

- I -

Vorwort

Die beiden nachfolgenden Beiträge von Margot Umbach und Lucette Colin handeln von Begegnungen zwischen 9- bis 11-jährigen deutschen und französischen Schülern, die sich in ihrem Klassenverband zu Landschulheimaufenthalten getroffen haben. Die Texte beruhen auf teilnehmenden Beobachtungen in binationalen Begegnungen, die mit Schülern und Lehrern an zwei Schulen aus jedem Land und in Zusammenarbeit mit der Ligue Française de l'Enseignement et de l'Education Permanente sowie der Arbeiterwohlfahrt stattgefunden haben.

Ein Einwand in Bezug auf die Übertragbarkeit der Erfahrungen in diesem Rahmen auf andere Begegnungssituationen ist normalerweise, daß in dieser Altersklasse "noch" Kontaktfreudigkeit bzw. Spontaneität bestehe, so daß man nicht unbedingt von Kindern auf jüngere Erwachsene schließen könne.

Überraschenderweise zeigen sich aber bereits in dieser viel gelobten Spontaneität Verhaltensweisen dem Fremden, dem Anderen gegenüber, die durchaus Aufschluß darüber geben können, wie sich - aus ihrer Enkulturation, Sozialisation und Erziehung heraus - junge Erwachsene in der Begegnung mit anderen Kulturen verhalten. Bekanntlich führen diese Prozesse dazu, daß Kinder einen wichtigen Teil der Erwachsenenwelt verinnerlichen und daß dementsprechend viele Eindrücke aus der Kindheit in jedem Erwachsenen weiterleben : die Unterschiede zwischen den Altersklassen sind nicht so groß, wie dies oft angenommen wird.

Darüber hinaus geben diese Begegnungen wichtige Hinweise darauf, wie sich Nähe und Distanz im Austausch regeln, daß z.B. Gefühle der Vertrautheit und der Fremdheit nebeneinander bestehen und gleichzeitig gelebt werden können, sich also durchaus miteinander verbinden lassen. Dabei ist die Möglichkeit, sich auf seine eigene Kultur, seine "nationale Gruppe" zurückziehen zu können, äußerst wichtig.

- II -

All diese Erfahrungen lassen sich um so leichter auf den Breiten Austausch übertragen, je eher es dabei möglich ist, dem "Erleben" einen wichtigen Stellenwert einzuräumen, auch wenn dies vermeintlich auf Kosten von "Lernzielen" geschehen sollte, die vom offiziellen Programm vorgegeben sind.

Was diese Lernziele betrifft, so legen die Erfahrungen in den Begegnungen mit den 9- bis 11jährigen nahe, nicht zu hoch zu greifen und z.B. gleich den "Abbau" von Vorurteilen anzustreben. Realistischer ist, mit den eigenen Vorurteilen und Stereotypen leben zu lernen, diese zu relativieren und damit bewußter umzugehen. Die Erfahrungen legen ebenfalls nahe, interkulturelles und internationales Lernen, das vom Prinzip gleichberechtigter Beziehungen zwischen Teilnehmern und Gruppen unterschiedlicher Kulturen ausgeht, als längerfristigen Bildungsprozeß zu betrachten, der auch auf wiederholter Begegnung in einem offenen Rahmen, in dem es nicht um die Reproduktion « bewährter Programme » geht, beruht.

Margot Umbach und Lucette Colin hatten sich darauf verständigt, die Schülerbegegnungen aus unterschiedlichen Perspektiven zu behandeln. Deshalb steht einerseits eine möglichst

plastische Beschreibung der Begegnungssituationen im Vordergrund, um bei an diesem Projekt nicht Beteiligten "Wiedererkennungseffekte" in Bezug auf die eigene Praxis zu erleichtern, andererseits werden die konkreten Abläufe zum Ausgangspunkt mehr allgemeiner Überlegungen zum interkulturellen Lernen und zu seiner Übertragbarkeit auf intragesellschaftliche mehrkulturelle Situationen.

INHALT	Seiten
Margot Umbach: Begegnungen 9 bis 11-jähriger Kinder; zur Kontaktentwicklung: Nähe - Distanz	1
Einleitung	3
Teil I: Schulaustausch und interkulturelle Kontakte	7
Teil II: Situationsbeschreibungen	33
Lucette Colin: Deutsch-französische Landschulheimaufenthalte oder « Interkulturelles Lernen zwischen Grundschulklassen ohne Fremdsprachenkenntnisse ».	63
Vorbemerkung	65
Teil I: Interkultureller Kontakt - Konflikt?	71
Teil II: Das Problem der Sprache	101

Margot Umbach

Begegnungen 9 bis 11-jähriger Kinder ; zur Kontaktentwicklung : Nähe - Distanz

EINLEITUNG

Vielfältige Erfahrungen in vielfältigen Situationen : eine Möglichkeit, sich vertraut zu machen mit dem Zusammenleben mit fremden Menschen in unbekanntem Rahmen.

"Sich vertraut machen mit" bedeutet nicht und sollte nicht kurzschlüssig verstanden werden als

"Freunde werden", "Freundschaft schließen". "Sich vertraut machen mit" bedeutet, den/die anderen in verschiedenen Situationen erleben, einschätzen lernen, mit ihnen umgehen lernen, sei es in direktem persönlichen Kontakt, sei es indirekt in Gruppensituationen, in denen nicht notwendigerweise jeder mit jedem zu tun hat.

Sich vertraut machen mit etwas, das man bisher nicht kannte, bezieht sich auch auf die Beobachtungen der Schüler in Bezug auf die fremden Lehrer, deren Art, "Schule zu machen" und deren Umgang mit ihren Schülern in der Freizeit. Die Schüler machen Erfahrungen mit fremden "Gesetzen", die ihnen nicht vertraut sind (z.B. Aufsichtspflicht, Lehr- und Lernpflicht während der Begegnung). Sie werden durch die reale Situation zu Vergleichen herausgefordert. Ihre eigenen Erfahrungen und bisweilen gegenläufigen Interessen provozieren Fragen, Argumente und Stellungnahmen.

"Sich vertraut machen mit" heißt - im optimalen Fall ! - sich auseinandersetzen können mit diesen

Gesetzen, Normen, Erwartungen, die durch die fremden Kinder, die Lehrer, die Herberge präsent sind. Es bedeutet auch u.a., Konflikte austragen, die bedingt sind durch die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Interessen, Vorschriften und Methoden der Begleitpersonen. Die Schüler reagieren in einem breiten Spektrum, vom erstaunten "wieso denn ?", über beharrliches Nachfragen bis zur spöttischen Abwehr und Ablehnung ohne Interesse an einer Klärung. Einige Kinder stehen dem "anders" einfach hilflos und fassungslos gegenüber.

- 4 -

Ob es den Kindern gelingt, sich mit den wahrgenommenen Unterschieden auseinanderzusetzen, hängt mindestens von 3 Faktoren ab:

von der bis dahin vollzogenen Sozialisation in Schule und Elternhaus, die maßgeblich die Kontaktfähigkeit der Kinder prägt.

Vertrauen und Zuneigung zu fremden Personen entwickeln zu können, ist ein persönlicher "Glücksfall", der aber nicht zu unkritischen Kontakten führen sollte, da Kinder wie

Erwachsene sehr sorgfältig und subjektiv ihre Freunde und Vertrauten wählen und sich keine aufschwätzen lassen (sollten).

von der Aufmerksamkeit und Sensibilität der begleitenden Erwachsenen im Hinblick auf auftretende Unterschiede, die unmittelbar situationsrelevant sind. Damit verbunden ist : die Fähigkeit der Begleitpersonen, mit den Kindern auf "Entdeckungsreise" zu gehen, um Ursachen und Hintergründe auftretender Diskrepanzen zu erforschen.

Konflikte und anhaltende Auseinandersetzungen sind nach meinen Beobachtungen keineswegs negative Kategorien. Sie stimulieren vielmehr die Beobachtung und fordern heraus, sich den Situationen zu stellen, die gegeben sind. Sie sind grundsätzlich nicht zu annullieren und sollten weder verdrängt noch beschönigt werden. Jeder durchgestandene und durchgearbeitete Konflikt macht die Positionen deutlicher, gibt die Möglichkeit, angemessener die Aktionen und Reaktionen der anderen und die eigenen ! wahrzunehmen.

Positionen zu klären, ansatzweise zu verstehen, warum der andere anders ist und etwas anderes will als ich, hat sich herausgestellt als ein Prozeß, den Kinder in diesem Alter bewältigen können und mit Interesse

- 5 -

intensivieren - allerdings nicht immer ohne Hilfe von Erwachsenen. Ein Problem, das sich hier zeigt, ist, daß nicht alle Lehrer vorbereitet sind, solche Prozesse zu unterstützen, da die "Lehrersozialisation" soziales Lernen in unserem Zusammenhang kaum oder gar nicht vorsieht. Dasselbe Problem taucht dementsprechend in Jugendgruppen auf !

"Zusammenleben" bringt es mit sich, die anderen als Gruppe und/oder als einzelne wahrzunehmen. Unzählige unerwartete und nicht intendierte Situationen fordern dazu heraus, sich mit dem und den Nicht-Vertrauten auseinanderzusetzen, "das Fremde" zumindest hautnah zu spüren. Die Formen der Auseinandersetzung sind dabei subjektiv sehr verschieden. Sie umfassen Aktion, sprachliches Bemühen, aber auch sich zurückzuziehen, um darüber nachzudenken oder mit anderen darüber zu sprechen.

Wieweit und welche Kinder solche produktiven Prozesse des Sicht-Auseinandersetzens mit Situationen und Menschen selbständig entwickeln können, welche Hilfen eventuell sinnvoll wären, müßte noch weiter untersucht werden.

Zusammenleben von Menschen, die sich mehr oder weniger fremd sind, ist nicht selbstverständlich harmonisch. Es wäre m.E. ein verhängnisvoller Irrtum, wenn Kinder bzw. Jugendliche aus solchen Situationen nach Hause kämen im Glauben, es gäbe dabei keine Probleme ! Es gibt sie zuhauf ! Die Problematik der Gastarbeiterkinder in unseren Schulen und Städten weist auf diese Problematik hin. Es sollte bei diesen Begegnungen nicht um harmonisierende Abläufe gehen, von denen alle restlos begeistert sind, weil "es ganz toll" (gedacht : unproblematisch) war.

- 6 -

von den Möglichkeiten, die Kinder untereinander entwickeln, ihre eigene Situation zu klären und zu beurteilen, mit der sie konfrontiert sind.

Die Konsequenz eines solchen Klärungsversuchs ist oft die Frage an die begleitenden Erwachsenen : "Warum ist es bei den anderen nicht so wie bei uns ?" Einige bitten in dieser Situation um die Übersetzung für "die anderen", andere - wenige - versuchen die Klärung direkt mit Lexikon, Gestik und Mimik.

Bemerkenswert ist die Flexibilität, Neugier und der Humor, den viele Kinder dabei aufbringen, ihre Positionen zu diskutieren und zu revidieren. Solche Situationen können allerdings meist nur mit Hilfe von Übersetzungen durch Erwachsene bewältigt werden.

Vielen Erwachsenen gelingt diese Revision nicht, auch wenn sie "soziales Lernen" an der Universität als Schwerpunktfach gewählt haben.

Zusammengefaßt : Die Realität der deutsch-französischen Begegnungen zeigt vielfältige Konfliktfelder. Der Erfahrungswert liegt m.E. darin, daß

- die Schwierigkeiten einer deutsch-französischen Gruppe als solche wahrgenommen und angenommen werden :

- verschiedene Lösungsversuche erprobt werden können ;

- Beteiligte an einem Konflikt erleben, daß er u.U. nicht zu lösen ist und sie andere Wege finden müssen, miteinander umzugehen oder sich u.U. auch distanzieren müssen.

- 7 -

- die Gefahr der verallgemeinernden Fixierung auf « die » Deutschen « die » Franzosen durch die Vielfalt der Personen und Situationen weitgehend vermieden wird.

- Fremdheits- und Distanzgefühle, Nähe und Vertrautsein sich nicht auf nationale Zugehörigkeit reduzieren oder sich lediglich von daher bestimmen lassen. Einzelne Menschen einer anderen Nationalität können vertrauter und näher erlebt werden als manch eine/er der eigenen Landsleute.

Teil I - Schulaustausch und interkulturelle Kontakte

A. Nähe - Distanz

1. Nähe - Distanz : Konflikte unter den begleitenden Erwachsenen

Während sich die Kinder spielerisch entfernen und nähern können, sind die Erwachsenen durch ihre Verantwortung, die sie übernommen haben, miteinander in einem erst einmal institutionellen Kontakt in bezug auf das gemeinsame Projekt. Man kennt sich aus der Institution Schule unter Deutschen bzw. Franzosen. Man lernt sich am Anfang durch Worte kennen, d.h. jeder vermittelt einen sehr speziellen Aspekt seines Gedankengebäudes, aber kaum etwas von sich selbst. Die Erfahrungen in gemeinsamen Aktionen folgen später. Es ist anzunehmen, daß man anfangs kaum etwas von dem anderen "verstanden" hat. Nach allen Erkenntnissen der Wahrnehmungspsychologie ist es sogar unwahrscheinlich, daß man sich versteht. Das Problem ist, daß man meistens glaubt, man habe verstanden.

- 8 -

Das liegt nicht an mäßigen Übersetzungen, wie dies oft von den sich in Konflikten gegenüberstehenden Kontrahenten angenommen wird, sondern vor allem daran, daß es unwahrscheinlich ist, ohne miteinander eine Reihe konkreter Erfahrungen und Verstehensversuche in Zusammenarbeit mit den anderen selbst zu haben, einen R a h m e n zu verstehen, auf dessen Hintergrund sich bestimmte Aussagen aufbauen.

Es ist schwierig, schier unmöglich, Einzelvorschläge und Einzelaktionen ohne Kenntnis des Gesamtzusammenhangs richtig einzuschätzen, d.h. z.B. ohne das Konzept der Schule zu kennen, den Schwerpunkt der Lehrer, "ihre Philosophie" oder gesellschaftliche Orientierung, ihr pädagogisches Konzept, das spezielle Verhalten in bezug darauf (entspricht es dem dargestellten Konzept ? Ist es widersprüchlich ? etc.).

Nähe und Distanz kann sich hier mindestens auf zwei Ebenen entwickeln, die im schwierigsten Fall auch noch gegenläufig sein können:

- auf der Ebene der persönlichen Zuneigung/Abneigung, Sympathie/Ablehnung gegenüber einer Person;
- auf der Ebene der rationalen Zustimmung oder Ablehnung eines Gedankens, eines Konzeptes.

Will man z.B. die Zuneigung einer Person nicht verlieren, besteht die Tendenz, Ablehnung auf der rationalen, verbalen Ebene zu vermeiden. Dabei läuft man jedoch Gefahr, die massiven Konsequenzen eines solchen Vermeidungsverhaltens später tragen zu müssen : Der andere tut - im schlimmsten Fall - was er gesagt hat, wogegen man selbst schweigt.

Erfolgt nach einigen derartigen Erfahrungen keine Klärung der Diskrepanzen (gegenseitige Erwartungen, Widersprüche in Bezug auf das Konzept und das spezielle Verhalten), werden die Ängste (in bezug auf Ablehnung oder auf Verlust der Zuneigung) nicht mehr bearbeitbar, und es ist damit zu rechnen, daß diese verdrängten Konflikte sich verdichten und zu gegenseitigem Unmut und zur Distanznahme führen, gerade zu

- 9 -

dem, was man vermeiden will. Erst nach einer Reihe von Erfahrungen miteinander und entsprechenden Erklärungsversuchen ist zu erwarten, daß sich langsam eine Vorstellung entwickelt von dem, was ein anderer intendiert. Es wird voraussehbar, wie sich ein Vorschlag realisieren wird, d.h., es ist angemessener einschätzbar, wie und was der/die andere tun wird, warum und in welchem Zusammenhang.

Eine der massivsten Konfliktsituationen ergibt sich dann, wenn unterschiedliche Standpunkte geäußert werden (mehr oder weniger deutlich) und wenn versucht wird, die real vorhandenen Unterschiede mit Mitteln von Macht und Einfluß zu "lösen". Machtnahme kann z.B. folgendermaßen erfolgen:

- durch Majorisieren einer Minderheit und/oder durch Majorisieren einer Mehrheit durch eine Minderheit !

- durch Ausübung direkter oder indirekter Kontrolle aufgrund einer realen Machtposition in einer Institution (z.B. durch ablehnende Beurteilungen, Gebote, Verbote, Weisungen, Druck, Drohungen u.a.)

- durch Informationsmanipulation, Monopolisierung von Information, Ausschalten anderer aus dem Informationsprozeß.

Es mag vielleicht verständlich sein, warum nicht jeder jederzeit den vorhandenen Problemen auf den Grund gehen will : Es gibt nämlich einige Bedürfnisse, die dieser "Schwerstarbeit" auszuweichen, naheliegen.

- Langandauernde Anstrengung und Streß sind keine Motivation dafür, langfristig freiwillig etwas zusammen zu tun, zusammen zu leben und Interesse aneinander zu entwickeln bzw. zu behalten. Es bedarf auch hier einer Balance zwischen persönlicher Bedürfnisbefriedigung und der Anstrengung, die damit verbunden ist, wichtigen Konflikten auf den Grund zu gehen, die die Zusammenarbeit belasten oder im schlimmsten Fall blockieren.

-10 -

Es ist für Lehrer ebenso wichtig wie für die Kinder, eine relativ große Bedürfnisbefriedigung zu erfahren; einmal für sie persönlich und zum anderen: die Freude und das Interesse, das die Lehrer aneinander haben, überträgt sich - beobachtbar - auf die Kinder, ebenso ihre Konfliktbereitschaft.

Konflikte, Wut und Mißverständnisse, Auseinandersetzungen und Ablehnung sind alltägliche Komponenten deutsch-französischer Gruppen. Nicht jeder liebt jeden, nicht jeder fühlt sich zu allen hingezogen ; weder innerhalb der gleichen Nationalität noch zwischen den Nationalitäten.

Man sollte nicht davon ausgehen, daß sich Deutsche und Franzosen in besonderem Maß und selbstverständlich voneinander angezogen fühlen. Warum auch ? Glücklicherweise treffen Menschen, wenn sie nicht unter äußerem Druck stehen, von sich aus differenziertere Wahlen als diejenigen, die sich nach nationalen Zugehörigkeiten anbieten.

2) Nähe - Distanz - Kontaktaufnahme bei den Kindern oder gibt es Kinder, die größere Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme haben als andere ?

Ein Beispiel: J. oder die Wahl des richtigen Mittels.

J : ist ein deutscher Junge. Er ist bemerkenswert eigenständig in seinen Entscheidungen und verhält sich unabhängig vom Gruppendruck und der Meinung anderer. Er macht sich seine Gedanken und wählt nach seinen Interessen, ohne dabei allerdings die Interessen anderer zu

verletzen. Wenn er glaubte, er habe jemanden durch sein Handeln verletzt, so versuchte er, sich zu erklären : so z.B. im Umgang mit seiner alten Freundin und französischen Mädchen. Wenn er malen wollte, ging er in die Gruppe, wo gemalt wurde, auch wenn er darin der einzige

- 11 -

Deutsche war. Hatte er Lust, mit Holz zu arbeiten, ging er in die entsprechende Gruppe, ohne die Zusammensetzung der Gruppe in Betracht zu ziehen. Zu anderen Aktivitäten war er voll in seine deutsche Klasse integriert, beliebt als Vermittler und geachtet in dem, was er in der Klassenversammlung sagte ; ein fairer Spielpartner, ein freundlicher Helfer, ein verlässlicher Partner.

Während einer der turbulenten Ins-Bett-geh-Aktionen ereignete sich folgendes : Zwei französische Jungen wollen sich mit zwei deutschen Mädchen verabreden. Ihr Mittel : "ranklotzen", Türen knallen, Zettel ins Zimmer werfen, wegrennen, in die Ecke schauen, ob eine Reaktion kommt. Nichts ! Man bullert an die Tür, lugt durch einen Spalt, reißt die Tür auf, verschwindet um die Ecke. Die Mädchen lassen sich nicht sehen. J. hockt auf der Treppe und verfolgt die Szene. Nach einer Weile winkt er den beiden französischen Jungen, bedeutet ihnen durch Gesten : So geht das nicht (so habe ich seine Gesten interpretiert), spielt ihnen eine Alternative vor : anklopfen, langsam und freundlich die Tür öffnen, hineingehen, den Zettel geben, stehenbleiben.

Die beiden schauen sich an, treten von einem Fuß auf den anderen. Da geht J. vor, simuliert das Anklopfen an der betreffenden Tür, schiebt sie hin und nickt ihnen freundlich zu. Seine Gestik bedeutet : langsam, langsam, sachte, sachte.

Die beiden wagen es. Sie folgen den Anweisungen. J. setzt sich wieder auf die Treppe. Die Aktion verläuft erfolgreich : J. sitzt auf der Treppe und strahlt.

- 12 -

Distanzreduzierende Verhaltensweisen

Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Geduld, Aufmerksamkeit gegenüber anderen, Offenheit (von der als offen wahrgenommenen Zimmertür bis hin zur Offenheit im Sinne von Aufgeschlossenheit gegenüber Problemen und Personen), relative Angstfreiheit : diese Attribute gaben sich Kinder untereinander, wenn sie versuchten, Kinder zu beschreiben, mit denen sie Kontakt gesucht haben oder die sich von Ferne freundschaftlich gesonnen "mochten", die sie "nett" fanden und deren Namen sie kannten, auch wenn sie gar nicht oder kaum direkten Kontakt miteinander hatten. Man nahm offensichtlich auch aus der Ferne sehr wohl wahr, wer - wie - war, zu wem man Vertrauen haben konnte und zu wem nicht. Ich selbst stellte fest, daß die so empfundenen Kinder häufig zu denen gehörten, die mehr differenzierten als die meisten anderen, die selten unzulässig verallgemeinerten und bisweilen Gegenbeispiele brachten, um ein massives Vorurteil gegen den Franzosen/Deutschen aufzubrechen.

Distanzierende Verhaltensweisen

Häufige Aggressivität verursachte, vornehmlich bei einer Reihe französischer Mädchen, Angst (nach eigenen Aussagen). Unfreundlichkeit, Unverschämtheiten (etwas mutwillig

kaputtmachen, andere auslachen und sich über sie lustig machen etc.), expansives Verhalten (andere vom Platz verdrängen mit Ellenbogenmethoden, sich mit Gewalt Material, z.B. Spiele aneignen, obwohl andere es für sich besorgt hatten, etc., sich durch Kraft und Gewalt durchsetzen), Dominanzversuche (über andere bestimmen wollen, die Interessen anderer ignorieren), all diese Verhaltensweisen verhindern die Entwicklung von Nähe.

Im Gegenteil, sie bedingen Distanznahme und Angst vor den betreffenden Personen. Solche Verhaltensweisen scheinen ziemlich eindeutig identifizierbar zu sein, auch wenn sprachliche Klärung nicht gegeben ist. Es ist eine Häufung

- 13 -

alltäglicher Ereignisse, die diese Verhaltensweisen erfahrbar machen.

Intonation und Gesichtsausdruck sowie die Beobachtungen derer, die durch solche Verhaltensweisen benachteiligt wurden, sind Interpreten der Situation.

Wenn Kinder solche Verhaltensweisen aufweisen, ist es für sie selbst meist von erheblichem Nachteil. Sie möchten normalerweise gerne teilhaben an der Entwicklung neuer Beziehungen, verhindern aber so selbst den Zugang zu sich. Durch Aggressionen versuchen sie dann oft, selbst Kontakte zu knüpfen, die sie in den seltensten Fällen zu ihrem Ziel führt : befriedigende Kontakte mit anderen. Dieses Muster "gelingt" nur, wenn sie (vor allem Jungen untereinander) auf "Ihresgleichen" stoßen, d.h. auf Partner, die ein ähnliches Verhaltensmuster aufweisen.

Einer der als recht aggressiv empfundenen deutschen Jungen wollte zwei französische Jungen zu sich in die Familie einladen. Er schien freudig erregt und gespannt, als er mich bat, den beiden seinen Wunsch zu übersetzen. Mit Aufmerksamkeit verfolgte er ihre Mienen. In denen spiegelte sich pure Abwehr, von der entsprechenden Gestik unterstrichen. « Non, jamais. Jamais chez lui! Definitif ! »

Sie "kannten" ihn, obwohl sie selten mit ihm in direktem Kontakt - wie sie sagten - waren. Ihr Grund: "Der schlägt und ist gemein." Bodenlose Enttäuschung bei dem deutschen Jungen, er konnte die Ablehnung nicht fassen. Danach weigerte er sich strikt, andere Kinder bei sich aufzunehmen.

Erwartungen der Kinder an die Begegnung

Nicht alle Kinder sind in ihrer Erwartung an dem Aufenthalt vor allem an Kindern der anderen Nationalität orientiert ! Es gibt eine Reihe von Kindern, die ihre alten Freundschaften pflegen wollen, vor allem unter Mädchen. Dies ist eine Teilerklärung für die Wahl und die Zusammensetzung der Zimmer.

- 14 -

Aus Gesprächen, die ich mit Kindern geführt habe, geht deutlich hervor, daß für etwa ein Fünftel der Kinder der Aufenthalt auch ohne die Kinder der anderen Nation hätte stattfinden können. Für einige wäre das sogar erheblich erfreulicher gewesen. "Die bringen doch nur alles durcheinander. Erst war das so schön in unserer Klasse. Jetzt ist alles durcheinander." Diese Äußerungen kamen fast identisch von französischen und deutschen Kindern. Gemeint war : die sozialen Beziehungen in der Klasse sind durch die neuen Beziehungen, die sich zwischen Deutschen und Franzosen ergeben haben, "durcheinander" gebracht worden. Nichts

ist mehr so wie früher. Alles wird anstrengender, aufregender, unsicherer. Die alten selbstverständlichen Spielkameraden sind nicht mehr so selbstverständlich zur Verfügung.

"Die Ausflüge könnte man auch alleine machen. Dazu brauchen wir die Deutschen/Franzosen nicht." "Ich fände es besser, wenn das hier ein Landschulheimaufenthalt wäre ohne Franzosen. Dann wäre unsere Klasse nicht so kaputt." Die erste Äußerung kam gleichermaßen von Franzosen und Deutschen, letztere vornehmlich von deutschen Kindern, bei denen sich die Beziehungsstruktur schwerwiegender verändert hatte als unter den französischen Kindern. Dabei scheint mir das "Schwerwiegende" in der Art der deutschen Jungen zu liegen, ihre alten Freundinnen kalt "abfahren" zu lassen, was ich in der Härte unter den Franzosen nicht beobachtet habe.

Persönlichkeitszüge und das soziale Feld der Gruppen

Nicht alle Kinder weisen die Leichtigkeit auf, wie J., mit vielen Kindern - wenn nötig - befriedigende Kontakte aufnehmen zu können. Es gibt eine Reihe von Kindern, bei denen Unsicherheit und Ängstlichkeit eine wichtige Komponente ihres Sozialverhaltens sind.

Es gibt introvertierte Kinder, die kaum Verhaltensformen zur Verfügung haben, sich in dieser relativ kurzen Zeit für Fremde zu öffnen oder auf sie aktiv einzugehen. (Unsicherheit).

-15 -

Das bei vielen Kindern vorhandene Interesse an neuen vielfältigen Erfahrungen - neuen « Freunden » und "was Neues erleben" - pendelt sich ein mit dem Bedürfnis nach Sicherheit, Wohlbefinden und Tun, wozu man Lust hat.

Kontakte ohne Sprachkenntnisse werden teilweise als sehr anstrengend erlebt. Die erste Begegnung ist voller Optimismus und die ersten « Mißerfolge » der Kontaktaufnahme mangels Sprache bedürfen der individuellen Verarbeitung und oft des Rückzugs in die vertraute nationale Bezugsgruppe. Dort weiß man, bis man versucht, sich andere Mittel anzueignen, was man zu erwarten hat und ist bereits "eingespielt".

Der Kontakt mit den "Neuen" kann andererseits die Chance sein, endlich so anerkannt zu werden, wie man es zu Hause nicht wird, da andere Erwartungen in der Situation vorherrschen. Dies ist oft eine große Chance für Außenseiter der Gruppen. In diesem Fall erscheinen die zuvor genannten Probleme als geringfügig.

Jeder wird so agieren und reagieren, daß die Situation für die Person eher Wohlbefinden ermöglicht als ständige Strapazen. Im optimalen Fall pendeln sich Anstrengung (Umgang mit den "Fremden") und Entspannung (oft unter den alten Bekannten) ein.

Kontaktaufnahme und Distanznahme im Prozeß

Mir scheint auf diesem Hintergrund eine gewisse Wellenbewegung von Kontaktaufnahme und Distanz erklärbar.

1. Phase

- Kontaktinteresse, Neugierverhalten, spontane Versuche erster Kontaktaufnahme;

- erste Erfahrungen der realen Schwierigkeiten,

- Zurückhalten : Distanznahme.

- 16 -

Es gibt Kinder, für die ist die gesamte bewegte Szenerie voller Emotionen und Ereignisse und Lärm nach ihrem persönlichen Eindruck "zu viel". Sie sind durch ihr Alltagsleben auf diese Art von Turbulenzen nicht vorbereitet. Auch Schule und Elternhaus halten ja vorwiegend Emotionen und Lärm in einem bestimmten Maß unter Kontrolle !

Eine Reihe von Unpäßlichkeiten unter den Kindern führe ich auf diese Gegebenheiten zurück, z.B. Periode mit schmerzhaften Begleiterscheinungen während der Begegnung aber nicht zu Hause, Magenschmerzen und ähnliches. Besonders "schmerzlich" wird die Situation dann, wenn noch spezielle individuelle emotionale Enttäuschungen hinzukommen, die man sich nicht eingestehen will: enttäuschte Beziehungserwartungen, seien sie auf Kinder der eigenen Nation gerichtet oder an die der anderen.

Das Heimweh-Phänomen ordne ich ebenfalls in den Zusammenhang dieser Faktoren ein: Wie sehr "Heimweh" von der sozialen Befindlichkeit in der Gruppe abhängt, macht eine Äußerung besonders deutlich: "Wenn ihr/die nicht so doof zu mir seid/sind, habe ich auch kein Heimweh." Es ist anzunehmen, daß jene Kinder besonders von Heimweh betroffen sind, die sich in der Gruppe emotional nicht wohlfühlten, sich nicht angenommen und nicht akzeptiert fühlten. Es ist also sinnlos, sich ironisch über das "Heimweh der kleinen Mädchen" hinwegzusetzen. Es ist ein Symptom für die Entwicklung des Innenlebens der Gruppe(n).

Es gibt keinen Grund anzunehmen, daß sich in einer deutsch-französischen Gruppe 9 - 11jähriger die Kontaktinteressen automatisch und in besonderem Maße auf die Angehörigen der anderen Nation richten müssen. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß sich Erwartungs- und Neugierverhalten gegenüber "den Fremden" und der fremden Umgebung ausbalancieren mit persönlichem Wohlbefinden. Da gibt es u.U. Situationen, wo Kontaktbemühungen in harte Arbeit umschlagen (Sprachprobleme, Mißverständnisse, Unsicherheit).

- 17 -

Man ist vor allem bei "den Seinen" sicher und beobachtet vornehmlich die anderen. Je nach persönlicher Befindlichkeit und Erfahrung gibt es mehr oder weniger spontane Kontakte und Erfahrungen mit "den anderen".

2. Phase :

Nach Beobachtungen und persönlichen Erfahrungen mit dem Verhalten und der Körperlichkeit der anderen gewinnen die einzelnen mehr Sicherheit in der Einschätzung der anderen. Das Verhalten wird verständlicher, kalkulierbar. Angst und Unsicherheit verringern sich. Es ebnet sich der Weg zu stabileren Kontakten und häufigeren spontanen oder gezielten Interaktionen oder zu bewußter Distanznahme.

Diese Phasen sind auch als Spiralmodell denkbar, wo sich je nach Umständen, z.B. bei Konflikten, emotionalen und libidinalen Problemen die Phasen wiederholen, unterschiedlich lang und intensiv je nach den gegebenen Umständen.

B. Beobachtungen zum Umgang mit nationalen Vorurteilen. Die Handlungsrelevanz nationaler Vorurteile und nationaler Zugehörigkeit.

1. Vorbemerkung

Das Besondere dieser Begegnungssituation ist es, daß sich zwei bereits festetablierte Gruppen treffen. D.h. sozialpsychologisch ist ohnehin mit dem Phänomen von Innen-Gruppen- und Aussen-Gruppen-Verhalten zu rechnen. Innen, das sind "wir" - vor dem Hintergrund der anderen, fremden Gruppe. Aussen, das sind die anderen, die Fremden, möglicherweise die potentiellen Feinde (Grundmuster von "Goldorak", "Kampf der Planeten" und hundert anderen, den Kindern, besonders den Jungen bekannten Comics dieses Genres). Nach den Erfahrungen aus nationalen Kinder- und Jugendbegegnungen ist also

- 18 -

ohnehin mit Feind/Freund-Bildern zwischen etablierten Gruppen zu rechnen, die vor allem dann auftauchen, wenn es Probleme gibt.

Auf diesem Hintergrund sind die Ereignisse mit groben Vorurteilsstrukturen zu sehen, Typ : "Die Deutschen / die Franzosen sind ..."

Das begleitende Verhalten verteilte sich von aggressivem "in Stellung gehen" bis zum Desinteresse : "Die Deutschen / Franzosen sind ..." "Laß sie doch, die interessieren mich sowieso nicht ! Mit denen will ich nichts zu tun haben," bis zur spontanen Identifikation mit der eigenen nationalen Herkunftsgruppe.

2. Der Stapellauf des Floßes "Lönssee" oder "Der Sieger" und "seine Nationalität".

An einem Sonntag nachmittag wurde feierlich der Stapellauf des großen Floßes "Lönssee" begangen. Sekt. Stille. Namensgebung. Jubel. Alle waren anwesend, Kinder wie Erwachsene. Das Floß war vornehmlich von deutschen Jungen erbaut worden, die sogleich - in der Annahme ihres selbstverständlichen Rechtes - den Fährbetrieb mit dem Floß von einem Seeufer zum anderen aufnahmen. In der "Ehrenfolge" wurden zuerst die Honoratioren, begleitende Erwachsene und die Freunde "übergesetzt", dann Mädchen eingeladen, dann fuhr die Herstellerequipe selbst ununterbrochen hin und her, etwa eine Stunde. Die Zuschauer verliefen sich, übrig blieb die Floßbesatzung und eine Gruppe französischer Jungen.

Die französischen Jungen hatten bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht das Floß betreten. Die deutschen Jungen hatten es ihnen auch in keiner Weise angeboten. Die kleine Gruppe französischer Jungen, die sich häufig in aggressiven Auseinandersetzungen sowohl mit deutschen Jungen als auch mit Mädchen befanden, plante, etwas zu unternehmen: Die Jungen bewegten das Seil, an dem das Floß über den See geleitet wurde, so daß dieses beachtlich ins Schwanken geriet. Die

- 19 -

deutschen Jungen fuhren weiter : Verbales Geplänkel, Gebrüll, Drohgebärden beiderseits. Die französischen Jungen verstärkten ihre Aktionen. Schließlich fiel ein deutscher Junge von dem schwankenden Floß. Die französischen Jungen jubelten vor Freude. Die Deutschen planten Rache. Die französischen Jungen verschwanden. Auf dem Rückweg riefen sie den französischen Mädchen zu, was geschehen war. Darauf ein französisches Mädchen: "Wir

haben gewonnen! Wir haben gewonnen!" Sie trug die Freude und den Jubel wie nach einem gewonnenen Fußballspiel in die französische Gruppe. Die Identifikation mit der eigenen nationalen Gruppe war spontan und ungebrochen.

Nun war gerade das Mädchen, das diese Siegesbegeisterung weitertrug, eine von denen, die nach meiner Kenntnis gern und oft mit Deutschen spielte, eine von denen, die im engsten Zimmerkontakt mit einem anderen deutschen Zimmer stand.

Fazit: Es gibt ein intensives Zugehörigkeitsgefühl zu der eigenen Klassengemeinschaft. "Die anderen" sind nicht als Gruppe die "Vertrauten", die Bekannten !

Es gibt beiderseits nationale stereotype Wahrnehmungsmuster, von denen die geschlechtsspezifischen eine Variante sind. Die Kinder gehen damit eher unterschiedlich um !

Die Vorurteile an sich sagen nichts über die Handlungsrelevanz aus. Diese scheint mir sowohl abhängig zu sein von Persönlichkeitsfaktoren als auch von der Zugehörigkeit zu Cliques.

Es gibt Kinder, die sich grundsätzlich nicht von Pauschalurteilen beeinflussen lassen, weder durch kleine Gruppen, auch wenn sie ihnen angehören, noch durch Masseneffekt, im Plenum zum Beispiel.

- 20 -

Die letztgenannten Kinder zeigen im Plenum vor allem zwei Verhaltensweisen:

Sie schweigen, sind aber mit den Pauschalurteilen nicht einverstanden (Interviewergebnis). Sie nehmen öffentlich Stellung und versuchen zu korrigieren und zu differenzieren.

Daß viele Plena-Situationen - ohne inhaltliche Einflußnahme von Erwachsenen - sich zugunsten der Differenzierung entwickelten, macht für mich folgendes deutlich:

Es gibt Kinder, die von (tradierten) Vorurteilen absehen können und selbst differenzieren. Das sind vor allem die Kinder, die auch andere für Kontakte hilfreiche Verhaltensweisen aufweisen und auch Minderheiten-Positionen aushalten können.

Es gibt Kinder, die verarbeiten narzißtische Kränkungen (abgewiesen werden durch Personen), ohne die anderen abwerten zu müssen. Andere "helfen" sich mit dem Mittel der Abwertung der infragestehenden Person oder Gruppe u.a. durch nationale Vorurteile. Kommentar: "Hör doch auf mit deinem "die Deutschen", du bist doch nur eifersüchtig, daß der X. (deutscher Junge) nicht mit dir will," (französischer Junge während eines Plenums zu einem französischen Mädchen, die sich sehr um einen deutschen Jungen bemüht hatte, der sie abgewiesen hatte). Sie war eine der lautstärksten Anklägerinnen gegen "die Untaten der Deutschen".

Die am lautesten pauschal "anklagen", sind keineswegs notwendigerweise diejenigen, die mit den anderen nichts zu tun haben wollen. Sie gehören aber oft zu denen, die auch in kleinen Gruppen mitunter stark pauschalieren und zu Differenzierungen wenig fähig scheinen, zumindest im Rahmen bewegter Gruppensituationen.

- 21 -

Die lautesten Schreier, die man zuerst wahrnimmt, haben oft die Tendenz zu generalisieren. Die Leisen kommen später auf den Plan oder nehmen gar nicht öffentlich Stellung.

Festzustellen ist jedenfalls, daß einige der Kinder, deutsche und französische, eine beachtliche handlungsrelevante Fähigkeit zur Differenzierung haben und einige in erstaunlicher Deutlichkeit persönliche Ursachen von Pauschalurteilen wahrnehmen können. Das sind keineswegs alle ! Diejenigen, die dazu imstande sind, sind jedoch für den Gruppenprozeß von größter Bedeutung.

3. Extreme: Verbalisierte Vorurteile und nicht-verbalisierte Zuneigung.

Verbalisierte Vorurteile:

Harte Worte und eindeutige nationale Vorurteile werden vor allem in Rivalitätssituationen aktualisiert. Z.B. ein deutsches Mädchen hat einem französischen Mädchen ihren Jungen ausgespannt. Dasselbe findet sich unter Jungen.

Eine Tirade nationaler Stereotypen kann sich mitunter über den/die ergießen, der/die jemanden "abspenstig" gemacht hat. Dies geschieht allerdings je nach Temperament traurig, aggressiv, laut oder leise. Jedenfalls kann eine Reihe solcher Rivalitätssituationen und häufiger Wechsel von Zuneigung ein erhebliches Mißmuts- und Aggressionspotential verursachen.

Zuneigung.

Mich hat eine Beziehung meines Sohnes, die sich bei einem Nachtreffen entwickelte, auf nonverbale unauffällige Beziehungen aufmerksam gemacht. Mein Sohn war zur Zeit der Begegnung viereinhalb Jahre alt. Bei einer Wanderung, die für ihn wohl etwas anstrengend wurde, wollte er gegen Ende nicht mehr weitergehen, zumindest nicht so schnell, wie nun einmal das allgemeine Tempo war. Er setzte sich ins Gras und wollte nicht mehr, da kam ein französi-

- 22 -

scher Junge auf ihn zu, 9 Jahre, winkte ihm, zu ihm zu kommen, und als der Viereinhalbjährige nicht kam, setzte er sich neben ihn, holte ein Messer aus der Tasche, begann an einem Stock zu schnitzen, und gab dann beides meinem Sohn. Der schnaufte noch einmal tief, nahm Messer und Stock und beide begannen, mit dem Messer den Stock zu bearbeiten. Sie blieben auf Sichtweite zurück und bewegten sich dann hinter der Gruppe her.

Etwa eine dreiviertel Stunde später als die anderen, erschienen die beiden mit Heidelbeeren in Taschentüchern, Plastiktüten und Anorakkapuzen. Sie verteilten sie an die, die gerade draußen spielten und ihnen zuerst begegneten. Dann verschwanden sie in Richtung Bach, um dort zu spielen. Das Messer wechselte alle paar Stunden den Träger. Martin verlor kein Wort über den anderen Jungen. Er wußte nicht einmal seinen Namen, aber er suchte ihn und fand ihn immer, und der andere erkundigte sich bei mir, wenn er Martin suchte. Wenn sie miteinander spielten, und man kannte nicht die Häufigkeit der Situationen, hätte man denken können, sie hätten nichts miteinander zu tun. Wortlos oder in der ihnen je eigenen Sprache konstruierten sie Gänge, besuchten sie Kühe, verschwanden sie in den Wiesen. Zum Abschied schenkte der französische Junge Martin das Messer. Dazu bat er mich, ich solle übersetzen, "das ist für dich". Martin rannte zu seiner Tasche und brachte ihm einen durchsichtigen Stein, den er immer bei sich trug. An dem Spätnachmittag, als wir uns von der Gruppe verabschiedeten und dann den Berg herunterstiegen, begleitete uns Martin's Kamerad und

eine kleine Gruppe deutscher und französischer Kinder ein Stück des Weges. An einer Kurve verabschiedeten wir uns. Als wir allein weitergingen, holte Martin das Messer aus der Tasche. "Von meinem Freund", sagte er und hielt es noch auf der Heimfahrt in der Hand. Martin ist jetzt neuneinhalb Jahre alt. Das Messer hat er noch. Er hat nie über diesen Freund geredet. Er redet "über sowas" ohnehin nicht viel. Er freut sich immer sehr, wenn er mit nach Frankreich fährt. Sicher aus vielen Gründen.

- 23 -

4. Einteilung in Gastfamilien - "Analyseur" für die komplexe emotionale Struktur einer Kinder- oder Jugendgruppe.

Die Wahl bzw. Einteilung der Kinder in Gastfamilien: Organisation zwischen "Sachzwang" und brisanten Beziehungen.

Es ist nicht zu vermeiden, daß nicht alle Kinder zu den Familien vermittelt werden konnten / sich die Familien wählen können, in die sie persönlich gerne möchten. Nicht immer haben die Eltern befreundeter Kinder die Möglichkeit, Gastkinder unterzubringen, subjektiv oder objektiv. Es gibt eine Reihe sehr persönlicher Gründe, warum Eltern ihre Wohnung nicht öffnen. Objektiven Platzmangel gibt es nicht. Auch in den kleinsten Zimmern konnten nach Erfahrung Kinder untergebracht werden. Es gibt wenig objektive Gründe, warum Kinder nicht aufgenommen werden konnten : Abwesenheit der Eltern, Krankheit, beide sind berufstätig und abwesend.

Es gibt die Situation, daß Kinder die Aufnahme von Gästen verweigern. Entweder sie wollen keinen Gast bei sich haben - aus welchen Gründen auch immer - oder sie wollen einen bestimmten und der / die wählt ein anderes Kind und deren Familie. Die Folge ist bisweilen die totale Ablehnung anderer Gäste. Es geschieht nicht selten, daß die Eingeladenen mit panischer Ablehnung reagieren, wenn sie zu einem Kind gebeten werden oder durch den Lehrer in eine Familie arrangiert werden sollen, zu der sie keinesfalls wollen. Die größte Schwierigkeit ergibt sich unter den Kindern, wenn sich Rivalitätsprobleme und Partnerängste in der Wahl bemerkbar machen. Die Kinder entscheiden dann offensichtlich vornehmlich so, daß die langbestehende Freundschaft den Vorrang bekommt. Dann lädt man eine "neutrale" Person als Gast ein. D.h. man lädt nicht "die Ferienfreundschaft" ein, sondern irgendjemanden, der "auch ganz sympathisch ist". Wenn der Lehrer dann gerade noch jemanden unterbringen muß, ist dies geradezu eine Hilfe, aus der emotionalen Zwickmühle herauszukommen. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn es um Einladungen zwischen Mädchen und Jungen geht.

- 24 -

Dies ruft meistens eine tiefe Enttäuschung bei demjenigen/ derjenigen hervor, der (die) auf eine entsprechende Einladung gewartet hatte.

Hier wird ein Problem deutlich : die Kinder kennen zwar im Klassenverband die Freundschaftsbeziehungen, aber natürlich nicht im gleichen Maß die der anderen Klasse. Die fehlende sprachliche Verständigungsmöglichkeit schlägt hier intensiv zu Buche und trägt erheblich zur gegenseitigen Verunsicherung und Enttäuschung bei.

Gerade in dieser Situation wurde ich häufig gebeten, ich möchte doch XY erklären, daß er/sie nicht eingeladen werden könne, weil sonst der Freund/die Freundin gekränkt sei. Er/sie

möchte das verstehen und nicht böse sein. Der/die Begegnungspartner/in verstand meist nicht, fühlte sich verlassen und verblieb schließlich recht irritiert über all das, was da gerade so rasendschnell vor sich ging. Der Grad der Enttäuschung und des Unverständnisses derer, die glaubten, der (die) neue Freund/in würde sie sicher einladen, wurde mir erst deutlich an den hilflosen Fragen warum/warum nicht und den enttäuschten Gesichtern.

Alte Freundschaft vor neuer ! Eine schwer zu akzeptierende und zu verstehende Situation in der Komplexität der Begegnungen, besonders für die jeweiligen Gäste, die nicht verstanden - im weitesten Sinne. Das Vertrauen in alte Beziehungen in der nationalen Gruppe muß das Unverständliche noch vergrößern.

Ich erfuhr einmal nebenbei, daß sich feste Freundespaare "Freibriefe" für die Zeit der Begegnung gegeben hatten. "Ich habe ihm gesagt : mach, was Du willst, hier sollen wir ja alle etwas mit den Franzosen machen." "Manchmal wurde es mir aber auch zuviel, da bin ich unheimlich eifersüchtig geworden. Aber ich kann ihm leider nichts sagen, ich habe ihm ja anfangs gesagt, er kann machen was er will."

- 25 -

Nach meiner Beobachtung - vor allem unter den Mädchen - war die Kontrolle über das, was die Jungen taten recht massiv und absolut solidarisch. Was die eine nicht gesehen hatte, hatte die andere gesehen. "Na warte, wenn wir wieder in der Schule sind ..."

Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, daß die Gastwahl der Mädchen untereinander recht problemlos erfolgte. Die erste spontane Wahl der meisten Mädchen waren Mädchen. Ehe sich die Jungen versahen, standen die Mädchen ohnehin nicht mehr zu Wahl. In Minutenschnelle war klar, welche Mädchen durch Mädchen in deren Familien eingeladen wurden. Zufriedene Gesichter. Viele blieben gleich nebeneinander sitzen. Mit der Einladung der Mädchen untereinander waren die « leidigen Jungenprobleme » gelöst. Kommentare von Mädchen: "Da können wir es uns alle zusammen abends im Bett gemütlich machen." "Quatschen können wir ja nicht, aber das wird bestimmt prima; ich zeig ihr dann alles, was ich habe, das interessiert sie bestimmt."

Zu beobachten ist, daß sich extreme Unterschiede zwischen den Kindern zeigen, was persönliche Entwicklung, den Grad des Interesses am anderen Geschlecht wie auch die Äußerungsformen desselben anbelangt.

Hier liegt für die erwachsenen Begleitpersonen ein zusätzliches, bisher kaum bearbeitetes schwieriges Aufgabenfeld.

Die Situation, in der die Frage der Gastfamilie entschieden wird, hat offensichtlich viele Dimensionen und ist emotional hochgeladen für die Kinder. Kinder, die weniger Energie auf ihre Beziehungsprobleme verwenden müssen und mit ihren Gästen zufrieden sind, sehen diesen mit großer Erwartung und Freude entgegen. Sie wollen ihnen alles zeigen. Sie stellen sich vor, ganz prima miteinander zu spielen. Sie werden sie allen Bekannten und Freunden vorstellen.

- 26 -

Andere scheinen sich eher auf mögliche Probleme zu konzentrieren : Sprache, Eßgewohnheiten, ob man auch die gleichen Interessen hat.

Ein weiterer Anlaß zu emotionaler Arbeit ist dort gegeben, wo die Eltern gerne Gäste hätten, die eigenen Kinder aber keine wollen oder keine zu ihnen kommen wollen, aufgrund der belastenden Erfahrung, die die Kinder untereinander hatten. Ich erlebte folgende Situation : Nach der Wahl/Einteilung in Familien berichtete der Junge seiner Mutter: "Die Besten waren schon weg. Da hatte ich keine Lust mehr." Die Mutter : "Mußt du immer so langweilig sein ? Wann beeilst du dich mal. Hast du gehört!!!" Als der Junge nicht reagierte, schüttelte sie ihn heftig und redete weiter auf ihn ein. Schließlich riß sich der Junge los und rannte in sein Zimmer.

Gast-Freundschaft ...

Zur Verdeutlichung der Vielschichtigkeit einer solchen Situation möchte ich ein weiteres Beispiel geben : Ein Mädchen besteht darauf, sie wolle keine Gäste haben. Die Mutter hatte vorher die Lehrerin informiert, zwei Kinder könnten aufgenommen werden. Auf Nachfrage des Lehrers in der Gruppe kamen zuerst ausweichende Antworten, dann "außerdem habe ich meine Freunde und Freundinnen. Was sollen die denn denken, wenn ich plötzlich mit neuen ankomme !" Pause. "Die sind schon alle 15, 16 Jahre." Bemerkung von deutscher Seite: "Blöde Tucke, die gibt ja nur an mit ihren Freunden und Freundinnen." Mich machte die Bemerkung über das Alter stutzig. Später fragte ich sie nochmals zu ihrer Bemerkung. Es wurde deutlich, daß sie in dieser Bemerkung mehreres verknüpft hatte:

Ich habe meine Freundinnen und Freunde: "irgendwelche Leute" lade ich nicht ein. Sie selbst war eine der Größten und ein sehr selbständig erscheinendes Mädchen. Ihr waren die Franzosen schlicht zu klein und im weitesten Sinn zu kindlich.

- 27 -

Sie teilte mit ihnen keinerlei Interessen und machte sich darüber auch nichts vor. "Was soll ich denn mit ihnen?"

Sie befürchtete, ihre älteren Freunde und Freundinnen würden sie auslachen im Sinne : Was machst du mit den Kleinen!" Sie nahm an, daß der Glanz der die umgibt, die ausländische Gäste haben, dahin wäre, wenn ihre Bekannten die "kleinen Franzosen" sehen würden.

Mir scheint, daß sich in der Situation der Entscheidung hinsichtlich der Gastfamilien drei Gruppierungen unter den Kindern unterscheiden lassen: die Kinder,

die damit eine spürbare emotionale Arbeit verbinden : alte/neue Freundschaft, Enttäuschung, Zwickmühle, Eltern - Gäste,

die vorwiegend an mögliche Probleme und mögliche Komplikationen denken : Sprache, Mißverständnisse, Wohnsituation ;

die unbeschwert spontan reagieren, die keine Probleme haben mit ihren Gästen, gewählt oder empfohlen, die die vorwiegend optimistisch dem Familienaufenthalt entgegensehen.

Gedanken zu « alte Freundschaft - neue Begegnungen ».

Die Aufforderungen, die offensichtlich besonders von deutschen Lehrern den deutschen Schülern vermittelt werden, sich mit besonderer Aufmerksamkeit den französischen Kindern zuzuwenden, bewirkt unter den deutschen Kindern schwierige emotionale Konstellationen und erfordert für manches Kind erhebliche emotionale Arbeit, sich affektiv in der neuen Situation zu arrangieren, vor allem für die von alten Freunden und Freundinnen Verlassenen.

- 28 -

Eine Reihe von Kindern interpretieren die Aufforderung höchst persönlich und verstärken ihre Erwartungen, neue - bessere !? - Freunde und Freundinnen zu finden.

Das bewirkt u.a., daß alte Freundschafts- und Zuneigungsmuster bis zur Unkenntlichkeit verdeckt werden, ja geradezu brüskiert werden und den Anschein des Gegenteils bekommen. Diese Situation macht es für die "Neuen" sehr schwer, alte Freundschaftsmuster zu erkennen und sich zu dieser Realität angemessen zu verhalten und sich darauf einzustellen. Tiefe Enttäuschungen sind so geradezu unausweichlich. Die Szenen bei der "Einteilung in Gastfamilien" machen diese Problematik besonders deutlich.

Beim Sichtbarwerden aggressiver Verhaltensweisen zwischen Kindern sollte diese latente emotionale Problematik und die notwendige persönliche emotionale Arbeit mitbedacht werden.

Die Kinder fordern nicht umsonst in Plena immer wieder, darüber miteinander zu sprechen. Diese Ebene scheint, ohne Hilfe nicht non-verbal bearbeitet werden zu können. Zu beobachten ist, daß die Lehrer diese Vorschläge nicht aufgreifen und die Kinder nicht imstande sind, entsprechende Gespräche eigenständig einzuleiten.

5. Die Stunden nach der "Einteilung in Familien"

Die Tatsache, daß die Kinder wußten, a) in welche Familie sie gehen würden und b) wer ihr Gast sein würde, veränderte die Atmosphäre spürbar. Es kam sichtbar Bewegung in die sonst vornehmlich nationalen Gruppen. Neue Konstellationen ergaben sich beim Spielen, beim Spaziergehen, der Tischdienst wurde von einigen spontan umorganisiert, weil neue deutsch-französische Gast-Konstellationen zur gemeinsamen Arbeit motivierten.

- 29 -

Bei der Begegnung 1981 wurden die recht festgelegten nationalen Tische aufgelockert durch Gast-Gastgeber-beziehungen. Mehrere Mädchen waren den Rest des Tages und später auf den Zimmern untrennbar. Es wurde gemalt, gezeigt, gestikuliert, um sich zu verständigen. Ein deutsches Mädchen hatte nahezu den ganzen Nachmittag ein französisches Mädchen auf dem Schoß und an der Hand. Als drei deutsche Jungen, wie häufig, französische Mädchen dadurch nervten, daß sie sie unter den Rock faßten und zu küssen versuchten, unterstützten die deutschen Gastgeberpartnerinnen die französischen Mädchen erstmals spontan und nachdrücklich in deren Abwehr.

In dieser Situation gab es mehr oder weniger wendige und originelle Kontaktversuche. Es gab die, die still beieinanderhockten und zufrieden erschienen und die, die nervös wurden, weil ihnen nichts einfiel. Ein deutscher Junge bemühte sich z.B. non-verbal intensiv um seinen Partner. Vergeblich. Schließlich saßen sie schweigend nebeneinander, bis nach einer Stunde der deutsche Junge wieder seiner Lieblingsbeschäftigung nachging: Landkartenzeichnen.

Die hier beschriebenen befriedigenden Beziehungen zwischen deutschen und französischen Mädchen treffen nicht auf alle Mädchen zu. Es gab immer etwa zwei bis drei Mädchen und auch Jungen, die von den Deutschen, ob Jungen oder Mädchen schlicht nichts wissen wollten, und deutlich vermerkten, sie wären in Deutschland eigentlich lieber nur mit der eigenen Klassengemeinschaft.

C. Zusammenfassung

Die Kinder lernen durch Erfahrung, daß man mit und trotz einer Reihe von Schwierigkeiten in einer bi-nationalen Gruppe leben kann. Viele der auftauchenden Probleme sind bearbeitbar, andere nicht.

- 30 -

Resigniert hat nach meinen Beobachtungen vor diesen Schwierigkeiten niemand.

1. Überlegungen zur Altersgruppe « Kinder »

Im Vergleich zu anderen Altersgruppen in deutsch-französischen Begegnungen ist mir bei den 9 -11jährigen vor allem folgendes aufgefallen :

Sie sind entdeckungsfreudig und allgemein interessiert bzw. schnell zu interessieren.

Sie sind neugierig, diskussionsfreudig, spontan, direkt, unverstellt.

Sie sind unternehmungslustig.

Die Mädchen-Jungenbeziehungen beschäftigen die meisten noch nicht so sehr, daß andere Interessen und Entdeckungsmöglichkeiten davon nachhaltig und durchgehend beeinflußt werden. Das bedeutet ein in diesem Alter noch weitgehendes Interesse an Gruppenaktivitäten, Disponibilität für vielfältigste Erfahrungen mit verschiedenen Personen, Offenheit gegenüber einer Vielzahl von möglichen Partnern beider Geschlechter.

Die Sozialisation in unseren rivalisierenden Leistungsgesellschaften hinein scheint in dieser Altersphase noch nicht soweit fortgeschritten zu sein, daß Geduld, Zeit-haben, Humor und Lachen verdrängt worden wären. Unter dem Forschungsgesichtspunkt "Sozialisation im Kindes- und Jugendalter" scheinen mir hier besonders bemerkenswerte Diskrepanzen zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und dem Verhalten von Erwachsenen andererseits aufzutreten. Nie habe ich unter Kindern dieser Altersgruppe so häufige, heftige und langandauernde Aggressionsäußerungen erlebt wie unter Erwachsenen. Selten habe ich Erwachsene erlebt,

- 31 -

die z.B. mit vergleichbarer Geduld wie die 9-11jährigen erklärt, gewartet, herzlich gelacht und ihre Meinung revidiert haben, Qualitäten, die m.E. in interkulturellen Begegnungen von größter Bedeutung sind.

Kinder dieser Altersstufe scheinen in der Mehrzahl erheblich revidierfreudiger in Bezug auf Urteile und Vorurteile als viele Erwachsene in deutsch-französischen Begegnungen. Viele

scheinen über erhebliche Kapazitäten zu verfügen, das Anders-sein anderer mit Interesse aufzunehmen und bestehen lassen zu können, bei gegebenen Möglichkeiten miteinander zu diskutieren, ohne sich zu verteidigen oder die anderen in ihren Eigenarten anzugreifen.

2. Überlegungen zum Stellenwert des "sich-vertraut-machen-mit", des "Erfahrungen machen mit Fremden und in der Fremde"

Soldaten haben im Kriegsfall ein striktes Verbot, dessen Übertretung u.U. mit dem Tod geahndet wird: Sie dürfen keine persönlichen Kontakte zu der als Feinde definierten Bevölkerung haben. Distanz erleichtert das Töten, sowie Unbekannten Schaden zuzufügen. Feinde werden propagandistisch grundsätzlich negativ interpretiert. Sie werden belegt mit bestialischen Bezeichnungen, die das Töten erleichtern sollen: Bestien müssen ausgerottet werden.

Weil die Feinde Bestien sind, muß man sie vernichten, um die Welt vor ihnen zu retten. Der Trainingsjargon der "Green Berets", der härtesten Militäreinsatztruppe der US-Armee, mag dafür als ein aktuelles Beispiel dienen. Differenzierung und persönliche Erfahrung mit den Feinden zersetzt die Moral der kämpfenden Truppe und ist grundsätzlich unerwünscht.

- 32 -

Wer keine Erfahrungen mit Fremden gemacht hat, wer Angst haben muß, von ihnen vernichtet zu werden oder seine bevorzugten kulturellen Eigenarten aufgeben zu müssen, weil er keine Vorstellung und keine Handhabe hat, wie und ob man mit Fremden, Unbekannten leben kann, unterliegt schneller der Gefahr, in Kriegszeiten nationalen Propagandaapparaten zum Opfer zu fallen, die, wie die Geschichte lückenlos zeigt, mit Leichtigkeit "Fremde" zu "Feinden" definieren - je nach politischen Interessen !

In diesem historischen Kontext scheint es mir ein Gebot der Stunde, das Forschungsinteresse auf die Altersgruppe « Kinder » auszuweiten.

3. Hypothesen

Meine Beobachtungen führen zu folgenden Hypothesen, die in weiteren Forschungsprojekten weiterentwickelt werden könnten ; Begegnungen wie die hier beschriebenen ermöglichen den beteiligten Kindern :

die Erfahrung einer fortschreitenden Differenzierung von « Fremden » als eine fremd gegenüberstehende Gruppe, deren "Fremdheit" vorerst lediglich durch eine andere "Nationalität" beschrieben ist.

Angst vor dem Kontakt, dem Umgang und dem Zusammenleben mit fremden Menschen einer anderen Nation zu reduzieren.

durch vielfältige Erfahrungen und Erlebnisse Interesse an « Fremden », einer fremden Umgebung und an neuen, unbekanntem Situationen zu entwickeln, besonders durch Erfahrungen von "Diskrepanzen", von "Anders-sein.

- 33 -

Diese Erfahrungsmöglichkeit kann durch Erwachsene, die sich imstande sehen, solche "Diskrepanzen" mit Kindern zu erforschen, erheblich intensiviert werden.

Die Erfahrung von Sicherheit, Spaß, Verlässlichkeit, Vertrauen, Zuneigung untereinander, Konflikt, Auseinandersetzung und Versuche der Bearbeitung in einer deutsch-französischen Kindergruppe ist in diesem Alter evtl. die entscheidende tragende Qualität bei den gemeinsamen Erlebnissen. Es sind zutiefst emotionale Erfahrungen, die Menschen untereinander verbinden oder trennen und weit in das Erwachsenenalter hinein wirksam bleiben können.

Auf dieser Erlebnisqualität baut m.E. die Motivation auf, sich wiederzusehen und irgendwie in Kontakt zu bleiben.

Aus derselben Quelle wird m.E. das Interesse gespeist, Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache zu lernen.

Nach ihrer Rückkehr in den Schulalltag wählten 65 - 70% der Schüler, die an einer Begegnung teilgenommen hatten, Deutsch bzw. Französisch als Fremdsprache.

Teil II : Situationsbeschreibungen

1. Auszüge aus einem Interview durch einen begleitenden Lehrer (Befragung auf der Rückreise)

Frage:

Wie geht es Euch jetzt, nachdem wir uns gerade verabschiedet haben und 14 Tage mit den französischen Kindern zusammen waren?

Junge:

Ich fand das irgendwie komisch, in Bellevaux haben wir gedacht, wie, jetzt schon fahren wir nach Hause, und dann kamen wir dem Bahnhof immer näher und auf dem Bahnhof haben wir den Zug gesehen, und dann fingen auch die ersten Franzosen schon an zu weinen, und dann wollten wir am liebsten auch wieder aussteigen und sofort noch eine Woche in Bellevaux bleiben. Das geht natürlich nicht. Ich hoffe, daß wir uns nächstes Jahr wiedersehen.

Mädchen:

Ich find's auch ein bißchen komisch. Wir haben erst die Franzosen ganz blöd gefunden und jetzt, wo wir wegfahren, sind wir alle ganz traurig.

Mädchen:

Mir ist aufgefallen, daß von uns weniger Mädchen weinen als Jungen, damit haben wir nicht gerechnet.

Mädchen:

Ich find's schade, daß wir jetzt heim müssen, einige haben ja einen Freund oder eine Freundin gefunden und die müssen sich jetzt trennen, das finde ich schade.

Junge:

Ich freue mich nur, daß ich endlich nach Hause kann.

Junge:

Schön war der Abschied nicht, wir haben uns zwar mit den Franzosen ab und zu gekloppt aber jetzt so plötzlich nach zwei Wochen wieder abfahren, das ist auch nichts. Ich hatte auch schon Tränen in den Augen, aber ich wollte sie verbergen, weil wir gar nicht wissen, ob wir uns noch mal wiedersehen.

Junge:

Ich hab da auch so eine kleine Freundin gehabt und deshalb fiel mir der Abschied so schwer.

Junge:

Uns geht's saumäßig. Bei den französischen Mädchen waren einige dabei, die wir sehr gerne hatten und weil wir jetzt von denen weg müssen, ist uns der Abschied so schwer gefallen.

Junge:

Ich denke dauernd an die und hoffe, daß wir uns im nächsten Jahr wiedersehen.

2. Goldorak oder die schöne Illusion einer friedlichen Lagune

Eine Gruppe französischer Jungen wandert langsam zur Lagune, wo sie an diesem Morgen an ihrer Schilfhütte weiterbauen sollten/wollten. Die zuständige Betreuerin ist an diesem Morgen nicht zugegen. Ich trolle mit ihnen mit, um an diesem Morgen ein wenig bei ihnen zu verweilen. Sie kümmern sich nicht um mich und gehen alsbald zu einem kleinen Kiefernain etwa 50 m von ihrer Hütte entfernt, wo es zu verschiedenen Assoziationspielen kommt : werfen, verstecken, nachlaufen, erschrecken, hinter Bäumen aufeinanderschießen.

Wie zufällig entwickeln sich zunehmend zwei Jungen italienischer Herkunft als Zielobjekt. Die imaginären Schießereien nehmen zu und verdrängen bald andere Spielarten. Die Verfolgung beginnt, begleitet von Schimpfworten, die in Europa vor allem Italienern zugeordnet werden ; die italienischen Jungen werden gegen Bäume gedrängt und mit Stöcken gestoßen. Die Jungen beginnen zu bitten, sie wollen in Ruhe gelassen werden. Sie wollen "mitspielen", ohne offensichtlich zu merken, daß sie zentrale Partner in einem Spiel sind - nur in einem Spiel, das für sie schwierig zu ertragen ist. Der Effekt ist eine Verstärkung von Beschimpfungen und imaginären körperlichen Angriffen. Sie lassen sich beschimpfen, treten und mit Kiefernzapfen und Steinen bewerfen. Sie wehren sich nicht, sondern beginnen zu weinen. Erst als nach etwa zehn Minuten einer schmerzhaft getroffen wird, beginnen sie, sich langsam unter Schluchzen von der Gruppe zu entfernen. Die « Sieger » johlen hinter ihnen her und lassen die letzten Schimpftiraden auf die "faulen Italiener" los.

Auf Seiten der "Sieger" folgt eine kurze Spielflaute, dann beginnen zwei Jungen von neuem mit Schießsalven, jetzt unterbrochen durch das bekannte "piep-piep-piep-piep,tüt - "Kampf-der-Planeten", Roboter im All etc. mit Kurzinformationen im Funkerstil. Das Spiel verdichtet sich.

Nach wenigen Minuten sind alle "eingestiegen": MG-Salven, feindliche Raumkapseln, Explosionen, Schreie Getroffener, Siegesgeschrei der Stärkeren, Anschleichen, Überfall, Töten und zum nächsten Sieg eilen. Ein enthusiastisch gespieltes Spiel: Tempo, Bewegung, Koalition, Angriff-Verteidigung, Erschießen, kunstvoll ins All stürzen. Zur gleichen Zeit bauen auf der anderen Seite der Lagune im gleißenden Sonnenlicht die Kameraden unter Anleitung eines Lehrers und einer Lehrerin "gemeinsam" ein Floß im Rahmen des gemeinsamen Projektes "Urgesellschaft".

Eine weitere Gruppe im Rahmen desselben Projektes stellt unter einer Pergola Schmuck her.

Bilder eines malerischen Zusammenseins in einer mediterranen Kulisse

Wo sind die Kinder - wer sind sie an einem solchen Morgen ? Zeitraffer der Geschichte : Urgesellschaft für deutsche und französische Kinder - Planetenexplosionen, Kampf im Weltall, Tod, Meer, Wind, eine zauberhafte blaue Lagune, Sand, Schmuck, ein Floß, Schilfhütten, braungebrannte Kinder, schwatzend oder zurückhaltend, arbeitend oder sich drückend...

Photogene Szenen einer Begegnung, weniger allerdings im Kiefernain als an der Lagune. Vom Floßbau an diesem paradiesisch blauen Morgen gibt es Photos, aus dem Pinienwäldchen nicht. In all diesem, Lehrer und Schüler in ihrem funktionalen Zusammenhang: "Wenn ihr jetzt nicht mithelft beim Bau der Hütte, dürft ihr auch nicht drin schlafen."

Ein jeder ist da mit seiner Geschichte im Rucksack, mit seinen Prägungen eingebunden in die jeweiligen Situationen, die bestimmte Aktivitäten zulassen, andere nicht. Es war sicherlich kein Zufall, daß das Spiel im Pinienhain stattfand, ohne daß eine Lehrkraft zugegen war. Die Angebote der Lehrer, Verhaltensweisen der Kinder, die unerwartet aktualisiert sichtbar werden, sind winzige Bruchstücke, kleinste Einheiten auf einem breiten Hintergrund von Erfahrungen, die Kinder und Erwachsene in die Kontaktsituation einbringen.

3. Plena - Kontakte im schulischen Rahmen

Erstes Beispiel

Die Sitzweise im Plenum ist wie meistens: man sitzt sich nach Nationalitäten - getrennt - gegenüber. Die Übersetzung - Satz für Satz - übernimmt eine deutsche Begleitperson.

Plenum nach einem Besuch der Kinder auf dem Markt einer Stadt: Etwa 45 Kinder und 8 Erwachsene sitzen in mehrfachen Reihen im Rund. Die Diskussionsorganisation liegt bei den Kindern : Die französische Diskussionsform ist folgende: ein/e Präsident/in ruft die jeweiligen Sprecher auf. Bei den Deutschen nennt jedes Kind nach seinem Beitrag die Person, die als nächste sprechen soll. Die zwei Diskussionsformen existieren eine geraume Zeit

nebeneinander. Dann bemerkt ein Franzose, seine Präsidentin rufe nur Franzosen auf, man solle es so machen wie die Deutschen. Der Vorschlag wird angenommen. Eineinhalb Stunden wird konzentriert diskutiert! Störungen sind kaum zu bemerken. Es gibt kaum Nebenbeschäftigungen. Thema : der Besuch der deutschen Kinder auf dem Markt. Was haben die deutschen Kinder auf dem Markt erlebt, gesehen? Was wollen sie von den französischen Kindern wissen ? Beobachtungen werden mitgeteilt und ergänzt, Fragen formuliert. Die Kinder ergänzen sich bei

- 38 -

den Antworten. Was ist anders ? Was ist ähnlich ? Warum ist es anders ?

Die Kinder tasten sich an Unterschiede zwischen Stadt- und Landbevölkerung heran. Besonders interessant für die deutschen Kinder waren die vielen "natürlichen" Sachen, die Vielfalt von frischen Lebensmitteln, lebendige Tiere, gegenüber ihren eigenen "Plastikmärkten", die Freundlichkeit der Verkäufer und die vielen Unterhaltungen zwischen Käufern und Verkäufern. Bei uns "ist immer alles so unfreundlich"; hier durfte man Tiere streicheln und frische Waren probieren. "Bei uns kommen die Waren in Kisten, Kartons und Tiefkühltruhen." Hier konnte man den Handwerkern bei den Reparaturen auf dem Markt zuschauen, man konnte mit ihnen reden, man durfte lange aussuchen. "Bei uns wollen sie nur schnell und viel verkaufen."

Die Franzosen erzählen sehr genau, wie der Markt organisiert wird und woher Fische und Fleisch und Obst kommen. Dann beginnen die Kinder, die beiden Märkte miteinander zu vergleichen (Die französischen Kinder hatten den deutschen Markt vorher besucht).

Was ist anders ? Was ist ähnlich ? Warum sind diese Unterschiede vorhanden? Die Kinder beginnen über die Unterschiede zwischen Stadt- und Landbevölkerung zu diskutieren. Die Kinder relativieren von sich aus Aussagen, die ihnen zu absolut erscheinen, sowohl hinsichtlich zu positiver als auch hinsichtlich zu negativer Einschätzung. Sie sind konzentriert aufeinander und mit Interesse an der inhaltlichen Diskussion beteiligt.

Es gibt keinerlei Intervention durch Lehrer. Sie bringen ihre Beiträge unter den gleichen Bedingungen wie die Kinder.

Ein zweiter Teil dieses Vormittagsplenums betrifft die Diskussion über den Plenumsverlauf.

- 39 -

Wie ist das Plenum erlebt worden, positiv ? Was ist zu verbessern ? Soll diese Form gemeinsamer inhaltlicher Diskussion wiederholt werden ?

Das Echo ist überwiegend positiv, es gibt keine Verbesserungsvorschläge, ansonsten sind die meisten zufrieden mit dem Verlauf. Hinzu kommen jedoch Vorschläge zu einer weiteren Plenumsitzung : die Kinder wollen in dieser Form miteinander sprechen, einige mit festen Themen, andere ohne Thema, "einfach so, was einem einfällt." Einige schlagen vor, die Teilnahme solle freiwillig sein.

Als ein neuer Inhalt wird vorgeschlagen, mehr über die vorhandenen Konflikte zwischen den deutschen und französischen Kindern zu sprechen und nach Klärungsmöglichkeiten zu

suchen. (M.U. : Dieser Vorschlag wurde in jeder Begegnung gemacht, jedoch selten verwirklicht).

Zur Erklärung wird ein aktuelles Beispiel herangezogen: S., ein französisches Mädchen, tritt ein deutsches Mädchen. S. nimmt Stellung : "Jedesmal wenn wir uns sehen, kämpfen wir. Ich weiß auch nicht genau warum; das hat so angefangen. Wir können das ja auch gar nicht bereden." Viele stimmen zu, über dergleichen im Plenum zu reden, auch über Jungen- und Mädchenbeziehungen, die einigen nach ihren Bemerkungen stark zu schaffen machen. Für Probleme und Konflikte zwischen deutschen und französischen Kindern besteht von Seiten der Kinder ein großes Interesse, diese im Plenum mit Hilfe einer Übersetzung durch die Lehrer zu bearbeiten. Das Problem, damit Lehrer in ihre Angelegenheiten schauen zu lassen, ist ihnen bewußt. Entsprechend kommen alternative Vorschläge, z.B. nur auf spezielle Nachfrage um Übersetzung zu bitten. Den meisten scheint deutlich zu sein, daß sie bestimmte Probleme auf der Beziehungsebene nicht ohne verbale Auseinandersetzung und Klärung leben können.

- 40 -

Im Plenum wurde jeder Satz durch eine der deutschen Begleitpersonen übersetzt. Die Kinder wünschten ausdrücklich eine exakte, keine zusammenfassende Übersetzung. Bisweilen fragten sie einen anderen zweisprachigen Begleiter, ob die Übersetzung exakt war. Die extreme Konzentration und Aufmerksamkeit scheint mir eines von vielen Zeichen für ein ausdrückliches Interesse aneinander, das über persönliche 2er und 3er Beziehungen hinausgeht.

Zweites Beispiel :

Sitzweise: getrennt nach Nationalitäten, gegenüber. Das Plenum wurde veranlaßt durch ein abendliches Gespräch in der deutschen Klasse. Es waren mehrere Klagen laut geworden über einzelne aggressive Handlungen, z.B.: "Ein Franzose hat mir mit seinem Messer vor dem Gesicht rumgefummelt und mich bedroht." Allgemeiner Unmut, Klagen. Die Deutschen schlugen den Franzosen schließlich ein Plenum vor. Nach einigem Hin und Her akzeptieren die Franzosen das Plenum. Zwei Themen werden bekanntgegeben, "Messer" und « klauen ». Bei den Franzosen hatte sich ebenfalls Unmut angesammelt. Auch in der französischen Klasse wurden Klagen laut. Es kursierte der Vorschlag, eingebracht von einer französischen Begleitperson, die Etagen nach Deutschen und Franzosen zu trennen.

Der Beginn :

FM (französisches Mädchen): "Ein deutscher Junge hat uns mit dem Messer verfolgt."

Mehrere französische Mädchen und Jungen: "Du bist doch immer mit den Deutschen zusammen, du kannst überhaupt nichts sagen !"

FJ (französischer Junge): "Man müßte den Deutschen die Messer abnehmen."

FM: "Du bist ja nur neidisch auf die Deutschen."

FJ: "Z.(Lehrer), nimm den Deutschen die Messer ab !"

FM: "Paßt auf mit den Messern, dann passiert auch nichts."

FM: "Ihr seid bekloppt mit eurem Geschrei über die Messer der Deutschen !"

- 41 -

1 FM, 2 FJ: "Sie bedrohen uns, sie sind Mörder !"

Stimmengewirr

FM: (bezogen auf die letzten Äußerungen) « Nochmal die Deutschen - ihr seid verrückt ! »
DJ: "J.(FM) hat Angst. Das ist alles. Deshalb erzählt sie uns so blöde Geschichten".
FJ: (an die Adresse J :) « Ich kollaboriere auf jeden Fall mit den Deutschen ! »
(Stimmengewirr, Lachen, Geschrei.)
Ein Lehrer: "Sonst noch Probleme ?"
(Man amüsiert sich über die Gewohnheiten "der Deutschen")
FM (J): "Die tun Salz ins Wasser."
(Gejohle)
D u. FM: "Machst du doch selbst !"
Ein Erwachsener: "Es fehlen Sachen !"
DM: "Die Franzosen haben aus unseren Flaschen getrunken."
DJ: « Wen habt ihr denn gesehen ? »
DM (Nennt vier Namen von FJ)
FJ: "In unserem Zimmer sind Sachen aus dem Schrank gerissen worden, und Creme ist verschmiert worden usw."
DM: "Warum trinken Franzosen aus den Flaschen von uns?"
3 FJ: "Wir haben nur aus Y's Flaschen getrunken. Wir werden eine neue kaufen."
(Alle Jungen einschließlich der, dessen Flasche angetrunken worden ist, gehören zu einer Gruppe, die sich oft und mit ziemlicher Wonne kloppen.)
FJ: "Aus X'Flasche fehlt etwas. Ich habe die Namen notiert."
DM: "Die französischen Jungen sind dauernd ins Zimmer gekommen und haben die Türen geknallt."
FM: "Es ist Geld weg."
FJ: "Als Deutsche ein Messer vermißten, haben sie das ganze Zimmer bei uns durchwühlt und Papiere verstreut."
Fragen von Lehrerin : "Wer war das ?"
FJ und FM: sechs Nennungen.
(Vorwiegend amüsierte Stimmung)
DM: "Die Franzosen stören uns genauso. Die machen auch im Zimmer und in den Betten rum. Ich bin nicht einverstanden, daß das nur die Deutschen sein sollen."

- 42 -

FJ : "Das stimmt !"

(Jungen und Mädchen lachen, kichern, "hoho".)

FM (L) : "Man soll den Deutschen und Franzosen die Messer abnehmen. Die Franzosen sind so schlimm wie die Deutschen!"

DJ : (bezugnehmend auf die obige Äußerung) « L. und andere sagen auch "Scheisse" zu den Deutschen. Sie sollen sich nicht wundern, wenn wir ihnen eine kleben."

DJ : "Zum Beispiel: J., die schlägt und boxt, spielt selbst ganz gefährlich mit dem Messer und droht uns dann, sich umzubringen."

FJ : « Das stimmt ! »

(Ein Erwachsener führt ein neues Thema ein : die eventuelle Trennung der Franzosen und Deutschen in zwei Etagen.)

DM : "Es ist viel zu laut. Einer schnarcht, einer singt, einer schreit Ruhe. Die Freundschaft E.-J. ist kaputt!"

DM : « Nicht trennen, dann können die Jungen nicht mehr in die Zimmer ! »

FM : « Die deutschen Jungen rennen immer in die Mädchenzimmer. Das stört uns wahnsinnig. Außerdem habe ich Angst wegen der Messer."

DJ : « Viele hassen sich, viele lieben sich. Das ist immer durcheinander. Die einen wollen zueinander, die anderen wollen weg. Schade. Mein Vorschlag ist : Keine Trennung von Deutschen und Franzosen, sondern : die sich lieben, ziehen zusammen, und die sich nicht mögen, woanders hin. »

FM : "Ich bin gegen Trennung. Man ist doch da, um sich kennenzulernen und sich zu amüsieren."

DM : « Trennung nutzt auch gar nichts. Wir rennen doch immer rauf und runter. Mit den Messern, das kann gar nicht sein. Viele Deutsche haben sich erst gestern und heute Messer gekauft."

FM : « Die Deutschen und Franzosen spucken . Iihh... »

FM: "Ich bin dafür : alle Jungen oben und alle Mädchen unten."

(Grosses Gejohle, die Kinder springen auf, werfen die Arme hoch.) N E I N ! N O N !

- 43 -

Überlegungen zu den Plena

Die beiden Beschreibungen von Plena mögen verdeutlichen, welche Spannweiten formal vergleichbare Situationen haben können. Bemerkenswert fand ich in allen Plenasituationen, daß sie nie langweilig waren, immer eine große Aufmerksamkeit für das Geschehen vorhanden und ein bemerkenswertes Engagement vieler zu verzeichnen war, sowohl im Hinblick auf eine aktive Diskussionsbeteiligung als auch im Hinblick auf das Interesse, das Zusammensein zu gestalten und vorhandene Probleme aufzugreifen und zu diskutieren.

Bemerkenswert ist auch, daß die Kinder dieser Altersstufe zu erheblicher Selbstregulation in solchen komplexen Situationen fähig waren. Dieses Phänomen muß allerdings im schulischen Kontext gesehen werden und im Engagement der anwesenden Lehrer, die alle der offenen Diskussion einen hohen Stellenwert beimaßen, auch in ihrer schulischen Alltagspraxis.

Die beschriebenen Plena - und viele andere - wurden weitgehend von Schülern strukturiert. Die Lehrer beteiligten sich weitgehend unter gleichen Bedingungen wie die Schüler.

4. Ein Festabend

Die deutschen Kinder haben eingeladen und den Abend vorbereitet. Eine Französin hat nachmittags mit den Deutschen gemalt und Vorbereitungen getroffen. Als ich zum Festraum gehe, höre ich drei französische Jungen miteinander reden : « Ich gehe nicht hin, les boches, ich hasse sie. Ich will nicht zu ihrem Fest. » Die anderen beiden äußern auch, sie hätten keine Lust. Sie wollten draußen bleiben und blieben dabei. Drinnen füllt sich langsam der Raum. Deutsche und französische Kinder springen miteinander im Raum umher. Die Sitzplätze werden vorwiegend nach nationaler Zugehörigkeit gewählt. Effekt: der Raum teilt sich mit wenigen Ausnahmen diagonal in Deutsche und Franzosen, die jeweils zwei an-

- 44 -

schließende Wände belegen. Das Fest beginnt mit gemeinsamen Spielen, an denen Deutsche und Franzosen teilnehmen, Kinder und Erwachsene. Die Spiele werden von Kindern und Lehrern vorbereitet. Einige Spielvorgaben durch Lehrer unterstützen eine ausgewogene Beteiligung von Deutschen und Franzosen. Die Stimmung ist ausgelassen und fröhlich. Es wird viel gelacht, und die Beteiligung an den Spielen ist gut. Die französischen Kinder zögern

etwas mehr, sich an den Spielen zu beteiligen als die deutschen. Auf deutscher wie auf französischer Seite gibt es Kinder, die nicht mitspielen wollen.

Der Discoteil, der den Spielen folgt, hat einen anderen Charakter : die Deutschen haben Getränke vorbereitet und Musik, eine kleine Bar, die durch Kinder bedient wird. Die Erwartungen scheinen riesengroß auf das, was da kommen wird. Man ist "gespannt", die meisten setzen sich wieder auf die Bänke an den Wänden und warten auf das, was da kommen wird. "Es" kommt aber nicht. Viele beobachten die Wenigen, die im Raum umherlaufen. Nach vielen Neckereien und Versuchen von einigen Jungen und Mädchen, vor allem deutschen, andere auf die Tanzfläche zu bekommen, werden die Methoden der Jungen den Mädchen gegenüber zunehmend handfester.

Es wird gezogen, geschleift, gezerrt, geschoben und geschrien. Dieser "Zugang" scheint sehr ambivalent aufgenommen zu werden : für einige waren es Erfolgserlebnisse, wenn sich ein Junge bzw. Jungen um ein Mädchen bemühten, und Spaß an kleinen Balgereien ; anderen schien dieses Vorgehen Angst zu machen, vor allem einigen französischen Mädchen.

Sie suchten Schutz in der Nähe einer französischen Begleiterin oder hockten sich eng aneinander in eine « sichere » Ecke. Nur wenige tanzten mit Vergnügen im Raum herum, vor allem einige Mädchen miteinander. In dieser Situation waren die Deutschen die Vorpreschenden und diejenigen, die sich mehr oder weniger handfest "ihre" Mädchen zu erobern versuchten, vor allem aber französische.

- 45 -

Aus späteren Gesprächen mit deutschen und französischen Mädchen wurde mir deutlich, daß die Mädchen dies teils "toll" fanden, teils abschreckend aggressiv. Letztere Position wurde vor allem von französischen Mädchen vertreten.

Es schien, als ob diese Mädchen Angst vor körperlicher Aggressivität hatten, obwohl Aggressivität im Sinn von gezieltem Wehtun - meiner Beobachtung nach - weder intendiert noch wirklich stattfand. Die Gesamtsituation schien für diese Mädchen und einige französische Jungen eher beunruhigend als erfreulich. Außerdem schienen vor allem einige französische Kinder unter dem Lärm zu leiden, dem Geschreie und Gejohle, das sich mit den Eroberungszügen verband und vor allem von der Seite der Deutschen hervorgerufen wurde.

Andere genossen offensichtlich diese uralten Eroberungsspiele und beteiligten sich intensiv daran. Bei kleinen Gesprächen in dieser Situation wurde deutlich, daß für eine Reihe französischer Kinder solche Situationen relativ unbekannt waren und der Lärm, der vor allem von den Deutschen ausging, von ihnen als entnervend empfunden wurde. Daß soviel Lärm gemacht werden durfte, war für einige kaum faßbar, geschweige denn die Handgreiflichkeiten, die vor ihren Augen geschahen. "Da wäre bei uns schon lange ein "Surveillant" gekommen", meinte ein französischer Junge und schaute dabei sinnend auf das Getöbe.

5. Ein Spielnachmittag

Ich möchte einen konkreten Spielnachmittag beschreiben, der von allen Kindern einstimmig als eines der schönsten und befriedigendsten Ereignisse bewertet wurde. Es war ein Nachmittag, an dem der Geburtstag eines Jungen gefeiert werden sollte. Das Bestimmende des Nachmittags war eine Vielzahl von Spielen auf dem Gelände. Die

Grundorganisationsvorschläge kamen von den Erwachsenen : Zeit, örtliche Eingrenzung, erste Initiativen, Spiele in Gang brin-

- 46 -

gen. Im Verlauf des Spielnachmittags wurden die Lehrer je nach Situation zu Teilnehmern, Stimulatoren, Zuschauern. Eine Reihe Spiele liefen immer parallel, so daß jeder nach seinem Zugang und Personen wählen konnte. Es waren teils Spiele mit bekannten Regeln, teils für viele unbekannt und neu zu erlernen, teils Phantasiespiele z.B. ein großes Segelboot errichten und ... die Geschichte wurde entwickelt. Es gab Spiele, wo die, die wollten, sich anstrengen konnten, oder wo es um Geschicklichkeit ging oder um Schnelligkeit. Man konnte nach der Beendigung einer Runde wechseln oder bleiben. Diese freie Wahl der Spiele, d.h. selbstverständlich auch die Wahl der Personen, die mitspielten, schien eine hohe Befriedigung bei den meisten auszulösen. Es wurde gespielt bis zum Einbruch der Dunkelheit. Später wurde parallel zu den Spielen ein Feuer vorbereitet zum Grillen. Mit dem Grillen begannen, sich wieder zunehmend kleine nationale Gruppen zu bilden, und der Spielnachmittag - Grillabend - ging unauffällig in die beschriebenen Formen der Flurjagden über. Langsam und stetig verlagerte sich das Spiel in die Flure.

Auch an diesem Nachmittag gab es Kinder, die sich kaum aus ihrer Clique lösten und besondere Ansprache brauchten, um sich mit den anderen in Bewegung zu setzen. Einige blieben nach ersten Anfangsschwierigkeiten bei den Spielenden, andere kamen zurück zu einem Baumstamm, wo sich die Zuschauer gesammelt hatten, vornehmlich im nationalen Nebeneinander.

Auch hier setzt man sich nicht zufällig neben irgendjemanden !

Dieser Spielnachmittag ermöglichte die lockere Wahl von möglicher Nähe und Ferne ohne belastende persönliche Investitionen an Initiative und ohne Angst, zurückgewiesen zu werden. Solche Spielsettings scheinen viele der Komponenten zu minimieren, die manche Kontaktaufnahme so schwer und bisweilen auch enttäuschend machen. Die Spielsettings selbst zeigten sich deutsch/französisch gemischt mit wechselnden Majoritäten. Dieser Nachmittag hat nach Aussagen der Kinder mehr Anklang gefunden als alle anderen Feste und Aktivitä-

- 47 -

ten, die als "gemeinsame" während der Begegnung stattgefunden haben.

6. "Spielen" und "Arbeiten"

"Spielen":

Die Kinder "spielen" sich im wahrsten Sinne des Wortes aufeinander ein. Sie treffen sich nach Spielinteressen-Gruppen. Sie beobachten sich, erleben sich im Spiel, lernen die Art der anderen im Spiel kennen (grob, hilfsbereit, aggressiv, fair, unfair, laut, stark, schwach, klug, verlässlich, wild, ängstlich, etc.). Sie entdecken sich als P e r s o n e n , sie können sich noch nicht hinter Mauern von Worten anders repräsentieren als sie sind. Sie lernen durch Erfahrung, mit wem sie ihre (Spiel) Interessen teilen, sie lernen die "Spielart" der anderen kennen und entwickeln daraufhin Nähe oder Distanz zueinander. Sie haben die Möglichkeit, sich zu suchen oder zu meiden.

"Arbeiten":

Arbeitsgruppen und Interessen-Aktivitäten, so wie sie in den Begegnungen angeboten wurden, bieten Möglichkeiten, sich auf die verschiedensten Weisen kennenzulernen und

verschiedene Seiten des Selbst für andere deutlich werden zu lassen. Man kann hier andersartige Erfahrungen miteinander sammeln, nicht nur mit den anderen, sondern auch mit sich selbst in der Herausforderung und im Zusammenleben mit den anderen Kindern und Lehrern. Eine Arbeitsgruppe kann auch Funktionen haben, die aus dem üblichen Erwartungsschema herausfallen, eine Oase der Ruhe und Entspannung und in der Turbulenz des Tages zugleich ein Ort der Konzentration sein, je nach dem, was gemacht wird und wie !

An einem Nachmittag wanderte ich mit der Modell-Segelflugzeuggruppe auf einen Hügel. Es wurde nicht viel gesprochen. Es war ein warmer Sommernachmittag, ein leiser Wind, ein tiefblauer Himmel mit Windwolken. Man hörte das leise Sausen der Modell-Flugzeuge. Wir hatten Zeit und ge-

- 48 -

nossen die Ruhe. G. erklärte vornehmlich durch Gesten die Windströmungen und warf sein großes Flugzeug in die Luft. Aufmerksamkeit, Spannung, Konzentration, man fühlte den Wind, man sah die Strömungen an den Bewegungen der Flugzeuge. Irgendwann gingen wir zurück. Jeder drückte auf seine Weise volle Befriedigung mit diesen Stunden aus. Was hatten wir erlebt? Ruhe, Wind, Sonne, die Flugzeuge im Wind, Erfolg und Abstürze, Konzentration und Entspannung. Alle sagten auf ihre Weise : Es war schön, die Ruhe und der Wind und die Wiesen. Ja, die Ruhe erwähnten alle ! Kurz danach war man wieder voll im Trubel: Jemand hatte ein Vogelnest geräubert mit Eiern und gerade geschlüpften Vögeln...

Die verschiedenen Typen von Aktivitäten ermöglichen m.E. zwei wichtige Erfahrungen : eine individuelle Befriedigung durch frei wählbare vielfältige Betätigung ; eine Hilfe, sich einander zu nähern über Medien, wie das Herstellen von Puppen, Modell-Segelflugzeugen, Fotografieren etc., und Erfahrungen zu machen, gemeinsam etwas herstellen zu können.

7. Freie Zeit

In allen Begegnungen bildeten sich in der Freizeit vor allem gleichgeschlechtliche Gruppen heraus: die Jungen spielten vornehmlich Fußball oder je nach Möglichkeit Handball. Die Nationalitäten traten vorwiegend gegeneinander an. Die Mädchen bildeten kleine Gruppen, die je nach Möglichkeiten eigene Spiele spielten (Fingerspiele, Einkaufsbummel, gemeinsame Spielplatznutzung).

Am Bach, beim Installieren und Ausprobieren von Wasserrädern und den damit verbundenen Wasserspielen waren Mädchen und Jungen, deutsche und französische Kinder meistens gemischt. Am Strand zum Baden, gleich an welchem, wählten die Kinder ihre Liegeplätze vorwiegend in nationalen Gruppierungen. Beim Toben mischten sich wiederum die Gruppen. Mit zu den beliebtesten Spielen (nach Interviews 1979 und

- 49 -

gehörten Neckereien zwischen kleinen nationalen Gruppen.

Formen der Neckereien, der gegenseitigen Herausforderung waren : mit Wasser spritzen, Spucken, « was Kleines klauen » und die anderen zur Jagd herausfordern, aus einem beliebigen Grund angreifen, Beinchen stellen, wegrennen, Türen aufreißen, etwas reinwerfen u. -rufen und ähnliches, Kissenschlachten, in Flucht-Verfolger-Formation über die Flure bis (meist) in eine vorhergesehene Sackgasse.

Diese Spiele wurden vor allem von den körperlich relativ Großen und Kräftigen gespielt.

In den Zimmern.

Ein Teil der Kinder verbrachten relativ viel Zeit in ihren Zimmern, vor allem auf den Fensterbänken, wenn die Aussicht "interessant" war, d.h. wenn sie auf die "Schauplätze der Bewegung" führten.

Zudem gab es intensive Kontakte zwischen verschiedenen Zimmern. Diese Kontakte liefen sowohl zwischen deutschen und französischen Mädchenzimmern als auch zwischen deutschen und französischen Jungenzimmern. Bisweilen hatten die Kinder kleine Geschenke (Postkarten, Fotos, Selbst-Gebasteltes usw.) füreinander. Ich selbst habe diese stillen aber intensiven Kontakte vor allem durch Zufall, Gruppeninterviews und Übersetzungshilfe entdeckt. In den Gruppeninterviews wurden bevorzugte Beziehungen zwischen Kindern deutlich, die ich an öffentlichen Plätzen nie miteinander gesehen hatte, weder beim Spielen noch bei Tisch. Es zeigte sich häufig, daß solche wechselseitig als intensiv und angenehm empfundenen Beziehungen im Rahmen von Zimmerkontakten lagen.

Die Übersetzungen bestätigen die Annahme von freundlichen, befriedigenden Beziehungen. Man wollte sich mitteilen, daß man sich möge, etwas aus der eigenen Familiensituation, Lieblingsbeschäftigungen, etc. War die Übersetzung erfolgt, wurde alles mit einem strahlenden Lächeln des/der Adressaten quittiert und die Antwort folgte sogleich mit neuen Fragen verknüpft.

- 50 -

Fenster und Balustraden waren in diesem Mikrokosmos immer die "Fenster zur Welt". Man sah alles Wichtige :

Personen flanierend, in Aktion, schreiend, bedächtig. Man sah "wer-mit-wem-ging", die Konstellation der Gruppen und Zugehörigkeiten. Alle betraten irgendwann einmal oder ständig diesen "Markt".

Was die Zimmer/Fenstersituation so attraktiv macht, scheint mir folgendes zu sein : Während die Kinder aus - offensichtlich für sie - angenehmer Distanz die "anderen" wahrnehmen, wird in das Zimmer hinein erzählt und kommentiert. Man ist informiert, ohne notwendigerweise involviert zu sein. Will man Kontakt aufnehmen, so steht der Wurf mit irgendetwas als oft benutzter Weg offen. Die Reaktion auf einen Wurf oder Wasserguß von oben ist in den meisten Fällen klar : ein Schrei, ein Blick, die Jagd beginnt. Oder : Schimpfen, Drohen und Ähnliches.

Selten habe ich echten anhaltenden Ärger erlebt. Auch « zornbebender Ärger » gehört bisweilen zum Spiel.

Während einer Ferienbegegnung im Jahre 1981 spielte sich folgende Szene ab :

Die Kinder wohnten in zwei Stockwerken übereinander. Ein unerschöpflicher Gaudi war der Wasserguß von oben auf die unmittelbaren Unterbewohner oder auf die, die den Weg entlang gingen, der am Haus vorbeiführte. Manche zogen sich Anoraks an gegen die Güsse, die sie durchaus vermeiden konnten, wenn sie etwas weiter vom Haus entfernt ihren Weg genommen hätten.

Ein französisches Mädchen legte unübersehbares Make-up auf, zog glänzende Satinshorts an, ließ sich naßgießen und stob mit wildem Geschrei in das Jungenzimmer (Deutsche), aus dem der Guß kam. Beim Hineinrennen wurden noch zwei Erwachsene über diese "Ungeheuerlichkeit" informiert und alsbald hörte man tosendes Gejohle aus dem Jungenzimmer. Revanche

- 51 -

8. Räume - Bewegung - Kommunikationsflächen

Eine Beobachtung : Als ich eine Schülerbegegnung 18 -19jähriger besuchte, nahm ich mit Betroffenheit die "Ausbrüche" wahr, die ausgelöst wurden beim Verlassen der Klassenzimmer. Es schien so, als ob "das Leben" der Schüler auf Gängen, Fluren, auf den Treppen, im Treppenhaus stattfand. Saßen in den Klassen nahezu wortlos und bewegungslos Deutsche und Franzosen nebeneinander, scheinbar (!) unfähig der anderen Sprache - die Übersetzungsleistungen waren mehr als mittelmäßig - brach Bewegung und Kommunikationsinteresse wie ein mittlerer Vulkan aus den meisten heraus, sobald sie durch die Klassentür « nach außen » traten.

Einzelne und kleine Gruppen suchten einander, Verabredungen wurden getroffen, Informationen und Pläne ausgetauscht. Die Architekten bezeichnen wohl nicht umsonst nicht die Klassen als "Kommunikationsbereich", sondern vor allem Gänge, innere « Plätze », Kreuzungen von Gängen, (Sitz-) Nischen etc.

Die Gänge: « Toben »

Kontaktaufnahme, sich von nahem sehen, sich begegnen, sich beobachten können - dazu bieten sich die Flure an. Sie sind meist relativ schmal, so daß man der anderen Nähe spüren kann. Man provoziert Nähe durch Rempeln und sich-zu-mehreren-an-anderen-vorbei quetschen. Von sich zublinzeln, um die Ecke schauen, bis aus tausend kleinen phantasievoll gesuchten Anlässen hintereinander herjagen, um an einer Ecke oder an einem Treppenaufgang aufeinander zu knallen, sind unzählige Formen möglich, im Kommunikationsbereich auch zu kommunizieren - auf eine andere Art allerdings, als es viele Hausverwalter und aufsichtsführende Erwachsene gewohnt und es ihnen angenehm ist.

Warum sind diese Formen so beliebt ? Was ist die Funktion der endlosen Flurtobereien? Ich nehme folgendes an : Die Bewegung in den Fluren ermöglicht beliebige Distanz und

- 52 -

Nähe, zufällige und intendierte hautnahe körperliche Erfahrungen mit den verschiedensten Kindern. Man kann sich auflauern, warten, irgendwann muß jeder "vorbeikommen". Man kann die Begegnungssituation allein herbeiführen oder in kleinen Gruppen. Die Begegnungen bringen keinerlei Verpflichtungen. Man kann verweilen oder vorbeigehen. Das Risiko, der persönliche Einsatz ist gering. Es ist nicht allzuviel Mut erforderlich, auf diese Weise ein Treffen herbeizuführen. Die Angst vor Enttäuschung ist deshalb ebenfalls relativ gering.

Ich bin geneigt anzunehmen, daß viele Elemente dieser freien Begegnungssituation sich in strukturierten Spielsituationen wiederfinden.

Die Zimmerbelegung und die Funktion derselben

Die Belegung der Zimmer erfolgte vorwiegend in nationalen Gruppen. Ein oder zwei Zimmer waren meist bi-national belegt. In diesen befanden sich die "Sozialgenies" der Klassen oder einzelne Aussenseiter. In Einzelfällen fand sich ein Mädchen oder ein Junge allein in einem Zimmer der anderen Nationalität ein : dabei handelte es sich vorwiegend um Einzelgänger, die den Kontakt "nach aussen" suchten, da in der alten Klassenkonstellation befriedigende Beziehungen aussichtslos schienen. Es schien für sie eine Art Flucht nach vorn

Die Kinder belegen ihre Zimmer vorwiegend - mit einigen kurzfristigen Veränderungen - vor allem nach alten Affinitäten. Die Zimmer schienen für die meisten ihre sichere Burg zu sein, bewohnt von Partnern/-innen, die sich vertraut waren.

Meine vorläufige Annahme ist, daß dieses Phänomen verschiedene Facetten hat. Das Zimmer mit vertrauten Partnern bedeutet :

ein Stück Heimat, Vertrautes, die Sicherheit, unter alten Bekannten zu sein: die alten Verhaltensmuster und Erwartungen "klappen" in dem vielfältig Unbekannten, den neuen Unsicherheiten, der Unstrukturiertheit der Situation, die den Tag weitgehend bestimmt

- 53 -

Entlastung durch "quatschen können" und Verstandenwerden, reden über die vielfältigen Ereignisse des Tages, klären, fragen, "verdauen" und unter Bekannten entspannen, ungeniert schimpfen können, sich Luft machen über "die anderen": "les boches", die "frenchies", die mal wieder « völlig bekloppt » waren. Sich kräftig Luft zu machen, schien für einige eine große Erleichterung zu bedeuten.

Eine weitere Erfahrung :

Eine französische Mädchengruppe, gleichzeitig eine Zimmergemeinschaft und bewährte Freundinnen, besuchte regelmäßig eine deutsche Zimmergemeinschaft. Man machte sich Geschenke, begrüßte sich am Morgen durch Zimmerbesuche und sagte sich auf die gleiche Weise gute Nacht. Die Mädchen schrieben sich gegenseitig Wörter auf, Sätze, Zahlen und Idioms, und brachten sich gegenseitig die jeweils fremdsprachige Form bei. Ich bekam Kenntnis von diesen nach außen völlig unauffälligen aber sehr stabilen Kontakten, weil eines der Mädchen sich häufig mein Baby abholte, und ich so öfter in das Zimmer gebeten wurde oder ich unverhofft etwas brachte. Zunehmend wurde ich auch um Übersetzung gebeten, um Informationen an die Mädchen des anderen Zimmers, selbstverständlich auch an einige Jungen, aber davon in anderem Zusammenhang.

Auffallend war, daß gerade die beiden Zimmer, zwischen denen sich die hier beschriebenen Kontakte entwickelt hatten, eines in auffallendem Maße gemeinsam hatten : Sie waren nach meinem subjektiven Empfinden auf angenehme Weise wohnlicher als die anderen Zimmer. Mit kleinen Hilfsmitteln, z.B. Blumen und Zweigen hatten sich die Mädchen die Zimmer verschönt. Es schien anderen wie mir zu gehen. Während in den anderen Zimmern häufig wüste Tobereien stattfanden, die der Wohnlichkeit selten zugute kamen, "benahmen" sich in diesen beiden Räumen die hereinkommenden Kinder anders. Es war gewöhnlich ruhig. Man unterhielt

- 54 -

sich, versuchte sich mit Gesten oder einzelnen bekannten Worten das Wichtigste mitzuteilen. Man war höflich und klopfte an. Das große Türengknalle und Rumgebrülle schien hier vorbeizufuten wie um zwei Inseln besonderer Art. In dem deutschen Zimmer wohnte das unter Franzosen beliebteste Mädchen (nach meinen Interviewaufzeichnungen), in dem französischen Zimmer zwei der unter den Deutschen beliebtesten Mädchen. D.h. : die Zimmer wurden oft frequentiert, und die Kontakte der Mädchen waren außerordentlich vielfältig.

Hatten sich hier Mädchen gefunden, die sich auf der gleichen "Wellenlänge" empfanden ? Jedenfalls suchten sie sich und hatten große Sympathie füreinander.

Etwas ähnliches scheint sich am gleichen Ort zwischen einem deutschen und französischen Jungenzimmer abgespielt zu haben : Während ich mit einer der Zimmergemeinschaften sprach (F), kamen aus dem Nachbarzimmer (D) ununterbrochen einzelne Jungen herein. Sie setzten sich bisweilen kurz dazu, oder suchten etwas Bestimmtes, oder einer wollte einem anderen kurz beschreiben, was er mit ihm machen wollte. Meine Verblüffung wuchs, als einer der Jungen aus dem Nachbarzimmer (D) eine kleine Tasche von einem französischen Jungen aus dessen Reisetasche herausholte, daraus einen Kuli entnahm, dem dazugehörigen Jungen entsprechend Zeichen machte, dieser freundlich nickte, worauf ersterer mit dem Kuli verschwand. Solche und ähnliche Ereignisse setzen einen erheblichen Kontakt und beachtliche Übereinstimmung und Koordination voraus.

Diese Jungen hatten zudem eine Reihe von Spielen entwickelt, bei denen beide Zimmer gleichermaßen verwendet wurden.

Bis zu diesem Zeitpunkt, einen Tag vor der Abfahrt der Gruppe, hatte ich auf den "öffentlichen Plätzen" noch keinen dieser französischen und deutschen Jungen miteinander spielen oder in sonstigem Kontakt gesehen. Beim Essen saß man unter sich. Tischtennis spielten z.B. diese Jungen nie miteinander.

- 55 -

Im Verlauf der Begegnungen bin ich persönlich immer vorsichtiger geworden mit Aussagen über Qualität und Häufigkeit von Kontakten zwischen deutschen und französischen Kindern.

Vieles scheint nicht im "öffentlichen Rahmen" deutlich zu werden (Strand, Essen, Spiele).

Das Bewußtsein der "nationalen" Zugehörigkeit verblaßte bei den hier beschriebenen Kontakten in bemerkenswerter Weise. Sie schien in vielen Situationen ohne jegliche Relevanz. Auf Bemerkungen oder Fragen nach "den französischen Kindern", bzw. "deutschen", erfolgte oft kaum eine Reaktion. Kannte man sie ? Tat man etwas mit ihnen ? Die Äußerungen waren mehr oder weniger indifferent. Erwähnte ich konkrete Personen, mit denen sie Kontakt hatten, wurden die Reaktionen engagiert : « Ja klar mit X,Y, das ist doch klar ... »

Die Belebung eines Raumes.

Ein Raum, etwa 8 x 8 m, hell, mit einigen quadratischen Tischen, etwa 35 Stühlen, Spielschränken und Schubladen. Die Tische finden sich meist unregelmäßig am Rand verteilt. In der Mitte ergibt sich eine große freie Fläche . Auf Fensterbänken und in Kästen befinden sich Materialien und Objekte, die die Kinder in den Arbeitsgemeinschaften gebraucht und erstellt hatten. Der Raum war der große Gemeinschaftsraum, in dem alle Versammlungen und größere Treffen stattfanden wie auch Feste. Ansonsten stand er den Kindern zur freien Verfügung. Nach dem Essen schauten fast alle Kinder « mal hinein », schlenderten vorbei oder hinein. Einige machten eine kleine Runde, verweilten, schauten wer da war und blieben oder gingen wieder, allein oder in kleinen Gruppen.

- 56 -

Brettspiele.

Manches Mal fing ein Kind allein mit einem Brettspiel an, manchmal kamen die Kinder schon als Spielpartner herein. Zu den ersteren gesellte sich oft alsbald ein Partner oder eine Partnerin, ebenso oft der gleichen wie auch der anderen Nationalität. Trafen sich Partner verschiedener Nationalitäten, wurden mit Gesten Absprachen getroffen, unendlich geduldig durch Zeichen erklärt und schließlich gespielt, freundlich und konzentriert. Es wurde viel gelächelt und gelacht. Oft gingen die Partner nach einigen Spielen gemeinsam aus dem Raum.

Zwei Kinder, ein deutscher und ein französischer Junge, kommen herein, um Schach zu spielen. Sie sind Freunde. Lachend setzen sie sich zum Spiel, ulken herum, wer anfängt, necken sich, zeigen sich ein Paar Tricks, was man alles mit den Figuren machen kann, zeigen sich, wie man schummeln kann, konzentriert und zugleich mit dem ganzen Körper die ganze Zeit in Bewegung. Ihre Bewegungen sind offen aufeinander zu, oft schauen sie sich an und lächeln.

Hat einer nach der Meinung des anderen einen Fehler gemacht, wird das Spiel durch Mimik und Gestik unterbrochen. Der andere zeigt, welche Lösungen er gewählt hätte. Beide entwickeln weitere Alternativen. Konzentration, dazwischen Nicken, Lächeln. Dann zeigt einer durch Mimik und Bewegung an, daß er das Spiel fortsetzen will. Es geht weiter. Bald sammeln sich um die Spieler mehrere Kinder, oft bis zu zehn, Deutsche und Franzosen. In einer dichten Traube hängen sie um das Schachbrett. Nähe, Interesse.

Einige machen Bemerkungen zum Spiel, andere unterhalten sich, während sie in der Traube "hängen", dicht an dicht, über etwas anderes. Einmal spielen ein Deutscher und Franzose in der Traube miteinander mit zwei Handpuppen. Das Schachspiel schien sie nicht sonderlich zu interessieren. Es müssen andere Gründe gewesen sein, die sie an der Traube anzogen. Die Nähe der anderen ? Daß es da gleich neben sich Kinder der eigenen und der anderen Nationalität gab ? Allein und fern von der Traube setzten sie das Spiel nicht fort.

- 57 -

In der Nähe der Traube siedeln sich an Tischen und Fensterbänken noch andere Kinder an. Einige lesen, andere erzählen. Der Raum wäre groß genug gewesen, daß sie sich gleichmäßig hätten verteilen können. Die Dichte schien anziehender zu sein. Zur gleichen Zeit befanden sich jedoch auch an anderen Stellen des Raumes einzelne oder Paare, die sich mit den verschiedensten Dingen beschäftigten, Puppen fertigstellten, Comics lasen, allein oder in kleinen Gruppen, mit Briefen beschäftigt oder mit Schreiben.

In der Verteilungsdichte jedoch lag der Schwerpunkt stets in der Nähe der Traube. Die von der Traube entferntesten gehörten in den meisten Fällen derselben Nationalität an.

Wechsel.

Waren wenige Kinder im Raum (bis zu zwölf Kinder), gingen gleichmäßig viele deutsche und französische Kinder ein und aus oder blieben. War eine Nationalität eindeutig in der Mehrzahl, verließen langsam die Angehörigen der anderen Nationalität den Raum, ohne daß irgendein Kontakt untereinander erfolgt wäre, bzw. es kamen selten Kinder der in der Minderheit befindlichen Nationalität hinein, um zu verweilen. Ein schneller Wechsel erfolgte dann, wenn eine größere Gruppe der gleichen Nationalität mit Lärm oder raumgreifenden

Spielen hereintobte. Oft befanden sich die Kinder einer Nationalität in einer solchen Situation bald unter sich.

Nicht beeinflusst von der Nationalität derer, die hereinkamen oder im Raum waren, schienen die Kinder zu sein, die bei deutschen und französischen Kindern beliebt und ihrerseits sehr initiativ bei der Entwicklung von Spielen und Ideen waren. Oft initiierten diese Kinder - vor allem deutsche Jungen - dem Anschein nach mit einigem Interesse und bester Laune - Gruppen mit gemischten Nationalitäten. Es waren häufig die, die sich auch mitunter in die Zimmer der anderen Nationalität begaben, um mit ihnen dort die Betten zu teilen. Einer dieser Jungen war zum Beispiel einer der Partner in dem beschriebenen Schachspiel.

- 58 -

9. Nebeneinander/Zusammen

Spontane binational numerisch ausgeglichene gemischte Gruppen entstanden z.B. dann, wenn die Kinder bemerkten : Es gibt für alle etwas Interessantes und einige Kinder hatten ihre speziellen Freundinnen/Freunde der anderen Nation persönlich dazu eingeladen, z.B. Emaillieren.

Die ursprüngliche Gruppe, die sich für das Emaillieren interessiert hatte, waren deutsche Jungen und Mädchen mit einigen Freundinnen. Dann kamen langsam immer mehr französische Kinder hinzu, schließlich gab es eine riesige Runde gemischt sitzender Kinder, die sich bemühten, ihre kleinen Figuren, die vor ihnen lagen mit der entsprechenden Farbe zu versehen. Während der Arbeit selbst, die die Erwachsenen betreuten, gab es meiner Beobachtung nach wenig Kontakt untereinander, obwohl Ellenbogen an Ellenbogen sitzend. Die Aufmerksamkeit richtet sich auf die Instruktionen und auf die Beschaffung des notwendigen Materials. Hilfestellung wurde vor allem durch die Kinder der eigenen Klasse erfragt. Ein Kontakt über das Herumschieben von Farbbeuteln hinaus zwischen deutschen und französischen Kindern begann erst, nachdem die Figuren gebrannt aus dem Ofen kamen, d.h. nach dem eigentlichen Arbeitsgang. Man zeigte sie sich gegenseitig und eine Reihe von Figuren wechselten sehr schnell von deutscher in französische Hand und umgekehrt.

Ich möchte hier eine vergleichbare Situation hinzufügen. Die Gruppe beschäftigte sich mit der Bearbeitung von Holz : vier deutsche Kinder unter einer Mehrzahl französischer Kinder. Die Kinder werkten nebeneinander her, in direktem Kontakt mit denen der eigenen Nationalität. Es hatte nicht den Anschein, daß die französischen Schüler mit den deutschen viel "zu tun" hatten. Als ich danach mit ihnen ins Gespräch komme, stellt sich heraus, daß die Kinder wechselseitig sehr genau wußten, wer von "den anderen" da war, was sie im einzelnen gemacht haben, und wie ! Zwei französische Jungen haben um sich herum gar nichts wahrgenommen! « On a travaillé ».

- 59 -

Bei der Herstellung kleiner Segelschiffe war das gleiche Phänomen zu beobachten : Man störte sich nicht, man braucht sich nicht notwendigerweise. Man konnte Kenntnis voneinander nehmen, mußte aber nicht. Konflikte gab es daher kaum, direkte Kooperation ebenfalls selten. Kontakte beschränkten sich weitgehend auf die Übergabe von Arbeiten.

Die gemeinsame Arbeit an einer Hütte oder einem Floß bringt andere Bedingungen ins Spiel. Die Kinder sind aufeinander angewiesen. Sie müssen miteinander kommunizieren wie auch

immer, sonst können sie gemeinsam nichts herstellen. Die Arbeitsgänge zwingen weitgehend zum Koordinieren der Handgriffe. Das bringt Verständigungsprobleme sehr schnell mit sich und die Notwendigkeit, nach Mitteln zu suchen, wie die fehlende Sprache zu ersetzen ist. Man lernt die anderen in ihren Fähigkeiten in Bezug auf Kooperation oder Dominanzverhalten sehr schnell kennen: Ich spüre, wenn mir jemand gegen das Schienbein tritt, wenn ihm nicht paßt, was ich tue. Ich erfahre die andere Möglichkeit, wenn mir jemand (mit Geduld) zeigt, was er von mir erwartet. In einer solchen Situation können die direkt an der Arbeit Beteiligten nicht nebeneinander herarbeiten.

10. Das Augenmerk auf "die andere Person"

Die äußere Erscheinungsform der Kinder verleitet den Beobachter dazu anzunehmen, daß die Kinder ohne Beziehungen mehr oder weniger nebeneinander her arbeiten, oder höchstens in einem kleinen festen Gruppenverband derselben Nationalität intensiveren Kontakt haben. Die meisten waren jedoch bestens im Bild, was jeweils die anderen gerade taten, zuvor getan hatten und mit wem sie selbst gern etwas tun würden oder auch nicht. So gab es in verschiedenen Gruppen eine intensive Aufmerksamkeit gegenüber Jungen und Mädchen der jeweils anderen Nationalität, ohne daß notwendigerweise « konkrete gemeinsame Aktionen » zu verzeichnen gewesen wären.

- 60 -

11. Beim Essen getrennt oder zusammen

Es gab immer mehr nationale Tische als binationale. Wer sich jedoch an den nationalen befindet, bemerkt alsbald, daß diese zu solchen der anderen Nationalität zum Teil äußerst intensive Beziehungen haben. Man spricht "unter sich" über die anderen : Wer ist mit wem befreundet, wann und wo wird man sich sehen.

Da gibt es vielfach Situationen, in denen deutlich wird, daß man ein Auge hat für ein Kind einer kleinen Gruppe eines anderen nationalen Tisches : Blicke, Lächeln, ein reger Wurfverkehr von Brot, Erbsen oder anderen dazu geeigneten Gegenständen in Richtung auf die Tischgruppe von Interesse. Oft sind Inter-Tisch-Aktivitäten der Anlaß zu langen und sehr bewegten Jagden nach dem Essen draußen, auf den Gängen, im Haus.

"Die anderen" werden während des Essens kaum aus den Augen gelassen. Mädchentische mit gleichbleibender Besetzung, den Freundinnen von Zuhause her, haben andere Tische aufs Korn genommen, meist Jungengruppen. Solche Mädchengruppen sind sonst häufig - wie Zuhause - mit Vorliebe « zum Quatschen » auf ihren Zimmern, lesend, lachend - unendlicher Stoff. Bei diesen entspannten Gesprächen wird deutlich, wie genau sie alles um sich herum registrieren : Ort/Atmosphäre/Personen/Auffälliges/Unterschiedliches im Vergleich mit Zuhause.

Ich war am Anfang der Meinung, diese Gruppen seien der binationalen Situation gegenüber recht distanziert. Heute nehme ich eher an, daß ein großer Teil der Kinder mit Hilfe von und geborgen in ihrer nationalen Freundesgruppe sehr wohl mit großer Intensität die Kinder der anderen Nationalität beobachtet und vielfach "kleine Kontakte" schafft.

Zum Beispiel ist es in einer solchen Gruppe keineswegs gleichgültig, wo sie im Bus bei einem Tagesausflug sitzen : selbstverständlich und vor allem beieinander, dann aber in der Nähe derer, für die sie neu Interesse entwickelt

haben. Dieses Interesse zu realisieren, entwickeln sie einiges Organisationstalent.

12. "Zusammenarbeiten"

Welchen Stellenwert hat das Hand-in-Hand arbeiten, die konkrete körperliche Kooperation ? Optisch ergibt sich oft das Bild eines intensiven Kontaktes. Was geht dabei in den Kindern vor ?

Was meines Erachtens möglich wird durch diese Nähe, ist die körperliche Erfahrung des anderen. Ist der andere verletzlich, hilfsbereit, freundlich, vertrauenswürdig oder nicht ? Stößt er mich total zur Seite ? Bekomme ich Angst ? Tut er mir weh ? Verunsichert er mich ? Anders ausgedrückt : fühle ich mich mit und bei ihm sicher und genieße ich seine Gegenwart oder nicht.

Davon wird weitgehend abhängen, ob ich weiterhin seine Gegenwart meide oder suche. Dadurch, daß Sprache als Kommunikationsmittel nicht zur Verfügung steht, wird eine höhere Konzentration auf das Verhalten des/der anderen nötig. Das was tatsächlich gelebt wird, ist ausschlaggebend, vielleicht der intensivste Zugang zueinander, der unverstellteste, direkteste.

Lucette COLIN
(Übersetzung aus dem Französischen von Gerald Prein)

**DEUTSCH-FRANZÖSISCHE LANDSCHULHEIMAUFWENTHALTE
oder
"Interkulturelles Lernen zwischen Grundschulklassen
ohne Fremdsprachenkenntnisse"**

Vorbemerkung :

Ich hatte mich zu Beginn der Untersuchung mit einem Freund darüber unterhalten, der als Lehrer ganz besonders mit den Problemen, die das Interkulturelle stellt, konfrontiert ist, da er in einer sogenannten « schwierigen » Klasse mit verschiedensten ethnischen Komponenten unterrichtet.

Eine gewisse Angst überkam mich, da dieser Lehrer hervorhob, daß ihm dieses Programm teilweise etwas "hausbacken" erschiene. Für ihn bestand das entscheidende, das echte Problem in der Grundschule in der alltäglichen Konfrontation mit den ethnischen Minderheiten und der - zumindest gegenwärtigen Unmöglichkeit, dieses Problem zu lösen, was wiederum haarsträubende Schulversagerquoten hervorruft.

Ich hatte also die Befürchtung, daß diese deutsch-französischen Begegnungen der Grundschüler keine sehr tiefgehende Bearbeitung jener interkulturellen Probleme ermöglichen würde, die sich z.Zt. in Frankreich... aber auch in Deutschland in den Grundschulen stellen.

Es stellte sich bald heraus, daß diese Angst unbegründet war. Als Mitglied der Gesellschaft ist das Kind eingebunden in den Fluß internationalisierter Nachrichten sowie in eine gewichtige kulturelle Vergangenheit, die von Elternhaus und Schule weitergetragen wird (z.B. Schulbücher). Im übrigen symbolisiert der Partner, hier die Deutschen, ja auf jeden Fall den anderen, der nicht Ich ist, und wirft dadurch schon auf alles zurück, was anders ist. Die Tatsache, daß der Partner aus einem Land der Europäischen Gemeinschaft kam und rational gesehen als Nahestehender oder gar als Spiegelbild betrachtet werden kann, hat es verhindert, daß exotische Aspekte in grellen Farben in den Vordergrund gestellt werden, die im allgemeinen und insbesondere in so kurzen Begegnungen als Abwehrmechanismen dienen.

Aufgrund des Rahmens - die untersuchten Begegnungen fanden an einem dritten Ort statt, d.h. alle Schüler führen von

- 66 -

zu Hause weg in ein Landschulheim - wurde auch der Schulalltag in wichtigen Bereichen deutlicher.

Die vorgegebenen Rahmenbedingungen beinhalteten nämlich die Schaffung einer neuen Institution (die selbst binational ist). Durch die neuen Normen, die gesetzt, die geschaffen werden mußten, kam es zu einer tiefergehenden Analyse der üblichen Funktionsweise der Schule und dessen, was als Arbeitsweise wünschenswert wäre unter Berücksichtigung der interkulturellen Dimension und dessen, was möglich bzw. unmöglich ist (denn man schwebt nie auf einer deutsch-französischen Wolke, das Gewicht der Bezugsgruppen ist auf der realen wie auf der imaginären Ebene bedeutsam und die Geschichte jedes einzelnen Beteiligten, jeder einzelnen Gruppe taucht jeweils innerhalb des pädagogischen Settings wieder auf).

Es besteht ein Gleichgewicht zwischen dem Klassenalltag und dem Bruch mit diesem Alltag, wobei dieser Bruch bekanntlich nicht zu der Schaffung eines künstlichen pädagogischen Settings führt, sondern es bewirkt, daß wir den Alltag selbst im Hinblick auf eine Weiterentwicklung überdenken.

Das Problem der kulturellen Minderheit stellt sich gleichzeitig für beide Partner, denn sie nehmen beide den gleichen Platz innerhalb des gegebenen Rahmens ein.

Die Lehrer sind - genau wie die Schüler - mit der interkulturellen Begegnung konfrontiert.

Die Institution der Schule als solche, aber auch der Lehrer und der Schüler werden als Personen in einen Prozeß hineinversetzt, der sie dazu führt, Distanz zu sich selbst zu nehmen. Dieser Prozeß wirkt in höchstem Maße analysierend und "weiterbildend" zugleich. Es ist ein Prozeß der Dezentrierung, der auf zwei Ebenen verläuft : einmal über den Rahmen des Landschulheimaufenthaltes, und zum anderen über die interkulturelle Begegnungssituation.

- 67 -

Jean Piaget und allgemeiner gesagt die Schule der genetischen Psychologie haben hinreichend gezeigt, daß sich das kindliche Denken durch Systematik, durch starke Kohärenz, ja im Grunde durch Egozentrismus kennzeichnet. Egozentrismus bedeutet hier im einzelnen, daß es dem Kind schwer fällt, eine strenge Unterscheidung zwischen sich und der Außenwelt zu treffen, zwischen dem Innen und dem Außen, zwischen dem Subjektiven und Objektiven. Diese Weigerung oder Unfähigkeit, die eigene Weltansicht nicht mit der Welt an sich zu verwechseln, kann sich nur durch eine provozierte Dezentrierung verändern und weiterentwickeln.

Nach Piaget entwickelt sich das Individuum nur dann, wenn es in eine Situation hineinkommt, in der es ihm psychologisch nicht mehr möglich ist, in seinem Egozentrismus zu verharren. Diese Situationen sind die alltäglichen Erfahrungen und Zwänge des Handelns, die das Kind dazu bringen, sich am Widerstand der Dinge, am Hindernis zu stoßen, das andere Individuen für ein Kind darstellen, wobei es lernt, festzustellen, daß es nicht der Mittelpunkt der Welt ist. Diese Situationseffekte, diese Effekte des Handelns in Situationen erlauben es, zu einer objektiveren Sichtweise zu kommen, d.h. zu einer Sichtweise, in der die Objekte wirklich als Objekte, also als anders wahrgenommen werden können. Der Spiegel ist zerbrochen : es wird einem nun möglich, zu lernen, eine Realität aufzubauen und sich dadurch selbst als Subjekt zu begreifen, das in diese Wirklichkeit eingebunden ist und das im Namen einer bestimmten Bedeutungswelt spricht und dabei anderen Subjekten begegnet, die ihrerseits bestimmte Bedeutungswelten vertreten.

In ihrem Werk über die Landschulheimaufenthalte ("Les classes de nature", Editions E.S.F., Paris, 1979) untermauern Mariet, Moreau und Porcher ihre These vom Nutzen dieser Aufenthalte, indem sie die von Piaget entwickelte Perspektive heranziehen. Ich erlaube mir hier, eine längere Passage aus ihrem Buch zu zitieren, lege dem Leser allerdings dabei nahe, die eigentliche Problematik der Landschulheim-

- 68 -

aufenthalte noch um die Dimension des Interkulturellen zu erweitern :

"Das Hineinversetzen in das Leben an einem anderen Ort ist wertvoll als ein Faktor, der die Dezentrierung begünstigt. Auf eine andere Umgebung zu stoßen, mit einer anderen Lebenswelt Kontakt zu bekommen, sich ein neues, geographisches Umfeld anzueignen, all das bringen die Landschulheimaufenthalte als psychologische Erfahrung mit sich. Es handelt sich hierbei nicht um 'Entfremdung', weil das Wesentliche bestehen bleibt, sondern über den Bruch mit den räumlichen Gewohnheiten vollzieht sich ein Zerbrechen des Egozentrismus. Wir werden uns der Tatsache bewußt, daß es einen Raum gibt, zu dem wir in Beziehungen gegenseitiger Abhängigkeit stehen. Es gibt andere belebte Räume, andere Individuen : die Einheit der Welt hört damit nicht auf zu existieren, sondern wird zu einer vielschichtigen Einheit, so daß sich mehrere Perspektiven auf tun können. Das Herauskommen aus dem Alltagsmilieu erlaubt es, sich in einem neuen Raum einzurichten, was das Individuum dazu bringt, sich - im ursprünglichen Sinne des Wortes - zu situieren, d.h. von sich selbst und der Umwelt Besitz zu nehmen".

Man könnte hier einwenden, daß die Medien und der Tourismus bereits in hinreichendem Maße für diese notwendige Dezentrierung sorgen, was man auch in gewisser Hinsicht nicht völlig außer acht lassen kann.

Im Verhältnis zur realen Dezentrierung stellt die von diesen Einrichtungen bewirkte Dezentrierung für die o.g. Autoren jedoch eher so etwas wie ein Befremden dar, das gleichzeitig verwirrend und "bildend" sein kann. Dabei geben sie zu bedenken, daß man sich zwar in ein anderes Milieu bringen läßt, wo gleichzeitig alles anders ist, wo das Individuum aber sich selbst bleibt.

Im Gegensatz dazu beinhalten die Landschulheimaufenthalte eine Dezentrierung im engeren Sinne des Wortes: man wech-

- 69 -

selt den Ort, aber der größte Teil der Aktivitäten bleibt ziemlich gleich, denn verlegt dorthin wird eine Schulklasse als Ganzes mit der Gesamtheit an kollektiver und gewohnheitsmäßiger Praxis. Es handelt sich also nicht mehr nur um Befremden, so merken es die Autoren an,

"weil die Schüler innerhalb ihrer Alltagsaktivitäten eine große Anzahl gewohnter Orientierungspunkte behalten. Der Schüler fühlt sich gleichzeitig als er selbst und als ein anderer, in seinem Milieu und außerhalb seines Milieus. Unter diesen Bedingungen wird er dazu angeregt, sich zu dezentrieren, seine traditionellen Vorstellungen in Frage zu stellen, sich in dieser neu geschaffenen Situation zu definieren. Es kommt zum Zusammenstoß von zwei Erfahrungen, die beide zu ihm gehören, und gerade das ist von Bedeutung. Das Kind dezentriert sich selbst, es wird nicht dezentriert. Es entkommt damit der raffiniertesten Schlinge des Egozentrismus : dem Soziozentrismus, der darin besteht, daß man meint, die

Welt sei identisch mit den Vorstellungen, die sich die jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten eines Individuums von ihr machen".

Wir können in Bezug auf diese Dezentrierung hinzufügen, daß die Dimension der « Klassenbegegnung », die zudem noch binational ist, diese Dimension nur noch verstärkt. Wir stoßen hier wieder auf die Bedeutung der Rahmenbedingungen dieser Untersuchung : an einem dritten Ort trifft eine reale soziale Gruppe mit einer anderen realen sozialen Gruppe zusammen, die beide, institutionell gesehen, die gleiche Zugehörigkeit haben.

Auf diesem stabilen Fundament, einem wesentlichen Element der Alltagssozialisation, baut sich dann eine Erfahrung gesellschaftlicher Veränderung auf, ein Versuch, eine andere Beziehung zum Sozialen, Kulturellen und Pädagogischen herzustellen.

- 70 -

Auf dieser Ebene führt die Erfahrung zu einer übergreifenden Dimension in der Sozialisation, d.h. zu einer vielschichtigen sozialen Erfahrung auf der stabilen Grundlage von Bezugsgruppen. Dies führt zum Erlernen interkultureller gesellschaftlicher Eingliederung, d.h. zum Eintreten in eine neue Gruppenzugehörigkeit, ohne dabei die alte Gruppe aufzugeben, und dies sogar mit ihrer Mithilfe.

- 71 -

ERSTER TEIL

Interkultureller Kontakt - Konflikt

- 73 -

A. GESCHICHTEN UM EIN FLOß

1. Die Geschichte eines Konflikts zwischen den französischen und den deutschen Schülern

Das Floß ist fertig und wird zu Wasser gelassen. Seine Anziehungskraft ist enorm, und viele wollen hinauf und den kleinen Wasserlauf überqueren. Diejenigen, die es gebaut haben, akzeptieren zwar, alle auf das Floß zu lassen, meinen aber, gegenüber den anderen Kindern zusätzliche Rechte zu haben. Sie haben folgende Überlegung :

« Wir haben es gebaut, also gehört es uns! »

Es stellt sich heraus - und dies ist eine wichtige Tatsache - daß die Gruppe, die sich am stärksten beim Floßbau eingebracht hat, sich aus Teilnehmern (Kindern und Erwachsenen) deutscher Nationalität zusammensetzt.

Alles verläuft zunächst gut. Es gibt folgende Spielregel : Jeder macht eine Fahrt und gibt dann seine Schwimmweste an ein anderes Kind weiter ; jedes Kind soll zunächst einmal fahren. Zwei Lehrer sind anwesend : ein französischer und ein deutscher (er hatte die Werkstatt "Floß" geleitet).

Ein französischer Schüler, der es zu eilig hat, auf das Floß zu kommen, rutscht aus und fällt ins Wasser. Ihm passiert nichts, außer daß die Umstehenden darüber lachen und der Junge selbst dem Weinen nahe ist.

Es muß dabei gesagt werden, daß dieser Junge, Denis, sich kurz zuvor das Schlüsselbein gebrochen hatte. Es ist noch genagelt, und Denis hat deshalb von seinen Eltern zahlreiche Ermahnungen mit auf den Weg bekommen, was wir gut verstehen können. Aber Denis ist nicht nur vorsichtig, er hat Angst, fürchtet sich dauernd davor, hinzufallen, sich weh zu tun, einen Schlag abzubekommen.

Denis erklärt diese fast phobische Angst damit, daß er weit weg von seiner Familie und dem Arzt sei, der ihn behandelt

- 74 -

hatte : "und dann", sagt Denis, « weiß mein Arzt, was ich habe, und ich hätte keine Schwierigkeiten, mit ihm zu reden, wenn mir etwas passieren würde. Wenn ich aber in ein deutsches Krankenhaus müßte, könnten mich die deutschen Ärzte ja gar nicht verstehen ».

Und das versetzt ihn in Panik. Denis kommt damit zu dem Ergebnis, daß er sehr vorsichtig sein muß, genauso, wie seine Eltern es ihm gesagt haben.

Nachdem er hingefallen ist, will Denis nicht mehr auf das Floß steigen und gibt seine Schwimmweste einem deutschen Schüler. Ich finde mich selbst auf dem Floß wieder (ich bin jetzt an der Reihe), auf dem sonst nur deutsche Schüler sind. Nachdem meine Fahrt zu Ende ist, gebe ich meine Schwimmweste gemäß der aufgestellten Regel an jemanden weiter, der noch nicht mit dem Floß gefahren ist. Es ist dies ein deutscher Schüler.

Der deutsche Lehrer war unterdessen fort gerufen worden.

Meine Mitfahrer aber geben ihre Schwimmwesten nicht weiter und bleiben auf dem Floß. Es sind in der Hauptsache die Floßbauer. Später höre ich, daß sie den Wasserlauf nicht mit Hilfe des Seils, sondern mit Rudern überqueren wollten. Wichtig ist dabei auch, daß alle Umstehenden bereits mit dem Floß gefahren waren.

Das Floß wird jetzt - zumindest in der Hauptsache - von denen benutzt, die es gebaut haben.

Es sind also deutsche Schüler, die mit ihm fahren, und bald wird auf französischer Seite nur noch diese Tatsache wahrgenommen, als die Floßfahrer mit dem Floß nicht mehr ans Ufer zurückkehren.

Die andere Tatsache, daß hier die Erbauer die Früchte ihrer Arbeit genießen, wird von den französischen Schülern als Erklärung nicht angenommen. Sie sind sich sicher, daß der eine Junge dort nicht an der Gruppe teilgenommen hat, die

- 75 -

das Floß gebaut hat. Und sie wissen genau, daß dieser Junge ein Deutscher ist.

Die Wut wird immer stärker: "Die Deutschen wollen nicht, daß wir mit dem Floß fahren !"

Geschrei und Flüche prasseln hernieder.

Und Taten folgen : die französischen Schüler beginnen, kräftig an dem Seil zu schaukeln, das über den Fluß gespannt ist und an dem man durch Ziehen das Floß bewegen kann. Dies behindert nun die "Seefahrer" sehr. Das Spiel wird jetzt immer direkter, immer aggressiver : Kieselsteine werden in die Nähe des Floßes (auf das Floß ?), an den Seefahrern vorbei (auf die Seefahrer ?) geworfen. Aus dem Ausrutschen von Denis wird : "Ein Deutscher hat Denis weggeschubst, um ihm seinen Platz wegzunehmen".

Da tauchen am Rand des Ufers drei deutsche Schüler auf, die einerseits die deutsche Gruppe auf dem Floß beschimpfen (sie pochen darauf, noch nicht gefahren zu sein), andererseits aber auch die französische Gruppe, deren Aggressivität gegenüber ihren Kameraden sie nicht ertragen.

Die Aggressivität der französischen Schüler verlagert sich nun auf die Gruppe der drei Deutschen und insbesondere auf den einzigen Jungen in dieser Gruppe, Andreas, der sie daran zu hindern versucht, das Seil zu bewegen. Beschimpfungen, in denen "dreckiger Schwuler" sehr häufig vorkommt (Andreas trägt einen Ohrring) und Schlägerei.

Andreas geht zu seinem Lehrer (der ja nicht selbst am Ort des Konfliktes ist) und kommt zurück, bestärkt durch das, was ihm gesagt worden ist, nämlich, daß alle auf das Floß dürfen, also in diesem Falle auch er.

Geheimgespräch zwischen den Floßbesetzern und dem Ufer, jedoch in deutscher Sprache. Die Franzosen versuchen, zu verstehen. Da laufen Andreas und die beiden Mädchen, die bei ihm sind, ans andere Ufer, an dem kurz darauf das Floß

- 76 -

anlegt. Austausch der Schwimmwesten unter den Deutschen. Die Franzosen, die sehr schnell begreifen, was sich dort abspielt, bleiben an dem Ufer, das zu « ihrer » Seite wird. Das Territorium ist in zwei Hälften geteilt.

Die Aufregung der französischen Gruppe strebt ihrem Höhepunkt zu. Man hört das Wort « Boche! » Die Losung wird ausgegeben: "Wir versenken sie !"

Die Franzosen fangen an, heftig mit dem Seil zu schaukeln. Dies hätte gar nichts bewirkt, wenn die jungen Deutschen nicht versucht hätten, es festzuhalten. Sie klammern sich aber daran fest ! Zwei Kinder fallen ins Wasser, eines kann schnell wieder auf das Floß steigen, das andere, Stefan, jedoch nicht. Der Angstschrei, der den Sturz begleitet, dieser Schrei verwandelt sich auf französischer Seite in einen Freudenschrei. "Wir haben sie geschafft, wir haben gewonnen !"

Sagen wir hier gleich, daß zu keinem Zeitpunkt eine reale Gefahr bestanden hat und Stefan das Ufer in perfektem Crowl erreicht! « Den Schwulen ins Wasser! » rufen jetzt die Franzosen.

Die französischen Mädchen "kommentieren" die Ereignisse : « Unsere sind vielleicht kleiner, aber sie sind stärker », "Wir haben die Schnauze voll von den Deutschen ! Wofür halten die sich überhaupt", "Das ist Krieg" sagt Pic, ein asiatisches Mädchen, deren Eltern erst seit kurzer Zeit als politische Flüchtlinge in Frankreich sind, etc.

Das Floß kommt jetzt zum "französischen" Ufer zurück, und die Fäuste werden erhoben. Birgit (die nicht auf dem Floß ist) kommt zu Pascal und gibt ihm gestisch zu verstehen, daß er eine heftige Tracht Prügel zu erwarten hat. Die sanfte Laura antwortet ihr mit einer gedoppelten Botschaft : « Wie bescheuert die doch ist ! », eingepackt in ein freundliches Lächeln und in süßlichem Tonfall, was die Franzosen zum Lachen provoziert.

Das Floß ist nun nahe am Ufer. Die Franzosen beginnen, reißaus zu nehmen. Barnabé, der "Realist", erklärt mir, daß es eine Schlägerei geben wird, was er nicht gern hat, und daß er sich lieber verstecken will.

Stefan springt als erster vom Floß und stürzt sich auf Pascal, der zu fliehen versucht.

Diese ganze Gesellschaft findet sich schließlich im Hauptgebäude wieder. Während ich gerade mit einer Kollegin über das, was eben passiert ist, diskutiere, werden wir von einem deutschen Schüler unterbrochen, der einen Dolmetscher braucht, um sich mit einem französischen Schüler auszusprechen. Dieser deutsche Schüler war nicht am Geschehen beteiligt gewesen. Er hat folgende Frage : « Erkläre mir bitte, warum die Franzosen Stefan ins Wasser geworfen haben ». Der französische Schüler gibt folgende Antwort: "Sie haben Denis ins Wasser geschubst, und das war die Rache". Daraufhin antwortet der deutsche Schüler: "Na gut, dann gibt's jetzt eben Rache für die Rache".

Das Soziodrama funktioniert. Schreie, Rempelen, Verfolgungsjagden, Schläge... Die französischen Jungen bleiben in der Nähe des Gebäudes, in dem ihre Lehrer sind. Die meisten haben es auf Pascal abgesehen (Pascal ist ein Kind, das eine ziemlich starke Randstellung innerhalb seiner Klasse einnimmt, das im allgemeinen auch ziemlich aggressiv ist und das im Konflikt um das Floß sehr aktiv war). Wenn er auch nicht von seinen Kameraden verteidigt wird, so stehen sie doch immerhin um ihn herum. Doch es kommt zu heftiger Gewalt ; Pascal schluchzt. Denis, der anscheinend in seiner Nähe bleiben wollte, während alle anderen auf Distanz gingen, wird von Sven angerempelt, der eigentlich nur hinter Pascal her war. Denis Faust schlägt heftig zu. Sven fällt auf den Boden. Denis weint aufgeregt und hält sich den Arm, der genagelt ist. Sein Arm ist absolut nicht berührt worden. Der französische Lehrer kommt nun aus dem Raum und hilft, die beiden Lager zu trennen. Die Spannung fällt sofort. Die Franzosen finden wieder zueinander und die Zungen lösen sich wieder.

-78 -

Was eben geschehen ist, gehört bald schon zur Geschichte, in der die Vorstellungswelt (das Imaginäre) Platz nimmt. Für alle geht es darum, wie sie sich an der Schlägerei beteiligt haben. Stolz wird erzählt, was man für Schläge verteilt hat (selbst wenn dies nicht stimmt). Man erzählt übrigens mit dem gleichen Stolz auch von den Schlägen, die man abbekommen hat. Ein Junge erzählt mir, er hätte einen Schlag abbekommen und nicht einmal zurückgeschlagen. Auf mein "warum" antwortet er: "Ich wollte mir doch nicht die Hand an einem Deutschen schmutzig machen !"

Die Bande von Sabrina und Clarisse setzt ihre Kommentare über die Kraft der Franzosen fort ; die Faust von Denis wird zur Sensation. Alle versuchen, mir zu erklären, daß er "die Deutschen zu Brei geschlagen" hätte, wenn nicht sein Problem mit dem gebrochenen Schlüsselbein gewesen wäre.

Die Mädchen in ihrer Rolle der "Frau/Mutter des Helden" versorgen die Verletzten mit Küssen auf ihre « Wunden ». Die Jungen machen sich erst nachgiebig-zögernd, dann aber männlich-bestimmt von ihrer Pflege los.

Barnabé kommentiert : "Sie zeigen uns, daß sie hier zu Hause sind, daß ihnen alles gehört, das Floß und auch der Rest".

Dieser Analyse stimmt die Mehrheit zu und ein Schüler ergänzt : "Wenn wir zu Hause (in Frankreich) wären, dann wäre das nicht die gleiche Sache !"

2. Ein deutsch-französisches Territorium ?

Diese Überlegung von Barnabé ist interessant. So erklärte sich auch die "Hüttengruppe" (Werkstatt Hüttenbau), die binational war, nur zögernd dazu bereit, auch diejenigen in die Hütten zu lassen, die nicht daran mitgebaut hatten. Diese psychologische Reaktion ist gleicher Art wie diejenige, die ursprünglich zum Konflikt um das Floß geführt hatte, bevor dieser Konflikt durch andere Variablen verändert wurde, andere Dimensionen annahm.

- 79 -

Die Franzosen in der deutsch-französischen Hüttengruppe äußerten zu allem Überfluß auch noch den Wunsch daß die Hütten vor ihrer Rückkehr nach Frankreich zerstört würden, gewissermaßen aus Gründen der "Gerechtigkeit", damit sie den Deutschen der Gruppe nicht weiter gehörten und ihnen selbst auch nicht mehr. Die Tatsache, daß die deutschen Jugendlichen auch nach Hause fahren mußten, wurde überhaupt nicht beachtet. Für die Franzosen blieben die Hütten in Deutschland, gehörten damit weiterhin der deutschen Nation, somit allen Deutschen, somit auch denen aus der Gruppe, die sie gebaut hatten.

Wir berühren hier das Problem der nationalen Identität. Die Franzosen der "Hüttengruppe" weigern sich, den Augenblick des Treffens als einen vorübergehenden Zeitraum anzuerkennen, der "deutsch-französisch" oder ein "Deutsch-Frankreich" wäre. Es gibt Frankreich, es gibt Deutschland; die Begegnung situiert sich entweder hier oder dort. Sie ist notwendigerweise asymmetrisch. Man weigert sich, die Zeit, den Raum und die Objekte auszuklammern, ein "Zwischendrin" anzuerkennen, das außerhalb des Makro-Sozialen läge.

Das Spiel mit dem Floß bringt auf der Ebene der Vorstellungswelt (des Imaginären) in soziodramatischer Form einen französischen Raum nach Deutschland hinein; es gibt einen Konflikt, sagen die Franzosen, weil der Raum deutsch ist. Sicherlich hätte der gleiche Konflikt auch während eines rein französischen Landschulheimaufenthalts zwischen zwei Schülerclans stattfinden können. Was hieran interessant ist, ist der Gebrauch der interkulturellen Variable durch die an den Konflikten Beteiligten und das, worauf sich diese Variable stützt.

Die französischen Mädchen in W. hatten den Wunsch geäußert, in ihrem Zimmer Sprüche anzubringen wie z.B.: "Hier waren Französinen". Sie wollten in Deutschland nach ihrer Abreise (eine Dimension der Trauer um das Treffen) eine französische Realität hinterlassen. Es wäre (ihrer Meinung nach)

- 80 -

unnötig, zu schreiben: "Hier waren Deutsche", denn wir sind ja in Deutschland.

Als ich die Diskussion mit Barnabé noch einmal aufnahm, war ich darüber erstaunt, dabei die typischen Aussprüche des "ausländischen Gastes" zu hören, oder sogar - gehen wir noch weiter - die typischen Reden einer kulturellen Minorität ohne territoriale Anbindung.

In der Tat verband Barnabé seinen Kommentar über den Konflikt um das Floß mit dem Problem der nordafrikanischen Arbeitnehmer in Frankreich. Letzere haben eine Unterkunft (« Hier habe ich ein Zimmer »), haben auch eine Arbeit, aber diese Arbeit bleibt in Frankreich (alles, was während des Aufenthaltes in Deutschland gebaut worden ist, bleibt in Deutschland, das Floß, die Hütten, etc.), sie sind bei uns nicht zu Hause, verstehen nicht immer Sprache und Gebräuche und wollen eigentlich immer in ihr Land zurück.

Das Deutsch-Französische kann für Barnabé nur dann existieren, wenn alle Entscheidungen gemeinsam getroffen werden. Aber er sieht von vornherein zwei Probleme. Eins davon ist mit dem Unterschied der Erwartungen und Bedürfnisse verbunden :

"Ich kenne Deutschland überhaupt nicht, ich interessiere mich für Dinge, für die sich die Deutschen nicht interessieren, weil sie die schon zu gut kennen".

Das andere Problem ist mit der Ungleichheit des Wissens verbunden :

"Wenn mir die Deutschen sagen, daß der Zoo gut ist, so kann ich gar nicht anders, als ihnen zu glauben, denn sie kennen ihn ja".

Bemerkenswert ist, daß Barnabé dazu kommt, den letzteren Punkt zu korrigieren, indem er sagt, daß sich das Problem der Ungleichheit des Wissens vielleicht viel eher stellt zwischen den Kindern einerseits - allen Kindern, Deutschen

- 81 -

und Franzosen, und den Erwachsenen andererseits - allen Erwachsenen, Deutschen und Franzosen in diesem Falle.

Barnabé schlägt Lösungen vor, um das "Deutsch-Französische" entstehen zu lassen. Zum Beispiel, wenn es einen französischen Tag, dann einen deutschen Tag usw. geben würde.

Aber Barnabé fällt es schwer, zu erläutern, was denn ein "französischer Tag" sein soll. Er sagt, dies wäre ein Tag, an dem man französisch aße, die Betten mit Laken gemacht wären, alle Französisch sprächen. Doch dann findet Barnabé diese Definitionen idiotisch. Er meint, all dies könne es nicht geben und schlägt als letzte Lösung vor, daß Deutsche und Franzosen die gleiche Sprache sprechen. Und zwar eine Sprache, die weder das Deutsche noch das Französische wäre, sondern z.B. Englisch, und daß sie auch alles genau wie die Engländer machten : "Konfitüre auf das Fleisch tun, hohe Hüte tragen...".

Aus dieser sehr reichhaltigen Diskussion mit Barnabé finde ich bemerkenswert, welche Bedeutung dieses neunjährige Kind der Dimension der nationalen Identität beimißt. Er kommt sogar dahin, das Aufgeben der jeweiligen nationalen Identität vorzuschlagen, damit ein deutsch-französisches Territorium entstehen könne... Ich möchte auch bemerken, daß Barnabé andauernd auf das Problem der Sprache trifft, die als Institution schwer zu analysieren ist, da

sie primär ist, konstitutiv für den psychischen Kern, und das hinter sich herzieht, was Lacan den "großen Anderen" nennt ; deshalb auch Barnabés Vorschlag einer gemeinsamen Sprache, die weder die französische noch die deutsche Sprache wäre.

Schließlich kann man bemerken, daß Barnabé das Deutsch-Französische und das Interkulturelle nur in der Idealperspektive der Homogenisierung betrachtet, selbst wenn er mit seinem Vorschlag der "deutschen Tage" und "französischen Tage" eine Bearbeitung der Unterschiede in Angriff zu nehmen scheint. Zuletzt zieht er diesen Vorschlag zurück, denn für ihn bleibt der Ort der Begegnung (hier Deutschland) eine der grundsätzlichen Gegebenheiten.

- 82 -

3. Eine schwierige Position für den Lehrer ?

Es kann m.E. als sicher gelten, daß die eben beschriebenen Probleme um das Floß erst dann begonnen haben, als der deutsche Lehrer zu einer anderen Gruppe gegangen war. Er war in der Tat der einzige, der für die Einhaltung der Regel hätte sorgen können, und zwar aufgrund seines Platzes und seiner Querverbindungen. Er hatte an der Werkstatt "Floß" teilgenommen, sie sogar betreut, er könnte deshalb von einem Ort aus innerhalb der Gruppe sprechen ; er ist der Lehrer der Schüler, was eine gewisse Macht ihnen gegenüber beinhaltet ; er ist Deutscher und hätte somit auf Deutsch mit ihnen diskutieren können, warum ihre Haltung ein Problem darstellte...

Ich denke, daß, wenn dieser Lehrer in das Geschehen eingegriffen hätte, wenn er da geblieben wäre, er den Konflikt nicht so weit hätte kommen lassen, und wenn er nur das Problem mit seinen Schülern gemeinsam analysiert hätte.

Genauso wäre der französische Lehrer eingeschritten, wenn sich das Problem umgekehrt gestellt hätte (Franzosen auf dem Floß, die keine Deutschen darauf ließen).

Dennoch glaube ich, daß der französische Lehrer nur schwerlich eingreifen konnte. Er hat es getan, als der Konflikt gefährliche Dimensionen annahm durch das gebrochene Schlüsselbein von Denis (Denis, der außerdem noch, wie der Lehrer sagte, ein sehr nervöses Kind ist, das sehr gewalttätig wird, wenn es sich aufregt). Auch will ich nicht die erzieherische Konzeption dieses Lehrers unterbewerten, der auf jeden Fall Überblick über das Geschehen hatte und wahrscheinlich der Meinung war, er hätte hier nicht einzugreifen.

Allerdings habe ich bemerkt, daß die französischen Lehrer (Klassenlehrer, Begleiter, Direktorin...) im allgemeinen so etwas wie ein Unbehagen empfanden, wenn sie tadelnd in der deutschen Gruppe intervenierten, oder, allgemeiner gesagt,

- 83 -

wenn sie ihr Nichteinverständnis mit dem, was geschah, zu zeigen hatten. Sie sagten nichts, taten nichts, aber dachten sich ihren Teil! Sie würden etwas gesagt haben, hätten etwas getan, wenn es eine französische Gruppe gewesen wäre. Dies ist eine Situation, wie sie jeder von uns vielleicht schon in einem anderen Zusammenhang kennengelernt hat. Wenn man sich in einer sozialen Situation befindet, in der die Verhaltensnorm von einer Minderheit übertreten wird, die zusätzlich noch eine ethnische Minderheit ist (z.B. Nordafrikaner in der Metro in Paris), dann entscheidet man sich viel später zum Eingreifen, als wenn es sich um eine von

der Norm abweichende Minderheit der eigenen Kulturgruppe handelt. Diese Bemerkung betrifft nicht nur Gefühle der Mißbilligung, die man einer Minderheit gegenüber empfinden kann, sondern auch andere Gefühle und Verhaltensweisen : z.B. die Tatsache, mitzulachen. Man lacht nur dann schnell mit Unbekannten, wenn man mit ihnen ethnisch solidarisch ist... Bei Personen einer anderen Kultur gibt es im allgemeinen ein Moment der Selbstbeherrschung, das dem Mitlachen oder Mitempfinden vorausgeht... Man fühlt, daß während dieses Zeitraums, in dem dieser Übergang zum Handeln in der Schwebelage steht, eine Reflexion und eine intellektuelle Kontrolle ablaufen.

B. DIE INSTITUTION « SCHULE » IM INTERKULTURELLEN FELD

1. Die Sprachkenntnisse

Schlechte Kenntnisse der "anderen" Sprache stellen für den Lehrer ein Handicap bei der Ausübung seiner Funktion dar.

Gerade die Situation des binationalen Austausches läßt eine der wesentlichen Komponenten pädagogischer Beziehungen hervortreten : der verbale Austausch und die verbale Kontrolle, das heißt, die Beherrschung der Macht der Worte durch den Lehrer.

Dies soll nicht heißen, daß wir in der Unterrichtssituation die Bedeutung des Nonverbalen verleugnen wollen, welches von Claude Pujade-Renaud und Daniel Zimmermann besonders

- 84 -

eingehend untersucht worden ist (ich erlaube mir hier, ihre wichtigsten Werke zu diesem Thema anzugeben: Daniel Zimmermann, "La sélection non-verbale à l'école" (Die nonverbale Selektion in der Schule) und "Observation et communication non-verbale en école maternelle" (Beobachtung und nonverbale Kommunikation in Grundschulen), 1982, sowie Claude Pujade-Renaud, "Le corps de l'élève dans la classe (Der Körper des Schülers in der Klasse) und "Le corps de l'enseignant dans la classe" (Der Körper des Lehrers in der Klasse), Paris, ESF, 1983). Wir wollen nur daran erinnern, daß sich die Überlegenheit und Autorität des Lehrers über den Schüler auf die Beherrschung der Sprache gründet. Gerade im geübten Umgang mit Sprache besitzt der Lehrer etwas, das ihn grundsätzlich vom Schüler unterscheidet, er hat gelernt, gerade in der Sprache sein Selbstvertrauen und seine persönliche Absicherung gegenüber seinen Schülern zu finden.

In einer zweisprachigen Beziehung kann sich der Lehrer mit dem anderssprachigen Schüler nicht so unterhalten, wie er es gerne täte ; er kann ihn z.B. nicht nach Erklärungen für sein Verhalten fragen, ihm seine Sicht eines Problems erklären...

Man könnte auch sagen, daß diese mangelnden Kenntnisse der anderen Sprache den Lehrer in eine Art Schwächeposition bringen ; er kann die Mitteilung nicht "hinüberbringen", weil er die Schlüsselwörter wie etwa « etwas Ruhe, bitte », "jetzt reicht's aber" etc. nicht kennt. Dieses Unkenntnis ist nur schwerlich vereinbar mit dem Wunsch nach schneller Kontrolle einer Situation. Demgegenüber wird deutsch Gesprochenes oder französisch Gesprochenes in ganz bestimmten Situationen von allen Kindern ohne Probleme gehört und verstanden ; ich denke z.B. an die Wiederherstellung der Ruhe in den Zimmern der Kinder abends beim Schlafengehen.

- 85 -

2. Eine Auseinandersetzung mit zwei Normensystemen

Im letzten Beispiel besteht der Konsens, ein bestimmtes Gesetz zur Respektierung zu bringen. Es ist kein Gesetz der französischen Klasse/Gruppe, es ist auch kein Gesetz der deutschen Klasse/Gruppe, sondern ein Gesetz dieser Institution, die den offiziellen Titel "deutsch-französische Landschulheimaufenthalte" trägt und während einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort vorherrscht bzw. abläuft. Es war beschlossen worden, daß die Kinder ab einer bestimmten Uhrzeit zur Ruhe kommen sollten.

Zu Beginn des Programms hatten wir es allerdings mit zwei Klassen, mit zwei Gruppen zu tun, die jede mit ihren eigenen Werten, ihren eigenen Referenzsystemen und Gewohnheiten leben sollten, sei es nun auf der rein pädagogischen Ebene oder auf der Ebene zwischenmenschlicher Beziehungen.

Dies beinhaltet eine Auseinandersetzung mit zwei Normensystemen im rein nationalen Rahmen. Ein fast allgemein anerkanntes Prinzip besagt nämlich, daß im französischen Schulwesen jeder Lehrer der "Herr im eigenen Hause" ist. Abgesehen von den Schulaufsichtsbehörden, die in die Klasse hineinkommen dürfen (doch dabei handelt es sich um eine hierarchische Macht und außerdem kommt dies fast nie öfter als einmal im Jahr vor), bleibt die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern grundsätzlich vor dem Blick von außen geschützt, und mehr noch vor dem Risiko der Auseinandersetzung, die mit diesem Experiment einhergeht.

Diese - wenn auch nicht offen formulierte - Auseinandersetzung mit zwei Normensystemen entdecken die Kinder sehr schnell. So ging während der ersten Tage einer Begegnung am Mittelmeer die deutsche Lehrerin mit den französischen und deutschen Schülern nach dem Mittagessen zum Strand, während die französischen Lehrer gerade ihren Schülern verkündet hatten, sie sollten bis 15 Uhr warten, damit sie das Essen verdauen könnten. Wir haben bereits angemerkt, daß Lehrer u.a. deshalb eher zurückhaltend in Bezug auf diese Art von Auseinandersetzung sind, weil sie dabei die alleinige Kon-

- 86 -

trolle über ihr "Territorium" verlieren könnten, eine Kontrolle sowohl auf ideologischer als auch auf organisatorischer und affektiver Ebene.

In gleicher Weise kennzeichnet sich - wie dies von Remi Hess angemerkt wurde - die nationale Souveränität, die Macht des Staates durch die Abgrenzung eines Territoriums, innerhalb dessen ein bestimmtes Normensystem existiert, was alle anderen ausschließt : der französische Franc ist auf dem gesamten nationalen Territorium gültig und nicht darüber hinaus. In derselben Weise kann man sagen, daß das Leben einer Klasse (einschließlich der Protestbewegungen innerhalb der Klasse) sich nur auf ein einziges Normensystem bezieht, nämlich auf das System der Normen, die der Lehrer innerhalb seiner Klasse existieren läßt.

Unterschiedlichste Situationen werden in der Realität deutsch-französischer Begegnung gelebt. Nennen wir hier nur einige davon :

Die Aufrechterhaltung von zwei in sich geschlossenen Normensystemen

In diesem Fall interveniert der französische Lehrer z.B. nicht innerhalb der Gruppe der deutschen Schüler. Indem er den deutschen Lehrer die Souveränität innerhalb seiner Klasse ausüben läßt, schützt er gleichzeitig die seine über seine eigene Klasse. Anders ausgedrückt könnte man auch sagen, daß er die Besonderheiten der Partnergruppe respektiert (mit der vollen Zweideutigkeit dieses Wortes). Im Austausch zwischen K. und C. gab das Geld am stärksten Aufschluß über diese Aufrechterhaltung zweier geschlossener Systeme. So sprach die Rektorin der französischen Schule, als es Konflikte um die Verwendung des Geldes gab, vom "Geld der kleinen Franzosen".

Eine andere mögliche Spielart ist die Institutionalisierung von neuen Regeln, die für beide Gruppen gelten. Sie entspringt der Notwendigkeit, die einzelnen Rahmenbedingungen des kollektiven Lebens miteinander zu vereinbaren. In eini-

- 87 -

gen Fällen kann eine solche Anpassung ziemlich leicht zustande kommen, wenn die Regeln und Gewohnheiten von allen geteilt werden oder sich von selbst verstehen. Diese Abstimmung kann sich jedoch auch schwieriger gestalten, wenn sie außerdem noch in der Situation selbst stattfinden muß. In den Vorbereitungstreffen können nicht alle Situationen wirklich vorhergesehen werden. Und selbst wenn eine Situation schon in Betracht gezogen worden ist, so wird sie, wenn sie dann auftritt, nicht immer auf gleiche Weise von den verschiedenen Teilnehmergruppen an dem Vorbereitungstreffen wahrgenommen. Erst das (Er-)Leben in der Begegnung läßt den möglichen Konflikt zum Vorschein kommen.

Während des deutsch-französischen Vorbereitungstreffens der Lehrer für die Begegnung in S. erschien es dem französischen Team, als wären bereits alle Probleme genannt und gelöst worden. Als sie dann aber am Ort ankamen, entdeckten die französischen Lehrer bei der Planung mit den Deutschen, daß diese nicht über den sog. Elterntag "informiert" waren und ihm sogar - auf der Ebene ihrer pädagogischen Grundsätze - ablehnend gegenüberstanden.

Dennoch hatten die Eltern auf französischer Seite vor, zu kommen, und taten dies auch. Man kann sich übrigens fragen, ob dies nicht ein Vorhaben der Eltern war, mit dem sie das eigentliche Projekt der französischen Lehrer veränderten, so daß diese sich nun zwischen der Macht der Eltern und ihrem Wunsch nach binationaler pädagogischer Abstimmung gefangen sahen. Die Frage wird also durch einen Gewaltstreich gelöst. Es kommt - seitens jedes Lehrers - zur Aussprache seiner eigenen Betroffenheit in Bezug auf diese Tatsache. Doch wurde das Akzeptieren der Situation auf jeden Fall von der französischen Gruppe vorgegeben, selbst wenn es auf der Ebene der Sprache gewisse Konzessionen gab. Die Klärung des Kontextes mildert immerhin die Sachlage ab.

In solchen Situationen mit Gewaltstreich-Charakter entdeckt die dominierte Schülergruppe eine andere Norm, die auf die dominierende Schülergruppe angewendet wird.

- 88 -

Der Modus vivendi des Lehrers mit seinen Schülern muß auch von der Partnergruppe akzeptiert werden, selbst wenn er völlig verschieden vom eigenen ist. So wurde auf der Ebene des Austausches B./S. dieses Akzeptieren mit einer herzlichen Ironie verziert, die es erlaubte, die bestehenden Unterschiede stets zu verdeutlichen. So bezeichnete das französische, recht

"männliche" Team den Modus vivendi einer deutschen Lehrerin, die sehr « mütterlich » war, mit Ausdrücken wie "Oh, da ist ja die Mama!" oder « Geht doch zu eurer Mama! », etc.

In diesen Formulierungen verdeutlichen sich unterschiedliche pädagogische Beziehungen. Ich nenne hier als Gegenstück folgendes Beispiel : der französische Lehrer richtet einige spöttische Bemerkungen an ein Mädchen der sogenannten "Miezengruppe", dem, dick mit Sonnencreme bestrichen, offensichtlich recht kalt ist, und empfiehlt ihr, doch ihren Pullover wieder anzuziehen, wobei er hinzufügt, daß während des Aufenthaltes Mama und das Kindermädchen nicht immer hinter ihr herliefen.

Die Institutionalisierung neuer Regeln, die beiden Gruppen gemeinsam sind, kann dadurch geschehen, daß es für den Zeitraum der Begegnung keine allgemeingültigen Regeln für beide gibt, was es wiederum ermöglicht, wenn es so verstanden wird, eine Analyse der üblichen institutionalisierten Regeln der einzelnen Gruppen anzustellen.

Die Grenzen fehlender gemeinsam geteilter allgemeingültiger Regeln

Das Fehlen an Normen ist nicht nur positiv. Es hat auch Grenzen. Man kann nicht immer meinen, man schwebt auf einer deutsch-französischen Wolke über allen Institutionen. So stützte sich, als sie sich der Freiheit der Kinder beim Schwimmengehen bewußt wurden, die Angst der französischen Lehrer nicht nur auf etwas Imaginäres, sondern auch auf die Realität der französischen Gesetzgebung. Die Franzosen folgten dem Beispiel der Deutschen. Und wenn etwas passierte, was wäre dann ? Diese Angst konnten die deutschen Lehrer

- 89 -

nicht wirklich begreifen, weil sie selbst den Rahmen der deutschen Gesetze nicht übertraten. Der rechtliche Rahmen kann also gerade die Trennung der nationalen Gruppen aufrecht erhalten. Übrigens wurden die Kinder dadurch dazu angeregt, sich dieser äußeren überbestimmenden Strukturen bewußt zu werden.

Nehmen wir ein weiteres Beispiel. Als die Schüler aus S. entdeckten, daß ihre deutschen Partner aus dem Begegnungszentrum in B. (Deutschland) hinausgehen, wann sie wollen und wie sie wollen, fragten sie sich, warum sie das nicht auch tun könnten. Ihre Reaktion ließ auch nicht auf sich warten. Sie wollten auch hinausgehen können, dieses Privileg besitzen. Doch das ist unmöglich.

Zunächst beschuldigten sie ihre Lehrer : « Sie sind viel strenger, das ist ungerecht ! ». Als sie dann feststellten, daß sich dieses Problem nicht auf der Ebene der Lehrer bewegte, wurden sie gezwungen, sich nach dem Warum dieser Unterschiede in den Normen zu fragen. "Warum haben uns unsere Eltern die Erlaubnis, die notwendig ist, damit wir allein aus dem Zentrum gehen können, verweigert ?". Dieses Warum begründeten sie, indem sie eine Gemeinsamkeit geltend machten : "Wir sind genauso alt wie die deutschen Schüler."

Es kommen aber auch zahlreiche Erklärungen in Bezug auf das, was dann nicht mehr als selbstverständlich schien : daß die französischen Eltern ihren Kindern nicht vertrauen, daß den deutschen Kindern Freiheiten gewährt wird, weil sie innerhalb ihres Staatsgebiets (Deutschland) bleiben.

Ein französisches Mädchen brachte die Problematik an diesem Punkt weiter, da sie darauf bestand, daß ihre Eltern ihr immer vertrauen, auch noch als sie sich dem Druck der Gruppe um sich herum ausgesetzt sah. Sie kam somit dahin, das Problem der Relativität zu stellen : "vielleicht dürfen ja die Deutschen bestimmte Dinge nicht tun, die wir dürfen ? Das sind ganz einfach Unterschiede !". Auf ihren Einwand hin begann die Gruppe, über die Unterschiede zwischen den französischen Kindern selbst zu reden (Erlaubnis, Freundinnen

- 90 -

nach Hause einzuladen, Schlafenszeit, Taschengeld, etc.). Was jedoch weiterhin bestehen blieb, war ihr Wunsch, wie die deutschen Schüler allein hinausgehen zu können, ein Wunsch, der mit einem Gesetz konfrontiert ist, das nur als Gesetz existiert, also in den Augen der Schüler völlig willkürlich ist.

Andere Kinder wiederum identifizierten sich mit dem Verbot : "Wenn erst mal zwei Deutsche im Krankenhaus liegen, dann lach ich mich kaputt und meine Eltern auch", sagte mir einer von ihnen. Diese Kinder identifizierten sich mit den Rechtfertigungen ihrer Eltern, die sie als Ausdruck eines absoluten, in keinsten Weise relativen Wertes erleben. Sie sehen darin die Berücksichtigung eines Problems, das den deutschen Eltern entgangen zu sein scheint (wobei diese vielleicht als weniger verantwortungsvoll oder als schlechter über die Gefahren dieser Welt aufgeklärt wahrgenommen werden!).

Diese interkulturellen Herausforderungen wecken bei den Beteiligten Bewußtsein dafür, daß ihre Weltanschauung, ihre Art, die Realität zu behandeln und zu denken, an einen spezifischen Kontext gebunden sind, d.h. an eine Kultur, eine bestimmte Geschichte, an Verhaltensweisen, die von der Verinnerlichung von Werten abhängen, von Schemata, die für eine Gesellschaft oder zumindest für die soziale Gruppe, der man angehört, charakteristisch sind. So sagt schon Maurice Krichewski, daß das, was in allen Erziehungssystemen auf dem Spiel steht, gerade in der Weitervermittlung dieser Modelle liegt : "diese Modelle, die als Werkzeuge dienen, aber auch gleichzeitig symbolisch sind, d.h. auf Zielvorstellungen und auf das jeweilige Selbstbild einer Gesellschaft verweisen, sind im wesentlichen kultureller und ideologischer Art... Die spezifische interkulturelle Dimension in dieser Problematik, gerade weil sie einen dazu zwingt, einen Bezug zu den anderen Fragen herzustellen und sich nach dem Stellenwert solcher Modelle zu befragen, stört die traditionellen Gedankengebäude, legt die darin enthaltenen impliziten Aspekte bloß und erhellt nicht nur die Schwachstellen in den Erziehungstheorien bzw. Methodo-

- 91 -

logien, sondern gibt auch Aufschluß über jene blinden Flecken, die jeweils in einer Erziehungspolitik immer vorhanden sind". (In: "L'Education et les défis interculturels" (Erziehung und interkulturelle Herausforderung), Pratiques de formation N° 5, Universität Paris VIII, April 1983).

Abschließend zu dieser Problematik möchte ich noch folgende Anekdote heranziehen: eine Schülerin aus C. konnte nicht begreifen, wie eine junge Deutsche einen Pullover im gleichen Stil tragen konnte wie sie selbst. Die einzige Erklärung, die ihr einfiel, war, daß die junge Deutsche ihren Pullover in Frankreich gekauft haben mußte. Das Problem wurde komplexer, als ich sie entdecken ließ, daß er in Italien hergestellt worden war ("Made in Italy"). Für sie war spontan alles, was man in Frankreich kaufte, französisch, d.h. in Frankreich hergestellt,

verpackt und vertrieben ! (Zu dieser Zeit dürfte die Parole gewisser politischer Parteien "Kaufen wir französisch !" in den Medien noch nicht sehr stark verbreitet gewesen sein.)

3. Verunsicherung und Freude im/am Leben mit Unterschieden

Ein "weiterbildendes Element" liegt bei manchen in der Störung, die durch eine solche Begegnung hervorgerufen wird und sich zunächst einmal in einem Gefühl der Verunsicherung äußert. Es ist gewiß, daß es jemanden nicht gleichgültig lassen kann, bestehende Unterschiede in Betracht zu ziehen. Das, was uns unterscheidet, kann in der Tat Verunsicherung hervorrufen. Diese Angst scheint mit dem Wunsch einherzugehen, seine ursprüngliche Identität beizubehalten. Oder vielmehr erscheint sie als der Wille, niemals zu wollen, daß die Identität zeitlich begrenzt ist, d.h., daß sie relativ ist in Bezug auf eine bestimmte Zeit, einen bestimmten Moment. Der Identität als solcher wird dabei die Möglichkeit abgesprochen, daß sie sich immer weiterentwickelt, und daß man diese Entwicklung niemals völlig beherrschen kann. Dieses Gefühl der Verunsicherung verweist auch auf eine Problematik des Selbstgefühls : es ist die Gefahr der Zerstückelung, der narzißtischen Verwundung. Es

- 92 -

wird befürchtet, daß das Bild, das wir von uns selbst haben, uns enttäuscht oder auch den anderen enttäuschen könne. Wir haben davor Angst, daß dieses Bild, das uns so sehr selbst befriedigt, zerbrechen könne.

Allerdings bereitet uns das, was uns voneinander unterscheidet, auch Freude : so z.B. alles, was sich um den Tourismus, den Exotismus, die Suche nach dem Neuen und auch nach dem sexuellen Unterschied bewegt. Auf dieser Ebene haben wir - ausgehend von der Vielfalt der Bedeutungen - in den Begegnungen das durchgängige « Spiel » des Konzeptes der "Gemischtheit" bemerken können. Gemischtheit bezog sich ebenso gut auf die Geschlechter wie auf die Nationalität. Wenn man z.B. von einem "gemischtem Zimmern" redete, so bedeutete dies, daß man in eine Ungenauigkeit hineingeriet, in Verschwommenheit, in eine Zweideutigkeit, die uns in Bezug auf eben diese Frage des Unterschiedes, der uns "erfreut", bedeutsam erscheint ; der Mythos der « ersten Liebe » im Ausland wirkt bei weitem immer noch.

4. Der interkulturelle Konflikt - ein Tabu ?

Die Lehrer, die es akzeptieren, an Projekten dieser Art teilzunehmen, gehen normalerweise mit einer Idealvorstellung von deutsch-französischer Verständigung und Freundschaft in die Begegnungen hinein. Man kann die Spuren dieser Ideale in den Richtlinien aus den Anfängen des DFJW als Zielsetzung wiederfinden.

Jeder Konflikt, jeder Widerspruch, der irgendwie als kulturell erscheinen könnte, ist somit tabu und wird zum Gegenstand einer Phobie.

Wenn auch die Lehrer im Austausch K./C. zu Recht oder zu Unrecht meinten, daß die Konflikte nicht kultureller Art seien, so schließt dennoch ein offener Brief des deutschen Teams im Oktober 1980 mit folgender Sicherheitsbehauptung: « Wir haben den Eindruck, daß sowohl die französischen Ver-

- 93 -

antwortlichen als auch die Administration alles in Bewegung setzen, um die Entwicklung der deutsch-französischen Freundschaft zu blockieren ».

Gegen die Gruppe der Schüler der anderen Nationalität einzuschreiten, verschafft dem Lehrer Unwohlsein. Er fühlt sich als Modell, ja überhaupt als Beispiel für deutsch-französische Solidarität. Und dies umso stärker, je mehr er sich als Orientierungspunkt für die Identifikation der Kinder fühlt. Man hat ihm ja auch diese Rolle gegeben, außerhalb zu sein und über dem "Getümmel" zu stehen ! Es genügt z.B. im « Code Soleil » (s.u.) nachzulesen, um sich davon zu überzeugen. Die Seiten, die er der Moral und der Einstellung der Lehrer widmet, sind auf dieser Ebene äußerst aufschlußreich. Der Lehrer befindet sich in einer besonderen sozialen Position. Der Respekt, der ihm gebührt, rührt von seiner Distanzierung in Bezug auf zu starke (affektive oder ideologische) Betroffenheit her.

"Der Lehrerberuf ist nicht nur eine Funktion. Er ist zudem immer noch, ja vor allem, ein Dienst an der Gesellschaft, der von der ständigen Sorge um die Verbreitung einer menschlichen Kultur getragen wird: es ist der schöne Beruf des Erweckers von Intelligenz und des Dieners von Idealen. So geht die Berufung des Lehrers gewaltig über die Aufgabe eines « Schulmeisters » hinaus. Bis über die Mauern seiner Klasse hinaus gebührt es ihm, der intellektuelle, moralische und soziale Führer der Gemeinschaft zu sein, die ihn umgibt. Und dies verleiht ihm eine Würde, eine Autorität - aber auch Pflichten -, die er nicht zu verleugnen vermag." (Le Code Soleil, Le livre des instituteurs, Paris, 1975, S. 13 - "Der Code der Sonnen, Handbuch des Grundschullehrers).

« Der Lehrer bedarf der Wertschätzung und des Vertrauens der Familien, um seine Aufgaben zu erfüllen. Wie soll er diese Wertschätzung und dieses Vertrauen bewahren, wenn er, sich lauthals in die politischen Streitigkeiten einmischend, für die einen oder gegen die anderen Partei ergreift ? » (a.a.O.,S. 26)

- 94 -

Daher kommt eben dieses Phänomen der Verfälschung, das von Michel Authier und Remi Hess (In : L'analyse institutionnelle, Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 1981, S. 43 ff - Institutionelle Analyse) mit dem - aus sich selbstsprechenden - Beispiel des Lehrers beschrieben worden ist, der systematisch einem schwarzen (oder arabischen, oder jüdischen..., dieses Detail ist hier wirklich ohne Bedeutung) Gymnasiasten gute oder bessere Noten gibt. Und dies nur aus Angst, des Rassismus beschuldigt zu werden oder sich selbst als Rassist zu fühlen, wenn er den Schüler nach seinen "persönlichen" Kriterien richtig bewerten würde.

Dieses Phänomen wird auch von einer peinlich genauen Aufmerksamkeit des Lehrers allen Vorzeichen sogenannter "kultureller" Konflikte gegenüber begleitet, die aus der Gruppe seiner Schüler kommen könnten. Es geht darum, jeden möglichen Konflikt bereits im Keim zu ersticken, oder sogar jeden Keim von Aggressivität.

Das auffallendste Beispiel für dieses Problem (das ich bereits erwähnt habe) ist die Tatsache, daß die französischen Schüler einer Klasse auf den Rat ihrer Lehrer hin nicht das Wort "Deutscher" benutzen sollten, um einen deutschen Schüler zu bezeichnen, sondern dazu angeregt wurden, den - angeblich - « netteren » Ausdruck "Kamerad" oder "Kollege" zu verwenden. In diesem ganz bestimmten Falle nimmt die Verfälschung die Form einer Verleugnung vorhandener Gegebenheiten an.

Im zitierten Werk geben M. Authier und R. Hess als andere Formen, die das Prinzip der Verfälschung annehmen kann, die "Verkehrung", die "Ausklammerung", die "Praxis des Gegenbeispiels" an. Sie erinnern daran, daß eines der wichtigsten Fundstücke von Freud darin besteht, innerhalb der psychoanalytischen Behandlung über die Praxis des Ableugnens gearbeitet zu haben. Das Ableugnen der Realität stellt in der Freudschen Theorie eine Art des Widerstands dar, der in der Weigerung des Subjektes besteht, die Realität einer

- 95 -

traumatisch besetzten Wahrnehmung anzuerkennen. J. Laplanche und J.-B. Pontalis fragen mit Nachdruck, wie es die beiden oben zitierten Autoren in Erinnerung bringen, ob die Leugnung, "deren Folgen in der Realität so offenkundig sind, sich nicht vielmehr auf ein Grundelement der menschlichen Realität als auf einen Effekt hypothetischer "Wahrnehmung" bezieht" (Vgl. Authier/Hess, a.a.O., S. 46).

Im interkulturellen Feld kommt es häufig vor, daß man dem zusieht, was das Prinzip der Verfälschung ausmacht. Die Verfälschung stellt im Grunde genommen einen Abwehrmechanismus in Bezug auf jene Fragen dar, die durch den kulturellen Unterschied hervorgerufen werden.

Um die Komplexität interkulturellen Erlebens mit seinen individuellen und kollektiven, bewußten und unbewußten, integrierten und nicht-integrierten Hintergründen darzustellen, möchte ich mit der Erzählung folgender Geschichte fortfahren.

Unser Gastgeber im Zentrum von W. in Deutschland tat alles Erdenkliche, um es mir in einer ziemlich gespannten Situation leichter zu machen.

In recht heftigen Konflikten standen sich gerade die deutschen Lehrer und die Wissenschaftler gegenüber, als letztere während der Begegnung ankamen. "Sie haben all diese Schwierigkeiten aber doch nicht, weil sie Französin sind", sagte er mir dauernd. Mir war seine übertriebene Geniertheit peinlich. Er hatte uns vom Tod seines Sohnes im letzten Weltkrieg erzählt, von seinem Haß gegen Kriege überhaupt, gegen totalitäre Regime und das Naziregime insbesondere. Er sprach von seiner Freude, mit den ihm gegebenen Möglichkeiten zu einem Programm beizutragen, das es erlaube, diese schwere Vergangenheit zu überwinden. Ich wiederholte andauernd, daß es sich hier um einen Konflikt zwischen Wissenschaftlern und Lehrern handele und ich mich nicht als Französin angegriffen fühlte. Ich verniedlichte wahrscheinlich auch die Schwierigkeiten, die durch diesen Konflikt mit den deutschen Lehrern geschaffen worden waren.

- 96 -

Der Verantwortliche für die Verwaltung des Geldes in dieser Phase (es handelte sich um einen deutschen Lehrer) hatte beschlossen, den Wissenschaftlern die ihnen vom DFJW versprochenen Fahrtkosten nicht auszuzahlen. Er weigerte sich auch, unsere Unterkunft zu bezahlen, die auch in der Gesamtsumme vorgesehen war, die er vom DFJW erhalten hatte. Nachdem er sich im vorangegangenen Jahr gegen die Untersuchungen ausgesprochen hatte, glaubte er, sie so zunichte machen zu können.

Durch dieses Ausagieren wollte er seiner Haltung Ausdruck verleihen und dafür sorgen, daß sie angehört würde. Da ich bei meiner Ankunft nicht von dieser Haltung unterrichtet war, befand ich mich nun in einer Verlegenheitssituation. Meine Gewohnheiten und meine Routine als "DFJWlerin", die gerade darauf abzielt, soweit wie möglich das Hin- und Herwechseln

von Geld zu vermeiden, meine Verinnerlichung der Arbeitsweise des DFJW brachten es mit sich, daß ich nicht genug Geld bei mir hatte, um meine Rückreise zu bezahlen, und erst recht nicht meinen Gastgeber, bei dem ich untergebracht war.

Mein gut gedecktes französisches Scheckheft war hier unnütz für mich. Da ich nun in dieser Situation der einzige französische Wissenschaftler war, mußte ich einerseits das DFJW anrufen, andererseits den Kollegen, der nachkommen wollte, um beide von der Situation zu unterrichten und vor allem davon, daß sie mir Geld zukommen lassen sollten. Allerdings setzt das Telefonieren voraus, daß man Geld hat ! Und ich konnte ja nicht bezahlen. Ich mußte somit meinem Gastgeber erklären : daß mein Zimmer später vom DFJW bezahlt werden würde und daß ich bei der Ankunft meines Kollegen Geld bekäme, was mir dann erlauben würde, meine Aufenthaltskosten zu bezahlen.

Mein Gastgeber ertrug diesen Konflikt nicht. In seinen Augen handelte es sich um einen deutsch-französischen Konflikt. Gleichzeitig sagte er zu mir: "Das ist aber doch nicht, weil sie Französin sind" (Phänomen der Verfälschung). Obwohl ich selbst immer wiederholte, daß dies nichts mit nationalen Komponenten zu tun habe (Ablehnung),

- 97 -

wurde mir bewußt, daß die Rahmenbedingungen, die der deutsche Lehrer geschaffen hatte, nur deshalb funktionieren konnten, weil ich Französin war. Es spielte hier also sehr wohl eine interkulturelle Dimension mit, selbst wenn es sich nicht um einen deutsch-französischen Konflikt handelte. Effektiv rührte meine Isolierung daher, daß ich Französin war, und nicht von meiner Wissenschaftleridentität.

Ich hätte die Gewalt in dieser Handlungsweise sicherlich nicht so stark empfunden, wenn dieses "Spiel" in Frankreich abgelaufen wäre. In Frankreich besitzen mein Scheckheft und meine Kreditkarte Gebrauchswert. Ich glaube sogar, daß mich diese Situation amüsiert hätte, so, wie sie meine einzige Kollegin, die in der Situation anwesend war, amüsiert hat, die ja deutsche Wissenschaftlerin war.

Die anderen Wissenschaftler hatten es nämlich anscheinend vermieden, in diesen Aufenthalt zu kommen, um dort nicht mit einer Situation konfrontiert zu werden, von der bekannt war, daß Wissenschaftler nicht « erwünscht » waren. Diese Kollegin verstand meine Verwirrung überhaupt nicht. Sie war ganz neu "beim DFJW" (diese Beobachtung war ihre erste Arbeit) und verstand nicht die institutionelle Dimension des Konfliktes, kannte nicht die hausinternen Sitten und Gebräuche. Außerdem war diese Handlungsweise nicht gegen sie gerichtet, da sie nicht mit den Konflikten der vorangegangenen Jahre in Verbindung gebracht wurde.

Es waren die französischen Lehrer, die die Situation entschärften. Sie schimpften auf den deutschen Lehrer ein und forderten ihn auf, dieses "Spiel" zu beenden und sich einverstanden zu erklären, das Geld abzuheben, das das DFJW extra für die Wissenschaftler geschickt hatte. Doch hatte das Geld, das die beiden französischen Wissenschaftler absolut nötig hatten - Reglement verpflichtet - nur auf den Namen des amtsführenden Finanzverantwortlichen überwiesen werden können.

Es muß erwähnt werden, daß mein französischer Kollege mir das notwendige Geld für die Rückreise mit dem Zug mitge-

- 98 -

bracht hatte, jedoch nicht genug für seine eigene Rückfahrt (das zumindest behauptete er). Somit erlaubte er das Weiterbestehen der eigens konstruierten Rahmenbedingungen, um den Konflikt zwischen Wissenschaftlern und Lehrern analysieren zu können.

Es ging nun um ein Aufeinandertreffen unter Männern ! Ich für meinen Teil trat die Rückreise an, nicht ohne Emotionen, als mein Gastgeber mich einlud, doch in den Ferien mit meiner Familie wiederzukommen, und mir in einem Deutsch, das ich nicht völlig verstand, all seine eigenen Gefühle dieser Situation gegenüber noch einmal ausdrückte.

5. Interkulturelle Gewalt und Auflösung kultureller/nationaler Identität

In eine ähnliche Situation geriet die Deutsch-Lehrerin der Schule von C. während des Aufenthaltes in Z. (Deutschland). Für ihre Lehrerkollegen erschien sie als der Idealtypus für die pädagogische Betreuung eines solchen Programmes. Sie lebte in Frankreich, hatte eine starke Betroffenheit in Bezug auf die französische Klasse, da sie in ihr unterrichtete, sie war deutscher Nationalität und zweisprachig.

Als ich dort angekommen war, zog die gesamte Gruppe der kleinen Französinen ihre affektiven Zuwendungen und ihr Bedürfnis nach Bemutterung, die sie bis dahin an sie gerichtet hatten, zurück und richteten sie auf mich. Dies war so auffallend, daß wir beide gemeinsam darüber diskutierten, und ich die französischen Mädchen in Bezug auf ihre Haltung befragte. Die Antwort der Schülerinnen war kurz und klar: « Du bist Französin; sie ist Deutsche ».

Diese Lehrerin erlebte dort eine Situation im Nirgendwo, der "Nicht-Nationalität", die sie nur schwer ertragen konnte. Sie hatte bemerkt, daß die deutschen Kinder sie als "Französin" identifizierten (somit erkannten, daß sie von französischen Institutionen geprägt war). Die französischen Kinder identifizierten sie als Deutsche. Sie erkannten so-

- 99 -

mit, daß sie von deutschen Institutionen und - vor allen Dingen - von der Institution der deutschen Sprache durchdrungen war.

Sie wußte nicht mehr, wo sie war. Im Gegensatz zu dem, was vorgesehen war, kehrte sie nach dem Aufenthalt nicht direkt nach Frankreich zurück, sondern entschied, zu ihrer Familie zurückzufahren, um ihren Mann und ihre Kinder zu sehen. Sie konnte dem starken Verlangen, ihre Wurzeln bestätigt zu sehen, nicht widerstehen. Wir begegnen hier einer typischen Situation einer durch die Umwelt bewirkte Identitätskrise, die letztlich von einer zu starken Zersplitterung der Querbeziehungen herrührt.

Diese Identitätskrise muß uns dazu anregen, uns Fragen in Bezug auf den Status jener ethnischen Gruppen zu stellen, die sich mit dieser heute so aktuellen Frage der kulturellen Entwurzelung konfrontiert sehen. In der Tat ist für uns Franzosen die interkulturelle Auseinandersetzung auch eine alltäglich gewordene Konfrontation mit Franzosen nordafrikanischer Herkunft. Was diese Frau als unerträglich erlebte, weil sie keine Französin war und auch nicht mehr als Deutsche angesehen wurde, erinnert an bestimmte französische Nordafrikaner, die sich nicht mehr als Nordafrikaner, aber auch nicht als wirkliche Franzosen erleben, sondern als Nordafrikanerfranzosen. Dies stellt das Problem einer neuen Identität, die

noch zu erringen ist und die gegenwärtig bei den Kindern ausländischer Bevölkerungsgruppen Ambivalenz und Zweideutigkeit aufweist.

Der Reichtum eines solchen Programms liegt also auch darin, daß es uns dazu bringt, über die Probleme des Interkulturellen in Frankreich nachzudenken. Dies trifft anscheinend auch zu : denken wir z.B. nur an die Reaktion von Barnabé, einem Jungen von neun Jahren, der vorher niemals über dieses Problem nachgedacht hatte.

Im Verhältnis zu den politischen Mitteln, die gegenwärtig im Hinblick auf ein interkulturelles Denken eingesetzt werden, liegt das Interessante an den vorgegebenen Rahmen-

- 100 -

bedingungen darin, daß die beiden nationalen Gruppen gewisserweise gleichzeitig in der Situation einer kulturellen Minderheit leben (was sicherlich teilweise dadurch ausgeglichen wird, daß dies an einem dritten Ort geschah). Dieser Rahmen regt dazu an, über das Verlieren von Sicherheit gebende Identitäten nachzudenken und über die Reaktionen, die damit einhergehen. Es kommt bei diesem Projekt noch hinzu, daß alle Beteiligten sozial gesehen in einem zentralen, ihnen gemeinsamen Bezugsrahmen bleiben, der durch die Schule gebildet wird und von der man weiß, welche Aufgaben sie im Bereich der interkulturellen Problematik zu leisten hat.

- 101 -

ZWEITER TEIL

Das Problem der Sprache

- 103 -

A. SITUATIONEN

1. Situation

Ich bemerkte auf dem Brett, an dem der Tagesplan der Aktivitäten in französischer Sprache aushängt (es gibt einen weiteren Plan in deutscher Sprache), einen deutschen Begriff : den der "Versammlung" (Deutsch i. Orig.).

Diskussion mit einer Gruppe französischer Schülerinnen

L. Colin : "Was heißt das denn eigentlich, 'Versammlung'?"

Schülerin 1 : "'La Versammlung', na ja, das ist... Du weißt doch, du warst eben doch dabei, da, wo wir alle zusammen gesessen und über den Tagesablauf diskutiert haben".

L. Colin : "Was heißt das denn auf Französisch?"

Schülerin 1 : "Das ist nicht französisch, das ist was besonderes. Ich habe so was noch nie in Frankreich gehört. Die Deutschen machen das oft in der Schule, aber wir nicht!" Gelächter

Schülerin 2 : "Nein, das heißt doch einfach 'réunion'"

Schülerin 3 : "Ja, das ist richtig, aber la 'Versammlung' ist la 'Versammlung' und eine réunion ist eine réunion".

Schülerin 2 : "Die réunion heißt auf französisch une réunion und auf Deutsch eine Versammlung".

Schülerin 3 : "Aber der Lehrer hat 'Versammlung' geschrieben und nicht 'réunion' und er hat doch auf französisch geschrieben".

- 104 -

Schülerin 2 : "Das war doch aus Spaß, weil das sowas deutsches ist."

Die Gleiche, eher an L. Colin persönlich gerichtet :

"Du hast doch gesehen, was das war, das war eine réunion".

Schülerin 1 : "Ich hatte das begriffen, aber es stimmt doch, daß das deutsch ist."

Colin : "Hattest du das vergessen?"

Schülerin 1 : "Ja, aus Gewohnheit, und dann steht es ja auf unserem Brett!"

Dieser Dialog ist auf mehreren Ebenen interessant. Zunächst ist es wahrscheinlich, daß die Schülerin 1 deshalb verwirrt ist, weil ich ihr eine Frage stelle. Ihre Aufgeregtheit oder Ruhe gingen immer auf meine eigene Haltung zurück : einmal im ersten Fall auf eine stark direkte Haltung, und im zweiten Fall auf eine Bereitschaft, eine nondirektive Diskussion zu führen.

Man kann feststellen, daß die Übersetzung des deutschen Begriffes nicht spontan kommt. Die Schülerin beschreibt die Situation, die mit dem Wort verbunden ist, als hätte ich sie darum gebeten, mir ein etwas schwierigeres französisches Wort zu erklären. Es wird übrigens von "la" oder von "une Versammlung" gesprochen, eine Art, das Wort in das eigene Register zu integrieren, eine Art, es banal werden zu lassen.

Die Tatsache, daß es hier um etwas "Besonderes" geht, verweist auf die pädagogische Besonderheit der Landschulheimaufenthalte. Die Unterschiede in der Pädagogik werden von den Schülerinnen deutlich empfunden, wenn sie den Unter-

- 105 -

richtsalltag in der Schule B. mit ihrem eigenen Schulalltag vergleichen: « Die Deutschen machen das oft, das ist sowas deutsches » .

Man kann auch feststellen, daß die Schülerin 3 die wörtliche Übersetzung der Begriffe ablehnt und aus jedem eine Besonderheit heraushört, aber nicht weiß, wie sie diese kennzeichnen soll. ("Die réunion ist eine réunion, 'la Versammlung' ist eine Versammlung").

Nach diesem Beitrag führt übrigens die "rationalste" Schülerin eine kulturelle Besonderheit und den Bezug ihres Lehrers zu diesen kulturellen Besonderheiten in das Gespräch ein ("Das war doch aus Spaß").

Es wird auch das Problem der Gewohnheit gestellt, das sich Gewöhnen an gewisse Worte, was einen Sprachraum voraussetzt, der beiden Sprachen gemeinsam ist, und was damit auch auf den Prozeß der Institutionalisierung einer neuen Institution hinweist, und zwar jener der "deutsch-französischen Landschulheimaufenthalte". Das Problem wird also zu der Frage "verstehe ich den Begriff oder verstehe ich ihn nicht?", wobei in Vergessenheit gerät, ob dieser Ausdruck nun deutsch oder französisch ist.

Es wird auch an den besonderen Raum erinnert, der jeder nationalen Gruppe eigen ist, und sei er noch so klein. In diesem Fall ist es also das Brett in französischer Sprache, das somit französisch ist: "auf unserem Brett". Dieses Brett bedeutet implizit, daß der französische Lehrer, wenn er "Versammlung" schreibt, letztlich auch auf Französisch schreibt.

Ich will daran erinnern, daß dieser Austausch in Deutschland stattfand; in Frankreich wäre dieses Bedürfnis nach Aneignung sicher nicht auf solche Weise bei den französischen Schülern aufgetreten.

- 106 -

2.Situation

« Aber, das ist doch ganz einfach, mit den Deutschen zu reden. Man braucht, nur Gesten zu machen ».

Diese Schülerin wendet sich an ihren Lehrer und an mich. Das Beispiel folgt sofort :

"Du kommst Sonntag...". Um das Wort "Dimanche" (Sonntag) darzustellen, zeigt das Mädchen ihre zehn Finger (zehn=dix, sprich: "Di") und den Ärmel ihrer Jacke (Ärmel=manche).

Ihr französischer Lehrer und ich wie aus einem Munde : "Und das hat er kapiert?"

"Na klar, das ist doch einfach, man braucht ja nur Gesten zu machen", antwortet die Schülerin.

Diese Situation erscheint mir als die humorvollste Satire für eine gewisse Grundstimmung des Programms. Laßt doch die Sprache weg bei der Kommunikation, macht Gesten, Pantomime, das Präverbale hat doch früher auch schon existiert !

Das Mädchen ist sich dessen nicht bewußt geworden, daß sie allein schon durch die Tatsache, sprechen zu wollen, mitten in der Sprache als Institution, ihrer eigenen Sprache, steckte. Die Sprache ist "ein System von vokalen und eventuell graphischen Zeichen, das einer Gemeinschaft von Individuen eigen ist, die es benutzen, um sich auszudrücken und untereinander zu kommunizieren" (Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse, Bd. 6, Paris, 1984).

Die Besonderheit der Sprache als System einer besonderen Gemeinschaft (in diesem Falle der Franzosen) ist ihr nicht deutlich. Für sie ist das System im Deutschen und im Französischen

identisch. Eine Übersetzung Ausdruck für Ausdruck ist für sie möglich, daher ihre Idee eines Rebus, um das zu erklären, was sie sagen will.

- 107-

Wenn der junge Deutsche sie verstanden hat, so dann nur deshalb, weil die Begegnung dieser beiden Kinder in einer Beziehung zu dem gleichen Anlaß stattfand : in der Tat, sprachen alle davon, daß am Sonntag das Fest stattfinden sollte. Was sollte es dann auch noch, ob es nun Sonntag (dimanche) oder « zehn Ärmel » (dix manches) sind, denn der wichtige Gegenstand war ja das Fest, von dem alle wußten, von dem alle sprachen. Der junge Deutsche wußte von vornherein, daß das, was sie ihm sagen wollte, ihn ansprechen würde, er erwartete es geradezu, sie teilte ihm nichts anderes mit als das, was er hören wollte und was er damit auch verstanden hat. Der Gebrauch der Sprache ist also in diesem Kontext etwas, was nur noch hinzukommt. Der Sinn geht nicht über die Wege, die er zu gehen scheint. Die Sprache dient hier zur Unterstützung der gemeinsamen Freude, einer gemeinsamen Erwartung, aber nicht als Werkzeug in der Vermittlung des eigentlichen Sinns. Fragt man denn nach der Übersetzung von "je t'aime", "ich liebe dich" oder "I love you"...

3. Situation

Schülerin: "Sag mal, stimmt es, daß man deutsch sprechen muß, um Stewardess zu werden?"

L. Colin: "Ich weiß es nicht ganz genau, ich glaube aber, daß im Prinzip zwei Sprachen verlangt werden".

Schülerin 2: "Englisch, Japanisch oder Deutsch, und du kannst aussuchen".

L. Colin: "Ja, du kannst das aussuchen!"

Schülerin 1: "Ihr vergeßt Französisch".

Schülerin 2: "Ist das denn eine Sprache?"

Schülerin 1: "Natürlich, vor allem für die Deutschen."

- 108 -

L. Colin: "Und für die Franzosen?"

Schülerin 1: "Ja auch. Aber zu Hause, da vergißt man das und außerdem lernt man Französisch von ganz allein, man braucht kein Wörterbuch."

Schülerin 2: « Es gibt aber auch Wörterbücher für französische Wörter. Mein Cousin, der lernt ganz viele komplizierte Wörter, indem er das Wörterbuch liest » .

Schülerin 2: "Ja, vielleicht; aber Mama, zu Trinken, ein Bonbon, all das hat er doch ganz alleine gelernt" .

L. Colin: "Wie das, ganz alleine ?"

Schülerin 1: "Ganz allein, ja, man braucht dafür nicht in die Schule zu gehen, außer um Schreiben und Lesen zu lernen oder um komplizierte Wörter zu wissen".

L. Colin: "Wenn also ein Baby, das gerade geboren ist, allein in einem Zimmer bliebe, dann spräche es Französisch?"

Schülerin 1: "Wenn es in Frankreich ist, ja. Und mit Sicherheit, wenn seine Eltern Franzosen sind".

L. Colin: "Und wenn es in Frankreich ist und seine Eltern Deutsche sind?"

Schülerin 1: "Dann wird es deutsch sprechen. Die Eltern sind dabei wichtiger. Wir haben z.B. die gleichen Haare wie sie. Ich habe die Augen von meinem Vater".

- 109 -

Schülerin 2: « Ich glaube, so ist das nicht. Ein Tauber kann nicht sprechen, weil er die Sätze nicht hören kann. Da er sie nicht wiederholen kann, spricht er nicht ».

L. Colin an Schülerin 1:

« Was denkst Du darüber ? »

Schülerin 1: « Sie hat Recht. Man kann nicht sprechen, wenn man ganz allein in einem Zimmer bleibt. Man hat Glück, wenn man gesprächige Eltern hat, dann lernt man schnell sprechen"... Gelächter. "Und dann spricht man ja auch, weil man Sachen verlangt : ich bin hungrig, ich will meine Flasche. Man wird besser bedient, wenn man selbst was verlangt, na und zum Verlangen muß man eben sprechen ».

L. Colin: "Verstehst du den Begriff Muttersprache ?"

Schülerin 1: "Ja, das ist für uns Französisch. Ja, bei den Eltern, da müssen wir eben französisch sprechen, sonst verstünden sie uns nicht".

Schülerin 2: "Wenn wir "Scheiße" (dtsch. i. Orig.) sagen würden, könnten sie uns nicht verstehen".

Gelächter

Schülerin 1: "Oh doch, sie würden das schnell verstehen. Wir haben das doch auch schnell verstanden".

Schülerin 2: "Wenn ich das zu X sage und ihr dabei zulächelt, dann wirst Du schon sehen, daß sie es nicht kapiert".

Der Dialog geht noch einige Zeit in der gleichen Art weiter... Sie sprechen insbesondere über die Kameraden, denen sie Streiche spielen wollen.

- 110 -

Die Situation 3 in ihrem Kontext : die Diskussion drehte sich um die Berufe, für deren Ausübung verlangt wird, daß man Deutsch sprechen kann. Vor dem Dialog, den ich mitgeschrieben habe, hatte die Schülerin 1 als einziges Beispiel den Beruf des Deutschlehrers genannt. Dann kam ihre Frage nach dem Beruf der Stewardess. Meine Antwort auf die Frage ist verschwommen. Ich denke dabei an zwei lebendige Sprachen neben der Muttersprache, d.h. eine mehr als notwendig ist, um Deutschlehrerin zu werden.

Diese Diskussion wird durch zwei Tatsachen interessant: Zunächst stellt die Schülerin 1 heraus, daß man das Französische mitrechnen muß, daß Französisch eine Sprache ist. Daraufhin meldet die Schülerin 2 Zweifel an, wobei sie weiter "Sprache" mit "lebendiger Fremdsprache" gleichsetzt, und fragt, ob man Französisch als Sprache bezeichnen könne. Dies ist bewundernswert und paradox, denn es ist gerade diese Schülerin, die in der Diskussion daran erinnert, daß es nicht selbstverständlich ist, Französisch zu sprechen (man muß auch als Franzose Französisch lernen: Beispiel ihres Cousins mit dem Wörterbuch), daß das Sprechen als solches auch nicht selbstverständlich ist (wobei die Version der Schülerin 1 durch das Beispiel des Taubstummen in Frage gestellt wird). Ihre diskreten Beiträge haben einen entscheidenden Einfluß auf die Aussagen der Schülerin 1. Hierzu will ich bemerken, daß die Schülerin 2 aus einem weitaus einfacheren sozialen Milieu kommt als die Schülerin 1 und daß sie eine nicht so gute Schülerin wie diese ist. Für die Schülerin 2 ist die Sprache der Schule als "komplizierte" Sprache nicht selbstverständlich. Diese kann im Vergleich zur gesprochenen Sprache, d.h. zur Sprache, die sie zu Hause spricht, genauso fremd sein wie eine Fremdsprache im eigentlichen Sinne.

Meine Entscheidung, diese Gespräche mitzuschreiben, rührt ganz einfach daher, daß ich erstaunt darüber war, was für Fragen sich Kinder von neun Jahren über Sprache stellen. Dieses DFJW-Programm ist ein Untersuchungsfeld, aber es gibt auch die Möglichkeit ganz unterschiedlicher Situatio-

- 111 -

nen für den Schüler. Hier kommt mir eine außergewöhnliche Definition der Pädagogik in den Sinn, die zu Ehren von G. Lapassade geht : "Pädagogik ist die Wissenschaft ihrer Settings".

Zu welchen Schlußfolgerungen führt diese Diskussion? Als wichtigste Punkte erscheinen mir :

Die Reflexion über die eigene Muttersprache scheint nur durch einen Bruch mit dem Alltag geschehen zu können (Französisch ist eine Sprache, "aber wenn wir zu Hause sind, vergessen

wir das") ; weil man bemerkt, daß für die Deutschen Französisch eine Fremdsprache ist ("Es ist eine Sprache, vor allem für die Deutschen"), stellt man sich Fragen über den Bezug zur eigenen Sprache. Letztlich wird dann die eigene Sprache fast zur Fremdsprache.

Diese Infragestellung führt zunächst zu einer Unterscheidung in bezug auf Muttersprache : "Man lernt sie von ganz allein, man braucht kein Wörterbuch, man muß dafür nicht in die Schule gehen". Anzumerken ist das Sprachregister, aus dem die Beispiele zur Untermauerung dieser Tatsache kommen : "Mama, zu trinken, ein Bonbon"... Ein Register von Wörtern, das in stereotyper Art auf die ersten Wörter, die Kinder sprechen, hinweist.

Warum spricht man Französisch ? Zunächst wird durch assoziatives Denken der Bezug mit dem geographischen Ort hergestellt : wenn man in Frankreich ist, dann spricht man Französisch. Danach kommt der Bezug auf Vererbung und Genetik : das Sprechen ist eine Anlage genau wie die Haare und die Augen, man hat die Augen seines Vaters und spricht die gleiche Sprache wie er.

Dann, nachdem die Schülerin 2 ihren Einwand vorbrachte und sich dabei auf das Beispiel des Taubstummen stützte, stellt die Schülerin 1 das Problem folgendermaßen : um zu sprechen, muß man hören, um zu sprechen, muß man motiviert sein. Sie bezieht sich auch auf den Wunsch, Subjekt zu sein : "Man wird besser bedient, wenn man selber was verlangt". Es wird

- 112 -

sich auch auf den Wunsch der Eltern bezogen. Man spricht, weil die Eltern dies wünschen : "Die Eltern, die wollen, daß man Französisch spricht, sonst würden sie einen ja nicht verstehen".

Diese immer feiner werdende Analyse muß meines Erachtens mit dem Status der französischen Schüler in Verbindung gebracht werden, die mit einer Gruppe deutscher Schüler in einem Land zusammenlebten, dessen Sprache sie nicht sprechen, in dem sie sich überhaupt nicht verständlich machen können ; dies alles wirft Fragen nach dem Warum des Sprechens auf, nach dem Wunsch zu sprechen.

Der Humor, der sich in den drei letzten Antworten zeigt, weist auf die Angst hin, bestimmte verbale Aggressionen nicht zu verstehen. Diese Angst wird durch die Rückversicherung: "Wir haben das schnell verstanden", zugedeckt. Verstehen zu wollen, bedeutet auch, sich verteidigen zu wollen.

Die Schülerin 2 erzählt mir, ohne sich dabei auf ihre letzten Aussagen zu beziehen, einige Tage später eine Szene aus einem Film, dessen Titel ich vergessen habe. Der Film spielt während des 2. Weltkrieges unter der Besatzung. Ein Franzose geht scheinbar auf die Anfrage eines deutschen Soldaten ein, ihm Französisch beizubringen. Die Szene spielt - wenn ich mich recht erinnere - in einem Geschäft. Der erste Satz, den der Franzose dem deutschen Soldaten beibringt, ist: « Ich bin doof ». Diesen Satz wiederholt der deutsche Soldat mit größtem Vergnügen, weil er glaubt, damit etwas anderes auszusagen. Dies geschieht zur größten Freude der französischen Zuschauer, die gerade ihre Einkäufe tätigen.

Die Schülerin sagt mir, daß sie selbst auch viel gelacht hätte, als sie sich den Film ansah. Ich kenne diesen Film leider nicht und kann deshalb wirklich nicht sagen, ob das, was sie berichtet, dem entspricht, was sie wirklich gesehen hat.

Ich habe sie nur gefragt, ob sie schon einmal persönlich eine solche Situation erlebt hätte, sei es in der Rolle des Franzosen, sei es in der des deutschen Soldaten. Ich hatte dabei die Diskussion im Gedächtnis, von der ich eben berichtet habe. Ihre Antwort war negativ. Sie fügte sogar noch hinzu, daß es schlecht wäre, so wie der Franzose zu handeln. Sie milderte dies allerdings ab, indem sie sagte, er hätte dies trotzdem tun dürfen, weil die Deutschen während des Krieges auch böse gewesen wären. In Bezug auf die Tatsache, so wie der deutsche Soldat hereingelegt zu werden, sagte sie mir, daß sie dazu nicht bereit wäre und sehr aufpaßte, daß sie niemals ein deutsches Wort wiederholen würde, über dessen Bedeutung sie sich nicht ganz sicher wäre. Ich habe mir dann erlaubt, sie an das Spiel mit dem Wort "Scheiße" (dtsch. i. Orig.) zu erinnern, das sie mit dem französischen Mädchen, das sie kannte, treiben wollte. Aber das sei doch etwas anderes, sagte sie, das sei doch nur Spaß, und sie würde diesen Scherz auch sofort ihrer Freundin erklären. Aber die eine Frage kam immer wieder : kann die Situation aus dem Film wirklich passieren ?

Sie schien im Zweifel darüber zu sein, denn sie wollte es bei einer Freundin versuchen, aber diese Zweifel gingen nicht so weit, daß sie es akzeptieren würde, etwas x-beliebiges zu sagen, ein x-beliebiges deutsches Wort nachzusprechen.

Das Wort ist in diesem Sinne wirklich eine dritte Instanz, die den Beziehungen in den Vorstellungswelten Konsistenz und Stabilität verleiht. Der Gegenstand existiert nur, wenn ich ihm Gegenstand verleihe, nur wenn ich ihn wahrnehme. Wenn ich ihn nicht wahrnehme, löst er sich auf : hierin liegt die Funktion des Blickes. Es gibt nur dann dauerhafte Gegenstände, wenn ich diese als solche bezeichne. Gewiß ist es auch wesentlich, wenn jemand anderes dies genauso sieht wie ich.

- 114 -

4. Situation

Pressekonferenz in Z. Der deutsche Lehrer, der mit der Koordination der Begegnung befaßt war, hatte einige am Ort tätige Journalisten eingeladen, um ihnen das gerade ablaufende Austauschprogramm vorzustellen. Das Problem der Kommunikation zwischen französischen und deutschen Kindern wurde natürlich angesprochen.

Nachdem über die non-verbale Kommunikation unter Kindern geredet worden war, stellte einer der Journalisten das "hochheilige" Problem des Sprachenlernens: « Welche französischen Wörter habt ihr gelernt ? »

Es werden alle Schimpfwörter erwähnt, einfache Begriffe, die sich auf das Essen beziehen, wie « le pain », « l'eau », etc., sowie die klassischen Alltagssätze wie "bonjour", "au revoir", "comment t'appelles-tu ?", etc.

Das interessanteste war m.E. folgende Anekdote, die eine deutsche Schülerin erzählte. Eine Französin hatte zu ihr "merde" gesagt/ihr "merde" beigebracht, und, so erzählt sie, "ich habe 'Mörder' verstanden". Erst viel später habe sie verstanden, daß "merde" so viel wie "Scheiße" bedeutet, und sie würde immer noch über ihre Verwechslung lachen, da sie zuerst "Mörder" verstanden habe.

Sie situierte sich mit ihrer Aufmerksamkeit nicht im System der klassischen Übersetzung, sondern in einem persönlichen Übersetzungssystem, dessen Prozeß "wissenschaftlich" wie folgt abläuft : sie hatte tatsächlich aus dem Wort "merde" etwas herausgehört, und wenn dies nur z.B. die Aggressivität war. Das, was sie gehört hat, assoziiert sich mit einem Wort ihrer Muttersprache, das einen ähnlichen "Sinn" oder die gleiche affektive Resonanz für sie hat. Dieses Wort hat vor allem auch gleiche Laute und Phoneme, was es ihr erleichtert, es gefühlsmäßig zu verstehen. Ein wenig anders gesagt : ein Wort ihrer Muttersprache erlaubt ihr, verbal

- 115 -

das auszudrücken, was sie in der Rede des französischen Mädchens gehört hat, und zwar, weil es gleiche Laute und Phoneme besitzt.

Man kann sich auch fragen, ob ihre Freude nicht mit der Erleichterung zusammenhängt, daß man nur "Scheiße" und nicht "Mörder" zu ihr gesagt hatte.

In Bezug auf die Frage, welche Übersetzung nun adäquater ist, ihre oder die klassische, so will ich mich nicht auf das Wagnis einlassen, dieses Dilemma aufzulösen. Das Vergnügen an der Verwechslung rührt auch von der Entdeckung her, daß die Wörter einen "anderen" Sinn aussagen, als den, den man vermutete. Es ist das gleiche Vergnügen wie beim Wortspiel, wie dies Freud und Lacan analysiert haben ; das Vergnügen daran wird noch lebhafter, wenn der andere lacht, wenn die Verwechslung in einem zusätzlichen Register spielt.

Dieses Spiel mit dem Stoff der Wörter bereitete einigen Kindern im Programm viel Vergnügen. Es läuft nach folgendem Prinzip ab : angesichts eines fremdsprachigen Wortes, sich nicht am Sinn festhalten, nicht zu verstehen suchen (im Sinne von übersetzen), sondern zu versuchen, auf der Stelle die Laute und Phoneme des fremden Wortes mit einem Wort der Muttersprache zu assoziieren, das möglichst Aggressivität oder einen Bezug zum Sexuellen beinhaltet.

So haben z.B. "spät" und "bitte" verschiedenen französischen Schülern viel Vergnügen bereitet. Diese Vergnügen konnten die gleichaltrigen deutschen Schüler nicht verstehen. Doch seltsamerweise habe ich festgestellt, daß es auch zweisprachigen französischen Erwachsenen (auch wenn sie Wortspiele lieben) schwer fiel zu verstehen, was die jungen französischen Schüler zum Lachen brachte. Häufig tendierten sie dazu, da sie ja zweisprachig waren, zunächst einmal nur das deutsche Wort zu hören. "Spät" bedeutet "spät/tard" und nicht « je pete » ("ich pferze"); "bitte" bedeutet "bitte/je vous en prie" und nicht "la bitte" etwa : (der Schwanz).

- 116 -

Durch das Spiel mit dem fremden Wort, nimmt das Kind ihm seine Fremdartigkeit, weil es sich das Wort in einer poetischen Kreation aneignet ; dadurch macht es diese fremde Sprache zu seiner eigenen, manipuliert sie, spricht sie als Musik.

Die kleinen Liedchen hatten auch einen großen Stellenwert in der Begegnung der französischen und deutschen Mädchen während des Austausches zwischen B. und S. Die

Liedchen begleiteten Händeklatschspiele im Kreis oder zu zweit, bei denen das Ziel darin bestand, daß eine Person Gewinner wurde, nachdem alle anderen - wie es der Zufall des Händeklatschens ergab - ausgeschieden waren. Wenn auch von den Französinen geleitet, waren diese Spiele binational. Ich konnte bemerken, daß die Deutschen dabei entweder schwiegen und es auch schafften, sich zu integrieren, weil sie den Code des "Händeklatschens" perfekt beherrschten, oder aber mitsangen (was die Mehrheit war), da sie durch die ständige Wiederholung der gleichen Klänge mitgerissen wurden.

Hier ein Lied als Beispiel:

"Dans ma cabane sous terre (in meiner Hütte unter der Erde)
oh ma we, oh ma we
okay, okay et ouistit (bis)
one, two, three".

Ich habe ein Lied gewählt, bei dem der Sinn wirklich wenig Bedeutung hatte. Diese Art von Liedern wurden von den französischen Schülern als "international" angesehen, in dem Sinne, wie Fußball oder Damespiel das sind.

5. Situation

Eines Tages beschwert sich ein Mädchen, daß der Austausch nicht in Italien stattfindet. Angesichts meines Erstaunens oder meines Mitgefühls (es regnete an diesem Tag) kommt sie sofort mit ihrer Erklärung : "Italienisch zu sprechen ist doch sehr viel einfacher als Deutsch!"

- 117 -

An dieser Stelle verstehe ich meine Gesprächspartnerin nicht mehr. Ich bitte sie um eine Erklärung, die ich auch ohne Schwierigkeiten bekomme :

« Man braucht doch nur », erklärt sie, "an jedes Wort 'a' anzuhängen" und gibt auch gleich ein Anwendungsbeispiel : "aimez-vous mangea spaghetti ?" (frz.: "Aimez-vous manger des spaghettis?"). Und wirklich schlüpft sie gut in das Italienische hinein. Die Stimme war da, der Tonfall, die Gestik und die Stereotypen für den Fall, daß man wirklich nicht aufgepaßt hätte.

Forscher sein verpflichtet, ich bitte sie also um einen Anwendungsversuch mit der deutschen Sprache. Doch das war für sie wirklich unmöglich ; es gelang ihr nicht, was sie mir auch gesagt hatte, ins Deutsche, in diese "Haut" hineinzuschlüpfen.

"Das ist ganz sie selbst !", hatte ihre Freundin gesagt, als sie diese "Selbstdarstellung" (dtsh. i. Orig.) betrachtete. Sie hatte damit recht und es war auch richtig, daran zu erinnern.

Wie Jean-René Ladmiral in seinem Artikel "Le corps entre deux langues" (Der Körper zwischen zwei Sprachen) so richtig bemerkt: "eine andere Sprache zu sprechen, das heißt auch, in die Haut eines anderen zu schlüpfen, den ich in mir selbst entdecke, das bedeutet auch, meinen Körper dem Schein eines sprachlichen Spiegels auszusetzen, der ihn verwandelt und mir Bilder von fremder Mimik zurückwirft, die trotzdem die Meine ist und in der ich mich aber nicht wiedererkenne... Wie im Theater muß ich eine völlig neue Rolle lernen, um den einer anderen Sprache innewohnenden Tonfall spielen oder ausführen zu können. Mit jeder Sprache muß ich einen Text lernen, aber auch eine völlig neue Regieanweisung, der

mich zu beugen, ich lernen muß. Ich muß auch ein Kostüm anziehen, ein melodisches Kleidungsstück, das mir an der Haut klebt, das Schritt für Schritt eine

- 118 -

ganze Gestik in Gang setzt, die sich zusammen mit der Sprache ausweitet, es gibt etwas, das dem angehört, was ich mit 'perilinguistisch' bezeichnet habe".

Die Reise zwischen den Sprachen ist eine unersetzbare Gelegenheit, sich auf der Ebene des eigenen Körpers zu erfahren.

Der Schüler Pascal z.B. fühlt sich perfekt in die deutsche Sprache ein. Seine Wahl liegt vorzugsweise in Schimpfwörtern, Flüchen und aggressiven Wörtern.

Pascal, das ist der Schulversager aus einem sozial sehr stark benachteiligten Milieu, wie man vorsichtig sagt. Er hat Verhaltensstörungen. Er ist ein Kind, das von den anderen abgelehnt wird. Er träumt davon, "Rocker" zu werden. Er stellt die Aggressivität dar... und gleichzeitig kleben ihm all diese Etiketten an der Haut, und sagen das und schreiben das und geben ihm seine Rolle. Da er seine Rolle perfekt spielt, wundert man sich nicht, daß er sich wirklich in der Situation des Schulversagers, des Aggressiven etc. befindet. Schon beim ersten Kontakt fällt er auf als "der Fall", bemerke ich ihn als "den Fall".

Also finde ich mich häufig neben ihm wieder. Meistens ist er in der Nähe der deutschen Schüler ; er beobachtet sie, hört ihnen zu, nimmt ihr Sprechen, ihre Wörter, ihre Gesten in sich auf. Er bedient sich meiner Anwesenheit - wie ich mich der seinen bediene -, indem er mich nach der Übersetzung von Wörtern fragt, die er sich aneignet, und mich darum bittet, einzelne Diskussionen zu situieren. Mit ihm habe ich bestimmt meinen besten Deutschlehrer gefunden.

Alles, was er in sich aufnimmt, holt er wieder heraus, versucht er, im Zufall der Situationen, die auftreten, anzubringen, und sollten sie nicht schnell genug von alleine auftreten, dann ruft er sie eben hervor.

Er spricht Deutsch mit den Deutschen, beschimpft sie wie ein Deutscher, greift sie an wie ein Deutscher. Er spricht Deutsch von seinem eigenen Platz aus. In der anderen Spra-

- 119 -

che entdeckt Pascal einen "anderen Ich-selbst", bis hin zu seinem Körper. Er ist konfrontiert, wie Jean-René Ladmiral weiter sagt, « mit der fremdartigen Erfahrung, die ungewöhnliche Bekanntschaft mit diesem anderen zu machen, der ich selbst bin in einer anderen Sprache ».

Und wenn Pascal anfängt, als Franzose seine französischen Kameraden auf Französisch zu beschimpfen, und als "Deutscher" auf Deutsch, dann macht er aus allen Sprachen ein Mittel, zu seiner Rolle zurückzukommen. Er lebt in den Wörtern eine damit eng verbundene Geschichte, die ihnen Inhalt verleiht, ohne jedoch dabei den Prozeß ausmachen zu können, der ihn selbst in Szene setzt, jedoch stets auf der Suche nach ihm.

Eines Abends sagt mir Pascal, nachdem er heftig geweint hatte, daß er es leid wäre. Er stellte fest, daß seine Interventionen (Worte/Taten) auf Deutsch und auf Französisch das gleiche bewirkten. Aus diesem Grunde, bemerkt Pascal, könne er nicht mehr sprechen. Denn wenn es auch mehrere Register gibt, so bleibt er doch immer Pascal !

Zum Abschluß dieses zweiten Teils über das Problem der Sprache möchte ich noch folgende Bemerkung hinzufügen. Wenn auch der Ausgangspunkt von Innovation, wie wir gesehen haben, im Erlernen von Zeichen liegt, was die Schule als Aufgabe erfüllen sollte, so werden die Grenzen eines solchen Umgangs mit Zeichen schon von den Zukunftsperspektiven der Kinder aufgezeigt, denen das Angebot gilt. An diese Tatsache hat mich wiederum ein kleiner Dialog mit Pascal erinnert :

L. Colin: "Würdest du gern Sprachen lernen?"

- 120 -

Pascal: "In der Schule lerne ich Deutsch; das macht mir viel Spaß" (Die deutsche Lehrerin hatte mir in der Tat von der Leichtigkeit erzählt, mit der Pascal Deutsch lernte.)

L. Colin: "Wirst du Deutsch auf dem Gymnasium weitermachen?"

Pascal: "Ich werde doch nie aufs Gymnasium kommen".

L. Colin: « Ich hatte vergessen, daß alles nicht so einfach ist... »

- 121 -

B. SPRACHE UND FREMDSPRACHE IN DER SCHULE

In jeder Klasse existiert gewöhnlich ein ganz bestimmtes, besonderes Verhältnis zu einer anderen Sprache. Es ist bekannt, daß die Schule im nationalen Rahmen und ausgehend vom Konzept einer einheitlichen Gesellschaft entstanden ist, deren Garanten eine Kultur und eine allen gemeinsame Sprache waren - wo die Ursprünge des einzelnen auch liegen mochten.

Im Rahmen dieses Projektes gab es keine Sprache in der Minderheit, jede Sprache hatte hier ihre Berechtigung. (Hier finden wir die Besonderheit des interkulturellen Feldes dieses Programms wieder.) Dies wird allerdings dadurch verschoben, daß der "dritte Ort" entweder in Deutschland oder in Frankreich gelegen ist und nicht in einem Drittland. Es erschien auf dieser Ebene interessant, wenn die Schüler - genau wie die Lehrer - jeweils eine Begegnung in dem anderen Land hätten erleben können.

Dieses Programm war kein Sprachprogramm im klassischen Sinne. Die Schüler nehmen weder an dieser Begegnung teil, weil sie den Wunsch haben, eine Fremdsprache zu erlernen, noch weil sie von der Schule dorthin geschickt worden sind, um ein Fach aus dem Lehrplan abzudecken ; es gab hier auch keinen besonderen Platz, der für Zweisprachige reserviert wäre. Die interkulturelle Begegnung kann sich daher nicht hinter den üblichen Sprachferien verstecken.

In dem hier angesprochenen Programm eröffnet sich die Fremdsprache dem Kind je nach seinen eigenen Wünschen (und das läuft nicht nur auf der Ebene der Schüler ab). Hier siede ich auch die Spiele mit Fremd- und Muttersprache an, die ich beschrieben habe.

Wir haben festgestellt, daß die Begegnung mit einer Fremdsprache in einem solchen Rahmen viel stärker die « schlechten Schüler » sich einbringen ließ, mit denen wir als Forscher oft

gearbeitet haben, weil sie dort ja die "guten Schüler" waren. Ich weise hier nur auf die Situation 3

- 122 -

unseres letzten Teils hin, in der die Schülerin 2, die sonst tagtäglich Schwierigkeiten mit einer anderen Fremdsprache hat (die nichts anderes ist als die Sprache der Schule), einer guten Schülerin erklärt, was Fremdsprache ist, was Muttersprache, etc.

Wenn übrigens die kulturellen Minderheiten in Frankreich die Schule infrage stellen, dann tun sie dies durch ihr teilweises Schulversagen, was gleichzeitig auf das Schulversagen der Kinder aus benachteiligten französischen Milieus aufmerksam machen läßt. Die Immigration hat hier eine Spiegelfunktion, um die Formel von Claude Lasnel aufzunehmen (In : Pratiques de formation), was uns zurückwirft auf die Schulgemeinschaft als Ganzes sowie auf die Unangepaßtheit der Schule als solche bzw. vielmehr auf ihre perfekte Anpassung an die soziale Funktion, die ihr vor mehr als hundert Jahren übertragen worden ist.

Wurde der Rahmen dieses Programms nicht gerade deshalb von den "schlechten Schülern" benutzt, weil sie dort sprechen konnten ? Wenn dies zutrifft, dann wäre darin so etwas wie ein sozialtherapeutisches Setting zu sehen, das es ihnen möglich machte, sich in das Erlernen von Zeichen einzubeziehen; ein Auftrag, der als eigentliche Aufgabe der Schule angesehen wird. Dies gilt auch dann, wenn der Schüler Pascal mit der Prophezeiung abschließt, daß er sowieso nicht auf das Gymnasium gehen würde.

Als Abschluß wollen wir schließlich darauf hinweisen, daß die Entdeckung der Relativität eines Gesetzes (der pädagogischen Norm einer Klasse, einer Nation, was ein guter Schüler ist - ich denke hierbei besonders an Pascal und Barnabé -, der Überlegenheit einer Sprache, der Kontrolle des Territoriums einer Klasse durch ihren Lehrer, der Erziehungskonzeptionen der Familie - ob man den Kindern die Erlaubnis zum Ausgehen gibt oder nicht, je nachdem ob man deutsches oder französisches Elternpaar ist -..., den daran Beteiligten erste Mittel in die Hand gibt, um der stereotypen Wiederholung, der scheinbar unabwendbaren Reproduktion

- 123 -

zu entkommen. Insbesondere in diesem Sinne hat dieses Programm seine Aufgabe als forschungsorientierte Fortbildung erfüllt.