herzstück dieser Argumentation ist das Prinzip der ungleichen Bewertung: Für einen Korruptionsfall in Deutschland wird die betroffene Politikerin oder der Politiker individuell und eventuell noch Teile ihrer/seiner Partei dafür verantwortlich gemacht. Ein Korruptionsskandal in Afrika führt dagegen in aller Regel zu verallgemeinernden Kommentaren, die dem ganzen Kontinent politische Inkompetenz und Demokratieunfähigkeit attestieren. Noch deutlicher wird dies im Fall des Genozids. Während der Genozid in Rwanda in der öffentlichen Wahrnehmung als „typisch für Afrika“ angesehen wurde, gab es in Deutschland einen Aufschrei, als Daniel Goldhagen pauschal allen Deutschen (nicht einmal allen Europäerinnen/Europäern) unterstellte, „Hitlers willige Vollstrecker“ zu sein. Der Genozid an den Herero und Nama wird gar tendenziell völlig ausgeblendet.

Dieser Mythos vom »unterentwickelten, unzivilisierten und undemokratischen Afrika« hilft – analog zu seiner Funktion im kolonialen Kontext – zu legitimieren, dass der weiße Westen in einem Luxus lebt, den Afrika mitfinanziert, während es in Afrika Probleme gibt, mit denen der Westen mehrheitlich nicht zu kämpfen hat. An ihrer Schutzfunktion für westliche Selbstbilder hat der deutsche Afrikadiskurs also nichts verloren.

Daneben gibt es vermeintlich wohlwollende Konzeptionen, wie etwa, dass Afrikanerinnen/Afrikaner gut tanzen und trommeln könnten, weil ihnen das »im Blut« läge. Oft wird in diesem Zusammenhang irreführend von „positiven Rassismus“ gesprochen. Dadurch wird aber verschleiert, dass auch diese Stereotypen begrenzend, einengend und diskriminierend sind. Auch wenn die vermeintliche Sportlichkeit der Afrikanerinnen/Afrikaner gepriesen wird, wird der Glauben an genetisch und/oder kulturell bedingte Eigenschaften befördert und eine unzulässige verallgemeinernde und pauschalisierende Einteilung und Bewertung von Menschen in Gruppen vorgenommen. Diese – oftmals paternalistischen – Zugeständnisse an »die Anderen« gefährden aber weder weiße Wertvorstellungen noch Grundfesten der weißen Überlegenheit. Im Gegenteil: Auch über dieses Muster werden Wahrnehmungen und Bewertungen der herrschenden weißen Gruppe/Kultur widergespiegelt und globale Herrschaftsverhältnisse in Vergangenheit und Gegenwart legitimiert und gestärkt.

Viele der vermeintlich positiven Stereotype ergeben sich aus der bereits erwähnten Konstruktion von (3) Afrika als »Natur« und »Emotion«. Doch wenn Afrika als naturhaft und emotional konstruiert wird, mündet dies in der weißen Wahrnehmung in Konstruktionen von »Wildheit«, »Barbarei«, »Irrationalität«, »Ungeordnetheit« und von Bedrohung. Afrika wird damit eine Minderwertigkeit gegenüber Europa attestiert, das als »Kultur« und »Ratio« konstruiert wird. Afrika kann tanzen, Europa denken.

Ein weiterer wichtiger Baustein dieser „Naturalisierung“ Afrikas ist die Konstruktion von Afrika als Welt der wilden Tiere, in denen Afrikanerinnen/Afrikaner völlig ausgeblendet bleiben und, wenn überhaupt, als integraler Bestandteil der Natur auftauchen. Dieses Konstrukt wird vor allem durch zahlreiche Tierreportagen geschaffen, die nahezu täglich im deutschen Fernsehen ausgestrahlt werden. Das wohl gängigste Beispiel dafür ist der regelmäßig mit großem Erfolg ausgestrahlte Dokumentarfilm *Beautiful People. Die Lustige Welt der Tiere* über das Leben in der afrikanischen Savanne.<sup>10</sup> Darin kommt unter anderem ein halbnackter Mann (im Film »Buschmann« genannt) vor, der dem Affen das Geheimnis der nächsten Wasserstelle entlockt, indem er ihn fängt und dann Salz zu Essen gibt. Aber auch durch Spielfilme und Comics, erinnert sei hier exemplarisch an Tarzan und die zahlreichen Tarzan-Verfilmungen, wird dieses Muster bedient.

---

<sup>10</sup> Vgl. *Beautiful People. Die Lustige Welt der Tiere*. Südafrika 1970 (von Jamie Uys).

Eng verbunden mit dieser „Naturalisierung“ Afrikas ist die (4) Exotisierung. U. a. ist sie auf den Versuch zurückzuführen, westliche Defizitempfindungen zu kompensieren. Wie in dieser Luft-hansa Werbung wird dabei die Exotik des Kontinents oft in einem metonymischen Verfahren auf die Exotik von Afrikanern und Afrikanerinnen übertragen, wobei es zu einer Gleichschaltung von Exotik und Erotik kommt.<sup>11</sup> Damit einher geht eine (5) Romantisierung Afrikas, die vor allem als Versuch zu interpretieren ist, eigene westliche Defizitempfindungen zu kompensieren. Diese Tendenz erfährt gerade eine Hochkonjunktur in der europäischen Afrikaliteratur, der ich mich im Folgenden zuwenden möchte.

#### 4. Die deutschsprachige Afrikaliteratur

Afrikanische Autorinnen und Autoren sind in Deutschland weitgehend unbekannt. Afrika-Bücher, die von weißen Deutschen geschrieben wurden, bringen es aber immer wieder zu sichtbar hohen Auflagen und sogar auf Bestsellerlisten. In diesen Büchern lassen sich die eben erwähnten Stereotypisierungen nachweisen. Zunächst einmal ist da die Konstruktion von Afrika als homogener Einheit zu nennen. Diese manifestiert sich schon in den Titeln *Nirgendwo in Afrika* (Stefanie Zweig), *Afrikanische Totenklage* (Peter Scholl-Latour) oder *Ich kehre zurück nach Afrika* (Stefanie Gercke). Vor allem aber akzentuieren diese Bücher in pauschalisierender Weise und in Verkennung von kulturellen Schnittmengen die „Andersartigkeit“ Afrikas. Die aus der kolonialistischen Literatur bekannte Konstruktion von Afrika als „Quintessenz des Bösen“ ist in diesen Büchern eher selten. Ein Beispiel dafür ist allerdings Peter Scholl-Latours *Afrikanische Totenklage*, in dem die verrohte und demokratieunfähige Seele Afrikas bemüht wird. Afrika kehre, heißt es hier im Umschlagtext, in die Steinzeit; „in jenen Zustand zurück ..., den Joseph Conrad im *Herz der Finsternis* beschrieben hat“. Dabei wird suggeriert, dass es Afrika in der Ära des Kolonialismus besser ging als zuvor und auch als heute.

Die Mehrheit der aktuellen Afrikabestseller greift eher auf die anderen gängigen Tropen zurück: Zum einen die Konstruktion von Afrika als Natur einhergehend mit der Exotisierung und Romantisierung des Kontinentes und zum anderen die Zuschreibung von Leid. Das wohl erfolgreichste Genre ist der autobiographische Roman von weißen Europäerinnen/Europäern, die in Afrika leben oder längere Zeit gelebt haben. Exemplarisch für andere Bücher möchte ich Corinne Hofmanns autobiographischen Roman *Die weiße Massai* diskutieren.

Das Buch der in der Schweiz und in Deutschland beheimateten Schriftstellerin wird streng biografisch erzählt. Es gibt keine klassische Erzählfigur, sondern das Buch liest sich wie ein retrospektives Gedächtnisprotokoll einer Frau, die sich in einen Massai verliebt, ihn heiratet und mit ihm in seinem Dorf im Gebiet der Samburi-Massai lebt. Dort begründet sie einen eigenen Laden. Nach der Geburt ihrer Tochter zerbricht die Ehe und sie kehrt mit ihrer Tochter in die Schweiz zurück.

Ganz im Mainstream der deutschsprachigen Afrikaliteratur ist die alterisierende Exotik das leitende Motiv des Romans. Dazu gehört u. a. auch, dass die Handlung Nairobi fluchtartig meidet, suggerierend das „wahre Afrika“ begänne jenseits dieser hektischen Großstadt – eine Suggestion, die sich auch im Rückgriff auf eine standardisierte Covergestaltung niederschlägt.

Wie so oft in der deutschsprachigen Afrikaliteratur wird die Exotik Afrikas in einem metonymischen Verfahren auf die Exotik eines Mannes übertragen, er wird zum Symbol für „Afrika“. Dabei wird die Exotik des Mannes wiederum mit Erotik verknüpft. Das zeigt sich exemplarisch im Einleitungskapitel, wo es heißt: »Herrliche Tropenluft empfängt uns bei der Ankunft ... und bereits hier ahne und spüre ich: *dies ist mein Land* ... Es trifft mich wie ein Blitzschlag. Da sitzt ein langer, sehr schöner, *exotischer Mann* ... Ich kann den Blick nicht mehr abwenden ... ich überlege fieberhaft, wie ich mit diesem atemberaubend schönen Mann in Kontakt kommen kann...

---

<sup>11</sup> Dazu passt auch eine Langenscheidt-Werbung aus dem Jahr 2002. Hier laufen ein Weißer und ein Schwarzer Mann nackt am Strand entlang. Während dem Weißen ein kleines Lexikon genügt, um seinen Penis zu verbergen, benötigt der Schwarze ein großes.

durch ... *seinen Geruch, der auf mich erotisch wirkt*, spüre ich, dass er noch da ist ... *Dieser Massai hat sich in meinem Gehirn festgesetzt ... dieses Land hat mein Leben aus den Fugen gerissen, und es wird nichts mehr so sein wie bisher.*« (S. 7 – 13).

Die Anziehungskraft von Exotik und Erotik ist so stark, dass das erzählende weiße Ich, eine Übereinstimmung mit Corinne Hofmann ist anzunehmen, schon wenige Minuten nach ihrer Ankunft in Kenia weiß (und dabei ist ja noch ihr Freund dabei), dass sie ihr Leben in diesem Land und mit diesem Mann verbringen möchte – und zwar noch bevor sie mit dem Massai über ihre Gefühle gesprochen hat. Dabei spielt der Gedanke, dass der Massai sie zurückweisen könnte, keine Rolle: *„Nur einmal denke ich kurz darüber nach, was er für mich empfindet, doch sofort gebe ich mir selbst die Antwort. Er muss einfach so empfinden wie ich.“* (S. 19) Wie selbstverständlich wird hier im Duktus kolonialer Aneignungsformen über eine fremde Kultur und ihre Menschen »verfügt« und diese dem eigenen »spontanen« Begehren untergeordnet. Analog zum deutschen kolonialen Sehnsuchtsmythos wird suggeriert, dass das Interesse der weißen Frau am schwarzen Körper von ihm als Ehre empfunden werden müsse. Dabei wird diese Aneignungsstrategie im Text aber nicht reflektiert.

Schon bald wird die Exotikerin aber ihrer Illusion eines exotischen Afrika entrissen. In den Mühlen des Alltags taucht der Topos des „leidenden Afrika“ auf, wobei die gängigen Stereotype – Armut, Hunger, Krankheit, mangelnde medizinische Versorgung, bescheidener Lebensstil etc. – bemüht, aber allein über die Empfindungen der weißen Frau erlebbar werden. Die Ursachen für diese gesellschaftliche Konstellation bleiben dabei ebenso unreflektiert wie die Privilegien der weißen Massai – wie etwa dass sie sich teure medizinische Behandlungen und ein Auto leisten kann, das es ihr ermöglicht, im infrastrukturell abgeschiedenen Maralal einen Laden zu eröffnen. Auch die Frage, wie es den Menschen in Maralal mit diesem Leben geht, bleibt völlig ausgespart. Implizit wird suggeriert, dass dieses Leben für Weiße zwar unzumutbar, für Schwarze aber normal, unabänderlich und auch bewältigbar sei. Analog zur anfänglichen metonymischen Übertragung von Afrika auf den afrikanischen Mann geht die Desillusionierung in Bezug auf Afrika mit der Ent-Exotisierung und Ent-Erotisierung des Massai einher, was sich u. a. darin niederschlägt, dass sein „Kopfschmuck fehlt“ und er Hosen sowie „Plastikhalbschuh“ trägt.<sup>12</sup>

Die Flucht in den täglichen Konsum von Mariuhana, als betäubendes Opium der Exotikerin, steigert sich schließlich zur Flucht aus „Afrika“. Für das Scheitern der Ehe gibt es aus ihrer Perspektive nur einen Grund: die sexistische Struktur der Samburi-Massai. In der Verallgemeinerung, Verabsolutierung und Wertung eigener Erfahrungen heißt es in einem letzten Brief an ihren Mann: *„... in all diesen Jahren hast du mich nie verstanden, vielleicht auch deshalb, weil ich eine Mzungu bin. Meine Welt und deine sind sehr verschieden ... [S]uche [dir] jetzt eine Samburu-Frau, nicht wieder eine Weiße, wir sind zu verschieden.“*(445)<sup>13</sup> In ihrer Reflexion der Ursachen für das Scheitern der Ehe bleibt völlig ausgespart, inwiefern etwa die Tatsache, dass die weiße Massai kein Massai spricht, und vor allem der fehlende Dialog über kulturelle Unterschiede und differierende Werte (weniger diese Unterschiede selbst) zum Scheitern der Ehe beitragen.

---

<sup>12</sup> So heißt es etwa in dem Kapitel, das bezeichnenderweise den Titel „Bittere Enttäuschung“ trägt: *„[P]lötzlich [kommt] ein großer Mann hinter dem Inderladen hervor ... Ein paar Sekunden brauche ich, bevor ich Lketinga erkenne. Ich warte auf ein freudiges Gefühl in mir, aber ich bleibe wie erstarrt. Sein Anblick verwirrt mich. Seine langen roten Haare hat er kurz geschoren, einiges vom Kopfschmuck fehlt. Dies könnte ich noch akzeptieren, doch seine Kleidung sieht lächerlich aus. Er trägt ein altmodisches Hemd und dunkelrote Jeans, die viel zu eng und zu kurz sind. Seine Füße stecken in billigen Plastikhalbschuhen, und sein sonst schwebender Gang wirkt hölzern und steif.“* (S. 428) An anderer Stelle beklagt sie bereits, dass ein Massai, der mit einer Weißen zusammenlebt, wie ein „gewöhnlicher“ Schwarzer“ (S. 48) aussieht.

<sup>13</sup> Hier bedient sich Hofmann des in Deutschland sehr verkaufsträchtigen Motives von der Rechtlosigkeit von Frauen in Afrika. Dieses Motiv bietet deutschen Frauen zum einen die Möglichkeit, das eigene Leiden unter patriarchalischen Zwängen symbolisch und entfremdet zu erleben. Vor allem aber ist ihm eine Ventil- und Trostwirkung zuzuschreiben. Leistet es doch Bachel-Lash Tendenz, Frauen in Europa seien längst gleichberechtigt, Vorschub.

## 5. Weiß-Sein: Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Normalität

Neben dieser stereotypisierenden Präsentation von Afrika in der deutschen Medien und Kulturlandschaft ist augenfällig, dass Afrikanerinnen/Afrikaner in den Medien eigentlich nur auftauchen, wenn es ganz konkret um Afrika und/oder Schwarze geht. Zudem ist häufig in den Medien von »Menschen« oder »der Menschheit«, von »Frauen« bzw. »Männern« oder »man« die Rede, obwohl eigentlich nur Weiße gemeint sind. So wird schnell der gefährliche Eindruck erweckt, »der normale Mensch« oder »die normale Deutsche« sei weiß/Weiß. Diese Praxis ist insbesondere deswegen so wirkungsmächtig, weil sie sich »unsichtbar« vollzieht und daher nur schwer erfasst, benannt und überwunden werden kann.<sup>14</sup>

Ein Text auf einem Kalenderblatt aus dem Duden-Abreißkalender von 2003 kann dies exemplarisch verdeutlichen. Hier heißt es: »Das Okapi ist eines der wenigen Großtiere, die bis ins 20. Jahrhundert unentdeckt blieben. Erst 1901 stieß man in den Regenwäldern des Kongo auf das erste Exemplar des etwa pferdegroßen Tieres.«<sup>15</sup> Unzweideutig wird »man« hier, in ungebrochener Kontinuität eines kolonialen Denkansatzes, synonym für »Weiße« verwendet, was aber eben durch den Gebrauch des unbestimmten Pronomens »man« verschleiert bleibt. Implizit wird damit jenen Afrikanerinnen/Afrikaner, denen Okapi schon lange vor 1901 bekannt waren, die Fähigkeit zum »wissenschaftlichen Verständnis«, wozu ja auch »Entdeckung« in dieser Form gehört, und implizit letztlich auch das Mensch-Sein abgesprochen.

Ein anderes Beispiel ist dieses Plakat der Nichtraucher-Initiative. Wenn es hier heißt »Würden Sie auch dann noch rauchen, wenn Ihr Gesicht so schwarz wie Ihre Lunge würde?« werden nicht nur Schwarze als Adressatinnen/Adressaten ausgeschlossen. Zudem wird die Gleichsetzung von »schwarz« mit »negativ« und »unerwünscht« hier fortgeschrieben.

Ähnlich wie auf diesem Plakat beziehen sich auch Texte über gesamtgesellschaftliche Probleme und Themen in der Regel nur auf Weiße. Dabei ist diese Fokussierung im Allgemeinen aber unmarkiert und es bleibt ausgespart, dass der skizzierte Fall nicht in voller Komplexität andere von diesem Thema betroffene gesellschaftliche Gruppen repräsentieren kann.

Werden in einem Artikel etwa die Karrierechancen von Frauen behandelt, so wird von der heterosexuellen, weißen Norm ausgegangen. Thematisiert werden diesbezüglich relevante Aspekte, wie etwa »Ausfall«zeiten durch die Geburt von Kindern. Andere potentielle Karrierebarrieren, denen z. B. schwarze deutsche Frauen oder Migrantinnen auf Grund der Diskriminierung in der deutschen Gesellschaft unterliegen, bleiben zugleich ungenannt und unsichtbar. Mit dem Gefühl, sich z. B. mit der potentiellen Diskriminierung von Frauen in Bezug auf Karriere durch »Ausfall«zeiten beschäftigt zu haben, entsteht so leicht der Glaube, sich mit Diskriminierung insgesamt auseinandergesetzt zu haben. Damit nimmt zugleich auch das Bewusstsein für komplexere, vielschichtige Diskriminierungen und Diskriminierungsstrukturen sowie die Bereitschaft ab, dies zu reflektieren.

Diese Auslassungs- und Ausgrenzungsstrategien wurzeln in einer prinzipiellen Geisteshaltung von Weißen, Weiß-Sein explizit oder implizit als Norm zu setzen. Dies realisiert sich über zwei Grundmuster. Das eine besteht darin, dass etwa im Kontext von Kolonialismus, Nationalsozialismus, Apartheid und Rechtsextremismus Weiß-Sein bewusst markiert und als höherwertig eingestuft wird. Diesen rassistischen »Herrenmenschentheorien« diametral entgegen steht die so genannte *colour-blindness*. Diese manifestiert sich exemplarisch in der folgenden Schlagzeile aus der BZ vom 30.11. 1999: Was macht den Affen zu einem Menschen? Dass er »rosafarbene Haut« hat? Hier wird suggeriert, dass Menschen eben eine helle Haut haben (müssen). Die sog. „colour-blindness“ wurzelt zum einen in der Tendenz, dass Weiße ihr Weiß-Sein gar nicht wahrnehmen. Zum anderen manifestiert sie sich in Äußerungen wie etwa »ich finde mein

<sup>14</sup> Vgl. Butler, Judith. *Excitable Speech. A Politics of the Performative*. New York, London 1997

<sup>15</sup> Duden-Kalender 2003 *Allgemeinbildung*: 13. März 2003

Weiß-Sein unwichtig« oder aber »wir sind doch alle gleich«. <sup>16</sup> Man mag zwar sagen, dass es schön wäre, wenn alle Menschen gleichberechtigt wären, doch darf dabei nicht vergessen werden, dass das momentan nicht so ist. Rassismus ist allgegenwärtig und Rechtsextremismus ist nur die Spitze des Eisberges. Und Rassismus ist nicht einfach nur ein Problem von Schwarzen, sondern hat sehr viel auch mit Weißen zu tun. Wenn man also sagt, dass man es unwichtig findet, dass man „weiß“ ist, heißt das auch, dass man die soziale, rechtliche, kulturelle und politische Privilegierung von Weißen negiert und sich auch der individuellen Verantwortung entzieht, die mit der Zugehörigkeit zum weißen Kulturraum einhergeht. Dazu gehört die Verwurzelung in mentalen Kontinuitätslinien, die einen Bogen von den Anfängen des Kolonialismus bis in die Gegenwart ziehen, aber auch eine kollektive und individuelle Mitverantwortung für ökonomische und politische Konsequenzen von transatlantischem Sklavenhandel und Kolonialismus. Zum einen sind die komplizierte ökonomische Situation sowie viele politische Konflikte in den ehemals kolonisierten Gebieten in hohem Maße Spätfolgen des Kolonialismus und des transatlantischen Sklavenhandels. Zum anderen speist sich der Reichtum der westlichen Welt maßgeblich auch aus historischen wie auch aktuellen Wirtschaftsbeziehungen, die auf Kolonialismus aufbauen. <sup>17</sup>

Afrikanische Intellektuelle wie der nigerianische Nobelpreisträger Wole Soyinka haben in den letzten Jahren wiederholt darauf hingewiesen, dass die europäische Kolonialgeschichte in Afrika bislang keine gesellschaftspolitische Aufarbeitung erfahren hat. Es fehlt an öffentlichen Debatten, Museen und Denkmälern, die dieses Kapitel thematisieren und damit auch eine mentalitätsgeschichtliche Wende einleiten könnten. Das trifft insbesondere auch auf Deutschland zu, wo sich sogar noch Denkmäler und Straßennamen finden, die die Protagonisten des deutschen Kolonialismus ehren. Wo Kolonialismus nicht aufgearbeitet wird, kann er die Gegenwart mental ungebrochen prägen. Diese fehlende Aufarbeitung sowie die durch sie beförderten Afrika-Bilder behindern die interkulturelle Kommunikation. Wo in Formulierungen wie „hier sieht es ja aus wie bei den Hottentotten“ koloniale Konzeptionen fortgeschrieben werden, wo Wahrnehmungen von Afrika und Schwarzen in Stereotypen verhaftet bleiben und die Herrschaft des Weiß-Seins zum Ausblenden schwarzer Erfahrungen führt, werden auch Hierarchien verfestigt. Interkulturelle Kommunikation bedarf jedoch eines herrschaftsfreien Raumes oder zumindest eines Raumes, in dem historische Verantwortlichkeiten und aktuelle Herrschaftsmuster reflektiert werden.

---

<sup>16</sup> Stowe, David. &Z& »Uncolored People. The Rise of Whiteness Studies«, in: *Lingua Franca* (September/Oktober 1996): 68 - 77, hier: 68

<sup>17</sup> Vgl. Geiss, Imanuel. »Afrika auf dem Weg zur Selbstbestimmung«. In: Meyers Enzyklopädisches Lexikon. Bd. 1. Mannheim, Wien, Zürich 1971: 411

## **Netzwerke für Globales Lernen – Ergebnisse und Folgen des niedersächsischen Bildungskongresses**

Gabriele Janecki, VNB

### **Einführung**

Im vergangenen Herbst fand in Hannover der Bildungskongress „Netzwerke für globales Lernen“ statt. Getragen wurde er von 23 verschiedenen Organisationen aus dem Bereich schulischer und außerschulischer Bildung, Nichtregierungsorganisationen, Ministerien, Gewerkschaften, Jugendarbeit, Kirchen, etc. Während des Kongresses haben über 120 Teilnehmende aus Bremen und Niedersachsen und aus Ländern des Südens über die Verbesserung der Rahmenbedingungen für Globales Lernen in Bremen und Niedersachsen gesprochen. Ergebnisse, Erwartungen und Anforderungen des Trägerkreises können wie folgt zusammengefasst werden:

### **Bildung und Globalisierung**

Unter dem Motto „Globalisierung gerechter gestalten“ kann die Bildungsarbeit in und außerhalb der Schule einen Beitrag dazu leisten, sich mit der Globalisierung zu befassen. Es muss hinterfragt werden, ob Globalisierung im Interesse der Menschen in Süd und Nord stattfindet. Negative Folgen müssen analysiert und aufgezeigt werden. Positive Alternativen sollen diskutiert werden. Solidarität und Transparenz sind dabei Möglichkeiten, um sich den negativen Auswirkungen zu widersetzen.

Globales Lernen für eine nachhaltige Entwicklung muss vor allem folgenden Prinzipien gerecht werden:

Weltgesellschaftliche Strukturen und Entwicklungsprozesse sind zu vermitteln – nicht die Probleme einer vermeintlich fernen „Dritten Welt“.

Nachhaltige Entwicklung ist ohne die Gleichberechtigung der Geschlechter nicht zu erreichen.

Grundlage des Lernens muss die Einsicht in die kulturelle Gebundenheit der eigenen Welt sein.

Dies bestärkt die Bereitschaft, anderen Anschauungsweisen mit Achtung und Neugier zu begegnen. Die behandelten Themen sollten aus der Sicht verschiedener Interessenlagen beleuchtet und multiperspektivisch erschlossen werden.

Globales Lernen hat die besondere Aufgabe, den Stimmen der Leidtragenden der Globalisierung Gehör zu verschaffen.

Keine Bildungsmaßnahme darf auf die Erläuterung der Entwicklungszusammenarbeit verkürzt werden. Es geht um eine Abkehr von paternalistischen Hilfe-Denkmustern sowie eurozentristischen Sichtweisen. Dagegen sollte die Vielfalt der Beiträge der Partner für den Entwicklungsprozess in den Staaten Afrikas, Asiens, Zentral- und Südamerikas aufgezeigt werden. Der Begriff „Entwicklungshilfe“ soll vermieden werden. Länder, die ausschließlich oder primär unter dem Blickwinkel der Hilfe betrachtet werden, können in den Augen der Öffentlichkeit keine Partner darstellen, die für uns politisch, wirtschaftlich, ökologisch oder kulturell interessant sind. Zudem suggeriert der Begriff „Entwicklungshilfe“, dass Entwicklung nur im Süden notwendig sei. Der Entwicklungsweg der Industrieländer kann jedoch nicht als Modell dienen, weil er nicht zukunftsfähig ist. Lösungsstrategien müssen von den Industrie- und Entwicklungsländern gemeinsam gesucht und erarbeitet werden.

Globales Lernen für nachhaltige Entwicklung muss die Verflechtung von globalen und lokalen Entwicklungsfragen deutlich machen und mit anderen pädagogischen Arbeitsfeldern wie der Friedens- und Menschenrechtserziehung, der Umweltbildung, dem interkulturellen Lernen etc. in der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung zusammengeführt werden.

In diesem Sinne hat der Trägerkreis des Bildungskongresses verschiedene Erwartungen auf verschiedenen Ebenen formuliert, die in der Abschlusserklärung des Trägerkreises des Kongresses veröffentlicht sind:

### **Erwartungen bezüglich der Verbesserung der Bedingungen für Globales Lernen**

- Die personellen und finanziellen Ressourcen sind zu stärken, um Globales Lernen in allen Bildungsbereichen zu ermöglichen. Die Inlandsarbeit der Nicht-Regierungsorganisationen ist zu qualifizieren und zu stabilisieren. Hierzu kann die Arbeit der Lotterien wie BINGO-Lotto und die Schaffung landesweiter Stiftungen EINE WELT u. ä. beitragen.
- Globales Lernen setzt Flexibilisierung schulischer Strukturen und die Unterstützung innovativer Lern- und Schulformen voraus. Der Aufbau von landesweiten Beratungsstellen für die Implementierung des Bildungsauftrages Globales Lernen in der schulischen und außerschulischen Bildung ist dazu ein wünschenswerter Beitrag.
- Es sollen Lernorte und Kompetenzzentren für Globales Lernen geschaffen werden. Ausgewählte Regionale Umweltzentren (RUZen) sollten ihre Angebote im EINE-WELT-Bereich verstärken und qualifizieren. Regionale EINE-WELT-Zentren sollten offensiv Angebote für Schulen machen.
- NROs sollen neben Kooperationen bei Projektwochen verstärkt niedrigschwellige Angebote für den Fachunterricht in den Schulen anbieten. Dabei ist u. a. an den Einsatz ehemaliger „Entwicklungshelfer, Migrantinnen/Migranten und ihre Vertretungen gedacht.
- Der gleichberechtigte Zugang zu modernen Kommunikationstechniken in Süd und Nord muss als wichtige Aufgabe für Globales Lernen gefördert werden. Nutzungsfreundliche Angebote, Newsletter und „best-practice-Beispiele“ sollen die Nutzung von Internetangeboten für Schülerinnen/Schüler und Lehrkräfte interessanter machen.

### **Erwartungen an bildungspolitischen Maßnahmen**

- Die Kultusministerien setzen sich in der KMK bereits für eine Überarbeitung und verstärkte Umsetzung der KMK-Empfehlungen „Eine Welt/Dritte Welt in Unterricht und Schule“ ein. Diese Diskussion soll in Niedersachsen rückgekoppelt werden, die zivilgesellschaftlichen Akteure sind dabei zu beteiligen.
- Bildungsstandards für Globales Lernen sollen in den Lehrplänen festgeschrieben werden.
- Das NLI in Hildesheim und das LIS in Bremen sollen durch eine zielgerichtete Zusammenarbeit mit schulischen und außerschulischen Akteuren in der Bildungsarbeit kooperieren.
- Regionale Bildungsnetze zum Globalen Lernen sind eine sinnvolle Möglichkeit, die Arbeit zu intensivieren. Eine Kooperation mit Projekten in Ländern des Südens verstärkt die Authentizität des Lernens.
- Die Bildungsbereiche sollen stärker füreinander geöffnet werden. Regionale Fortbildung für Lehrkräfte zum Globalen Lernen soll von Bildungspartnerinnen/-partnern vor Ort angeboten werden.
- In der Ausbildung pädagogischer Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter und im Lehramtsstudium an den Hochschulen soll Globales Lernen stärker berücksichtigt werden.
- Globales Lernen kann nicht früh genug beginnen. Erziehung zur Solidarität und zur interkulturellen Verständigung muss schon in Kindergarten, Vorschule und Schule thematisiert werden.
- Kunst und Kultur sollen in die pädagogische Arbeit integriert werden.

- Die europäische und außereuropäische Zusammenarbeit soll gestärkt werden. Binnen 5 Jahren sollen mindestens 10 % aller Schulen Partnerschaften mit Schulen im Süden aufbauen.
- Lehrkräfte sollen durch Bildungs- und Austauschmaßnahmen motiviert und unterstützt werden, Kontakte mit Schulen im Süden aufzubauen.
- Freiwillige Lerndienste wie das FÖJ sollen auch auf den EINE-WELT-Bereich hin orientiert werden. Dazu sind Einsatzorte und Finanzierung bei NROs zu sichern.
- Alle Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen sollen über EINE-WELT-Lerndienste in Nord und Süd informiert werden.

### **Erwartungen an die Überprüfung der eigenen Arbeit**

- Es bedarf der Bereitschaft, eigene Aktivitäten selbstkritisch zu befragen und Transparenz über die Arbeit zu bieten. Dazu kann eine Evaluierung von Projekten beitragen. Eine Qualifizierung der NRO-Arbeit in diesem Bereich ist anzustreben, Vereinbarte Qualitätsstandards sollten Voraussetzung für die Förderung der Arbeit sein.
- Zur Glaubwürdigkeit der eigenen Arbeit gehört es, diese mit Partnern aus dem Süden zu reflektieren.
- Zur Glaubwürdigkeit der eigenen Arbeit gehört es ebenfalls, diese nach den Kriterien der Geschlechtergerechtigkeit (Gender) zu überprüfen und zu qualifizieren.
- Das Kriterium Antirassismus (diversity) ist ein unabdingbarer Bestandteil der Arbeit. Es gehört dazu, den kulturellen Reichtum und die Verschiedenheit des Südens darzustellen. Der Süden ist nicht Lernobjekt der Arbeit, sondern Partner.
- Die Kooperation mit andern Akteuren der Agenda21 regt dazu an, globales Lernen im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung weiterzuentwickeln.

### **„Regionale Netzwerke für eine Bildung für Nachhaltigkeit“**

Um diesen Erwartungen zum Teil entgegenkommen zu können, wurde vor und während des Kongresses die Projektidee der „regionalen Netze“ entwickelt und von der Vorbereitungsgruppe als Projekt ausformuliert.

In diesem Projekt sind zehn „regionale Netzwerke für eine Bildung für Nachhaltigkeit in Niedersachsen“ geplant. Diese sollen als Kooperationen von Schulen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Gruppen wie NROs und Firmen, Agenda21-Gruppen, Umweltbildungszentren, etc. zu übergeordneten Themen der nachhaltigen Entwicklung arbeiten.

Die zehn regionalen Projekte sollen den Prozess der Öffnung von Schule unterstützen und die Verstetigung der Ansätze einer Bildung für eine nachhaltige und zukunftsfähige Entwicklung verfolgen. Im Rahmen dieser zehn Projekte sollen Schülerinnen/Schüler und Lehrkräfte intensiv an Zukunftsfragen (globale Dimensionen von Umweltfragen und Umweltproblemen, z. B. aus den Bereichen Landwirtschaft, Ernährung und Konsumverhalten, Energie und Klimaschutz, Wasser) arbeiten. Das Projekt will ihnen den Raum und die Ressourcen geben, Vorstellungen und Umsetzungsstrategien einer ökologisch und sozial nachhaltigen Entwicklung themenorientiert im Unterricht und im Austausch mit Partnern in der Region zu erarbeiten. Es bietet neben partizipativer Lernerfahrung die Chance, eine fächerübergreifende, themenorientierte, kooperative Zusammenarbeit auch in die Schulkonzepte zu integrieren.

Weiterhin soll das Projekt dazu beitragen, die außereuropäische Zusammenarbeit zu stärken. Um eine Anbindung an die globale Perspektive absichern zu können, wurde beim Bildungskongress „Netzwerke für Globales Lernen“ insbesondere von den dort vertretenen Südpartnern eine gleichwertige Einbindung von Südpartnern gefordert. Um diesem Ziel näher zu kommen, soll

len die Modellvorhaben in Niedersachsen mit Tandemprojekten im Süden gekoppelt werden. Konkret heißt das, dass die regionalen Netzwerke für globales Lernen einen Südpartner finden, der mit ihnen gemeinsam die Projektthematik entwickelt oder eine ähnliche Frage aus seiner Perspektive in seinem Land anspricht und behandelt.

Exemplarisch sollen so Süd-Nord-Partnerschaften im Bereich Globales Lernen erprobt werden.

# Portal für die Präsentation von Schulpartnerschaften im Internet

Birgit Oelker, Dieter Schoof-Wetzig

Das Ziel eines Internetsystems für die Präsentation von internationalen Schulpartnerschaften besteht in:

- Information  
Interessierte können sich über vorhandene Partnerschaften und Projekte an verschiedenen Schulen informieren. Dabei soll die Überschaubarkeit durch eine einheitliche Strukturierung des Inhalts in angemessener Komplexität gewährleistet werden.
- Anregung, Support  
Für die Planung interkultureller Aktivitäten in der Schule können aus den vorhandenen Präsentationen Ideen und Anregungen gewonnen werden. Darüber hinaus kann über die jeweiligen Ansprechpartner Beratungen eingeholt und ggf. vorhandenes Material genutzt werden.
- Publikation  
Schulen können ihre interkulturellen Aktivitäten selbständig in diesem Portal erfassen und publizieren. Hierfür bietet ein Content-Management-System einen intuitiven Weg, der keine Vorkenntnisse für Internet-Publikationen erfordert.

Wie sind die Seiten aufgebaut?

Einige ausgewählte Projekte werden als sog. Anregungs-Modelle präsentiert, die gute Beispiele für gelungene Partnerschaften und Projekte sind. Weitere Schulprojekte, die durch die Schulen selbst realisiert wurden, laden ebenfalls zum Stöbern ein.

Schulen können selbstständig ihre Projekte in den Auftritt integrieren. Hierzu wurde ein Content-Management-System entwickelt, bei dem die Projektverantwortlichen ihre Inhalte online in vorgegebene Masken eingeben. Zunächst ist dafür eine Registrierung beim NLI notwendig, das der Schule dann die Zugangsdaten zuschickt.

Unter der Adresse <http://partnerschulen.nibis.de> können sich Schulen einen eigenen Webauftritt für Schulpartnerschaften anlegen, ohne dass dabei technische Kenntnisse erforderlich sind. Möglich gemacht wird dieses durch ein Content-Management-System, welches eine Eingabe der Inhalte direkt in vorgefertigte Masken ermöglicht. Schulen können damit ihre interkulturellen Aktivitäten selbstständig in diesem Portal erfassen und publizieren.

Schule	Partner im Ausland	Besonderheiten		
Orientierungsstufe Osthaudefehn	Colégio Estadual Antônio Quirino	Tandem-Seminare, Nutzung Partner-Material, Einbindung Kommunen	Steckbrief	Details
Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim	Ihanja Technical Secondary School - ITSS -	Seit vielen Jahren UE „Komm mit nach Afrika“	Steckbrief	Details
BBS am Museumsdorf Cloppenburg	(Commercial) Linkside High School Port Elizabeth	Einbettung in ein größeres Netzwerk	Steckbrief	Details
Grundschule Neuhoft/Hildesheim	Primary School Nkhoiree	Unterrichtsprojekt in Hildesheim „Wie leben und lernen Kinder in Tanzania“ jeweils im dritten Schuljahr	Steckbrief	Details
Wilhelm-Bracke-Gesamtschule	CEG I (Collège d'Enseignement Général I) in Ouallam	Kooperation mit Kommune	Steckbrief	Details
Hildesheimer Netz	Commission Nationale Tchadienne pour l'UNESCO, Université de N'Djamena, Université Populaire	Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Initiativen	Steckbrief	Details
Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule	Ecole expérimentelle in Goofta/Niger und Tekrist (NRO)	Schulbuch-Projekt	Steckbrief	Details
Grundschule Buschhausen	S.O.F. A.E. Maranon Elementary School und Maria Lopez Elementary School Sagay	Wandmalprojekt	Steckbrief	Details
Grund- und Hauptschule	Dinner School South Africa	Choreographie-Projekt	Steckbrief	Details

Ein Steckbrief ermöglicht eine kurze und schnelle Orientierung über die jeweiligen Projekte.

### Registrierung, Zugangsdaten

Schulen, die Ihre interkulturellen Aktivitäten in diesen Internet-Auftritt integrieren möchten, müssen sich zunächst registrieren.

Dabei ist eine Person zu benennen, die als Redakteur die inhaltliche Verantwortlichkeit trägt und an dessen Adresse die Bestätigung der Registrierung mit den Zugangsdaten geschickt wird.

Sobald die Zugangsdaten vorliegen, kann das Projekt angelegt werden. Künftige Änderungen werden über die Redaktion der Seiten vorgenommen, die mit den Zugangsdaten/Passwort aufgerufen werden kann.

Nachdem die Zugangsdaten beim Verantwortlichen eingetroffen sind, kann sich dieser im Internet in das System einloggen. Für ein Projekt sind dann bereits vorgefertigte leere Seiten angelegt, die dann mit Inhalt gefüllt werden. Hierfür stehen Masken bereit, die intuitiv bedienbar sind.

Folgende Initiativen wurden im Zusammenarbeit mit IP1 e. V. ausgewählt als Modellprojekte und sind im Netz veröffentlicht:

Schule	Partner im Ausland	Besonderheiten
Orientierungsstufe Ostrhauderfehn	Colégio Estadual Antônio Quirino	Tandem-Seminare, Nutzung Partner-Material, Einbindung Kommunen
Robert-Bosch-Gesamtschule Hildesheim	Ihanja Technical Secondary School – ITSS -	Seit vielen Jahren UE „Komm mit nach Afrika“
BBS am Museumsdorf Cloppenburg	(Commercial) Linkside High School Port Elizabeth	Einbettung in ein größeres Netzwerk
Grundschule Neu-hof/Hildesheim	Primary School Nkhoiree	Unterrichtsprojekt in Hildesheim „Wie leben und lernen Kinder in Tanzania“ jeweils im dritten Schuljahr
Wilhelm-Bracke-Gesamtschule	CEG I (Collège d'Enseignement Général I) in Ouallam	Kooperation mit Kommune
Hildesheimer Netz	Commission Nationale Tchadienne pour l'UNESCO, Université de N'Djamena, Université Populaire	Zusammenarbeit von schulischen und außerschulischen Initiativen
Heinrich-Nordhoff-Gesamtschule	Ecole expérimentelle in Goo-fat/Niger und Tekrist (NRO)	Schulbuch-Projekt
Grundschule Buschhausen	S.O.F.A.E. Maranon Elementary School und Maria Lopez Elementary School Sagay	Wandmalprojekt
Grund- und Hauptschule Herderschule Bad Pyrmont	Primary School South Horr	Ständig wachsender Materialaustausch seit 1983

Weitere Schulpartnerschaften/Initiativen haben sich schon angemeldet und ihre Beiträge veröffentlicht:

Schule	Partner im Ausland	Besonderheiten
Renata Realschule Hildesheim	Iambi Primary School	
Orientierungsstufe Volkmarode	Shiksha Vikas Samity (Education Development Society, Phephana)	Kooperation mit Kommune
Grund- u. Hauptschule Herderschule Bad Pyrmont	Sarköy Lisesi	Sehr positive Auswirkungen auf das Zusammenleben der deutschen und türk. Familien im Ort
Grundschule Jheringsfehn	Sukuta Lower Basic School, Sukuta, Kombo North,	Online-Partnerschaft

Das Content Management System (CMS) ermöglicht es, Internet-Seiten ohne Kenntnisse im Bereich Webseitenerstellung zu publizieren. Alle Inhalte können über vorbereitete Masken eingegeben und gespeichert werden.

Ein solches System, das quasi ein Gerüst und Masken für die Eingabe bereitstellt, hat auch seine Grenzen:

- Die Struktur der Seiten ist für diesen Internet-Auftritt bereits festgelegt. Dadurch ist aber eine einheitliche Darstellung aller Partnerschaften gewährleistet, die dem Besucher einen schnellen und guten Überblick ermöglicht.
- Es existieren folgende Seiten, die mit Inhalt gefüllt werden können:
  - Steckbrief
  - Ziele/Inhalte
  - Entstehung/Aktivitäten
  - Ergebnisse/Materialien
  - Kontakt
- Die Gestaltung der Seiten (Farben, Schriften, Anordnung von Text und Grafiken usw.) ist nicht frei gestaltbar, sondern im Rahmen der vorgegebenen Struktur und Seiteneinteilung möglich.

Für Personen, die im Bereich Webseitengestaltung über sehr gute HTML-Kenntnisse verfügen, kann auf Antrag ein Modus freigeschaltet werden, der Eingaben direkt im Quellcode ermöglicht.

Das Content-Management-System wurde von Axel Granel programmiert. Die Erstellung des Systems und der ersten Beiträge wurden vom Aktionsprogramm n-21: Schulen in Niedersachsen online unterstützt. (<http://www.n-21.de>)

## **Medienpädagogische Aspekte globalen Lernens Filmsprache – Perspektivenwechsel – nachhaltige Entwicklung**

### **Kursorischer Bericht und ergänzende Aspekte**

*Ralf Knobloch*

(1) In den Jahren der – mittlerweile wieder etwas gedämpften – Internet-Euphorie fand sich „Medienpädagogik“ in der öffentlichen Wahrnehmung, aber auch in der bildungspolitischen Zuschreibung häufig reduziert auf eine Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Neuen Medien, der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien: Interaktive und multimediale Anwendungen, Vernetzungen via World Wide Web, Nutzung des Internets für Informationsbeschaffung, als Plattform für Selbstdarstellung und Austausch.

Der im Rahmen der Tagung angebotene Workshop sollte ganz praktisch und exemplarisch einen Hinweis darauf liefern, dass es noch andere, zuletzt durchaus vernachlässigte Lernfelder innerhalb einer umfassend begriffenen Medienpädagogik gibt. Lernfelder noch dazu, die ihre potentiellen Schnittpunkte mit Ansätzen einer politischen Bildungsarbeit, eines Globalen Lernens haben. Der Workshop hatte sich zum Ziel gesetzt, mit einem ganz einfachen Beispiel zu unterstreichen, dass die allseits beschworene „Medienkompetenz“ nicht in einer rein technischen Kompetenz aufgeht, sondern gleichfalls auf qualitative und diskursive, gesellschaftlich-politische und kulturelle Kompetenzen abzielt, abzielen muss!

Der Verlauf des Workshops ließe sich in wenigen Worten beschreiben: Einleitend wurde der Arbeitsbereich *MEDIA 21 – Medien + Globales Lernen* beim *Medienpädagogischen Zentrum Hannover* kurz vorgestellt. Im Anschluss daran haben sich die Teilnehmer gemeinsam einen Film angesehen und im Nachhinein darüber gesprochen und diskutiert. Abschließend wurden auf DVD und CD-ROM zugängliche ergänzende Unterrichts- und Arbeitsmaterialien präsentiert.

Ein Film? Und noch dazu ein Spielfilm? Wozu das Ganze??

(2) Wenn es um das audiovisuelle Medium Film geht, dann geht es nicht um jene bidirektionalen und interaktiven Nutzungsformen, die im Sektor der Neuen Medien vorherrschen: reinklicken, anlesen, abrechnen, neu starten, weiterbrowsen, downloaden, Mail schreiben, Website gestalten ...

Das Medium Film sieht – gerade auch an seinem ursprünglichen Ort, dem Kino – eine gänzlich andere Rezeptions- und Nutzungsweise vor. Ein Spiel-, auch ein Dokumentarfilm hat einen Anfang, eine Mitte und ein Ende, er erzählt eine Geschichte oder führt uns mit seinen Bildern durch einen ganz bestimmten, bewusst gewählten Ausschnitt der Wirklichkeit. Wir haben es mit einem gestalteten Ganzen zu tun, das wir in seiner Ganzheit wahrnehmen und rezipieren müssen, wenn wir es auf all seinen Ebenen verstehen wollen. Die filmische Gestaltung, das „In-Szene-Setzen“ ist künstlerisch und/oder inhaltlich motiviert, darin kommen die Intentionen eines Autors oder eines Autorenteam (Drehbuch, Kamera, Regie, ...) zum Ausdruck, mit denen wir uns dann in einem zweiten, dritten, vierten ... Schritt auseinandersetzen müssen oder können. Und um diese Schritte geht es.

Mit anderen Worten, der Workshop setzte in einem pädagogischen Feld an, das zunächst recht weit entfernt scheint von den verschiedenen Arealen Globalen Lernens. Ausgangspunkte waren Fragen des Medienverstehens, der Filmlesefähigkeit und Filmkompetenz. Interessanterweise finden diese Fragestellungen insgesamt seit neuestem wieder einen bildungs- und auch kulturpolitischen Widerhall. So führte die Beauftragte der Bundesregierung für Kultur und Medien (BKM), Frau Staatsministerin Dr. Christina Weiss, auf dem Kongress „Kino macht Schule“ im März 2003 aus:

*„Das bewegte Bild prägt unsere Gesellschaft, deren Stolz es noch immer ist, auf den Fundamenten einer Schriftkultur zu ruhen. Und so stehen wir vor einem Paradoxon: Einerseits versucht unser Bildungssystem - ganz zu recht natürlich -, den Wert des geschriebenen Wortes an die nachfolgende Generation zu vermitteln. Andererseits ist gerade diese Generation wie keine vor ihr geprägt durch Fernsehen, Kino, Video und Internet. Das Handwerkszeug zur intellektuellen Verarbeitung dieses enormen Bilderstroms wird in unseren Schulen indes nicht, oder noch nicht ausreichend vermittelt. Im großen Missverständnis unserer Zeit, das die audiovisuellen Medien allein den Bereichen Konsum, Unterhaltung und Information zuordnet, zirkulieren die entscheidenden Fragen zum Medienverständnis und zum Medienumgang nur im kleinen Kreis: „Wie wird ein Film/ein Video gemacht?“ – „Was zeichnet ihn aus?“ – „Was macht er mit uns?“ und vor allem: „Was bewirkt er in uns?“. Die Syntax und die Semantik der internationalen Filmsprache bleiben den meisten Nutzern dabei ein Buch mit sieben Siegeln. Deutschland leidet unter einer gesamtgesellschaftlichen Film-Lese-Schwäche.“*

Die hier eingeforderte „Unterricht in Filmsprache“ zielt natürlich im Kern auf ein Lernen über das universelle Medium Film im Allgemeinen. Doch ein Lernen über Film als (Kunst-) Form kann nur funktionieren, wenn auch der filmische Inhalt thematisiert wird. Und genau hier setzen wir an, indem wir uns filmischen Inhalten und Blickwinkeln zuwenden, die für Prozesse Globalen Lernens von Bedeutung sind. Wir arbeiten mit Filmen, die ihren ganz spezifischen Beitrag zur Reflexion der globalen Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung bzw. einer problematischen Globalisierung liefern. Das sind Filme, die sich umwelt- und entwicklungspolitischer, ökonomischer oder ökologischer oder auch Menschenrechtsfragen annehmen. Das sind vor allem aber auch Filme, die nicht *über* ein anderes Land, eine Region im „Süden“ – aus westlicher Perspektive – berichten, sondern ganz wesentlich Produktionen *aus* den Ländern, Regionen, aus deren Kinematographien selbst. Der Perspektivwechsel ist hier ein ganz wesentliches Element zur Initiierung eines Lernprozesses.

Die Rezeption und Diskussion dieser Filme ist dann gleichzeitig ein Prozess inhaltlich-politischer und ästhetischer Bildungsarbeit. Die Filme werden in ihrer „Gemachtheit“ mitreflektiert. D. h., Film wird als künstlerische und kulturelle Ausdrucksform ernstgenommen, alle filmisch-medialen Gattungen und Genres können in die Arbeit einbezogen werden. Dokumentar- und Spielfilme werden gleichermaßen als künstlerische und somit inszenierte Werke thematisiert.

Die Gespräche über die Filme sind dann immer Gespräche über den Inhalt *und* die filmische Form.

So erlaubt die Sichtung eines Spielfilms aus Westafrika beispielsweise Einblicke in den Alltag, die Kultur, die Mentalität der Menschen, die Probleme des Landes, *aber* sie vermittelt auch über die spezifische Form der filmischen Gestaltung, z. B. die Langsamkeit des Erzählflusses, die Theaterhaftigkeit der Inszenierung, die Einführung bestimmter Symboliken etc., ein „Gefühl“ für die Rhythmen, die Atmosphären, die Weltansichten jener anderen Kultur – und genau diese Vermittlung ist ein zentraler Aspekt einer global-interkulturellen Bildungsarbeit!

(3) *Die kleine Verkäuferin der Sonne – La petite vendeuse de soleil* ist ein 45minütiger Kurzspielfilm des senegalesischen Regisseurs Djibril Diop Mambéty aus dem Jahr 1998. Der Film wurde im Workshop gesichtet und diskutiert.

Kurzinhalt: Die 12-jährige Sili ist behindert. Auf dem Markt der Hauptstadt Dakar gerät sie in Konflikt mit einer Gruppe jugendlicher Zeitungsverkäufer. Dieser endet damit, dass sie sich entschließt, selbst Zeitungen zu verkaufen, um so ihrer Familie zu helfen. Die Zeitung „Die Sonne“ verkaufen sonst zwar nur Jungs, aber dank ihrer Beharrlichkeit erhält sie dann doch eine Chance.

Mambéty hat diesen Film in erster Linie für seine afrikanischen Landsleute gemacht. Der bekannte senegalesische Filmemacher will die Menschen nicht nur mit ihrer eigenen Realität konfrontieren, sondern ihnen auch einen Zugang zu Themen wie Solidarität, Kampf ums Überleben, Zuneigung und Freundschaft ermöglichen. Eine Liebeserklärung an den Mut der Straßenkinder.

In den Arbeitsmaterialien des EZEZ (Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit) zum Film heißt es: *„Nicht zufällig strahlt Sili wie ein Sonnenschein. Sie verkauft die Zeitung Le Soleil (Die Sonne), unterschreibt mit Sonne, und in der Schlusszene gehen Sili und ihr Begleiter Babou gemeinsam dem gleißenden Sonnenlicht entgegen. Die Sonne wird für den Regisseur zum Symbol für den Lebenswillen schlechthin. Er vergisst dabei aber nie, dass wo es Licht gibt, auch Schatten ist. So zeigt er Bilder von slumartigen Siedlungen, vom Konkurrenzkampf der Zeitungsjungen etc. Im Schlussbild erscheinen die starken Kontraste des Lebens im Senegal noch einmal überdeutlich – was wird Sili und Babou auf der andern Seite des Lichts erwarten, der Alltag, der Tod oder das Paradies?“*

„Die kleine Verkäuferin ...“, das wird aus dieser kurzen Beschreibung deutlich, ist ein Spielfilm, der auf geschickte und auf den ersten Blick unmerkliche Art und Weise Dokumentarisches und Fiktionales miteinander verbindet. Genau in dieser Verbindung liegt eine seiner Stärken, findet sich ein zentraler Ansatzpunkt für ein lehrreiches Filmgespräch. Nur ein interessanter roter Faden sei hier exemplarisch skizziert:

Die Tatsache, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops zahlreiche Elemente des Films für „nicht realistisch“ hielten, war Anlass für eine längere und sehr fruchtbare Diskussion über die Bewertung einer solchen „Realitätsferne“.

Es gibt eine verbreitete Erwartungshaltung, die, wenn ein Film von Afrika und seinen Problemen handelt, wenn ein Film noch dazu in einem Bildungskontext gezeigt wird, diesem eine größtmögliche dokumentarische Objektivität abverlangt. So, wie „Die kleine Verkäuferin ...“ den Alltag in Dakar zeigt und Silis Geschichte erzählt, so ist es nicht in Wirklichkeit, heißt es. Eine Feststellung, die sich beim einen oder anderen schnell in einen Vorwurf – und somit in eine Ablehnung des Gesehenen verwandelt.

In kritischer Reflexion dieser Erwartungshaltung konnte im Rahmen des gemeinsamen Gesprächs dann verdeutlicht werden, dass zum einen ein dokumentarischer Ansatz keinen Anspruch auf absolute Objektivität geltend machen kann, dass jeder Dokumentarfilm ein subjektiv gestaltetes und inszeniertes Werk ist. Zum anderen wurde die Besonderheit eines fiktionalen Films herausgestellt, der, wie das gesichtete Beispiel zeigt, in der Lage ist, durchaus realistische Beschreibungen eines Lebens, einer Lebenswirklichkeit mit unrealistisch-märchenhaften Motiven zu verschmelzen. In dieser filmisch geschaffenen Mehrschichtigkeit liegt ein überschießendes Moment: Neben einer klar und kognitiv zu erfassenden Thematisierung der Widersprüche in einer afrikanischen Gesellschaft, der Gegensätze von Tradition und Moderne, von Armut und Reichtum etc. öffnet der Regisseur ein Fenster für die Möglichkeit der Utopie. Das starke Symbol der Sonne, des Lichts, kontrastiert die Schattenseiten, die Silis Leben dominieren. Und indem er das kleine behinderte Mädchen als über die Maßen starke Persönlichkeit ins Bild setzt, sie als Siegerin aus ganz aussichtslosen Konfliktsituationen hervorgehen lässt, beschwört er ein fast absurd wirkendes Prinzip Hoffnung. Uns Zuschauern schafft er damit eine zweite Ebene des „Einstiegs“ und der Auseinandersetzung. Dem faktischen „So ist die Wirklichkeit“ wird das normative „So sollte oder so könnte sie sein“ an die Seite gestellt. Gleichzeitig werden auf diesem Weg Impulse für eine übergeordnete moralisch-ethische Diskussion gegeben, in deren Mittelpunkt der Begriff der Solidarität steht. – Ist Silis solidarisches Handeln wirklich realistisch? Ist ein solches Handeln, wenn schon nicht realistisch, dann doch zumindest wünschenswert? Handele ich in meinem Alltag solidarisch? Bin ich dazu willens? Bin ich dazu in der Lage?

Ganz allgemein und resümierend wurde im Workshop herausgestellt, dass das Arbeiten mit Spielfilmen im Kontext des Globalen Lernens die Vorteile mit sich bringt, dass ein Thema emotionalisiert angegangen wird, dass über die Figuren des Films Identifikationsangebote gegeben sind, die einen guten „Einstieg“ ins Thema möglich machen.

Wird mit Spielfilmen aus den Ländern oder Regionen des „Südens“ gearbeitet, eröffnet sich daraus die gar nicht hoch genug einzuschätzende Möglichkeit eines Perspektivwechsels, einer Perspektivkorrektur im Blick auf die Problemlagen einer globalisierten Welt, denn unsere Bilderwelten, unsere Vorstellungen von Ländern der Dritten Welt sind bis heute dominiert von westlichen und eurozentristischen Sichtweisen, von Formatierungen, die das Fernsehen diktiert. Dies gilt es zu ändern!

(4) Allgemein und abschließend: Warum Medien im Kontext Globalen Lernens? Was ist MEDIA 21?

Ein wesentliches Hindernis, auf das das Konzept der Nachhaltigen Entwicklung und die Ansätze eines Globalen Lernens treffen, liegt in der – häufig nur allzu verständlichen! – Perspektive des Menschen auf den Nahbereich seiner ganz unmittelbaren Interessen begründet. Mit Blick auf die globalen Zusammenhänge gilt es, dies zu durchbrechen.

*Der Wissenschaftliche Beirat der Bundesregierung Globale Umweltveränderungen* schreibt zu dieser Problematik in seinem Jahresgutachten 1993: „Da Menschen dazu tendieren, eher lokal zu denken und zu handeln, besteht eine der größten Aufgaben darin, das Verständnis für ... Wechselbeziehungen (zwischen lokaler und globaler Ebene) zu vermitteln, damit es in angemessenes Handeln umgesetzt werden kann. Das Erkennen der globalen und generationenübergreifenden Dimensionen des Umgangs mit der Umwelt muss zur Grundlage einer allgemeinen Ethik werden.“

Auch wenn uns die Medien nur all zu häufig den Blick auf die Wirklichkeit eher verstellen, ist auf der anderen Seite ein Blick über den sprichwörtlichen Tellerrand ohne Medien kaum zu organisieren, ist die globale Dimension nicht zu realisieren. Ein Verständnis für globales Geschehen, sprich: für das, was in anderen Teilen dieser Welt vor sich geht, kann ohne audiovisuelle (und digitalisierte) Informationen nur schwer zustande kommen.

Medien verfügen – frei nach dem Filmtheoretiker Siegfried Kracauer – über ein Potential, das Leben in seiner ganzen Fülle darzustellen, und sie sind in der Lage, uns zeitlich oder räumlich „verborgene“ Wirklichkeitsbereiche zu enthüllen. Und genau darum geht es: den gedanklichen Nahbereich zu überwinden und die Wechselbeziehung von lokalen und globalen Prozessen anschaulich und erlebbar zu machen.

Kurz:

- Medienkompetenz gehört zu den notwendigen Qualifikationen für eine Zukunftsfähigkeit,
- Film überwindet Zeit und Raum, kann Vergangenheit thematisieren und Zukunftsszenarien entwickeln,
- Film bringt Sachverhalte zur Anschauung, die ansonsten außerhalb unserer Wahrnehmung und Reichweite blieben,
- Film liefert andere Sicht- und Erzählweisen, korrigiert Perspektiven und Wahrnehmungsmuster
- Film ist ein Fenster zur Welt.

Darüber hinaus bietet das Internet, bieten die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien potentiell neue Wege der Vernetzung, der Kommunikation und Informationsbeschaffung, die noch stärker für Globales Lernen fruchtbar gemacht werden müssen.

*MEDIA 21 – Medien + Globales Lernen* ist ein Arbeitsbereich des *Medienpädagogischen Zentrums Hannover*, der mit seinen Veranstaltungen und Bildungsangeboten diesen 'großen' Erkenntnissen 'kleinere' praktische Schritte folgen lässt.

(5) *Die kleine Verkäuferin der Sonne* findet sich u. a. auf der DVD *Kinderwelt – Weltkinder*, die im Rahmen des Workshops vorgestellt wurde.

*Ein Innovatives multimediales Lehrmittel zum Globalen Lernen*

*DVD-Video und DVD-ROM: 8 Filme und Unterrichtsmaterialien zum Thema Kinderalltag in Afrika, Asien und Lateinamerika*

Inhalt:

Munna, Sili, Roger, Elena, Eric, Zezé, Soni, Dalal, Esmeralda und Osvaldo sind Kinder aus Indien, Senegal, Mexiko, Philippinen, Burundi, Brasilien, Jemen, Peru und Mosambik. Acht Filme auf einer DVD schaffen Begegnungen mit ihnen und bieten uns Gelegenheit, für einen Moment an ihrem Leben teil zu haben. Wir erfahren, was diese Kinder beschäftigt, wovon sie träumen, was sie hoffen. Anhand konkreter Beispiele können sich Kinder von hier mit dem Alltag von Kindern aus dem Süden auseinandersetzen.

Die Geschichten von Gleichaltrigen in anderen Teilen der Welt bieten spannenden, umfangreichen Unterrichtsstoff für Schulfächer wie Geografie, Lebenskunde/Religion, Geschichte, Wirtschaft oder Fremdsprachen. Das Thema Kinderalltag ist mit seinen zahlreichen Facetten besonders gut für fächerübergreifenden Unterricht und für die Medienkunde geeignet. Thematische Schwerpunkte: Kinderarbeit, Straßenkinder, Slum, Kinderrechte, Benachteiligung der Mädchen, Familie, Freundschaft, Wohnen, Schule.

Das neu erschienene Lehrmittel enthält einen DVD-Video-Teil mit acht Filmen sowie einen DVD-ROM-Teil mit Hintergrundinformationen, fertig präparierten Stundenblättern, praktischen Vorschlägen für die Unterrichtsgestaltung und Arbeitsblättern zum Ausdrucken ab PC oder Macintosh.

Alle Filme und alle Begleitmaterialien liegen in einer deutschen und französischen Version vor. Einige Filme auch noch in einer englischen, spanischen oder sonstigen Sprachfassung. Die DVD *Kinderwelt – Weltkinder* ist deshalb auch für den Fremdsprachenunterricht und für den fächerübergreifenden Unterricht in hohem Maße geeignet.

Ergänzt werden die Begleitmaterialien durch eine eigene Website. Die DVD ist primär für die Sekundarstufe I konzipiert, einzelne Filme können jedoch auch mit jüngeren oder älteren Schülerinnen und Schülern behandelt werden.

Bezug: *EZEF – Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit* (siehe unten)

(6) Medien + Globales Lernen – sinnvolle Internetadressen (kleine Auswahl)

- [www.eine-welt-netz.de](http://www.eine-welt-netz.de)  
Zentrale Einstiegsseite der EWIK – Eine Welt Internet Konferenz  
Themen, Länder, Materialien, Organisationen, Bildungsserver, Service
- [www.eine-welt-medien.de](http://www.eine-welt-medien.de)  
Eine Datenbank mit Medien zum Thema. Darüber hinaus: Aktuelles, besondere Themen, Service

- [www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de](http://www.eine-welt-unterrichtsmaterialien.de)  
Hinweise auf aktuelle Unterrichtsmaterialien, Bücher, Broschüren, Spiele, Ausstellungen, Aktionskisten – auch audiovisuelle Medien. Redaktion: Welthaus Bielefeld
- [www.ezef.de](http://www.ezef.de)  
Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit  
Verleih und Vertrieb von Filmen. Datenbank. Materialien.  
Das EZEF ist eine Fachstelle des Evangelischen Entwicklungsdienstes der Evangelischen Kirche in Deutschland.
- [www.filmeeinewelt.ch](http://www.filmeeinewelt.ch)  
Fachstelle „Filme für eine Welt“, Schweiz. Medienkatalog, Aktuelles etc. Filme, die einen anderen Blick auf den Süden vermitteln
- [www.fernsehworkshop.de](http://www.fernsehworkshop.de)  
Fernsehworkshop Entwicklungspolitik – aktuelle Filme und Fernsehproduktionen.  
Annotationen, Hinweise, Seminare etc.
- [www.landesfilmdienste.de](http://www.landesfilmdienste.de)  
Die Landesfilmdienste verleihen neben Medien aus anderen Sachgebieten zahlreiche Filme/Videos/DVD zu umwelt- und entwicklungspolitischen Themen.
- Alle kommunalen und konfessionellen Medienzentren sowie Landesmedienstellen

Kontakt und Information MEDIA 21  
 c/o Medienpädagogisches Zentrum Hannover  
 Ralf Knobloch  
 Podbielskistr. 30  
 30163 Hannover  
 Phone +49 (0)511 661343 - Fax +49 (0)511 667792  
 e-mail [media-21@mpz-hannover.de](mailto:media-21@mpz-hannover.de) - [www.media-21.de](http://www.media-21.de)

## **Zeitung macht Schule und interkulturelle Kommunikation**

### **Warum dieser Workshop?**

*Herbert Asselmeyer*

Lesen und Schreiben, das ist gesellschaftlicher Konsens, sind allgemein hin Grundfertigkeiten, die Schule in ausreichendem Maße vermittelt? Die PISA-Studie hat – insbesondere durch den internationalen Vergleichsmaßstab – erhebliche Mängel aufgezeigt: Deutsche Schülerinnen und Schüler, so die ernüchternden Ergebnisse, mögen wohl über angeleitetes Theorie- und Reflexionswissen verfügen, es mangelt aber an Kompetenzen in dem Sinne, dass Phantasie zur Wissensanwendung und Fähigkeiten zum Problemlösen vermittelt werden. Lehren in bundesdeutschen Schulen, das machen wir uns zu selten bewusst, ist als Frontalunterricht der Predigtkultur entlehnt: Genauso wenig, wie man von einem Pastor erwartet, dass er unmittelbar nach der Predigt einem Gläubigen hilft, das Gepredigte umzusetzen, erwartet niemand von einer Lehrkraft, der Schülerin/dem Schüler zu helfen, das im Unterricht gelehrt erfolgreich im Leben anzuwenden. Mit dieser Tradition von Schule geht auch eine kulturbedingte Distanziertheit zum Leben einher, die im Ergebnis eine für die Umwelt bedeutsame kreative geistige Eigenleistung der Lerner nicht abfordert und dadurch überwiegend unterfordert. Es fehlt die Ermutigung, dass sich Schülerinnen und Schüler mit dem erworbenen Wissen einem bedeutsamen Gegenüber (z. B. den Medien, der Zeitung) stellen lernen und es fehlt die Erfahrung, bedeutsame Aufgaben bearbeiten zu können (z. B. Reportagen in einer Zeitung zu erstellen).

Vor diesem Hintergrund wurde in Hildesheim durch Vertreter verschiedener Organisationen (Hildesheimer Allgemeine Zeitung, Universität Hildesheim, Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung [NLI], Regionale Lehrerfortbildung/Bezirksregierung Hannover, Stiftung Lesen) ein Projekt begonnen, in dem Schulen aus der Region sich systematisch mit der Frage auseinandersetzen, wie Schülerinnen/Schüler lernen, mit dem Medium Zeitung umzugehen. Konkret: Eine Tageszeitung einerseits regelmäßig zu lesen, andererseits auch darin veröffentlichen zu lernen. Es wurde bewusst Wert darauf gelegt, diesbezügliche Aktivitäten aus Schulaktivitäten zu verstehen, sie in das Schulleben zu integrieren und im Schulprogramm auszuweisen (Teil der schulischen Organisationsentwicklung und damit Aufgabe von Schulleitung). Vor diesem Hintergrund ist der nachfolgende Afghanistan-Beitrag (Bödecker) zu sehen: Schülerinnen und Schüler lernen Realität aus Afghanistan als komplexes Thema zu reduzieren und zu kommunizieren, wenn sie hierzu in der Zeitung veröffentlichen lernen. Auch der Beitrag aus dem Miranto-Projekt (Kleem) macht deutlich, welche kommunikativen Kompetenzen erworben werden, wenn Jugendliche im südlichen Ostfriesland in die Förderung und Vernetzung von Projekten insbesondere für arme Kinder und Jugendliche im Mantiqueira-Gebiet in Brasilien einbezogen werden.

Über die positive Bedeutung derart gewonnener und nachgewiesener Kompetenzen dürfte aus lernpsychologischer Sicht Konsens herrschen. Die Schülerin/der Schüler werden zum aktiven Lerner animiert und herausgefordert, und zwar schrittweise zunächst eine Zeitung als Konsumentin/Konsument (Leserin/Leser) zu entdecken. Auf der Grundlage der Strukturen können sie Nutzen und Qualität von Informationen erkennen, vergleichen und diskutieren (lernpsychologisch spricht man von Assimilation). Sodann lernen sie die Rolle des aktiven Autors entdecken, also die Voraussetzungen, Bedingungen und Formen und das Aushandeln von Veröffentlichungen kennen, verfassen selbst Beiträge und stellen sich der öffentlichen Kritik.

Dieser Zusammenhang von Wissen und Handeln, von Wollen und Können (von Konvergieren und Akkomodieren) stellt eine bedeutsame Erfahrung dar, über die in dieser Arbeitsgruppe ein herausragender Austausch stattfand.

## **Das Mirantao-Projekt 2003**

*Harald Kleem*

### *Unsere Hauptziele:*

- Förderung und Vernetzung von Projekten insbesondere für arme Kinder und Jugendliche im Mantiqueira-Gebiet in Brasilien und
- Aufbau einer Bildungsgrundlage über Brasilien als Beispiel für Länder des Südens für Kinder und Jugendliche im südlichen Ostfriesland.

## **Übersicht**

Das Projekt hat seine Aktionsräume im Mantiqueira-Gebirge zwischen Rio und Sao Paulo in Brasilien und im südlichen Ostfriesland in Deutschland. Seit 18 Jahren versucht das Projekt mitzuhelfen die akuten Bedürfnisse der Menschen insbesondere der Kinder in der Region in Brasilien zu befriedigen und auf deutscher Seite ein Bewusstsein zur Veränderungen von lokalen und globalen Verhältnissen zu erzeugen.

In diesen 18 Jahren sind direkt mit deutscher Hilfe entstanden

- ein Kindergarten und ein Jugendzentrum
- eine Kooperative mit Produktionsstätten zur Holzverarbeitung, eine Weberei, eine Ziegelei, eine Maurerausbildung ein Angebot an Freizeitaktivitäten, hier insbesondere Capoeira-Gruppen für die ärmsten Kinder und Jugendlichen
- ein Netzwerk von sozialen Einrichtungen in der Region
- ein ökologisches Projekt zur Wiederaufforstung
- ein Schulprojekt, das in Brasilien und in Deutschland Schulen vernetzt – im Zentrum kooperieren zwei Schulen miteinander in Projekten, Fächern und Strukturprojekten
- Tandem-Seminare in beiden Ländern zu verschiedensten Themen zur Zukunftsgestaltung, darunter auch zwei Seminare mit je 150 Kindern und Jugendlichen aus beiden Regionen
- ein Internetmagazin ÜBER Brasilien und
- ein Präventionsprojekt mit Capoeira in beiden Regionen

Indirekt sind durch diese Projekte Entwicklungen in beiden Regionen angeregt worden, die aus eigenen Mitteln finanziert wurden, darunter ein System vom Kindergärten, ein Behindertenprojekt, Schulentwicklung im Sinne der Agenda21, Kooperationen der Kommunalverwaltungen und Landesbehörden mit den lokalen NGO's, lokale Präventionsprojekte etc.

Vielen Kindern in Brasilien wurde eine Bildungskarriere ermöglicht. Absolventen des Kindergartens arbeiten inzwischen als Lehrer in der Region. Konkret konnte weitere Abwanderung in die Mega-Cities gebremst werden.

Viele Menschen in Deutschland konnten angeregt durch die Kooperation Einblicke in die Lebensbedingungen in diesem Teil Brasiliens gegeben werden. Es konnte Respekt vor der Dynamik und Innovationsfähigkeit der Menschen und Projekte vermittelt werden. Es konnte der Begriff „Hilfe zur Selbsthilfe“ am Projekt verdeutlicht werden. In kleinen und großen Aktionen wurden sicher mehr als 50 000 € an Spenden überwiesen. Die verschiedenen Projekte wurden aus zahlreichen Quellen mit mehr als 150 000 € gefördert.

Die beiden Netzwerke haben zahllose private „transkontinentale“ Freundschaften motiviert. Besondere Anerkennungen und Auszeichnung erfuhr das Projekt u. a. durch die deutsche UNESCO-Kommission und das BLK21-Programm der KMK.

### *Kommunikation:*

Das Projekt hat bei der Kommunikation zwischen so vielen Partnern in so verschiedenen Sprachen und Rahmenbedingungen weniger Probleme als erwartet. Ein Grund liegt in der Tatsache,

dass englisch kommuniziert werden kann, denn auch in der Partnerregion leben zahlreiche „Stadtflüchtlinge“, die aufgrund ihrer guten Schulbildung und damit verbundener Englisch- teils sogar Deutschkenntnisse gerne mithelfen, Projekte zu begleiten.

Der zweite Grund ist in der konsequenten Einbeziehung der Künste als universelle Sprache zu suchen. In vielen Seminaren und Projekten spielen Musik, Theater, Tanz und Malerei eine große Rolle. Insbesondere der Kontakt zwischen den Jugendlichen ist so leicht herzustellen. In Zukunft werden Bilder und Töne eine noch größere Rolle spielen, da über das CMS-System der Website eine schnelle Ablage auch anderer als geschriebener Daten möglich ist. Insgesamt sind dies immer wieder Experimente, Pionierarbeiten, da wenig Material über nachhaltige Kommunikation zwischen Nord und Süd insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte und Schülerinnen/Schüler vorliegt.

### Alle aktuellen Projekte

- **Schoolalliance21 – Schulkooperation OS Ostrhauderfehn/Colegio Visconde de Mauá**  
In der Kooperation versuchen die beiden beteiligten Schulen, in einem systematischen Schulentwicklungsprozess die Ideen der Agenda21 und einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung in das Schulprogramm, die Schulentwicklung und die fachlichen Curricula zu integrieren. In mehreren Seminaren in Brasilien und in Deutschland wurden die Rahmenbedingungen erkundet und konkrete Vereinbarungen der fachlichen Kooperation getroffen. So werden in den Fächern Materialien der Partner verwandt, Basisinformationen über die Partner vermittelt und Projektschwerpunkte abgestimmt. Die brasilianische Schule wird überwiegend von armen Kindern besucht. Die Chancen der Kinder nach der Schule sind deutlich gestiegen, u. a. durch eine PC-Ausbildung und viele – auch sprachliche Zusatzausbildungen im Rahmen der Kooperation. Im Aufbau ist eine Kommunikations- und Datenplattform im Internet.
- **Ginga do Brazil** – Capoeira-Workshops durch Mestre Claudio aus Mauá im Präventionsverbund Ostrhauderfehn/Region Mauá in Schulen, Sozialprojekten und Therapieeinrichtungen [www.capoeira-info.de](http://www.capoeira-info.de)
- **Brazilkids-Newslettersystem** – monatliche Internetnachrichten und Website über den Alltag von Kindern in Brasilien aus Brasilien, erstellt durch Marco Pinna von Mutirum <http://www.brazilkids.org>
- **Seminare: Millenium-Village** – seit 2002 Schülerinnen/Schüler-Seminare unter dem Motto „Dialogue“. Mit Künstlerinnen/Künstlern beider Regionen wurden mit rund 150 Schülerinnen/Schülern der Regionen in Ostrhauderfehn und in Mauá ein „Millenium-Village“ erarbeitet („Wie wir in Zukunft leben wollen“) und in vielen Vorführungen der Bevölkerung präsentiert. Das Ziel ist, Schülerinnen und Schüler direkt zu beteiligen und in Kommunalentwicklung einzubeziehen. Weitere „Villages“ sind für 2004/2005 beantragt [www.millenium-village.de](http://www.millenium-village.de)
- **building the future** – Maurerausbildung in Mirantao und Resende für gefährdete Jugendliche dabei auch Eco-bricks-Herstellung (Ton-Zement-Ziegelsystem für die schneller Erstellung eigener Häuser) [www.mirantao.de](http://www.mirantao.de)
- **Klimabrücke** – Baumpflanzungen und ökol. Bildung in beiden Regionen [www.klimabruecke.de](http://www.klimabruecke.de)

- **MUTIRUM** – Verbundnetz von rund 10 Projekten zur Stärkung der Einzelprojekte, in Kooperation mit der Präfektur „Lar Carolina“ (5) – Kinder- und Jugendwohnheim ohne staatliche Unterstützung für 120 Personen nahe Sao Paulo  
[www.larcarolina.com](http://www.larcarolina.com)
- **Ceu de Minas** – Werkstätten in Mirantao (Weberei, Tischlerei, Tonziegelherstellung, „eco-bricks“)
- **escolinha dos pequenos** – Kindergarten mit 30 Kindern in Mirantao
- **Arcanjo Gabryel** – Betreuung und Ausbildung von Behinderten in Penedo
- **Oca Mundi** – Bildungsprojekt von für Erzieher und Jugendliche in San Vincente
- **teatro global** – Spielleiterausbildung und Theatergruppen in beiden Regionen
- **Mantiqueira-Projekt** – Umweltprojekt im Mantiqueira-Gebirge, umfasst Feuerschutz, Baumpflanzungen, Bestandsaufnahmen, Kampagnen, Ausbildung von Junior-Rangern
- **colour21** – Tandem-Seminare in Brasilien und Deutschland zur Projektentwicklung, Evaluation und Anknüpfung von Geschäftskontakten, für Kommunalpolitikerinnen/-politiker, Pädagoginnen/Pädagogen, mittelständische Unternehmerinnen/Unternehmer
- **Mutirum-Notfallfonds** – Fonds zur Hilfe für arme Kinder und Jugendliche in Notfallsituationen in der Region Resende und Mirantao

## **Project work Afghanistan: Who are you out there? Projektarbeit im Rahmen eines Leistungskurses Englisch zum Thema: Humanity in the 21<sup>st</sup> century**

*Astrid Bödecker*

Globalisierung und veränderte Lebens- und Arbeitswelten, wie lassen sich solche für junge Menschen zentralen Themen in Schule vermitteln, wenn die Türen geschlossen bleiben und die „global village“ nur in Papierform oder als Internetrecherche in den Klassenraum Einzug halten kann?

Wie lassen sich für einen selbstbewussten, kritischen Leistungskurs Englisch die Türen öffnen, damit sie über chatroom-Niveau hinausgehende Kontakte aufbauen können, um ihren Blickwinkel von der eigenen europäischen Lebenswirklichkeit zu erweitern auf Welten und Realitäten, die unseren Sorgen und Ängsten fast diametral entgegengesetzt scheinen?

Wie lässt sich Unterricht nach außen öffnen, wenn gleichzeitig die Kursarbeit sehr gezielt und zeitökonomisch auf die schriftliche Abiturprüfung vorbereiten muss?

Es kommt auf einen Versuch an!

Den Versuch, ein Projekt an Kursarbeit anzubinden und nach einer gemeinsamen Phase von interessierten Projektteilnehmern je nach individuellen Schwerpunkten weiter verfolgen zu lassen. Die Initiative „Zeitung macht Schule“, die von der Hildesheimer Allgemeinen Zeitung und der Universität Hildesheim getragen wird, bot sich an, den Schülerinnen und Schülern ein geeignetes Forum zu bieten, um über ihre Projektarbeit einem „echten“ Lese- und Zuhörerpublikum kompetent zu berichten.

Private Kontakte zu Mitarbeitern der Deutschen Welthungerhilfe in Kabul ließen die Idee wachsen, Afghanistan zum Gegenstand unserer Projektarbeit zu machen. Genügend aktuelles, zumeist amerikanisches Zeitungsmaterial gab es, um das Thema auch „abiturrelevant“ zu entwickeln. Nach einigen Verzögerungen war tatsächlich neben den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Deutschen Welthungerhilfe auch ein Presseoffizier der deutschen ISAAF-Truppen in Kabul bereit, auf E-Mails der Schülerinnen und Schüler zu antworten und uns mit aktuellen Nachrichten aus Kabul und Umgebung zu versorgen.

Die ersten Kennenlern-E-Mails, die zwischen Kabul und Hildesheim hin und her gingen, schafften ein gutes Vertrauensverhältnis, so dass zum Beispiel auch sehr offen über Probleme der Soldaten vor Ort berichtet wurde.

Die Schülerinnen und Schüler, die nach der Plenumsphase im Kurs für die Öffentlichkeit recherchieren und schreiben wollten, sahen sich sehr vielfältigem Material gegenüber: offiziellen Projektbeschreibungen der DWHH (auf Deutsch), Projektbeschreibungen des Dorferneuerungsprogramms im Shakadera-Distrikt mit vielen technischen Details und kulturellen Bezügen zu Dorfgegebenheiten und Hierarchien (auf Englisch), E-Mails mit privaten Gedanken, Berichten über das Leben in Kabul und Einschätzungen der politischen Situation, manchmal geschrieben unter dem Eindruck von Attentaten und Unfällen. Nicht alle Informationen waren zur Veröffentlichung geeignet oder von unserem ISAAF-Kontakt freigegeben worden. Die Schülerinnen und Schüler lernten in intensiver „Schreibwerkstatt“, Informationen zu filtern, zu sichten und für den Adressaten Zeitungspublikum aufzubereiten. Das Ganze natürlich auf deutsch, es lässt sich aber sicherlich die These wagen, dass dieses adressatengerechte Schreiben auch auf englische Textproduktion einen positiven Effekt hat.

Ein erster Meilenstein und Höhepunkt der Projektarbeit war die Vorstellung des Projektkonzeptes (Phase 2) in Form einer Powerpoint-Präsentation, natürlich auf Englisch. Da der für „Zeitung macht Schule“ zuständige Redakteur anwesend war, war die Schultür geöffnet und die Präsentation keine unterrichtliche Trockenübung mehr, anfängliche Nervosität eingeschlossen. Eine

solche Präsentation entspricht im Übrigen den Anforderungen der neuen Rahmenrichtlinien Englisch und bereitet die Schülerinnen und Schüler damit abiturrelevant auf Präsentationen in Studium und Berufswelt vor.

## Projektarbeit

Phase 1	Phase 2	Phase 3	Phase 4
E-mail-Kontakte <ul style="list-style-type: none"> <li>• zu Soldaten der ISAAF</li> <li>• zu Mitarbeiterinnen/ Mitarbeitern der DWHH</li> <li>• Kontakt zur HAZ</li> </ul> Gespräch im Familienbetreuungs-zentrum	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse von Zeitungsartikeln</li> <li>• Erarbeitung von Themenschwerpunkten</li> <li>• Diskussion</li> <li>• Internetrecherchen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eigene Textproduktion</li> <li>• HAZ-Zeitungsartikel</li> <li>• Präsentation im Unterricht</li> <li>• Schulforum</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Präsentation in der Universität</li> <li>• Besuch des ISAAF-Offiziers in der Schule</li> <li>• Präsentation vor einer norwegischen Delegation</li> <li>• Auswertung des Projektes durch die Teilnehmerinnen/Teilnehmer</li> </ul>

Die Schülerinnen und Schüler schrieben in der 3. Phase der Projektarbeit in loser Folge Artikel für die Hildesheimer Allgemeine Zeitung, die ein sehr großes Lesepublikum erreichten, wie aus vielfältigen Reaktionen auf die Berichte zu schließen war. So bekam die Arbeit unter anderem auch eine historische Dimension, da sich zum Beispiel ein Geologe meldete, der in den Sechzigern in Kabul gearbeitet hatte, einer damals wunderschönen Stadt. Da unser ISAAF-Verbindungsmann sehr viele Fotos schickte, wurden die Zeitungsartikel zu lebendigen Dokumenten der Lebenswirklichkeit rund um Kabul und die vielen Fotos von nachdenklichen oder fröhlichen Kindern haben ein fernes Land sehr nahe gebracht.

Für die gesamte Kursstufe des Gymnasiums Himmelsthür war der Besuch des Presseoffiziers während seines Heimaturlaubs ein besonders beeindruckendes Erlebnis. Hautnah schilderte er von seinen Erfahrungen in Kabul: Attentate auf dem Basar, Misshandlung von Frauen, die sich vermeintlich mit Fremden eingelassen hatten, die Freude der Kabuler Bevölkerung über einen von den deutschen Truppen eingerichteten Radiosender, der Dankbarkeit vieler Menschen, die sie durch kleine Gesten wie eine reich dekorierte Postkarte ausdrückten. Fazit des Vortrages: Afghanistan darf von der Weltöffentlichkeit nicht vergessen werden und wird noch lange internationaler Solidarität bedürfen. Für die Schülerinnen/Schüler und Lehrkräfte war der „distant neighbour“ Afghanistan durch die Schultür gekommen und hatte alle berührt.

Mit diesem Besuch des Offiziers war die Projektarbeit abgeschlossen und die Schülerinnen und Schüler bereiteten sich auf das Abitur vor. Als eine norwegische Zeitungsverlegerdelegation die Hildesheimer Allgemeine Zeitung besuchte, um sich über „Zeitung macht Schule“ zu informieren, wurden die Projektteilnehmer eingeladen, das Afghanistanprojekt nochmals vorzustellen, wiederum auf Englisch und sehr souverän ohne sichtbare Nervosität präsentiert.

Bei einem abschließenden Treffen wurde von den Projektteilnehmern kritisch Bilanz gezogen. Was hat die Projektarbeit gebracht?

## Die Lage in Afghanistan: nicht ruhig und auch nicht stabil



Vortrag im Gymnasium Himmelsthür 20. Januar 2003

ISAAF-Pressesprecher aus Afghanistan im  
Gymnasium Himmelsthür



Afghanistan 2002: Strahlendes  
Schulmädchen



Afghanistan 2002 – Shakadera-Distrikt: Kinder: neu-  
gierig, fröhlich und erwartungsvoll

## Fazit

### ***Pädagogische Zielsetzungen erreicht?***

- ✓ Auseinandersetzung mit aktuellen globalen Problemen, die unsere Zukunft mitbestimmen werden
- ✓ Adressatengerechtes Schreiben für eine kritische Leserschaft
- ✓ Einüben von Präsentationen auf Deutsch und Englisch in Realsituationen
- ✓ Zeitmanagement im Rahmen von unterrichtsbegleitender Projektarbeit
- ✓ Bewusstsein für globale Verantwortung stärken und Handlungsoptionen aufzeigen



Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer vor der HAZ

Die pädagogischen Zielsetzungen der Projektarbeit wurden erreicht, zum Teil sogar übertroffen dank der vielfältigen Möglichkeiten, in der Öffentlichkeit die Arbeit zu präsentieren. Die Schüler haben mehr Selbstbewusstsein entwickelt in der Projektarbeit und waren sichtbar stolz auf die gute Resonanz in Hildesheim. Der Kontakt zwischen Kurs- und Projektteilnehmern blieb trotz der unterschiedlichen Aktivitäten ungetrübt, da alle Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer nebst Freundinnen/Freunden aus anderen Kursen jederzeit zu allen Projektaktivitäten eingeladen waren und im Kurs über neue Entwicklungen aktuell als erste informiert wurden. Die Projektarbeit blieb dadurch ein gemeinsames Anliegen. Schüler und Kursleiterin gleichermaßen übten sich in effektivem Zeitmanagement und produktiver Arbeitsteilung, um in manchen Sitzungen, auch am Sonntagnachmittag, die Arbeit termingerecht abzuschließen.

Unterschiedliche Wahrnehmungen von Kursleiterin und Schülerinnen/Schülern wurden deutlich bei der Beurteilung der zeitungrelevanten Schreibfähigkeit. Die Schülerinnen/Schüler waren überzeugt, die Zeitungsartikel ohne große Probleme druckreif formuliert zu haben, während die Kursleiterin an viele Emails erinnerte, die mit Verbesserungsvorschlägen ausgetauscht wurden, bevor die endgültige Fassung an die HAZ geschickt wurde.

Sehr ernsthaft wurde über globale Verantwortung diskutiert. Die Schülerinnen/Schüler waren sich einig, dass ein solches Projekt globales Verantwortungsgefühl zwar verstärken kann, Grundeinstellungen aber durch solche begrenzten unterrichtsbegleitenden Projekte nicht wesentlich verändert werden.

Einig waren sich alle Schülerinnen/Schüler in der Einschätzung, dass die Projektarbeit ihnen viel gebracht hätte und dass jeder, der nicht dabei war, „was verpasst“ habe.

*Lässt sich das beschriebene Afghanistan-Projekt als Modell ansehen, das sich übertragen ließe?*

Man muss bedenken, dass als Startbasis hilfreiche Verbindungen zu Personen vor Ort vorhanden waren, die im Rahmen des Projektes weiter ausgebaut werden konnten.

Zum Gelingen haben also sehr viele glückliche Umstände beigetragen, so zum Beispiel die ganz entscheidenden Kontakte zum Offizier der ISAAF, die privaten Kontakte zum Projektleiter Clemens Brüggemann im Shakadera-Distrikt und zu seiner Frau Karin, die den Kontakt zur ISAAF-Truppe überhaupt erst ermöglicht hat.

Worauf sicherlich jede weitere Projektarbeit, zumindest in Hildesheim, bauen kann, ist die Unterstützung durch „Zeitung macht Schule“ unter der Regie von Lokalredakteur N. Mierzowski und der begleitenden Betreuung durch die Universität Hildesheim, vertreten durch Dr. H. Asselmeyer vom Studiengang „Organization Studies“.

Für alle diejenigen, die Schul- und sonstige Türen gerne öffnen und geöffnet halten, hier zum Abschluss ein paar kurzgefasste Anregungen:

- Jede Möglichkeit zu Außenkontakten sollte sehr beharrlich verfolgt werden, denn viele Unterstützungsnetzwerke gibt es für Schulen noch nicht. Bisläng mangelt es immer noch häufig an kompetenten Ansprechpartnern, die Schule und Schülerinnen/Schüler als Zukunftsinvestition ernst nehmen und helfen, die Tür geöffnet zu halten.
- Jede Projektarbeit braucht sehr klare Strukturen der pädagogischen Einbettung in die Unterrichtsaktivitäten, des Zeitrahmens, der zur Verfügung gestellt werden kann, der Vorgaben für die Schüler und der Bewertbarkeit ihrer Beiträge für Jahres- oder Halbjahresnoten.
- Idealerweise sind Projekte fächerübergreifend angelegt, so dass ein Netzwerk von interessierten Kolleginnen/Kollegen aufgebaut werden sollte, die auch an Folgeprojekten weiterarbeiten können. Gemeinsame Arbeit kann auch geteiltes Arbeitspensum bedeuten, auf alle Fälle aber gemeinsame Freude bringen.
- Projektpartner, wie zum Beispiel Zeitung oder Universität sind die geeigneten Ansprechpartner, um Kontakt zu externen Experten herzustellen. Ohne sie wäre es wieder die schon beschriebene Trockenübung.
- Nicht nur die Motivation der Schülerinnen und Schüler lässt sich durch solche Projekte steigern, auch die Kursleiterin selbst ist hochmotiviert, das nächste Projekt in Angriff zu nehmen, trotz erheblicher Arbeitsbelastung, die sich nicht leugnen lässt. Vielleicht bekommt sie ja mehr Hilfe und Unterstützung als erwartet.

*Es ist einen Versuch wert! Mehr als einen!*

Kontaktadresse:  
Astrid Bödecker  
Gymnasium Himmelsthür  
31137 Hildesheim  
Tel. 05121 9659630

## **The Power of Language – die Macht der Sprache bei interkulturellen Begegnungen**

*Roland Bühs*

Sprache hat für die Gesellschaft eine große Bedeutung: Mit ihrer Hilfe kommunizieren die Menschen, tauschen Informationen aus und teilen sich selber mit.

Kommunikation ist jedoch nicht die einzige Dimension von Sprache. Sie kann auch Missverständnisse und Vorurteile implizieren, Ungleichheit und Machtstrukturen generieren und etablieren. Insofern Sprache mit eigener und fremder Identität, Selbst- und Weltverständnis zu tun hat, streift sie auch die Frage nach unserer Demokratie- und Toleranzfähigkeit.

Das Programm *Die Macht der Sprache* will den Teilnehmerinnen/Teilnehmern diese Vielschichtigkeit sprachlicher Dimensionen bewusst machen und fokussiert auf den Machtaspekt von Sprache in seiner positiven wie negativen Form.

Die Entstehung des Programms hat ihren Hintergrund in der Arbeit des internationalen Netzwerks „Erziehung zu Demokratie Menschenrechten und Toleranz“ der Bertelsmannstiftung und des Centrums für angewandte Politikforschung (C.A.P.), das verschiedene Nichtregierungsorganisationen aus zehn Nationen vereint. Im Lauf der Arbeit des durch viele Kulturen geprägten Netzwerks kommt die Bedeutung von Sprache beispielsweise dann zum Vorschein, wenn man sich auf Englisch als Arbeitssprache einigt, damit aber den englischen Muttersprachlern einen klaren Vorteil gegenüber den anderen Mitgliedern zugesteht.

Es geht also bei dem Konzept *Die Macht der Sprache* darum

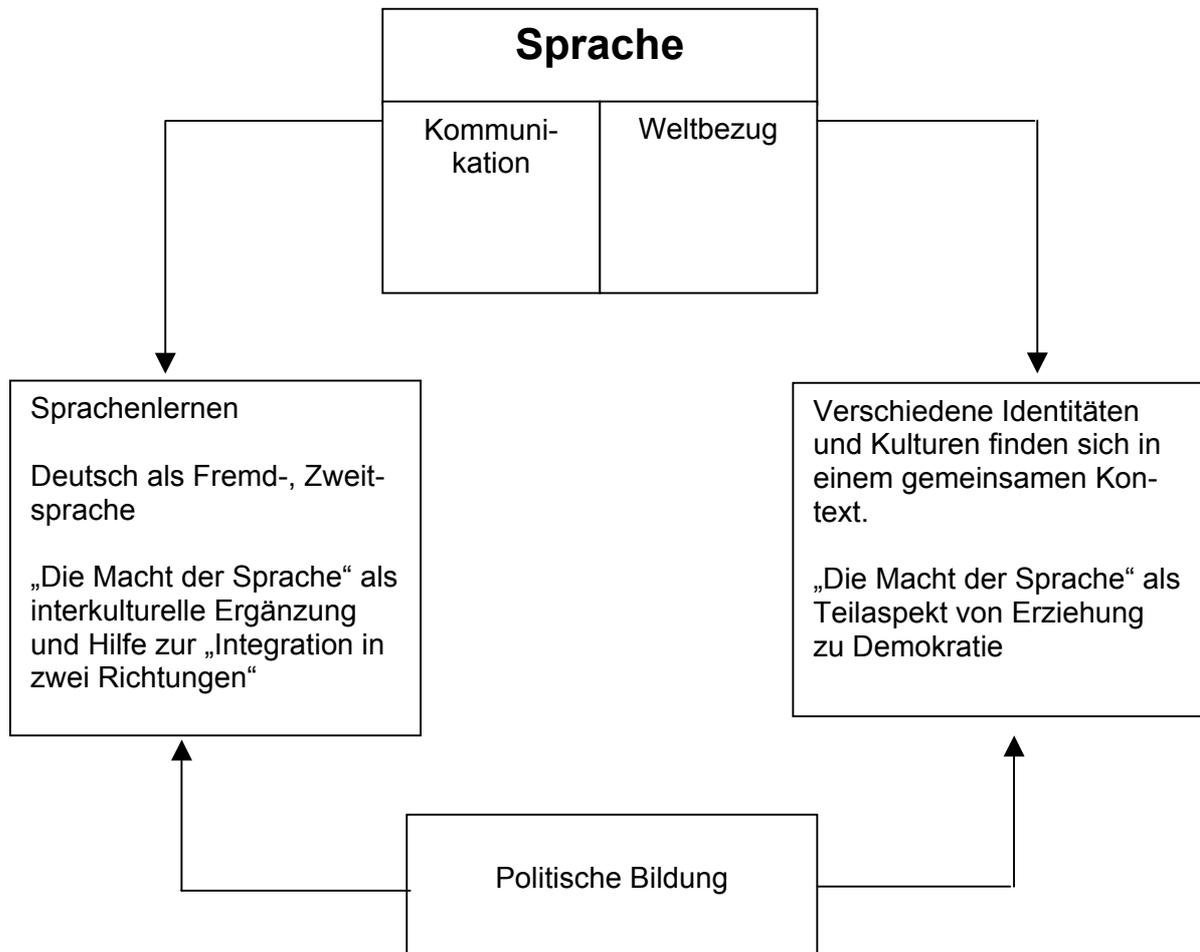
- die Vielfalt von Sprache(n), sowohl verbaler als auch nonverbaler, zu erkennen und anzuerkennen,
- zu realisieren, dass mit einer Sprache auch immer eine bestimmte Sicht auf die Welt verbunden ist,
- die eigene und fremde sprachliche Identität gelten zu lassen und zu stärken
- kreative Ideen für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu entwickeln und sie produktiv für ein demokratisches Miteinander zu nützen,
- die Bedeutung und Macht von Sprache im gesellschaftlichen Zusammenleben, auch und gerade in Einwanderungsgesellschaften, zu thematisieren,
- einen etwas anderen Zugang zum Thema Demokratie und Toleranz zu schaffen,
- Sprache als „kulturelles Menschenrecht“ erfahrbar zu machen.

Das Konzept positioniert sich damit in einer Kreuzung von politischer Bildungsarbeit und sprachlicher Ausbildungsarbeit – oder schafft diese Kreuzung selber.

Es richtet sich als Zusatzqualifikation an

- alle Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter in der politischen Bildung
- DaF- und DaZ-Lehrkräfte
- Multiplikatorinnen/Multiplikatoren, die in ihrer Arbeit mit Menschen unterschiedlicher Sprachheimaten zu tun haben.

Das Schema verdeutlicht zwei prinzipielle Einsatzmöglichkeiten :



Während des Seminars wurden 3 Übungen durchgeführt.

Exemplarisch sei hier eine der Übungen vorgestellt (aus dem Handbuch – leicht modifiziert):

### *Meine persönliche Sprachbiografie*

Während der Übung soll den Teilnehmerinnen/Teilnehmern die Vielfalt von Sprachen bewusst werden, denen man in seinem Leben begegnet. Sie sollen die Vieldeutigkeit von Gefühlen wahrnehmen, wenn man mit anderen Sprachen in Kontakt kommt und die eigenen Erfahrungen mit Sprache über das Verfolgen der biografischen Spuren kreativ ausdrücken, gefühlsmäßig an andere persönliche Sprachbiografien anschließen, Verbindungen und Unterschiede hinsichtlich von Sprache wahrnehmen.

Alle bekommen ein Arbeitsblatt mit einer biografischen Zeitleiste und den nötigen Anweisungen. Das Papier kann auf jegliche Art und Weise gestaltet werden, mit Farben, Symbolen, Sätzen, usw., je nachdem womit man sich am wohlsten fühlt. Die horizontale Linie kann als Trennung zwischen positiveren und negativeren Eindrücken dienen, aber dieses Schema ist nur als möglicher Rahmen gedacht und muss nicht unbedingt befolgt werden. Es handelt sich in erster Linie um eine persönliche Methode, sich auf die Thematik zu konzentrieren, und man wird diese Reflexion nur mit einer anderen Person teilen. Jede und jeder kann ihre bzw. seine Muttersprache oder die am leichtesten handhabbare Sprache für das Ausfüllen des Blattes verwenden.

Die Teilnehmenden haben ungefähr 30 Minuten Zeit, das Blatt einzeln zu bearbeiten. Danach stellen sie ihre Resultate einander in Paaren vor, sprechen über den Prozess der Entstehung des Papiers und die Ergebnisse, die dabei herauskamen.

Die Moderation versucht dann, anhand von Leitfragen, die wichtigsten Aspekte der Übung selbst zu thematisieren.

Literatur:

The Power of Language – An Activity Guide for Facilitators

International Network Education for Democracy, Human Rights and Tolerance,

Florian M. Wenzel, Michael Seberich (eds.), Bertelsmann Foundation Publishers,

Gütersloh 2001

ISBN 3-89204-577-1

# Theaterpädagogische Methoden in sprachlichen Lern- und Begegnungsprozessen

Albrecht Schultze

Der Workshop bestand in einer Einführung von theaterpädagogischen Methoden, die für interkulturelle Begegnungsprozesse bedeutsam sind, und in eine erste Begegnung mit Formen des Statuentheaters. Zum Abschluss wurde über die EU-Projekte „STAGING FOREIGN LANGUAGE LEARNING – Inszenieren von Fremdsprache“ und „MATERIALIEN, WERKZEUGE und MEDIEN für das Inszenieren von Fremdsprache „ informiert.

## I. Aufwärm-, Kennenlern- und Vertrauensübungen

- Tanzen I: (nach Musik: „Oh Lord, don't let me be misunderstood“), dabei zu zweit einhaken: „rechts rum - andersrum -Partnerwechsel“ (ca. 15 min.)
- Fingerspitzen: Tanzen, aber nach und nach einzelne Körperteile bewegen: Fingerspitzen – Hände – Unterarme – Oberarme – Kopf – Oberkörper und das dann wieder zurück, bis Teilnehmerin/Teilnehmer wieder steif steht
- durcheinander gehen: dabei jedem einmal tief in die Augen schauen
- durcheinander gehen: aber diesmal verschiedene Begrüßungsrituale erfinden (ohne Hände!)
- drei verschiedene Wände innerhalb von 15 sec. berühren
- Freund-Feind: jeder sucht sich aus der Gruppe eine Person A und eine Person B aus (nicht verraten!), dann gilt folgende Aufgabe: Laufe vor A weg und verstecke dich hinter B!
- Zahlenspiel: Teilnehmerinnen/Teilnehmer müssen auf Zuruf einer Zahl sich in entsprechend großen Gruppen zusammenfinden
- Würfelspiel: Teilnehmerinnen/Teilnehmer stellen sich auf Zuruf einer Zahl von 1 bis 6 (ohne Sprache) wie die Augen eines Würfels auf
- Gruppierungen:
  - a. Gruppen sollen sich nach gemeinsamen Interessen ordnen (z. B. Zahnpastasorte, Kleidung)
  - b. Alle steigen auf Stühle ordnen sich alphabetisch ohne von den Stühlen zu steigen
  - c. 2 Personen werden rausgeschickt, beiden wird einzeln gesagt, sie seien Psychiater.  
Nun sollen die anderen raten, wer Klient und wer Psychiater ist.
- Blindübungen I: Zu zweit Hand geben, loslassen, Augen schließen, jeweils 6 Schritte rückwärts gehen und wieder 6 Schritte vorwärts. Dann Augen auf und schauen, wo die Hände jetzt sich begegnen.
  - dieses mit Umarmung, aber 12 Schritte zurück und vor.
  - alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer gehen blind durch den Raum, wenn sie jemanden anstoßen, zurückweichen (nicht sprechen)
  - jetzt Hände eines Partners/Partnerin suchen, trennen und später suchen/wiederfinden
  - zu zweit: A (Augen auf) führt B (blind) durch den Raum nur mit einem Geräusch.
- Spiegelbild: Zwei Partner stehen sich gegenüber: A macht Bewegungen (Zähne putzen, Haare kämmen, Grimassen etc.) und B imitiert ihn spiegelbildlich.

- Über Stock und Stein: Durch den Raum gehen und dabei sich verhalten als gingen wir über:(laut ansagen!) Gras, Zweige, Baumstamm, Laub, Sand (wird immer heißer!), ins Wasser (immer tiefer: dann schwimmen) an Land gehen, sich vom Nachbarn abtrocknen lassen von oben bis unten (d. h. Wasser abstreifen) – dann Partnerwechsel.
  - Alle gehen durch den Raum und sollen auf Klatschen des Leiters den Raum gleichmäßig ausfüllen
  - Alle gehen durch den Raum und sollen auf Klatschen des Leiters plötzlich stehen bleiben und einfrieren. (Alternativen: extrovertiert (hüpfend, hampelnd))
- Zahlenspiel blind: Durch den Raum gehen und dabei Zahlenspiel blind (s. o.) durchführen
  - dasselbe aber dieses Mal Hände des Anderen wiederfinden
- Sching-schang-schong: 2 Gruppen à 6 Personen. Jede Gruppe baut gemeinsam nacheinander 3 Statuen: a. altes Mütterchen, b. siegreicher Samurai und c. brüllender Löwe. Nun beginnt das Spiel: Auf Zuruf (z. B. „sching-schang-schong“) formieren beide Gruppen gleichzeitig eine der drei Figuren. Dabei kann immer eine Gruppe gewinnen nach folgendem Schema: Mütterchen siegt über Samurai, Samurai siegt über Löwe, Löwe siegt über Mütterchen
- 1 bis 30: Improvisationsübung: 2 Stühle auf der Bühne. Person A und Person B spielen eine Szene (ohne Absprache) nur mit Hilfe der Zahlen 1 bis 30 (nacheinander) Beispiel: A begrüßt B mit „eins“, B antwortet fragend „zwei?“, darauf A wütend „drei! vier!“ etc.
- Rücken an Rücken: zu zweit Rücken an Rücken stehen, gemeinsam hinsetzen und wieder aufstehen
- Roboter(zu dritt): A und B stehen Rücken an Rücken (sind Roboter), C ist Roboterführer und dirigiert vom Spielfeldrand aus: „Carmen und Tim – los! (A und B gehen jeweils geradeaus los , C dirigiert dann z. B.: „A links, B rechts!“) Jetzt gibt es nur „rechts“ und/oder „links“, Kommandos wie „stehenbleiben – rückwärts etc.“ gibt es nicht. Beim Kommando „rechts“ oder „links“ müssen die jeweils Angesprochenen im rechten Winkel rechts oder links gehen, bis sie frontal zusammenstoßen – dann sind sie befreit und jemanden anders (A oder B) ist Roboterführer.
- Lass dich fallen: A klopft B auf die Schulter (von hinten) und sagt: „Lass dich fallen“, daraufhin fällt B – steif wie ein Brett – rückwärts in die Arme von A, wobei er/sie die Arme leicht anhebt, damit der Fänger leichter fangen kann (Vertrauensübung!)
- Ohnmacht: A fällt plötzlich B ohnmächtig um den Hals, dieser muss ihn/sie dann vorsichtig auf den Boden betten, ohne dass ein Körperteil aufschlägt.
- Tanzen II (s. o. „Oh, Lord...“)
 

Zuerst allein, dann zu zweit (einer oben = extrovertiert, einer unten = introvertiert), dann gemeinsam (zu zweit) einen imaginären Raum anstreichen: Decke, Wände, Boden, dann wieder allein tanzen und auf Zuruf tanzen (der Arm zieht dich, der Bauch, Po etc.), schließlich wieder zu zweit, wobei zunächst einer den anderen imitiert, dann eine Apfelsine zwischen verschiedenen Körperteilen der Partner liegt. Vier Teilnehmerinnen/Teilnehmer fassen sich bei den Händen (Kreis) und jeweils einer tanzt in deren Mitte mit geschlossenen Augen.
- Unterdrückerspiel: Zu zweit. A führt B (langsam!) durch den Raum mit Hilfe seiner Handfläche, d. h. B muss sein Gesicht in 10 cm Abstand zu A.'s Hand halten. Anschließend, wie immer, Wechsel. Danach: A führt zwei Personen, diesmal mit 2 Händen.
- Kegel im Kreis: Zu fünft einen engen Kreis bilden, Hände in „Schubshaltung“. Eine(r) steht steif in der Mitte mit geschlossenen Augen. Langsame Musik. Ohne dass die Füße den Boden verlieren, wird sie(er) herumgereicht.

- Knotenspiel: Viele Teilnehmerinnen/Teilnehmer (bis zu 12 maximal) finden sich Schulter an Schulter(s. o.) zu einem Kreis zusammen. Augen zu. Hände ausstrecken und zwei andere Hände suchen und festhalten. Augen auf. Jetzt versuchen alle sich zu entknoten, ohne dabei los zu lassen.
- Fotokabine: Alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer sollen sich zu einem Gruppenfoto in einer imaginären Fotokabine für einen Guinness-Weltrekord zusammenfinden.
- Luftballon: Zu zweit. A liegt in Embryonal-Stellung auf dem Boden. B. pustet laut und ruckartig. Entsprechend ruckartig entfaltet sich der schlaffe Luftballon bis er zum Stehen kommt. Dann tippt ihm der Aufblasende zwei bis dreimal auf die Schulter, der Ballon hüpf. Dann Luft ablassen.
- Begrüßung: Alle gehen durcheinander und sollen sich, mit Namensnennung, überschwänglich begrüßen.
- Fechten: A und B stehen sich gegenüber, sodass sich die jeweils rechten Füße an ihrer Innenkante berührender jeweils linke Fuß steht weiter hinten. Gebt euch die rechte Hand. Jetzt gilt es, sich gegenseitig aus dem Gleichgewicht zu bringen, ohne dass die Füße den Boden verlieren. Wenn doch: Punkte zählen.
- Abschubsen: Wieder zu zweit gegenüber. Diesmal Abstand 30 cm von der Partnerin/vom Partner, wobei die eigenen Füße auch jeweils 30 cm auseinander stehen. Jetzt versuchen durch Abklatschen (einschl. Täuschmanöver) den Anderen aus dem Gleichgewicht zu bringen. Punkte zählen.
- Klatschspiel: Großen Kreis bilden. Irgend jemand klatscht nach rechts in die Hände. Der angesprochene rechte Nachbar klatscht dabei gleichzeitig in die Hände. Dann gibt er wieder einen Klatscher nach rechts weiter, der rechte Nachbar klatscht auch wieder gleichzeitig. Nach 3 bis 4 Runden Tempo bis ins Unermessliche steigern!
- Hand an Bauch: Zu zweit finden. Folgende Kommandos des Spielleiters werden befolgt:(Beispiele:) Hand an Bauch und Fuß an Fuß. Oder: Ohr an Schulter und Hand an Rücken. Oder: Fuß an Po und Hand an Knie. Dabei müssen diese Aufforderungen beide Teilnehmerinnen/Teilnehmer zugleich ausführen.
- Statue ertasten: Zu zweit. A schließt die Augen und B bildet vor ihm eine Statue (eine erstarrte Figur). Dann geht A blind auf B zu und tastet ihn genau ab. Ziel: Exaktes Nachbilden der Statue. Wenn A meint, er sei fertig, öffnet er die Augen und vergleicht. (Dann: Wechsel!)
- Gestik/Mimik: Kreis – auf Klatscher und Zuruf eine entsprechende Haltung einnehmen (Trauer, Hass, Verliebtheit ...)
- Klatscher mit „ma“: Im Kreis stehen. Einer klatscht in die Hände auf jemanden anderen zu (Blickkontakt) und sagt gleichzeitig laut „ma“. Der „Angeklatschte“ gibt das „ma“ und den Klatscher schnell weiter. Ziel: Schneller Wechsel.
- Grundschrift Sirtaki (links – rechts – links – rechts – rück – eins – zwei – drei vier/rechts – links – rechts – rück – eins – zwei – drei – vier)
- Wettlauf: Zu zweit, Arme auf die Schultern der Partnerin/des Partners. Die beiden inneren Beine verschränken sich ineinander, so dass Beide zusammen nur ein rechtes und ein linkes Bein haben. Jetzt Wettlauf mit anderen starten.
- Fotoapparat: Zu zweit. A hat Augen geschlossen, B steht dahinter, legt Hände auf A's Schultern und führt ihn vorsichtig durch den Raum. Ab und zu tippt er Vordermann auf den Kopf, dieser öffnet für einen Sekundenbruchteil die Augen und nimmt Objekte vor ihm wahr.
  - Alle gehen durch den Raum und begrüßen sich überschwänglich (mit Namen).
- Alphabet im Kreis: Das Alphabet wird gesprochen. Jeder sagt zur Nachbarin/zum Nachbarn einen Buchstaben mit Gestik, Mimik und Betonung!

- Lindwurm: hintereinander in einer Reihe stehen und nach sanfter Musik den ersten der Reihe in seinem Armbewegungen imitieren
  - dasselbe: nur jetzt stehen alle versetzt hintereinander
- Dra-dra-Übung: Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer steht am Bühnenrand und blickt nach hinten. Mehrere andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen mit mehreren Metern Abstand im Halbkreis vor ihm. Jetzt ballen alle die Fäuste und treten ganz langsam von einem Bein aufs Andere im gleichen Rhythmus und flüstern „dra-dra-dra-dra ...“. Danach im Rhythmus bleiben aber auf die Teilnehmerin/den Teilnehmer zugehen und lauter werden bis zum lauten Aufstampfen und Brüllen des „dra-dra“.
- Blindübungen II:
  - a. Alle Teilnehmerinnen/Teilnehmer gehen mit geschlossenen Augen durch den Raum. Leiterin/Leiter tippt jemanden heimlich auf die Schulter. Diese Teilnehmerin/dieser Teilnehmer ist nun Goofy. Jetzt müssen alle sich durchfragen „Bist du Goofy?“ was in der Regel mit einem „nein“ beantwortet wird. Nur die/der Angetippte darf sehen, denn sie/er ist „Goofy“ und antwortet nicht, wenn sie/er gefragt wird. Wer Goofy gefunden hat, hängt sich an „diesen“ an und sagt auch nichts mehr, wenn man „ihn“ fragt (aber Augen zu lassen).
  - b. Vampirspiel: Wieder alle blind. Die/der Angetippte ist diesmal Vampir und muss (selbst blind) durch Hände-um-den-Hals-legen (statt eines Bisses) seine Opfer suchen. Diese schreien dann tierisch laut und sind dann selbst Vampir. Begegnen sich zwei Vampire (fassen sich also gegenseitig an den Hals) dann stöhnen sie erleichtert auf und sind nun wieder erlöste Menschen, bis sie vielleicht erneut „gebissen“ werden.
  - c. Schnüffelbär: All Teilnehmerinnen/Teilnehmer liegen mit dem Rücken auf dem Boden. Sie sind jetzt Ameisen. Leiterin/Leiter bestimmt eine Teilnehmerin/einen Teilnehmer als „Ameisenbär“, der auf Suche nach Opfern geht. Sowie er das erste (und einzige) Mal grunzt, müssen alle „Ameisen“ stocksteif liegen bleiben. Jetzt geht der Bär herum und versucht durch Beschnüffeln die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zum Lachen zu bringen. Wer sich bewegt oder lachen muss, wird selbst zum Schnüffelbär und geht seinerseits auf Jagd.
- Maschinen:
  - a. Fließband: Mehrere Teilnehmerinnen/Teilnehmer stehen in einer Reihe, Rest schaut zu. Nacheinander macht jeder eine Bewegung und Geräusche, sodass schließlich ein Fließband entsteht.
  - b. Broccoli-Übung: Dasselbe: Nacheinander soll jede/r sein Lieblingsessen laut sagen und eine passende Bewegung dazu machen. Nachdem die/der Erste das dreimal gemacht hat (sie/er soll trotzdem weitermachen), beginnt die/der Zweite usw. bis zum Schluss alle Wort und Gestik gleichzeitig machen.
  - c. Hassmaschine: Dasselbe wie oben, aber diesmal steht eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer vorn und die Anderen gehen mit einem Hass-Geräusch und einer entsprechenden Bewegung auf ihn zu.
  - d. Liebesmaschine: Dasselbe. Nur diesmal scharen sich die Teilnehmerinnen/Teilnehmer um die eine Teilnehmerin/den einen Teilnehmer (s.o.) mit jeweils einem freundlichen Geräusch (z. B. „ei“) und einer liebevollen Bewegung (z. B. Streicheln).

- Fußmassage: Zu zweit. Teilnehmerin/Teilnehmer A setzt sich ans Fußende der/des liegenden Teilnehmerin/Teilnehmers B und drückt/dreht mit dem Daumen „Löcher“ in die Fußsohlen der Partnerin/des Partners. (Mit Musik. Je Fuß ca. 7 min. Wechsel ansagen!)
- Entspannungsübungen: ( mit Entspannungsmusik!)
  - a. Passive Dehnung: Zu zweit. A legt sich auf den Rücken und B zieht/dehnt/streckt einzelne Körperteile des anderen nacheinander. Zeit: 10 min oder länger. Danach: kurze Rückmeldung an den Partner und Wechsel.
  - b. Pizza-Massage: Zu zweit. A liegt auf dem Bauch. B. macht aus/auf dem Rücken von B eine Pizza nach Anweisung durch Spielleiter: z. B. Zuerst rollen wir den Teig. Dann kneten wir ihn. Dann mit Fett bestreichen, einzelne Oliven reindrücken, Käsescheiben drüber, bestreuen etc. (etwa 10 min)
- Alle laufen durcheinander: Lass dir nicht Farbe auf den Rücken malen!
- Rücken an Rücken rubbeln
- 2 Gruppen:
  - a. Ährenfeld – eine Gruppe macht Windgeräusche, die anderen sind die sich bewegendenden Halme
  - b. Tauziehen
- Zu zweit: A: „Ich werde dich schlagen“ – B erwidert: „Du wirst mich nicht schlagen!“ (Tonfall/Mimik üben)
- Einen Stock auf der Nase balancieren.
- Dasselbe: Aber es wird ein Teller zum Weiterbalancieren auf den Stock geworfen (Kreisen!)
- Im Kreis: Imaginären Gegenstand herumreichen (Annehmen, verändern, weitergeben)
- Dasselbe. Jetzt aber als Grimasse
- Kreis: Unterschiedliches Sprechen des Satzes „Sie sind willkommen!“ (laut bis leise, lustig bis traurig etc.)
- Zu dritt: einer steif in der Mitte wird hin und her gependelt
- Vernissage: Paare bilden, sich Rollen dafür überlegen (mit Text) und nun immer im Kreis gehen (Paare nacheinander), als seien wir auf einer Drehbühne. Nur die Pärchen, die vorn am Bühnenrand sind, sprechen laut...
- 1 – 30: A und B spielen eine Szene, der Wortschatz besteht aber nur aus den Zahlen 1 – 30. Bei der Zahl 30 ist das Spiel zu Ende.
- Simultane Dramaturgie: A spielt alles, was ihm die Zuschauer erzählen gleichzeitig. Beispiel: B: „Als ich heute morgen aufstand, da ...“ C: „Dann ging ich erstmal duschen ...“
- Hand an Po: Zu zweit aufstellen und verschiedene Zurufe (z. B. „Hand an Nacken und Fuß an Knie“ jeweils gegenseitig ausführen.

- Magnet: Eine/r ist der Mittelpunkt und alles dreht sich um dessen Achse.
- Torwart: 5 Spielerinnen/Spieler stehen in einer Reihe, sie sind das Netz vom Fußballtor, 2 – 3 Meter davor steht der Torwart.
- Gegenüber stehen die Bälle. Jetzt läuft ein Ball (mit geschlossenen Augen!) schnurgeadeaus auf das Tor zu, als würde er mit aller Wucht getreten. Allerdings wird er unterwegs natürlich vom Torwart abgefangen (seitlich, damit die Körper nicht zusammenstoßen!).
- Fliegen: Mehrere Spielerinnen/Spieler stehen in zwei Reihen gegenüber, sodass sich deren Hände berühren und dabei eine Gasse entsteht. Jetzt kann eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer von einem erhöhten Podest in diese Gasse springen, wird aber von den Teilnehmerinnen/Teilnehmern aufgefangen.
- Zweiminutenimpro: auf Stichwort etwas 2 Minuten improvisieren (Rede halten/anpreisen)

## II. Statuentheater

1. Bilden einer Statue durch Schleudern:  
Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer „schleudert“ nacheinander je eine Person im Kreis und lässt sie dann erstarren (Freeze). Die sich gegenüber oder nebeneinander stehenden Figuren werden von den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern interpretiert (z. B. ein Mann und eine Frau, die sich streiten *oder* 2 unterschiedliche Nationalitäten beäugen sich)
2. Bilden einer Statue durch einen „Bildhauer“:  
Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer formt aus zwei bis drei Teilnehmerinnen eine gemeinsame Skulptur. Die anderen Teilnehmerinnen/Teilnehmer interpretieren diese aus ihrer Sicht. (z. B. Ich sehe eine Engländerin/einen Engländer, eine Balinesin/einen Balinesen und eine Amerikanerin/einen Amerikaner in einem voll besetzten Bus. Zwischen ihnen liegt eine Briefftasche)
3. Bilden einer Statue nach thematischer Vorgabe:  
Eine Teilnehmerin/ein Teilnehmer gibt ein Thema vor, z. B. „Entwicklungshilfe“ oder „Begegnung mit einem Fremden“ und eine andere Person oder die gesamte Gruppe formt eine Statue zu diesem Thema. Anschließend betrachten die anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Statue und kommentieren was sie sehen. Unterschiedlichen Statuen können mit einander verglichen werden.
4. Weiterentwicklung von Statuen  
Eine Statue kann durch In-die-Hände-klatschen jeweils einen Ruck (neue Statue!) in die Richtung einer Lösung gebracht werden. (z. B. die beiden Widersacher nähern sich einander wieder an.  
*Oder:* Auf Zuruf der Spielleiterin/des Spielleiters beginnen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Statue (bzw. der Skulptur) zu sprechen.
5. DIA-Theater:  
Wie auf der Tagung geschehen werden in Gruppen 8 – 12 solcher Statuen in gebildet, die aber eine Bildergeschichte ergeben sollen. Die Zuschauerinnen/Zuschauer sehen später auf den Zuruf „Augen zu“ bzw. „Augen auf“ nacheinander diese Bildergeschichte in ihrem Ablauf. (Bei „Augen zu“ sollen sie nicht den „Umbau“ zur nächsten Statue sehen!)

Beispiel:

DIA 1(Statue): Projektleiterin/Projektleiter eines interkulturellen Projektes steht vor dem Platz, wo ein Brunnen entstehen soll, blickt hilflos, weil sie/er es allein nicht schaffen kann

DIA 2: ein anderer kommt dazu und überlegt auch

DIA 3: ein dritter ebenso

DIA 4: sie überlegen gemeinsam

DIA 5: sie packen an und graben einen Brunnen

### III. Lingua-Projekte

Die Auswahl der Methoden basieren auf der Arbeit in den folgenden europäischen Lingua-Projekten:

Projekt 1: STAGING FOREIGN LANGUAGE LEARNING – Inszenieren von Fremdsprache

Kreative Methoden, AV-Materialien, Multimedia und elektronische Verbindungen unterstützen ein erweitertes Curriculum. „From the sage on the stage to the guide on the side“ beschreibt die neuen Herausforderungen, denen Fremdsprachenlehrkräfte heute ausgesetzt sind. Die Prinzipien Schülerorientierung, Prozessorientierung und Lernerautonomie umzusetzen, bedeutet eine grundsätzliche Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht. Deshalb haben sich die beteiligten Institutionen aus Finnland, Irland, Polen, Portugal und Deutschland zum Ziel gesetzt, gemeinsam Konzepte und Bausteine für die Lehrerfort- und -weiterbildung zu entwickeln und zu erproben, die schüleraktivierende Inszenierungen in den Vordergrund stellen. Sprechkanäle, szenisches Gestalten und elektronische Medien in der Sprachlernwerkstatt bilden den innovativen Schwerpunkt des Projekts, wobei die kulturelle Vielfalt der von den Ländern eingebrachten Materialien und Konzepte zur interkulturellen Erziehung beiträgt. Dazu kommt, dass Inszenierungen helfen, mangelndes Abstraktionsvermögen beim Sprachenlernen zu kompensieren.

Das dreijährige Projekt wendet sich an multiplikative Fremdsprachenlehrer für Deutsch und Englisch, die Schüler im Alter von 14 – 18 Jahren unterrichten, sowie an Ausbilderinnen/ Ausbilder und Fortbildnerinnen/Fortbildnern von Fremdsprachenlehrkräften. Die Projektkonzeption wird von allen Beteiligten arbeitsteilig umgesetzt, wobei die Materialien und die damit verbundenen Vermittlungsstrategien von länderübergreifenden Arbeitsgruppen entwickelt werden. Workshops und Seminare qualifizieren die Lehrkräfte in Projektschulen der einzelnen Länder für die Umsetzung der innovativen Ansätze. Gleichzeitig erproben die Schulen und Institute die jeweiligen Zwischenergebnisse. Dazu ist die Einrichtung und Förderung von electronic links zwischen allen Beteiligten unabdingbare Voraussetzung. Die am EKP beteiligten Lehrerfortbildungsinstitutionen stellen die Praxis- und Unterrichtsorientierung sicher, wobei die wissenschaftliche und fachdidaktische Beratung durch die Einbindung universitärer Beratungsagenturen erfolgt. Zielsprachen des Projekts sind Englisch und Deutsch. Am Ende des Projekts wird eine zweisprachige Materialsammlung vorliegen, die auch als CD produziert und im letzten Projektjahr erprobt, verbessert und vermarktet werden soll.

Inzwischen wurde im Rahmen des Lingua-2-Programms ein Produktionsprojekt beantragt, das das Angebot von unterrichtsgerechten Materialien und Medien zum „Inszenieren von Fremdsprachenlernen“ entscheidend erweitern soll.

Den Projektpartnern stehen entsprechend den Arbeitsschwerpunkten zentrale Beratungsagenturen zur Verfügung:

Der moderne Fremdsprachenunterricht ist lerner-, produkt- und prozessorientiert. Er kann nur in neuen Unterrichtsformen effektiv umgesetzt werden, weil nur so die unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse von Lernenden berücksichtigt werden können. An die Stelle des normalen

Unterrichtsgesprächs und der face-to-face-Kommunikation tritt die Inszenierung von Sprache. Auch durch den Einsatz neuer Kommunikationstechnologien kann die Beschränkung des Lernens auf das Klassenzimmer durchbrochen werden, was sich lern- und motivationsfördernd auswirkt. Das Lernen von Fremdsprachen bekommt durch Bühne und Computer Werkstattcharakter, lässt Freiräume zu und verlässt die gewohnten Bahnen von traditionellem Unterricht. Zu erkunden, welche Gestaltungs-, Inszenierungs- und medialen Möglichkeiten es gibt und wie sie sinnvoll miteinander verknüpft werden können, ist wesentliches Anliegen des Projekts.

Why run the show?

Die im semantischen Umfeld von stage/staging auftauchenden Verben illustrieren das aktive Rollenverständnis von Schülerinnen/Schülern und Lehrerinnen/Lehrern, das diesem Projekt zugrunde liegt: „Staging“ bedeutet in diesem Zusammenhang die Inszenierung erfolgreicher Lernprozesse bei Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften in Form kreativer, prozess-, produkt- und kommunikationsorientierter Arbeits- und Lernszenarien – und das in einer motivierenden, teilweise technologiebereicherten Lernumgebung. Im schulischen Alltag werden diese neuen Möglichkeiten noch ungenügend umgesetzt, und es bestehen häufig Vorbehalte und oftmals eine ausgesprochene Distanz gegenüber Konzepten zur Inszenierung sprachlicher Interaktion und dem kreativen Einsatz von Medien – häufig, weil Fremdsprachenlehrer sich von den Anforderungen, die diese neuen Konzepte an sie stellen, überfordert fühlen.

Projekt 2: MATERIALIEN, WERKZEUGE und MEDIEN für das Inszenieren von Fremdsprache

Das zweite Projekt „Materialien, Werkzeuge und Medien für das Inszenieren von Fremdsprachenlernen“ (Lingua 2) ist ein Produktionsprojekt zur Entwicklung, Vermarktung und Verbreitung von Unterrichtsmaterial zum „Inszenieren“ von Fremdsprachenlernen. Schüleraktivierende Inszenierungen in der Sprachlernwerkstatt, wie Sprechveranstaltungen, szenisches Gestalten in Kombination mit elektronischen Medien bilden den innovativen Schwerpunkt des Projekts. Die kulturelle Vielfalt der von den Projektländern eingebrachten Materialien, Werkzeuge und Medien tragen zusätzlich zur interkulturellen (Sprach-)Erziehung bei.

*Staging* bedeutet dabei die *Inszenierung erfolgreicher Lernprozesse bei Schülerinnen/Schülern und Lehrkräften in kreativen, prozess-, produkt- und kommunikationsorientierten Arbeits- und Lernszenarien – und das in einer motivierenden und teilweise technologiebereicherten Lernumgebung.*

Ein gemeinsam mit Schulbuchverlagen der präsumtiven Partnerländer durchgeführte Markterkundung hat ergeben, dass unser Projektschwerpunkt durch das aktuelle Angebot an Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien nur in Ansätzen abgedeckt wird.

Die professionelle Arbeitsweise im Projekt entspricht der von den Medienagenturen sowie Verlags- und Softwarehäusern. In einer Serie von Redaktions-, Evaluations- und Herausgeberkonferenzen werden mit wechselnder Besetzung (Erprobungslehrkräfte, Multiplikatorinnen/Multiplikatoren, Beraterinnen/Berater etc.) Unterrichtsideen bis zur Publikationsreife entwickelt.

Idealtypische Zielgruppe bzw. Endabnehmer sind Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 5 – 10, d. h. der Altersgruppe 10 bis 16 Jahre, wobei die Materialien so angelegt werden, dass sie auch von außerschulischen Lernern genutzt werden können. Das Endprodukt einschließlich der Handreichungen für Lehrkräfte wird als Medienmix, d. h. als Printmaterial in Verbindung mit einer CD-ROM und entsprechenden Internet-Angeboten herausgegeben.

Inzwischen sind die von Brüssel initiierten und vom Niedersächsischen Institut für Schulentwicklung und Bildung (NLI) koordinierten Projekte veröffentlicht und beim Cornelsen Verlag in 4 kartonierten Projektheften (inkl. CD-ROM) unter dem Titel STAGING FOREIGN LANGUAGE LEARNING erhältlich:

Band 1:	<i>Performing</i>	Bestell Nr. 360 040 (19.95 Euro)
Band 2:	<i>The Media</i>	Bestell Nr. 360 032 (dito)
Band 3:	<i>Words in Context</i>	Bestell Nr. 360 024 (dito)
Band 4:	<i>Intercultural Competence</i>	Bestell Nr. 360 016 (dito)

Alle auf der Fachtagung vorgestellten und erprobten Übungen sind in Band 1 enthalten.

## **Sprache und interkulturelles Lernen – Dialog in Aktion**

### **Eine Podiumsdiskussion**

#### **InWEnt und interkultureller sprachlicher Dialog**

*Gertrud Kreuter, InWEnt – Regionales Zentrum Niedersachsen*

InWEnt, Deutsche Gesellschaft für internationale Weiterbildung und Entwicklung, ist eine gemeinnützige GmbH mit den Gesellschaftern Bund, Länder und der Wirtschaft. InWEnt ist eine Organisation für internationale Personalentwicklung, Weiterbildung und Dialog, die sich an Deutsche und Ausländer richtet.

Sie ist im Herbst 2002 aus der Carl Duisberg Gesellschaft (CDG) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) hervorgegangen und baut auf deren jahrzehntelanger Erfahrung in der internationalen Zusammenarbeit auf. Sie hat etwa 900 haupt- und 100 ehrenamtliche Mitarbeitende an 35 Orten im In- und Ausland sowie Alumnivereinigungen in mehr als 60 Ländern.

InWEnt-Ziele sind,

- nachhaltige soziale, wirtschaftliche und ökologische Entwicklung in aller Welt zu fördern
- Fachkräfte zu internationaler und interkultureller Handlungsfähigkeit zu qualifizieren
- beizutragen zu globaler Struktur- und Friedenspolitik.

Mehr als 35 000 Teilnehmende aus ca. 120 Ländern besuchten Fortbildungsprojekte, praxisorientierte Trainings in Institutionen und Unternehmen, internationale Konferenzen und Fachdialoge, Politikdialoge, internationale Ausbildungsprojekte, Fachinformationsreisen und Studienbesuche.

InWEnt arbeitet in folgenden Bereichen:

- Zusammenarbeit mit Entwicklungsländern (Förderung und Beratung)
- Zusammenarbeit mit Mittel-, Ost- und Südosteuropa sowie Industrieländer-Kooperation
- Internationaler Dialog (u. a. Konferenzen, Aktionspläne zu globalen Fragen, Abstimmung von Entwicklungsprozessen)
- Vorbereitung von Fachkräften der deutschen Entwicklungszusammenarbeit
- Entwicklungspolitische Inlandsarbeit (Informations- und Bildungsarbeit, Unterstützung entwicklungspolitischer Aktionsgruppen, interkulturelle Begegnung und Qualifizierung, Beratung von Kommunen in Eine-Welt-Fragen)

Das Regionale Zentrum Niedersachsen mit Büro in Hannover arbeitet auf der Landesebene an der Umsetzung der InWEnt-Ziele und ist schwerpunktmäßig aktiv in

- internationaler Weiterbildung für Fach- und Führungskräfte
- beruflicher Bildung im internationalen Kontext
- dem Aufbau von internationalen Wirtschaftskontakten
- entwicklungspolitischer Inlandsarbeit mit Partnern auf der Landesebene (insbesondere VEN) als neues Aktionsfeld.

Konkret werden in Niedersachsen u. a. folgende Maßnahmen durchgeführt:

- Job - Fit für Europa (Klein- und mittelständische Unternehmen)
- Niedersächsische Agentur für Arbeit und Ausbildung im Ausland
- Koordinierung der Kooperation zwischen Niedersachsen und der südafrikanischen Ostkap – Provinz im Bildungsbereich
- Qualifizierung von Biotechnologen
- Praxisorientierte Fortbildung europäischer Hochschulabsolventinnen/-absolventen in Aufbaustudiengängen

- Eine-Welt-Arbeit in Niedersachsen:
  - Dialog mit niedersächsischen NGOs und Integration der ehrenamtlichen Arbeit
  - bei InWEnt in die niedersächsische entwicklungspolitische Arbeit
  - Start der Arbeit war eine Informations- und Dialogveranstaltung über Entwicklungspolitik in Niedersachsen, zu der Mitglieder des Landtages und Entscheidungsträger aus Politik, Wirtschaft und Gesellschaft eingeladen waren.

Im Rahmen der Podiumsdiskussion über Sprache und interkulturelles Lernen im Dialog konnte ich die Dialoge in Aktion darstellen, wie sie durch die Maßnahmen des Regionalen Zentrums von InWEnt initiiert werden:

- Der Notwendigkeit in einem zusammenwachsenden Europa europaweit anerkannte Berufsqualifizierungen zu erwerben, kommt InWEnt mit verschiedenen Programmen entgegen.
- Auslandsaufenthalte z. B. von Auszubildenden als Qualifizierungsmaßnahmen bieten eine vorzügliche Lerngelegenheit für interkulturelles Lernen.
- Nicht nur der Auslandsaufenthalt samt Verständigung in einer fremden Sprache sondern auch das Kennen lernen der Ausbildungs- und Berufssituation in anderen Ländern stellen eine ungewohnte Herausforderung für die Programmteilnehmenden dar:
  - Fremdsprachigkeit/Fremdsein/Anderssein wird „am eigenen Leib“ erfahren; nicht der andere sondern man selbst erfährt sich als den Fremden: dies übt den Blick durch die Brille des Fremden: selbstverständlich ist nicht das Eigene sondern was andere für selbstverständlich halten. Toleranz dem anderen gegenüber kann eingeübt werden. Toleranz seitens der Gastgeber gegenüber dem eigenen Anders-Sein zu benötigen und zu erhoffen, sensibilisiert.
  - Auszubildende haben im Gegensatz zu Studierenden selten Gelegenheit, berufsbezogene Auslandserfahrung zu machen. Sie leben und arbeiten meist in einem wenig international ausgerichteten beruflichen Umfeld.
  - Sie bringen in der Regel kaum oder wenig theoretische und praktische Sprachkenntnisse mit.
  - Über das Informiert-Sein hinaus wird so ein Grundverständnis von interkultureller Kommunikation aufgebaut, dessen Basis ist, sich gegenseitig ernst zu nehmen und wertzuschätzen.

## **Die Bedeutung der Sprache im interkulturellen Lernalltag**

*Dr. Ing. Emmanuel I. Ede/Göttingen, Architekt und Consultant für nachhaltige städtische und ländliche Entwicklung in Afrika*

Als gebürtiger Nigerianer mit deutscher Schulausbildung weiß ich aus eigener Erfahrung und aufgrund späterer Forschungstätigkeiten, wie wichtig das Leben im interkulturellen Kontext ist.

Für mich setzt der Dialog über interkulturelles Lernen voraus, die Identität des anderen zu respektieren und die Werte und Normen fremder Kulturen anzuerkennen. Das Fremde sollte nicht als Bedrohung, sondern als großartige Bereicherung empfunden werden. Aufgrund meiner kolonialgeprägten Erziehung bin ich gegenüber Fremden per se offen. Das gilt auch noch heute für eine Gesellschaft wie die nigerianische.

Immer wieder stelle ich fest, dass die Bereitschaft, miteinander zu kommunizieren, voneinander zu lernen, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und zu respektieren im steigenden Maße durch das soziale Umfeld beeinflusst wird. Eine herausragende Rolle spielt dabei das Elternhaus. Beeinflusst von zu Hause haben häufig schon Kinder und Jugendliche gegenüber Fremden, ihren Herkunftsländern und Kulturen vorgefertigte Einstellungen und Meinungen. Diese schlagen sich u. a. in der Alltagssprache nieder.

Ein harmonisches, d. h. auch vorurteilsfreies Zusammenleben von Menschen verschiedener kultureller Herkunft in Deutschland setzt m.E. eine Erziehung zu interkultureller Verständigung bereits im Kindergarten, spätestens aber in der Grundschule voraus. Kindern müssen lernen, voneinander zu lernen, um sich besser zu verstehen und vorurteilsfrei, ja neugierig auf fremde Lebensformen und Kulturen zu reagieren. Auf dieser Grundlage ist Respekt vor dem Anderen möglich. Dabei geht es mir nicht darum, das vermeintlich Fremde zu assimilieren oder forciert zu integrieren; Anpassung an die Mehrheit kann nicht das Ziel sein. Mir liegt primär an einer langfristigen Erziehung zu interkultureller Verständigung. Dabei spielt Sprache eine prominente Rolle, denn Sprache ist unser Instrument zur interkulturellen Verständigung.

Wie aber kann der Einsatz verschiedener Sprachen im interkulturellen Lernalltag aussehen? Die Schlüsselrolle, die Sprache spielen kann, lässt sich sehr gut am Beispiel der Albani-Grundschule in Göttingen illustrieren: In dieser Schule lernen Kinder aus vielen verschiedenen Ländern und Kulturen; im Schnitt werden fast zwanzig unterschiedliche Muttersprachen gesprochen. Diese kulturelle Vielfalt wird positiv bewertet und im täglichen Unterricht genutzt, weil die Muttersprache wichtig ist, um elementare Ausdrucksformen anderer Kulturen im schulischen Alltag zu übermitteln. So werden ausländische Mitschülerinnen/Mitschüler dazu ermuntert, morgens im Stuhlkreis ihre Klassenkameradinnen/-kameraden in ihrer Muttersprache zu begrüßen. Auf spielerische Weise wird versucht, Schlüsselwörter nachzusprechen, um dadurch Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen, um das Gehör zu schulen, den fremden Sprachklang aufzunehmen, die muttersprachlichen Fähigkeiten des Anderen anzuerkennen und die Sprachfertigkeiten der ausländischen Mitschülerinnen/Mitschüler in Bezug auf die deutsche Sprache zu schätzen. Außerdem wächst mit dem zunehmenden Verständnis füreinander die Neugierde aufeinander. Die Kinder lernen, spontan und ohne Hemmungen aufeinander zuzugehen; sie haben Spaß daran, die Welt des Anderen kennen zu lernen. Nur so ist gegenseitiger Respekt möglich. Damit trägt interkulturelles Lernen zu einem besseren Klima in der Klasse und zu sozialer Gerechtigkeit bei.

Die Schlüsselfunktion von Sprache als Voraussetzung für interkulturelle Verständigung kann sich nicht auf die Schulen beschränken. Ein Beispiel aus meiner Berufspraxis:

Auch in der partnerschaftlichen Entwicklungszusammenarbeit spielt Sprachverständnis eine entscheidende Rolle für die Integration. In Bad Honnef werden deutsche Fachkräfte in der Vorbereitungsstätte für Entwicklungszusammenarbeit (V-EZ) auf ihre Langzeiteinsätze in den Partnerländern vorbereitet. Muttersprachlerinnen/-sprachler aus diesen Einsatzländern, die in Deutschland leben, vermitteln Sprach- und landeskundliche Kenntnisse und bereiten damit in einem interkulturellen Rahmen auf die späteren Tätigkeiten in Asien, Afrika und Lateinamerika vor. Die so erworbenen Fähigkeiten helfen, im Alltag ganz „normale“ Situationen zu meistern. Der Unterricht in Bad Honnef vermittelt darüber hinaus Einblicke in die sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge des Partnerlandes u. v. m., denn Sprache steht für Kultur, ist also weit mehr als ein verbaler Austausch.

Fazit:

Meiner Ansicht nach müssen die vorhandenen Kenntnisse in den unterschiedlichsten Muttersprachen schon in Kindergarten und Schule viel ernster genommen werden, um den interkulturellen Dialog intensiv fördern zu können. Wenn wir alle frühzeitig lernen, uns mit Menschen fremder Kulturen zu verständigen, wird das Konfliktpotenzial erheblich verringert. Gleichzeitig plädiere ich für mehr Austauschprogramme zwischen den Schulen hier und dort sowie für die Aufnahme muttersprachlicher Lehrkräfte in den Schuldienst. Zudem sollten sich Kindergärten und Schulen international stärker vernetzen, um zu erfahren, wie interkulturelles Lernen in anderen Ländern gestaltet wird und voneinander zu lernen.

## **Thesen zur Funktion von Sprache als Medium in der Zeit des Kolonialismus und in der Entwicklungszusammenarbeit**

*Ulrich Künzel, Niedersächsische Staatskanzlei, Abt. für Europaangelegenheiten und internationale Beziehungen*

1. Unsere Kenntnisse und Einschätzungen über die zur Zusammenarbeit notwendigen Sprachen sind unvollständig und oberflächlich.

Meist nehmen wir nur wahr, welche Sprache(n) die Eliten eines Partnerlandes, einer Partnerstadt oder Partnerschule sprechen oder verstehen, aber nicht, dass in dem Land oder der Region andere, oftmals viele andere Sprachen gesprochen werden oder sogar offizielle Sprachen sind.

2. Die Verwendung der ehemaligen Kolonialsprachen als Kommunikationsmittel in der Zusammenarbeit ist keineswegs abzulehnen. Wichtig ist jedoch, dass wir uns immer dessen bewusst sind, dass auch Sprache in der Kolonialepoche als Kolonialisierungsinstrument benutzt wurde. Beispiel: In Sligo (Irland) wurde 1910 ein Milchhändler zum Tode verurteilt, weil er seinen Milchwagen mit einer Aufschrift in irischer Sprache versehen hatte.
3. Eine ähnliche Funktion wie die Sprache haben auch Kleidung und Frisuren. Auch hier lässt sich beobachten, dass Kolonialmächte, mitunter aber auch einheimische Reformer (z. B. Atatürk oder Sun-yat-sen), Kleidung oder Frisuren dekretierten bzw. verboten, die Fortschritt bzw. Rückständigkeit symbolisierten.
4. Betrachtet man die heutige Bedeutung von Kolonialsprachen in Entwicklungsländern, so lassen sich sehr große Unterschiede in Bezug auf den Grad der Dominanz der früheren Kolonialsprachen feststellen und es lassen sich grob folgende Falltypen unterscheiden:
  - a. Lateinamerika
    - Die Kolonialsprache wurde zur Umgang- und Muttersprache; zusätzlich haben Religion und Kultur (z. B. Musik) des ehemaligen Koloniallandes hohe Dominanz.
    - Die Urbevölkerung wurde weitgehend eliminiert oder marginalisiert. Entkolonialisierung setzte sehr früh ein und Träger des Unabhängigkeitskampfes waren nicht die Ureinwohner, sondern eine neue koloniale Elite, die sich gegen die Ausbeutung der Kolonie durch das Mutterland wandte, um selbst wirtschaftlich bestimmend werden zu können.
    - Noch immer weit verbreitetes Zugehörigkeitsgefühl zur iberischen bzw. lusitanischen Gemeinschaft (Spanien = La Madre Patria)
    - Große Ähnlichkeit mit dem Entkolonialisierungsprozess in Nordamerika; sowohl Bolívar als auch Washington waren Sklavenhalter und Großgrundbesitzer.
  - b. Kolonialsprache als nationale Einigungsklammer (Pakistan, Simbabwe)  
Die Kolonialsprache dient als Klammer zwischen Bevölkerungsteilen großer sprachlicher und ethnischer Heterogenität. Sie dient auch als institutionelle Klammer, z. B. als Gerichts- und Verwaltungssprache, hat jedoch kulturell oder religiös keine Bedeutung.
  - c. Kolonialsprache als Lingua Franca (Indien, Malaysia)  
Die Kolonialsprache dient ähnlich wie in Fall 2 als Verständigungsmedium zwischen verschiedenen ethnischen Gruppen, ist aber weniger stark oder gar nicht als Instrument für den Zusammenhalt des Landes oder zur Vermeidung ethnischer Konflikte anzusehen.

- d. Sprachliche „Shifts“ (Vietnam, Libanon, Philippinen)  
Ablösung einer Kolonialsprache durch eine andere. Meist hervorgerufen durch kriegerische oder politische Auseinandersetzungen, z. B. den Vietnamkrieg, in dem an die Stelle der alten Kolonialmacht Frankreich die neue, die USA, trat oder die Verdrängung des Spanischen durch das Englische auf den Philippinen nach dem spanisch-amerikanischen Krieg. So besteht die Zugehörigkeit vieler ehemaliger französischer Kolonien zur französischen Sprachgemeinschaft heute nur noch auf dem Papier, während die neuen Eliten Englisch sprechen.
- e. Verschwinden von Kolonialsprachen (Indonesien)  
Trotz noch immer bestehender Bindungen an die Niederlande (Migranten, Studenten) hat die niederländische Sprache heute in Indonesien nur noch marginale Bedeutung und ist auch nicht mehr Sprache der Eliten.
5. Neben den bereits erwähnten kulturellen Attributen wie Kleidung oder Haartracht sind auch Umgangsformen in Gesprächen sehr wichtige Elemente der Kommunikation, deren Nichtbeachtung zu gravierenden Störungen der Zusammenarbeit führen kann.  
Beispiele:
- Regeln in der Zusammenarbeit von Männern
  - Vorrang des oder der Älteren in der Gesprächsführung
  - Zu direktes Zusteuern auf das eigentliche Gesprächsthema, ohne sich nach dem Wohlbefinden des Gesprächspartners und seiner Familie zu erkundigen
  - Zeigen von Eile
  - Nichtbeachten der üblichen Pausen oder Ruhezeiten

## **Interkulturelles Lernen und Internationale Jugendgemeinschaftsdienste**

*Kerstin Thürnau, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd) e. V.*

### **1. Internationale Jugendgemeinschaftsdienste (ijgd) – Landesverein Niedersachsen e. V. – wer wir sind und was wir machen**

Hinter diesem Namen verbirgt sich die unabhängige, größte und eine der ältesten Workcamp-Organisationen der Bundesrepublik Deutschland. Hervorgegangen ist sie nach dem Zweiten Weltkrieg aus einer Initiative von Schülerinnen/Schülern in Hannover, die 1948 erste Camps mit internationaler Besetzung organisierten. Ein Jahr später, 1949, wurde der Verein ijgd in Hannover gegründet.

Heute sind die ijgd in unterschiedlichen Bereichen der kurz- und langfristigen Freiwilligendienste aktiv. Neben Workcamps sind die ijgd - Landesverein Niedersachsen e. V. – Träger des Freiwilligen Sozialen Jahres sowie des Europäische Freiwilligendienstes.

Die ijgd verstehen ihre Arbeit als Schritt zu mehr Verständnis zwischen den Kulturen und als Beitrag zur Erhaltung des Friedens.

### **2. Konzeption Internationaler Workcamps**

Die ijgd organisieren bundesweit jährlich über 120 Workcamps in der Bundesrepublik Deutschland. Jedes Workcamp besteht aus einer Gruppe von ca. 15 jungen Menschen aus aller Welt, die 25 Stunden pro Woche an einem gemeinnützigen Arbeitsprojekt mitarbeiten. Alle Gruppen leisten freiwillige, unentgeltliche Arbeit und organisieren ihre Freizeit und den Alltag selbst. Die in der Regel 3-wöchigen Camps finden in Zusammenarbeit mit Städten, Kommunen, freien Verbänden, Initiativen und Vereinen statt.

Die ijgd e. V. fassen ihre pädagogische und politische Konzeption in den folgenden Begriffen – oder wie wir sagen: Säulen – zusammen:

- Freiwilligenarbeit
- Selbstorganisation
- Soziales Lernen
- Interkulturelles Lernen
- Emanzipation der Geschlechter
- Ökologisches Lernen

Interkulturelles Lernen als ein zentraler Lernprozess in internationalen Workcamps wird nachfolgend näher erläutert.

### **3. Interkulturelles Lernen in internationalen Workcamps**

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bringen verschiedene Vorurteile über andere Völker und Kulturen mit. Das hört sich vielleicht zunächst befremdlich an, denn wir stimmen sicher darin überein, dass aufgeklärte und verständige Menschen anderen Kulturen nicht mit Geringschätzung und leichtfertigen Vorurteilen begegnen sollten. Besonders wir Deutschen haben ja die gewaltige Zerstörungskraft von nationaler Überheblichkeit, kultureller Engstirnigkeit und Hass auf Fremdes in furchtbarer Weise erfahren und sollten hier eine besondere Verantwortung übernehmen.

Und doch – mit dem Zeigefinger vorgetragenen Wissens, mit scheinbaren Selbstverständlichkeiten werden diese Dinge nicht tiefgreifend genug verändert. Die Auseinandersetzung um die Ausländerproblematik scheinen uns dies leider zu bestätigen.

Die Unterschiede, Gewohnheiten, Einstellungen, Vorurteile, sind nur auf dem jeweiligen kulturellen Hintergrund zu verstehen. Sie macht sich in vielen alltäglichen Situationen bemerkbar, sie rufen Erstaunen, Neugier, aber auch Ärger, Unverständnis und vielleicht weitere Vorurteile hervor. Sie bieten aber auch die einzige Chance, diese Hintergründe kennen und sie damit verstehen zu lernen. So entwickelt sich die Chance zu internationalem Verständnis und zwar nicht durch mehr oder weniger abstraktes Wissen, sondern durch das hautnahe Verständnis konkreter Personen auf ihrem jeweiligen sozialen und kulturellen Hintergrund.

Im Konzept Internationaler Jugendbildungsarbeit umfasst Interkulturelles Lernen verschiedene Aspekte:

Dazu gehört eine Bewusstheit der Andersartigkeit der Inhalte und Kontexte, die die Lernsituation konstituieren, ebenso wie ein kognitiver und emotionaler Konflikt der Fremdartigkeit, des Anderssein dessen, was man lernt („kognitive Dissonanz“). Interkulturelles Lernen führt zur Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden und muss sich aus der Wahrnehmung von kulturellen Unterschieden entwickeln. Es ist immer dann besonders erfolgreich, wenn Metakommunikation stattfindet, d. h. wenn über solche Unterschiede kommuniziert wird, wenn also nicht nur wahrgenommen wird, dass etwas anders ist, sondern wenn man die Unterschiede zum Gegenstand der Kommunikation macht, wenn man gezielt vergleicht und wenn man vor allem Verständigungsschwierigkeiten zum Gegenstand der Kommunikation macht. (vgl. hierzu: D. Breitenbach: Kommunikationsbarrieren in der Internationalen Jugendarbeit. Saarbrücken 1979)

### **4. Interkulturelles Lernen und Sprache**

In den internationalen Workcamps der ijgd ist eine gemeinsame Sprache der Teilnehmenden nicht Voraussetzung. Im Sinne von Selbstorganisation (eine der Säulen unseres Konzeptes) regelt die Gruppe die interne Kommunikation selbst. Bei der gemeinsamen Arbeit an bestimmten Themen, z .B. bei einem Workcamp mit Study-Part, kann es vorkommen, dass für die Teilnehmenden eine gemeinsame Sprache erforderlich und somit Voraussetzung für die Teilnahme ist. In ganz seltenen Fällen werden auch Sprachmittlerinnen/Sprachmittler eingesetzt, wobei dies unserem Verständnis von Interkulturellem Lernen eher entgegensteht.

Sprache allein reicht jedoch für interkulturelle Lernprozesse nicht aus, da die Kommunikation auf verschiedenen Ebenen stattfindet. Ganz wichtig scheint in diesem Zusammenhang zu sein, dass Fremdsprachenkompetenz nicht gleichzusetzen ist mit interkultureller Kompetenz. Auch wenn alle in einer Fremdsprache kommunizieren, können Missverständnisse entstehen. Hilfreich scheint hier die nonverbale Kommunikation zu sein. Sie ist zwar aussagekräftig, völlig verlassen kann man sich aber auch auf sie nicht.

Die Intensität Interkulturellen Lernens steht nicht direkt proportional zu vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen sondern hängt ab von vielen weiteren Faktoren, die das Lernumfeld ausmachen, z. B. gemeinsame Arbeit, Dauer der Begegnung, Gruppengröße und Gruppenzusammensetzung.

Manchmal kann es sogar hilfreich sein, in interkulturelle Fallen zu geraten, um den Prozess des Interkulturellen Lernens zu fördern.

## **Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen – VNB e. V.**

*Gabriele Janecki*

Der VNB ist eine anerkannte Landeseinrichtung der Erwachsenenbildung. Als gemeinnütziger Verein plant und organisiert er Erwachsenenbildung und führt diese durch, vernetzt und berät Bildungsinitiativen. Er ist ein Verband mit derzeit 41 Mitgliedern, die mit unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten Bildungsarbeit durchführen und versteht sich als Bildungswerk der Nichtregierungsorganisationen in Niedersachsen.

Der VNB führt Bildungsveranstaltungen durch (Seminare, Tagungen, Kongresse, Workshops zu aktuellen bildungs- und gesellschaftspolitischen Themen). Er fördert und unterstützt selbst organisierte Bildungsarbeit. Er vernetzt Bildungsarbeit von Gruppen, Initiativen und Projekten und organisiert regelmäßige Treffen der Kooperationsgruppen in der jeweiligen Region. Der VNB berät Mitgliedsgruppen und Kooperationspartner bei der Durchführung von Bildungsveranstaltungen und Projekten und begleitet pädagogisch verantwortlich die Kooperationspartner in allen Phasen der Veranstaltungsorganisation (Planung, Ankündigung, Durchführung, Werbung, finanzielle Förderung).

Der VNB folgt in seiner Arbeit den ethischen Grundsätzen der Gewaltfreiheit, Emanzipation, Selbstbestimmung und Solidarität. Im Mittelpunkt der Bildungsarbeit stehen Themen der aktuellen gesellschaftspolitischen, internationalen, interkulturellen und ökologischen Entwicklungen. Der VNB unterstützt Selbstorganisation, Teilhabe an gesellschaftspolitischen Prozessen, Humanisierung der Gesellschaft, globale Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Vielfalt der Kulturen und Geschlechter bei gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz.

## PROJEKTDARSTELLUNGEN

### Die Arbeit der Norddeutschen Mission in Afrika

*Erhard Mische*

Christliche Mission begegnet heute – jedenfalls in Deutschland – verbreitetem Misstrauen. Da geistern Vorstellungen von weißen Missionaren, die die „Eingeborenen“ bekehren wollten und ihnen vor allem moralische und gesellschaftliche Vorstellungen des 19. Jahrhunderts aufdrängten, womöglich unter den Kanonen der Kolonialmächte oder gar als deren Helfershelfer – „sie sagten Gott und meinten Kattun“. Solche Globalurteile sind gewiss nicht gerade von intimer Kenntnis der Tatsachen gekennzeichnet. Aber auch in kirchlich besser informierten Kreisen fragt man sich oft, ob nicht angesichts selbstständig gewordener Kirchen in den ehemaligen Missionsfeldern den Missionsgesellschaften heute nur noch die Rolle des Onkels mit der großen Briefftasche bleibt.

Gelegentlich werde ich gefragt: „Sie sind Pastor, und wo arbeiten Sie?“ Wenn ich dann antworte: „Bei der Norddeutschen Mission“, dann reagiert mein Gegenüber meistens verlegen: „Was ist denn das, Mission? Welche Menschen wollen Sie denn missionieren?“ In dieser Frage verbirgt sich die vage Vorstellung, dass die christliche Mission früher Menschen in fremden Ländern zum christlichen Glauben bekehrt hat, aber auch das Misstrauen, dass Menschen etwas Fremdes aufgezwungen werden soll, das nicht ihrer Kultur und Identität entspricht.

Als die Norddeutsche Mission 1836 gegründet wurde, verfolgte sie wie viele andere europäische und nordamerikanische Missionsgesellschaften im letzten Jahrhundert das Ziel, „das Evangelium von Jesus Christus allen Völkern bis an das Ende der Erde zu bringen“ und Menschen zum christlichen Glauben zu bekehren. Man teilte die „Einsatzgebiete“ untereinander auf und schickte mit diesem Auftrag viele junge Menschen nach Afrika, Asien und Lateinamerika.

Die Norddeutsche Mission konzentrierte ihre Arbeit ab 1847 auf Westafrika, auf die Ewe in der Voltaregion. Neben der christlichen Predigt engagierte man sich aber auch sozial. Die Missionare bauten Schulen und Gesundheitsstationen, sie führten das europäische Handwerk und neue Anbaumethoden in der Landwirtschaft ein. Diese praktische Arbeit verstanden sie als Teil der christlichen Mission.

### Der Kampf zwischen Licht und Finsternis

Die Missionare brachten den Afrikanern aber nicht nur die Botschaft von der Liebe Gottes und der Menschenwürde, sondern auch ihre europäischen Wert- und Moralvorstellungen, in denen sie selber aufgewachsen waren. Sie verstanden die Mission als Kampf zwischen Gott und Satan, Licht und Finsternis. Nach diesem Weltbild lebten die Afrikaner mit ihrer Religion, Kultur und Lebensform in der Finsternis, aus der sie befreit und zum „Licht des Lebens“ geführt werden müssten. Diese negative Einstellung zur afrikanischen Religion und Kultur hat bei vielen Menschen schwere psychologische Schäden angerichtet und das Verhältnis zwischen Afrikanern und Europäern bis in die Gegenwart nachhaltig belastet.

Wie sehr diese Vorstellung von Licht und Finsternis, Gott und Satan immer noch wirkt, lässt sich heute an den ungezählten christlich-charismatischen Gemeinschaften ablesen, die in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara wie Pilze aus dem Boden schießen. Sie radikalisieren die Sprache der ehemaligen weißen Missionare, lehnen die überlieferte eigene afrikanische Kultur und Religionspraxis als Leben in der Finsternis rigoros ab, übernehmen aber andererseits Formen ekstatischer Lebensweisen, die zweifellos in der afrikanischen Tradition verwurzelt sind, um das Wirken des Geistes Gottes unmittelbar in der Versammlung der Gläubigen zu erfahren. Diese neuen charismatischen Gruppen haben großen Zulauf in der Bevölkerung. In Ghana bilden sie schon die größte christliche Bewegung und haben die etablierten Kirchen an Zahl deut-

lich überrundet, die ihrerseits verstärkt charismatische Elemente übernehmen oder tolerieren, um ihre Mitglieder nicht zu verlieren, sondern auf deren religiöse Bedürfnisse einzugehen.

### **Der soziale Umbruch ist unaufhaltsam**

Aus der Arbeit der Norddeutschen Mission sind die beiden Evangelischen Presbyterianischen Kirchen in Ghana und Togo hervorgegangen. Als selbstständige Kirchen haben sie inzwischen ein eigenständiges Christsein mit eigenen Frömmigkeitsformen entwickelt. Missionarisch tätig zu sein, gehört zu ihrem Selbstverständnis. Sie sind in Dörfern aktiv, in denen die Bewohner noch nicht christlich geworden sind. Aber ihr Missionsverständnis unterscheidet sich deutlich von der klassischen Methode. Mission bedeutet für sie, an einem Ort präsent sein, durch eine Schule, ein Kirchgebäude oder eine Gesundheitsstation.

Die Kirchen in den afrikanischen Ländern südlich der Sahara spielen gesellschaftlich eine wichtige Rolle. Sie bieten einmal eine geistliche Orientierung für die Menschen in den sozialen Umbrüchen der Gegenwart, und sie leisten viel für die Entwicklung und den sozialen Aufbau ihrer Länder. Die meisten Kirchen haben im Laufe ihrer Geschichte in verschiedenen ethnischen Gruppen Fuß gefasst. Nicht selten werden Gottesdienste in zwei oder drei Sprachen gehalten. Dadurch, dass sie nicht einseitig auf eine ethnische Gruppe beschränkt sind, tragen die Kirchen wesentlich zum inneren Frieden in den multi-ethnischen Gesellschaften Afrikas bei.

In Afrika sind die Gegensätze zwischen der modernen Lebenswelt in den Städten und der traditionellen Gemeinschaftsstruktur in den Dörfern besonders krass. Das führt zu enormen Spannungen. Diese verschärfen sich noch dadurch, dass viele Jugendliche auf der Suche nach Glück und Arbeit vom Land in die größeren Städte abwandern. Der Druck zum Wandel ist enorm, die traditionellen Wertvorstellungen geraten in eine Krise. In dieser Situation haben die Menschen vor allem an die Kirchen hohe Erwartungen und erhoffen sich für ihre Probleme Lösungen. Die Gottesdienste sind dabei ein wichtiger Ort, wo die Menschen sich zuhause fühlen und ein neues Zusammengehörigkeitsgefühl erfahren. Durch Projekte versuchen die Kirchen, die Not zu lindern und Eigeninitiativen zu fördern. Sie rechnen dabei auf die Mithilfe ihrer ökumenischen Partner im Norden, da sie in ihren finanziellen Möglichkeiten begrenzt sind.

### **Die neue Rolle ist Vermittlung**

Und was macht die Norddeutsche Mission als eine alte Missionsgesellschaft? Ihre Schwerpunkte und Ziele haben sich gegenüber früher gründlich geändert. Ehemalige abhängige Gemeinden und Kirchen sind Partner geworden, die über ihre Belange selbst entscheiden.

Die Begegnung zwischen Menschen der verschiedenen Sprachen und Kulturen gehört zu den zentralen Aufgaben der Zukunft, um den Frieden zu sichern und mehr Verständnis füreinander zu wecken. Wir leben in der Einen Welt, die Gott den verschiedenen Völkern anvertraut hat. Es haben sich unterschiedliche Sprachen und Kulturen entwickelt, verschiedene Lebenserfahrung und Lebensweisheit. Diese Verschiedenheit gilt es zu achten und zu schützen und zugleich das Gemeinsame und Verbindende zu suchen. Eine Missionsgesellschaft, die mehr als über 150 Jahre in Beziehungen mit Christen und Gemeinden in Westafrika gelebt hat, verfügt in dieser Hinsicht über viel Erfahrung. Sie übt eine wichtige Brückenfunktion aus zwischen den afrikanischen Gemeinden und Kirchen und den mit ihr verbundenen deutschen Kirchen.

- In den Gemeinden in Deutschland sorgt sie mit dafür, dass der globale Horizont der Einen Welt mit der lokalen Situation einer Gemeinde, mit den täglichen Erfahrungen der Menschen verknüpft wird. Die Menschen sollen sich verstehen lernen als Teil der Einen Welt mit einer lokalen und globalen Perspektive. Für die vier deutschen und die beiden afrikanischen Kirchen kommt noch hinzu, dass sie eine gemeinsame Geschichte haben oder wie es ein afrikanischer Pastor gesagt hat: „Wir leben in einer Familie und haben dieselbe Wurzel. Gibt es diese Familie nicht mehr, wird uns die Lebensgrundlage genommen.“

- Diese Verknüpfung zwischen globaler und lokaler Dimension lässt sich am besten durch die konkrete Begegnung zwischen Menschen vermitteln. Wenn Menschen mit verschiedenen Sprachen, Kulturen und Lebensformen sich austauschen, miteinander feiern und für eine Zeit zusammenleben, wird die Verschiedenheit zu einer Entdeckung über die eigenen Defizite und Einseitigkeiten der Lebensvorstellung und zu einer Entdeckung über das, was uns verbindet und das Leben bereichert. Dieser gemeinsame Lernprozess kann durch kein Buch und keinen Bericht ersetzt werden.
- So gehört es zu den zentralen Aufgaben einer Missionsgesellschaft, die Begegnung zwischen den Menschen, zwischen Jugendlichen und Erwachsenen zu fördern. Der Prozess der Globalisierung erhält menschliches Gesicht. Zu diesen Begegnungen gehört das gemeinsame Feiern, aber auch das Nachdenken über gemeinsame Aufgaben wie Menschenrechte und Schutz der Umwelt, soziale Gerechtigkeit und Überwindung von Gewalt und Armut.
- Im April 1999 organisierte die Evangelisch-Presbyterianische Kirche, Ghana, in Ho, Volta-Region, mit finanzieller Unterstützung aus Deutschland eine große Konferenz über Armutsbekämpfung und Schutz der Umwelt. Sie behandelte die Verpflichtungen der UN-Weltkonferenz von Rio von 1992 über eine nachhaltige Entwicklung (sustainable development), die in dem Dokument Agenda 21 festgehalten worden sind. Es war die erste Konferenz dieser Art in Westafrika. Viele Parlamentsabgeordnete und Beamte, Minister und Nicht-Regierungs-Organisationen (NRG), Sozialarbeiter und Kirchenvertreter trafen sich drei Tage zu einem intensiven Dialog. Man war sich einig, dass nur gemeinsame Anstrengungen zwischen Nord und Süd eine nachhaltige Entwicklung ermöglichen werden. Und die Erwartung war unüberhörbar, dass sich in diesem Prozess vor allem die Kirchen verstärkt engagieren sollten. Sie sind näher an den Menschen und politisch unabhängiger. Sie können darum viel wirkungsvoller für eine „Entwicklung mit menschlichem Gesicht“ eintreten. Und die Kirchen haben nicht nur eine menschliche Entwicklung im Auge, sondern sie vermitteln zugleich die transzendente Kraft Gottes, die für jede Entwicklung unerlässlich ist.

### **Solidarität überwindet menschliche Kälte**

Leben in der Einen Welt heißt solidarisch miteinander umzugehen und sich gegenseitig zu helfen. Die beiden afrikanischen Kirchen und die meisten ihrer Gemeinden sind arm. Sie brauchen die finanzielle Unterstützung ihrer Partner und Freunde in Deutschland für ihre Verwaltungsaufgaben und die zahlreichen Entwicklungsprojekte, mit denen die Initiativen der Menschen vor Ort gestärkt und ihre Lebensbedingungen verbessert werden.

Einige Bereiche sollen genannt werden:

- Beide Kirchen unterhalten über 700 Schulen. Die Gehälter der Lehrerinnen und Lehrer werden von den Regierungen gezahlt. Aber weder der Staat noch die Kirche haben die Mittel, Unterrichtsmaterialien zur Verfügung zu stellen. Eine qualifizierte Ausbildung aber ist die Voraussetzung für eine zukunftsfähige Entwicklung. Hierbei helfen die deutschen Gemeinden.
- Die kirchlichen Krankenhäuser und Dorf-Gesundheitsstationen brauchen regelmäßig Medikamente und notwendige Ausstattungen. Auch dafür ist Hilfe von außen erforderlich.

- Holz bildet die wichtigste Energiequelle für die Familie. Holz ist in weiten Teilen der Länder aber knapp geworden. Wiederaufforstungsprogramme schützen die Umwelt und sichern der Bevölkerung eine wichtige Energieressource. Dazu gehören auch Erschließung neuer Energiequellen, z. B. die bessere Nutzung der Solarenergie.
- Die meisten Schulabgängerinnen und Schulabgänger werden arbeitslos und bleiben ohne Perspektive, wenn nicht geholfen wird. Durch spezielle Programme bieten die Kirchen eine handwerkliche und landwirtschaftliche Ausbildung für junge Menschen an, mit der sie einmal ihren eigenen Lebensunterhalt erwirtschaften können. Das kostet Geld und die kirchlichen Etats sind begrenzt.

Dieses sind einige Aufgaben der afrikanischen Partnerkirchen, für die die Norddeutsche Mission Unterstützung anbietet.

Umgekehrt fragen afrikanische Christen uns nach unserer geistlichen Substanz. Für sie ist der Gottesdienst das Zentrum im Leben einer Gemeinde. Das gilt auch für die verschiedenen sozialen Aktivitäten. In Deutschland erleben sie bei Besuchen häufig einen Kulturschock, wenn sie an Gottesdiensten teilnehmen und mit der nach ihrer Überzeugung geistlichen Verarmung konfrontiert werden. Sie vermissen vor allem das direkte persönliche Gebet, das für sie die entscheidende spirituelle Kraft ist.

Nicht wenige afrikanische Christen sind darum davon überzeugt, dass christliche Mission in Deutschland und Europa im 21. Jahrhundert notwendig sein wird, die dann in afrikanischen Händen liegt und von afrikanischer Spiritualität bestimmt sein wird.

Wir leben in der Einen Welt, die voller Risse ist. Sie lassen sich nur durch gemeinsame Lernprozesse überwinden oder abmildern. Dabei mitzuwirken ist Aufgabe der christlichen Mission heute durch ein glaubwürdiges gemeinsames christliches Zeugnis von Gottes Liebe und Gerechtigkeit. Dazu gehört das Menschenrecht auf Asyl ebenso wie der Aufbau gerechter und durch Menschenrechte abgesicherter Lebensverhältnisse. Diese Eine Welt muss eine humane Wohnstätte aller Menschen und Lebensraum für die Tiere und die Natur werden und bleiben. Es ist dabei Sache der Religionen, nicht gegeneinander, sondern miteinander diese Eine Welt zu erhalten im Wissen darum, dass Gott einmal alles in allem sein wird.

Internet: <http://www.norddeutschemission.de>

## **Eine Schule für Tamiga**

*Winfried Baroke*

Die Schülerinnen und Schüler eines Politik-Leistungskurses gaben den Anstoß. Seit 10 Jahren ist das Gymnasium Bad Zwischenahn – Edewecht Trägerin des Projekts „Eine Schule für Tamiga“. Tamiga ist ein Dorf mit ca. 3000 Bewohnern in Burkina Faso, Westafrika. Hier gab es keine Schule. Zusammen mit dem 1993 gegründeten „Förderverein für Schulpartnerschaften in Entwicklungsländern e. V.“ sollte Abhilfe geschaffen werden.

Wichtigste Leitlinien des Projekts sind das Verständnis von Entwicklung als Entwicklung von Menschen hier wie dort und die Achtung anderer Kultur und Lebensformen. Direkte Kontakte sollen helfen, die Menschen und ihre Situation besser verstehen zu lernen, um echte Hilfe zur Selbsthilfe leisten zu können.

Heute sind wir stolz darauf, dass dieses Dorf durch uns eine zweiklassige Grundschule hat, in der zur Zeit 116 Mädchen und Jungen regelmäßig durch zwei Lehrer unterrichtet werden. Für die Kinder ist nun ein kilometerlanger Schulweg nicht mehr nötig. Die Lehrer stellt der Staat Burkina Faso.

Dieser Erfolg wurde durch eine langfristige und kontinuierliche Arbeit in unserer Schule und dem Verein möglich. Zur Vorbereitung des Schulbau-Projektes wurden zwei selbstfinanzierte Informationsreisen nach Burkina Faso unternommen und dabei in Abstimmung mit der Schulverwaltung, dem Gouverneur des Bezirkes und dem Deutschen Entwicklungsdienst in Quagadougou erste Maßnahmen ermöglicht: Dia-Vorträge vor dem Kollegium und vielen Klassen und Kursen im Anschluss an die Reisen, Projekttag zum Thema „Afrika“ mit vielen Referentinnen/Referenten und Expertinnen/Experten, Vorträge auch in anderen Schulen und Pressemitteilungen machten das Vorhaben regional bekannt. Überregional wurde die Öffentlichkeitsarbeit ergänzt durch einen Fernsehbeitrag in dem Magazin „Das“ des Norddeutschen Rundfunks. Mit der Fertigstellung des Videos „Tamiga 1999“ erweiterten sich die Präsentationsmöglichkeiten erheblich.

Mit verschiedensten Aktivitäten, wie der „African Charity“ mit Hip-Hop-Jam und Graffiti-Aktionen, bei der die Künstler auf Honorare verzichteten, der „Weihnachtsaktion 5 %“, in der Schülerinnen und Schüler 5 % des Wertes ihrer Weihnachtsgeschenke spendeten und verschiedenen Info- und Verkaufsständen, machte die Projektgruppe auf das Problem aufmerksam, warb Mitstreiterinnen/Mitstreiter und Spenden. So wurde die erste Ausbaustufe (erster Klassenraum, Büro und Wohnung für Lehrkräfte) ohne finanzielle Hilfe Dritter geschafft. Die zweite Ausbaustufe wurde nach Antragstellung vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung unterstützt – eine große Anerkennung unserer Projektarbeit. Wir möchten möglichst schnell die 3. Klasse bauen, denn dann ist der Grundschulbau in Tamiga abgeschlossen.

Für unser Gymnasium ist das Projekt „Tamiga“ ein wichtiger Programmbaustein, der es uns Schülerinnen und Schülern ermöglicht, konkrete Erfahrungen in der Realisierung eines Entwicklungsprojektes zu sammeln und darin echte Verantwortung zu übernehmen. Deshalb finden regelmäßige Informationsfahrten statt, wobei die Teilnahme für Schülerinnen und Schüler durch Fördergelder unterstützt wird. Die letzte dieser Fahrten fand in den Herbstferien 2002 statt. Es entstanden Reiseberichte und ein Schülerfilm. Sie dienen neben der pädagogischen Intention der Evaluation des Schulbauprojektes.

Die regelmäßigen Reisen nach Tamiga zeigen uns, dass sich unser Engagement, den Kindern in Tamiga einen Zugang zu Schule zu ermöglichen, lohnt. Es zeigt sich jedoch auch, dass der Zugang zu Bildung auch ein Thema für die Erwachsenen ist. Ein erster Schritt könnte die Installation einer Solaranlage auf dem Schuldach sein, so dass die ältere Dorfbevölkerung die Schule als Versammlungs- und Unterrichtsraum am Abend nutzen könnte.

Die letzte Reise nach Tamiga hat deutlich werden lassen, dass nicht nur Bildungsarbeit von Nöten ist, sondern aufgrund einer schlechten Ernte auch Hilfe gegen den Hunger. Daher planen wir den Aufbau einer örtlichen Getreidebank, für die z. B. Hirse dann eingekauft wird, wenn sie günstig auf dem Markt angeboten wird, und die dann zum Einkaufspreis abgegeben wird, wenn sie knapp und teuer ist. Eine erste Anschubfinanzierung ist bereits erfolgt. Die Frauen des Dorfes haben in Gesprächen mit uns den Wunsch geäußert, eine kleine Gesundheitsstation zu erhalten. Als ersten Schritt dazu lassen wir zurzeit eine Frau aus dem Dorf zur Gesundheitshelferin ausbilden.

**Die Tamiga-AG des Gymnasiums  
Bad Zwischenahn-Edewecht: Anja, Claudia, Rieke, Sandra, Sina, Uta, Yasmin und  
Winfried Baroke**

*Kontakt: Förderverein für Schulpartnerschaften  
in Entwicklungsländern e. V., Humboldtstraße 1,  
26160 Bad Zwischenahn,  
Tel 04403-94880,  
e-mail [gze.baroke@t-online.de](mailto:gze.baroke@t-online.de)  
Internet: <http://tamiga.de/>*

## Interkulturelle Erfahrungen in der Musik

Bala Prasad

Die meisten Menschen hören gern Musik. Ihre Motive dies zu tun und ihre Empfindungen beim Hören sind jedoch sehr unterschiedlich. Unter den Musikerinnen und Musikern, welche die Musik für die Hörerinnen/Hörer „produzieren“, gibt es Profis und Amateure, Solisten und Gruppenspieler, Sänger und Instrumentalisten. Manche werden von den Eltern dazu gezwungen, und stellen dies ein, sobald sich eine Gelegenheit sich dazu bietet. Andere tun dies aus Leidenschaft. Auch bei den Ausübenden findet man eine ebensolche Vielfalt von Motiven und Empfindungen.

Wenn Menschen sich begegnen, geschieht dies ganzheitlich, mit dem ganzen Spektrum ihrer kulturellen Ausdrucksformen. So ergeben sich interkulturelle Aspekte der Musik wie von selbst – parallel zu Religion, Sprache, Kleidung und Nahrung.

Die Musiktheorie verwendet Begriffe aus der Sprachwissenschaft wie Semantik und Syntax um Musik vergleichend zu charakterisieren. Sie ist aber keineswegs eine Sprache, die alle verstehen. Musikbeschreibungen bedienen sich auch der Begriffe aus dem Felde der Nahrung – man spricht von Musikgenuss und Musikgeschmack.

Dass man über Geschmack bekanntlich unterschiedlicher Meinung sein kann, zeigt Reinhard C. Böhle in „Musik“, Handbuch „Fachdidaktik Interkulturell“, wenn er den französischen Komponisten Hector Berlioz zitiert. Dieser kritisierte 1851 die asiatische Musik wie folgt: *„Ich ziehe die Schlussfolgerung, dass die Chinesen und die Inder eine der unseren ganz ähnlichen Musik haben würden, wenn sie überhaupt eine hätten, dass sie aber in dieser Hinsicht noch in der tiefsten Finsternis der Barbarei stecken und in einer kindlichen Unwissenheit, in der sich kaum einige unbestimmte und ohnmächtige Instinkte bemerkbar machen; dass ferner die Orientalen als Musik bezeichnen, was wir ein Charivari nennen, und dass für sie wie für die Hexen in Macbeth das Häßliche das Schöne ist.“* (Opladen, 2000)

Seit dieser Zeit haben sich kulinarische Genüsse und Hörgewohnheiten durch die Mobilität der Menschen verändert. Wir stellen fest, dass Menschen unterschiedlicher Kulturen eher zusammen speisen als zusammen musizieren können und dass eine „fremde“ Musik uns eher etwas mitteilt als eine fremde Sprache.

Vielleicht können Erzählungen aus meiner Biografie dies verdeutlichen:

Ich stamme aus Indien, dort erlernte ich das Trommeln auf der Tabla (zwei kleine Handtrommeln). In Deutschland, während meiner Studienzeit, brachte ich mir autodidaktisch das Gitarrespielen bei. Anfangs in der Fremde, als die Sprachprobleme die Kommunikation erschwerten, machte ich die Erfahrung, dass man mit Singen und Musizieren Distanz überwindet. Die Folk-, Pop-, und Protestsongs der 60-er Jahre waren international bekannt und wurden zu einem quasi gemeinsamen Liedgut einer Weltjugend. Das Trommeln ermöglichte mir die Mitwirkung in Bands und Musikgruppen der verschiedensten Musikrichtungen zu einer Zeit, als mir Sauerkraut noch nicht schmeckte und Sprachbarrieren eine flüssige Unterhaltung unmöglich machten.

Viele Jahre später, als ich schon im Schuldienst tätig war, musizierte ich mit einem Schüler namens Hamed, der aus dem Iran nach Deutschland kam. Er war mit 13 Jahren mit einem älteren Bruder hierher gekommen. Dieser kaufte einer aserbaidjanischen Gruppe, die in Hamburg ein Konzert gab, eine Tar (persisches Saiteninstrument) ab. Ohne Lehrkraft, nur durch wiederholtes Studieren von Videoaufnahmen, erlangte Hamed eine erstaunliche Spielfertigkeit auf der Tar. In einem Gespräch über die Bedeutung des Musizierens in dieser Phase seines Lebens, äußerte er sich so:

*„Die Musik wirkt direkt auf meine Psyche. Ich kann einen Dialog mit mir selbst führen. Durch das Hören bekommt man die Empfindungen des Interpreten mit. Durch das Spielen kann man die Musik so gestalten, wie man sich fühlt! In der Schule gefiel es mir anfangs nicht, wie die Schüler miteinander und mit mir umgingen – das hat mich sehr gestresst und war irgendwie enttäuschend. Wenn ich zu Hause war, war ich kaputt. Durch das Tarspielen konnte ich abschalten und Abstand gewinnen. Wo viele Gefühle und Empfindungen nicht in Worte gefasst werden können – teilweise auch, weil kein Gesprächspartner da ist – kann man diese in Tönen ausdrücken und sie verarbeiten.“*

Das Passen meiner Tablabegleitung zu seiner Tarmusik verglich Hamed mit dem Servieren von Rotwein zu Fisch! Dabei war der Rotwein, seiner Meinung nach, durchaus gut.

Die freiwillige aber auch die erzwungene Migration von Leuten zu allen Zeiten, haben Musiken und Musiker verschiedener Kulturen zusammengebracht. Die erhöhte Mobilität der Moderne und die mediale Verbreitung haben zu Stilrichtungen geführt, die mit Begriffen wie Cross-over, Fusion oder Worldmusic charakterisiert werden. Mit der Erweiterung ihrer Identität um neue Komponenten nehmen Menschen auch neue Musikstile in ihre „Kultur“ auf. Hierbei muss man zwischen Hörerinnen/Hörern auf der einen, den aktiven Musikerinnen/Musikern auf der anderen Seite unterscheiden.

Da die Musikproduktion und -vermarktung ein lukrativer Wirtschaftszweig ist, werden teure (exotische) Musiker aus anderen Ländern kurzfristig für Plattenaufnahmen mit westlichen Musikern eingeflogen. Für Hörerinnen/Hörer kann hierbei sicherlich hochwertige Musik entstehen, doch mit der medialen Dominanz der Produzenten werden nur ausgewählte, genehme Musikarten und Interpreten gefördert.

Das Musikangebot wird als ein Warenangebot in kulinarischen Bereichen (Maracuja, Papaya oder Chili) verstanden. Die westliche Musikindustrie hat ein Verlangen nach immer wechselnden, schärferen Gewürzen und neuen Hörgenüssen; sie ist bereit, dafür Raubbau zu betreiben. Der ernstzunehmende Respekt vor den Musiken und Musikern aus anderen Teilen der Welt wird hierbei vergessen.

Musikerinnen/Musiker, die interkulturelle Musik tagtäglich als Teil ihrer Lebensverwirklichung praktizieren, finden oft nicht die adäquate Beachtung. Ihre Musik bleibt einer kleinen Hörergemeinde vorbehalten. Damit die Praxis des Musizierens erhalten bleibt und gefördert wird, ist es wichtig, junge Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen in ihrem Lebensalltag zusammenzubringen und sie, wie im Sport und in den bildenden Künsten, auch bei der Musikausübung zu unterstützen.

Das Projekt Yatra gründete ich schon in den achtziger Jahren. Es entstammte dem Bestreben, mit Musikern, denen ich hier begegnete, interkulturell zu musizieren. So lernte ich die Rhythmen und die Klänge der Tabla in verschiedene Musikstile einzubringen, aber auch die Tabla anderen Musikbedürfnissen anzupassen.

Wie bereits oben erwähnt, bin ich in Jabalpur (Zentralindien) geboren. Dort erlernte ich das Tablaspiel von Babulal Bhatt. Mitglieder der Bhattfamilie waren für etliche Generationen Musiker am Hofe des Königs von Maihar, ebenfalls in Zentralindien.

Als aktiver Musiker brachte mich die Situation eines Migranten in Europa mit Musikerinnen und Musikern vieler Länder und vieler Musikrichtungen zusammen. Im Laufe der Zeit spielte ich in diversen traditionellen und Crossovergruppen, hierunter auch mit Schotten, Kurden, Iranern und Lateinamerikanern.

Andreas Düker lernte ich kennen, als er noch Schüler an dem Gymnasium war, an dem ich unterrichtete. Nach dem Abitur im Jahre 1985 studierte er klassische Gitarre in Kassel bei Wolfgang Lendle. Dort war er an mehreren Uraufführungen und Rundfunkaufnahmen mit moderner Musik

beteiligt. Anschließend studierte er an der Hochschule für Künste in Bremen, wo er seine künstlerische Reifeprüfung im Fach Laute bei Prof. Stephen Stubbs ablegte.

Er nahm an mehreren Meisterkursen teil, u. a. bei Paul O'Dette und Hopkinson Smith. Neben der Renaissancelaute beherrscht er auch andere Instrumente der Renaissance und des Barock, z. B. Chitarrone, Vihuela, Barocklaute und Barockgitarre. Seine Konzerttätigkeit umfasst die Teilnahme an verschiedenen Opernaufführungen im In- und Ausland sowie zahlreiche Ensemble- und Solokonzerte. Er fand ehrenvolle Erwähnung beim internationalen Wettbewerb „Musica Antiqua“ 1996 in Brügge.

Das Wort *Yatra* stammt aus dem *Sanskrit*, ist auch in *Hindi* eingegangen und bedeutet „Reise“. Unter diesem Namen spielen Andreas Düker und ich seit nunmehr drei Jahren als Duo zusammen. Gelegentlich treten Gastmusikerinnen/-musiker mit uns auf.

So entsteht eine musikalische Reise (*Yatra*), aufeinander zu und gemeinsam weiter. Der Weg selbst soll ja bekanntlich das Ziel sein!

Unser Konzert bei der Tagung in Bad Bevensen wird in erweiterter Form als CD erscheinen. Der Titel der CD ist „Kapsberger and Beyond“, denn die ersten Stücke die wir in unserem Programm spielen, sind Kompositionen von Johannes Hieronymus Kapsberger. Er lebte von 1580 bis 1651 und wirkte am Vatikan. Er schrieb etliche Stücke für Chitarrone und diverse Lauten. Kapsberger genoss den Ruf, einer der berühmtesten Lautenvirtuosen seiner Zeit zu sein. Wie im Konzert zu hören war, spielte Andreas Düker den Chitarrone, ein Bassinstrument der Lautenfamilie, welches kurz vor 1600 in Italien entstand. So reist im ersten Teil des Konzerts die *Tabla* nach Europa und stellt die indischen Rhythmen in den Dienst der komponierten Lautenmusik der Renaissance. Dabei müssen die Talas (indische Trommelmuster) ihre Strenge der indischen Tablaschule aufgeben. In Stücken mit wohlklingenden Namen wie „Canario“ – einen flotten Tanz im Dreiertakt – oder „Sferraina“ – ein Tanz, der aus Spanien kommend auf dem europäischen Kontinent große Verbreitung fand – vermischen sich mit 12-er und 16-er Schlagfolgen der *Tabla-Talas* der 3/4 und 4/4-Takt der europäischen Melodieführung. Aber auch andere perkussive Elemente werden eingesetzt – so zum Beispiel die *Ghattam* (ein gebrannter Tonkrug aus Südindien) und der Regenstab.

Im zweiten Teil der Aufnahmen reist die Renaissancelaute zu ihren Ursprüngen der Oud in den Orient, um in der Fantasie tanzenden Derwischen zuzuschauen und neue perkussive Elemente und Tonintervalle zu erleben und im Spiel umzusetzen: *Dancing Derwish!*

Schließlich reist die Gitarre im dritten Teil dieser musikalischen „Yatra“ nach Indien, um die Stimmungen von Ragas in klassischer Tablabegleitung zu erlernen und erleben. Dort wo das Leben pulsiert – in den Basaren der mittleren Städte, wo trotz der Urbanisation die Symbiose zum bäuerlichen Umland besteht. So entsteht das Stück: *Road to the Bazar*. Auch in der Weite der Landschaften Nordindiens werden die erlebten Farben, Gerüche und Gefühle in Gitarrenläufe verwoben zu einem Klangbild, z. B. der Wüstennächte in Rajasthan im Nordwesten Indiens – *Desert Nights* – wo Kamelkarawanen nach mühsamen Tagesmärschen an der Oase ihre Ruhe finden.

## Impressionen von der Tagung



Im Plenum: Afrikabilder



Im Plenum: Interkultureller Dialog



Perspektivwechsel im Film  
Heike Busch



Power of Language  
Ulrich Künzel



Statuentheater mit Ali Schultze



Interkulturelle Rollenspiele



Afghanistan in Hildesheim



Yatra – musikalischer interkultureller Dialog  
James Albert und Andreas Düker



Kaffee-Duo: Manfred Möller und Birgit Oelker



IP1-Vorstandsduo Jos Schnurer  
und Herbert Asselmeyer

## TAGUNGSPLAN

### Netzwerke für Globale Partnerschaften: Herausforderungen an Sprache und Medien

Die Fachtagung hat das Ziel, im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalen Lernens, Möglichkeiten zu erarbeiten, wie sprachliche und mediale Kommunikation den Prozess für globale Partnerschaften im Sinne der Agenda21 befördern können. Es soll erörtert werden, welche didaktischen und strategischen Einflüsse Sprache, gerade auch die nonverbalen Prozesse, und Medien auf Partnerschaftsaktivitäten haben. Besonders der Kooperations- und Vernetzungsgedanke für Interkulturelle Bildung und Globales Lernen soll dabei berücksichtigt werden. Schwerpunkte der Fachtagung in diesem Sinne sind:

- (Fremd)sprachliche Aspekte als Voraussetzung für interkulturelle Kommunikation
- Nonverbale Kommunikationsmöglichkeiten bei interkulturellen Kontakten
- Nutzung von neuen Medien für den Kommunikationsprozess
- Kooperation und Vernetzung der jeweiligen Partnerschaftsaktivitäten, gegenseitige Unterstützung von schulischen und außerschulischen Institutionen im Begegnungsprozess.

Während der Tagung besteht die Möglichkeit, eigene Partnerschaften auf Seiten im Internet zu präsentieren, sofern Text und Bilder (mögl. digital) mitgebracht werden.

**Tagungsort:** Europäische Akademie Bad Bevensen  
**Zeitraum:** 19. bis 21. Juni 2003  
**Leitungsteam:** Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim  
Gabriele Janecki, VNB  
Sabine Kampmann, BLK-Programm 21-Niedersachsen  
Hannes Phillip, VEN  
Dr. Jos Schnurer, IP1  
Dieter Schoof-Wetzig, NLI

---

#### Donnerstag, 19. Juni 2003

15.00 Uhr

**Anreise, Kaffee**

16.00 Uhr

**Eröffnung**

*Dr. Herbert Asselmeyer, Jos Schnurer, Dieter Schoof-Wetzig*

16.30 Uhr

**Netzwerke für globales Lernen – Ergebnisse und Folgen des niedersächsischen  
Bildungskongresses**

*Gabriele Janecki, VNB*

17.00 Uhr

**Das Afrikabild in Deutschland. Wie wird Afrika in Sprache, Literatur und Medien präsentiert  
und welche Bedeutung hat dies für den interkulturellen Dialog?**

*Dr. Susan Arndt, Humboldt-Universität, Berlin*

18.00 Uhr

**Abendessen**

19.30 bis 21.00 Uhr

**Mitgliederversammlung IP1/Aufbau des Marktes der Möglichkeiten**

21.00 Uhr

**Interkulturelle Gespräche im Keller**

---

**Freitag, 20. Juni 2003**

**09.00 Uhr**

**Markt der Möglichkeiten – Präsentationen, Informationen, Kooperationen**

*Birgit Oelker/Dieter Schoof-Wetzig*

**Schulpartnerschaften im Internet: Möglichkeiten der Präsentation von eigenen Projekten**

**Axel Granel/Birgit Oelker/Dieter Schoof-Wetzig**

**11.15 Uhr**

**Einführung in die Workshops – Themen, Zielsetzungen, Methoden, Ergebnisdarstellung**

*Dr. Herbert Asselmeyer, Dr. Jos Schnurer*

**12.30 Uhr**

**Mittagessen**

**14.00 Uhr**

**Arbeit in parallelen Workshops:**

**AG 1: Medienpädagogische Aspekte globalen Lernens – Filmsprache, Perspektivenwechsel, nachhaltige Entwicklung**

*Ralf Knobloch, MEDIA21 – Medien + Globales Lernen, c/o Medienpädagogisches Zentrum Hannover*

**AG 2: The Power of Language – die Macht der Sprache bei interkulturellen Begegnungen**

*Roland Bühs, Landesinstitut für Schule, Bremen; Claudia Schanz, NLI*

**AG 3: Zeitung in der Schule und interkulturelle Kommunikation**

*Dr. Herbert Asselmeyer; Harald Kleem, Fachberater, Ostrhauderfehn; Astrid Bödecker, Gymnasium Himmelsthür, Hildesheim*

**AG 4: Theaterpädagogische Methoden in sprachlichen Lern- und Begegnungsprozessen**

*Ali Schultze, Theaterpädagogin, EU-Projekt „Staging Foreign Language Learning“, NLI*

**17.30 Uhr**

**Merkposten aus der Workshop-Arbeit (Plenum)**

**19.30 Uhr**

**Interkultureller Abend: Y A T R A – Indisch-Europäische Improvisationen**

*Andreas Düker/Bala Prasad*

---

**Samstag, 21. Juni 2003**

**09.00 Uhr**

**Podiumsdiskussion: Sprache und interkulturelles Lernen – Dialoge in Aktion**

*Gertrud Kreuter, InWent, Hannover; Kerstin Thürnau, Internationale Jugendgemeinschaftsdienste, (ijgd), Hildesheim; Hannes Phillip, VEN; Gabriele Janecki, VNB; Dr. Emmanuel Ede, Göttingen; Ulrich Künzel, Niedersächsische Staatskanzlei, Abt. für Europaangelegenheiten und internationale Beziehungen, Moderation: Dr. Herbert Asselmeyer, Universität Hildesheim*

**11.15 Uhr**

**Perspektiven der Weiterarbeit und Gestaltung der Kooperation**

*Dr. Herbert Asselmeyer; Gabriele Janecki; Sabine Kampmann; Hannes Phillip; Dr. Jos Schnurer; Dieter Schoof-Wetzig*

**12.30 Uhr**

**Mittagessen**

**13.15 Uhr**

**Abschied und Abreise**



NIEDERSÄCHSISCHE  
LOTTOSTIFTUNG

**Gefördert durch  
Erträge der  
Umweltlotterie**



Gefördert durch



Verband Entwicklungspolitik  
Niedersachsen e. V. (VEN)

**Herausgeber**

Niedersächsisches Landesinstitut  
für Schulentwicklung und Bildung (NLI)  
Keßlerstraße 52, 31134 Hildesheim

**Redaktion**

Dieter Schoof-Wetzig

**Texterfassung/-bearbeitung**

Marion Zander

**Schriftleitung der Reihe nli-Beiträge**

Dr. Friedrich Winterhager

**Titelfoto**

Mural Global Projekt in Hannover-Limmer: Wandbild  
von Kindern der Kastanienhofschule und der Künst-  
lergruppe KOPRA e.V., Susanne Hesch (Braun-  
schweig), Karsten Meier (Braunschweig) und José  
Chino Seoane (Santiago de Chile)

**Druck und Vertrieb**

NLI

Bestellungen richten Sie bitte an das NLI  
Fax: 05121 1695-297, E-Mail: [versand@nli.de](mailto:versand@nli.de)  
Preis: 4,50 € zuzüglich Versandkosten

**Copyright**

Vervielfältigungen für unterrichtliche Zwecke sowie  
für Aus-, Fort- und Weiterbildung sind erlaubt. Dies gilt  
nicht für den Abdruck in Materialsammlungen und  
Broschüren mit größerer Auflage. Nachdruck, auch  
auszugsweise, zum Zwecke einer Veröffentlichung  
durch Dritte ist nur mit Zustimmung des NLI gestattet.

**Hildesheim, Dezember 2003**