

**Die pädagogische Beziehung
in interkulturellen Begegnungen**

**Internationale Situationen entschlüsseln:
eine Reflexion am Beispiel des schulischen Modells**

Lucette Colin/Remi Hess/Gabriele Weigand

*Endredaktion der deutschen Ausgabe:
Dr. Gabriele Weigand*

Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen

Internationale Situationen entschlüsseln: eine Reflexion am Beispiel des schulischen Modells

Wie gestaltet sich die pädagogische Beziehung¹ in einem Begegnungskontext, an dem Gruppen aus verschiedenen Nationalitäten teilhaben? Unsere Analyse stützt sich auf Beobachtungen, die wir in deutsch-französischen Begegnungen gemacht haben, wobei einige von ihnen auch für Teilnehmer aus einem dritten Land zugänglich waren. Es handelt sich also um Begegnungen, die zwei oder drei nationale Gruppen umfassen: eine deutsche Gruppe, eine französische Gruppe und manchmal z. B. eine italienische oder polnische Gruppe.

Diese Art einer Begegnung ist zu unterscheiden von einer internationalen Jugendbegegnung, an der Jugendliche aus verschiedenen Ländern individuell teilnehmen. In den Begegnungen, die uns interessieren, ist die Dimension der Gruppe sehr wichtig. Der Franzose, der daran teilnimmt, ist Mitglied einer internationalen Begegnung, aber gleichzeitig Mitglied einer nationalen Gruppe, die einer oder zwei anderen nationalen Gruppen gegenübersteht. Wir treffen diese Art von Gruppen häufig beim Austausch von Schulklassen, im Rahmen von Städtepartnerschaften oder bei sportlichen Begegnungen.

¹ In Erziehungswissenschaft und Pädagogik wird häufig auch vom erzieherischen Verhältnis oder vom "pädagogischen Bezug" gesprochen. Dieser Ausdruck dient allgemein zur Kennzeichnung aller Verhältnisse, in denen Lehrende/Erziehende einerseits und Lernende/Edukanden andererseits unter einer pädagogischen Zielsetzung zusammenwirken. Der Begriff "pädagogischer Bezug" wurde von Hermann Nohl geprägt und systematisch für die pädagogische Theorie aufgearbeitet (vgl. dazu auch Kapitel I.)

Wie gestaltet sich die pädagogische Beziehung in einer solchen Art von Begegnung? Dieser Frage wollen wir im folgenden nachgehen.

Zunächst wird der Lehrer, der Teamer, der an der Begegnung einer Gruppe von Jugendlichen teilnimmt, über die er normalerweise die pädagogische Autorität besitzt, von der Tendenz her versuchen, dieselbe Art von Beziehung aufzubauen, wie er sie bisher hatte. Diese Art der Beziehung variiert je nach den Personen, ihrem institutionellen Status (Teamer, Erzieher, Lehrer), hängt aber auch von der Institution ab, in der die betreffende Person arbeitet (Jugendorganisation, Primarschule, Gymnasium, Jugendhaus usw.).

Aber es läßt sich auch eine nationale Komponente der pädagogischen Beziehung feststellen. Wenn man das Beispiel Schule nimmt, so beeinflußt u. a. der juristische Rahmen, auf den sich ein deutscher oder französischer Lehrer, bewußt oder unbewußt, bezieht, in seiner täglichen Praxis die Art der pädagogischen Beziehung, die er aufbaut.

In einer Begegnung von zwei Grundschulklassen, die am französischen Mittelmeer stattfand, konnten wir beobachten, daß die Beziehungen, die die deutschen Lehrerinnen und Lehrer zu ihren Kindern hatten, wesentlich weniger streng waren als die ihrer französischen Kolleginnen und Kollegen. So durften die deutschen Kinder beispielsweise nach dem Essen schwimmen gehen, was den französischen Kindern verboten wurde. Man befand sich in Frankreich. Der gesetzliche Rahmen für die Aufsichtspflicht der Kinder beim Baden scheint für die Franzosen viel enger als für die Deutschen...

Der Erwachsene handelt also gegenüber der nationalen Gruppe von Schülern nach einer Logik, die das auch früher schon so praktizierte *nationale pädagogische Moment* reproduziert.

Der gesetzliche Rahmen stellt im übrigen nicht den einzigen Bezugspunkt für die pädagogische Beziehung dar, die im nationalen Kontext aufgebaut wird. Die Beziehung Erwachsener-Kind entwickelt sich in Frankreich und Deutschland auch vor einem unterschiedlichen erziehungsphilosophischen Hintergrund, der sich in jedem Land in einer vorherrschenden Erziehungskultur äußert.

Die Lehrer oder Teamer, die eine lange Erfahrung mit binationalen Begegnungen besitzen, haben die Tendenz zu behaupten, die französischen Erwachsenen seien in ihrem Verhältnis zu den Kindern strenger als die deutschen. Dies mag zumindest auf die Länder der früheren Bundesrepublik zutreffen, wo die vorherrschende Erziehungsphilosophie, die sich auch auf die Ausbildung der Lehrer auswirkt, weniger "autoritär" erscheint als dies in der französischen Tradition der Fall ist. Aber der Austausch mit Gruppen aus der ehemaligen DDR hat uns gezeigt, daß das pädagogische Erbe der Ex-DDR der französischen Tradition näher ist als der deutschen Tradition.

Unter allen nationalen Gruppen, die wir beobachtet haben, erschienen uns die Polen die strengste Haltung in der pädagogischen Beziehung einzunehmen. Bei einer Begegnung von Lehramtsstudenten (1. Semester) konnten wir eine polnische Gruppe beobachten, in der die Erwachsenen permanent eine enorme Autorität über die Jugendlichen ausübten. Selbst die Dialoge zwischen den einzelnen Student(inn)en wurden von den pädagogischen Leitern kontrolliert. Dieser 'Autoritarismus' spielte sich gleichwohl mit einem Lächeln auf den Gesichtern der Leiter ab, was ihn für Außenstehende kaum erkennbar machte. Da die polnischen Erwachsenen glaubten, daß die deutschen und französischen Gruppenteilnehmer die polnische Sprache nicht verstanden, meinten sie, die Situation ganz streng kontrollieren zu können. Wir haben von der 'wahren Natur' der pädagogischen Beziehung dadurch erfahren, daß eine französische Studentin aus unserer Gruppe, die fließend polnisch sprach, uns anschließend

über alles informierte...

Um den Einfluß der nationalen Erziehungsphilosophie auf die jeweilige Haltung der Lehrer, Erzieher, usw. zu verstehen, soll im folgenden die jeweils spezifisch pädagogische Tradition in Deutschland und Frankreich kurz beleuchtet werden.

I. Die Tradition des "pädagogischen Bezugs" in der deutschen Pädagogik

Die Problematik der pädagogischen Beziehung gehört traditionell zu den zentralen Themen der deutschen Pädagogik, wobei klar zwischen real- und ideengeschichtlichen Ansätzen unterschieden werden muß. Real- und institutionengeschichtlich entwickelte sich die pädagogische Beziehung gegen eine autoritäre Tradition, wie sie im Deutschen Reich unter Bismarck vorherrschte, in dem Erziehung dazu diente, gute Staatsdiener und Soldaten zu formen.

Der Soziologe Edgar Demolins, ein Anhänger von Le Play² und

² Frédéric le Play (1806-1882) nimmt einen bedeutenden Platz in der Geschichte der französischen Sozialwissenschaften und Soziallehre ein. Insbesondere hat er sich mit Methoden der Sozialforschung beschäftigt und Vergleichsuntersuchungen in der Arbeiter- und Bauernbevölkerung mehrerer europäischer Länder durchgeführt. Zur Verbreitung seiner Beobachtungen gründete er eine eigene Gesellschaft; auch hat er eine Reform der französischen Gesellschaft entworfen und sich für deren Durchsetzung eingesetzt.

Zur näheren Information seien einige Literaturhinweise genannt: Françoise Arnault, Frédéric Le Play. De la métallurgie à la science sociale, Presses Universitaires de Nancy, 1993: Dieses Werk bietet eine sehr gute Einführung in das Werk von Le Play. Vgl. auch die Arbeiten von B. Kalaora und A. Savoye, Les inventeurs oubliés, Le Play et ses continuateurs, Champs Vallon, 1989. Das Buch von Antoine Savoye: Les débuts de la sociologie empirique, Méridiens Klincksieck, 1994, leistet einen weiteren wichtigen Beitrag zur Wiederentdeckung der Soziologie

Autor eines Werkes über die *Education nouvelle*, hat in einem seiner Bücher, das den Titel *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?* (1898) trägt, ein Kapitel der deutschen Schule gewidmet, die von vielen Politikern in Frankreich nach der Niederlage von 1870 als Modell vorgeschlagen wurde. Demolins untersucht darin eine Rede von Wilhelm II., in der dieser sich mit den Zielen der Schule beschäftigt.³ In dieser Rede wird deutlich, daß der deutsche Kaiser mit der deutschen Schule nicht zufrieden ist. Wilhelm II. äußert, daß die Philologen ihre Aufmerksamkeit hauptsächlich auf den Lehrstoff, auf den Unterricht und das Wissen gelenkt hätten, aber nicht auf die Bildung des Charakters und auf die Bedürfnisse des Lebens der Zeit. ... Der Kaiser stellt weiterhin fest, daß das Gymnasium dem Lateinischen im Vergleich zur deutschen Sprache eine zu große Bedeutung beimesse. Die Schule scheitere auch auf dem Gebiet der praktischen Erziehung, denn man müsse den Erfordernissen der Zeit gerecht werden. ... Demolins teilt diese Auffassung von den Zielen der Schule und fordert ebenfalls, daß man praktisch orientierte Männer ausbilden müsse, die sich im Alltag zurechtfinden können, die fähig sind, den Kopf hinzuhalten. Nach Auffassung Wilhelms II. hat die deutsche Schule auf diesem Gebiet versagt, indem sie aus den besten Schülern körperlich und geistig "Kurzsichtige" gemacht habe, die unfähig seien, größere Anstrengungen auf sich zu nehmen und energisch zu handeln. Die Ursache dieses Übels: die schulische Überfrachtung. Diese führe nur zur Bildung eines "Abiturientenproletariats", um einen Ausdruck Bismarcks aufzugreifen.

Um dieses Übel abzustellen, entschied Wilhelm II., die Entwicklung der Gymnasien einzuschränken. Man müsse ihre

von Le Play. In der "Collection de sociologie", herausgegeben von Franco Angeli (Mailand 1994) veröffentlichten Renzo Gubert und Luigi Tomasi einen Sammelband in französischer Sprache über: *Le catholicisme social de Frédéric Le Play*.

³ vgl. zu den Äußerungen Wilhelms II.: E. Demolins, *A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*, 1898, S. 20 ff.

Zahl verringern, und nur die Eliten dürften das Gymnasium absolvieren. Des weiteren verbot er Latein in allen nicht-gymnasialen Einrichtungen. Konkret bedeutete die Ausbildung zur Bewältigung des Lebens⁴, daß die deutsche Jugend darauf vorbereitet werden sollte, in den Dienst seiner Großmachtpolitik zu treten. Aber welches Mittel wurde dafür vorgeschlagen? Die Stärkung des deutschen Elements. Der Kaiser schlug das Verbot des Gebrauchs von Fremdwörtern vor und propagierte das Wiedererstarken des Erziehungswesens der jüngsten preußischen Vergangenheit. Demolins, für den diese Entscheidung unverständlich ist, kommentiert dies folgendermaßen: "Die Aufmerksamkeit muß vom Ausland abgelenkt werden, von dem, was außerhalb Deutschlands passiert, und sie muß ausschließlich auf das neue Deutschland gerichtet werden; es muß gelernt werden, die Ereignisse zu bewundern, die zur preußischen Hegemonie geführt haben."⁵ Und Demolins zitiert Wilhelm II.: "Ich brauche Soldaten; ich brauche eine starke Generation, die fähig ist, dem Land zu dienen... Man müßte in den höheren Schulen die Organisation unserer Militär- und Kadettenschulen anwenden."⁶

Demolins' Kommentar zu diesem Programm läßt keinen Zweifel an seinen Gefühlen: "Wird die deutsche Jugend mit dieser Ausbildung in den Stand gesetzt, sich in die reale, alltägliche Welt zu begeben, in eine Welt, in der man nicht tötet, sondern seinen Lebensunterhalt verdient? Ist diese Erziehung geeignet, lebensstüchtige Menschen heranzubilden, die eine fruchtbare Arbeit leisten können, die all die Initiativen ergreifen können, die die moderne Entwicklung fordert?" Demolins verneint dies, und er prognostiziert: "(Diese Schüler) werden die Siege kennen, die sich mit der Kanone erreichen lassen, und nicht die, die auf Arbeit, Ausdauer, Energie, Initiative und Ehrgeiz beruhen."⁷ Die

⁴ Hier zeigt sich der Einfluß Darwins.

⁵ Demolins, ebd., S. 33

⁶ Demolins, ebd., S. 33

⁷ Demolins, ebd., S. 34

deutschen Lehrer protestierten gegen dieses Programm, das sie im wesentlichen zu Ideologen des preußischen Staates machte...

Vor dem Hintergrund dieser autoritären Tradition, aber auch angesichts der freiheitlich-pädagogischen Ansätze der Jugendbewegung (z. B. der Wandervogel-Bewegung) - aus beiden Traditionen wurden Elemente in das totalitäre Erziehungswesen des Dritten Reichs übernommen - wurde die pädagogische Beziehung, insbesondere nach 1945, in Deutschland neu reflektiert.

Die pädagogische Theorie - wie sie auch an den Universitäten vermittelt wird - hat sich allerdings lange Zeit weniger mit dieser real- bzw. institutionengeschichtlichen Entwicklung der pädagogischen Beziehung auseinandergesetzt, als vielmehr mit der ideengeschichtlichen Tradition des pädagogischen Bezugs - von Sokrates/Platon über J.-J. Rousseau und J. H. Pestalozzi bis hin zu Vertretern der geisteswissenschaftlichen Pädagogik - befaßt. Wenn wir im folgenden diese Tradition näher beleuchten, so vor allem deshalb, weil die Theorie des pädagogischen Bezugs in der universitären Ausbildung der künftigen Lehrer, Erzieher usw. häufig eine maßgebliche Rolle spielt und damit ein wichtiges Element der oben angesprochenen Erziehungsphilosophie darstellt.

In der abendländischen Erziehungsgeschichte gilt der 'schöpferisch' fragende Umgang zwischen Sokrates und seinen Schülern, der sokratische Dialog, als Urform eines pädagogischen Verhältnisses.⁸ Sokrates' pädagogisches Wirken muß vor dem Hintergrund der Schule der Sophisten⁹ im Athen des 5. Jh. v. Chr. gesehen werden. Im Gegensatz zu diesen 'Weisheitslehrern'

⁸ vgl. W. Jaeger, Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Berlin, de Gruyter, 1957, Bd. 2, S. 81, 115

⁹ Sophisten heißen jene in der 2. Hälfte des 5. Jh. v. Chr. in Athen tätigen ersten professionellen Lehrer (Protagoras, Gorgias, Hippias u. a.), die gegen Bezahlung ein entsprechendes Lehrangebot machten und für das private und öffentliche Leben nützliche Kenntnisse vermittelten.

ging es Sokrates nicht um die Vermittlung gesellschaftlich verwertbaren Wissens, wie er sich grundsätzlich gegen jede Art von Belehrung wendet.¹⁰ In seinem dialogischen Umgang mit den Schülern kommen die wesentlichen Dimensionen des pädagogischen Bezugs zum Ausdruck: Die starke erzieherische Ausstrahlung Sokrates' auf seine Schüler und die strenge Gedankenführung, die er in seinen Gesprächen praktizierte. In der Methode der Mäjeutik (Hebammenkunst)¹¹ erscheint erstmals die bis heute gültige Einsicht in ein wesentliches Moment allen Lehrens und Lernens, die Hilfe zum selbständigen Fragen, Nachdenken und Finden der Lösung.

J.-J. Rousseau (1712-1778) hat seine Vorstellungen vom pädagogischen Verhältnis insbesondere in seinem Erziehungsroman "Emile"¹² niedergelegt, ein Werk, das auf die pädagogischen Reformbestrebungen des 20. Jh.¹³ nachhaltigen Einfluß ausgeübt hat.

Rousseau macht darin den Erzieher zum Anwalt des Kindes. Dieser muß dafür sorgen, daß die Natur des Kindes entgegen den Ansprüchen der Gesellschaft zu ihrem Recht kommt. Für das Verständnis des pädagogischen Bezugs ergibt sich daraus eine Anzahl von bedeutsamen Anregungen. Am nachhaltigsten wirkt wohl Rousseaus 'Entdeckung' der Kindheit, d. h. sein Eintreten für eine eigenständige Phase in der menschlichen Entwicklung, deutlich abgegrenzt vom Erwachsenenalter. "Rousseau hat mit

¹⁰ vgl. W. Jaeger, Paideia, a. a. O., Bd. 2, S. 242

¹¹ vgl. Platon, Theaitetos. In: Gesammelte Werke, hg. v. Walter F. Otto u. a., Hamburg, Rowohlt, 1957, Bd. 2, S. 113 ff.

¹² J.-J. Rousseau, Emil oder Über die Erziehung. Paderborn, Schöningh, 1971 u. ö.

¹³ Beeinflußt wurden vor allem die reformpädagogische Bewegung der 20er Jahre wie auch die Reformbestrebungen der 70er Jahre (von der sog. antiautoritären Erziehung bis hin zur institutionellen Pädagogik); vgl. dazu: G. Weigand, Erziehung trotz Institutionen. Die "pédagogie institutionnelle" in Frankreich. Würzburg, Königshausen & Neumann, 1983

der Exponierung des Kindes überhaupt erst den Ansatz für das erziehungstheoretische Denken der Folgezeit geschaffen, daß in der Erziehung neben dem Anspruch des Erwachsenen bzw. der Erwachsenenwelt oder der Gesellschaft und der Kultur gleichberechtigt und gleichwertig der Anspruch des Kindes steht."¹⁴

Großen Einfluß hatte auch sein Postulat der 'negativen Erziehung', das die Freiheit des Kindes betont und dem Erzieher seine dominante Stellung nimmt. Darüber hinaus gab Rousseau mit seinem "Emile" auch Anstöße, den pädagogischen Bezug vor dem Gegensatz zwischen individueller Freiheit und gesellschaftlicher Notwendigkeit zu reflektieren.

Ein ganz anders strukturiertes, aber bis in die Gegenwart hinein nicht weniger wirksames pädagogisches Verhältnis zeigt sich in Pestalozzis "liebendem" Umgang mit seinen Schülern. J. H. Pestalozzi (1746-1827) geht zunächst wie Rousseau von der Maxime aus, daß der Mensch von Natur aus gut sei, Gesellschaft und Kultur dagegen schlecht, und daß die Erziehung naturgemäß sein müsse, damit der Mensch naturgemäß leben könne.¹⁵ Modellhafter Ort der Erziehung ist die Familie, das "Vaterhaus"¹⁶. Alle öffentliche Erziehung hat die Erziehung von Vater und Mutter nachzuahmen, d. h. in einer echten Lebensgemeinschaft stattzufinden.

Im Gegensatz zu Rousseau beschränkt sich Pestalozzi aber nicht auf die systematische Entfaltung seiner Gedanken, sondern praktiziert seine Pädagogik selbst, insbesondere in Stans am

¹⁴ Friedrich W. Kron, Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1971, S. 74

¹⁵ vgl. Pestalozzi, Die Abendstunde eines Einsiedlers (1780), und: Meine Nachforschungen über den Gang des Menschengeschlechts (1797), in: W. Flitner (Hg.), J. H. Pestalozzi. Ausgewählte Schriften, Düsseldorf, Bondi & Küppers, 1954, S. 34 ff. und S. 193 ff.

¹⁶ Pestalozzi, Abendstunde eines Einsiedlers, a. a. O., S.39

Vierwaldstätter See, wo er im Auftrag der Regierung ein Heim für Waisenkinder, Bettelkinder und verwahrloste Kinder einrichtet. Der Bericht über seine Tätigkeit in Stans, niedergelegt in dem berühmten "Stanser Brief"¹⁷ vermittelt im Kern die Vorstellungen Pestalozzis vom pädagogischen Bezug: "Ich war von Morgen bis Abend so viel als allein in ihrer Mitte. Alles was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hilfe, jede Handbietung in der Not, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Tränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. ... Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. ... Alle Augenblicke mit Gefahren einer doppelten Ansteckung umgeben, besorgte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Personen. Dadurch aber war es denn freilich auch allein möglich, daß sich die Kinder allmählich und einige innigst ... an mich anschlossen...".¹⁸ Diese "allseitige Besorgung"¹⁹ ist für Pestalozzi die Voraussetzung für die sittliche Bildung der Kinder und diese wiederum stellt die Grundlage dar für die Bildung des Verstandes.

Pestalozzi ist in der Folgezeit in erster Linie als pädagogisches Vorbild und erst in zweiter als Theoretiker rezipiert worden. Das mag u. a. daran liegen, daß die um die Jahrhundertwende in Deutschland aufkommende geisteswissenschaftliche Pädagogik²⁰

¹⁷ J. H. Pestalozzi, Brief an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans. In: W. Flitner (Hg.), Pestalozzi. Ausgewählte Schriften, a. a. O., S. 99 ff.

¹⁸ Pestalozzi, ebd., S. 104

¹⁹ Pestalozzi, ebd., S. 103

²⁰ Geisteswissenschaftliche Pädagogik meint im weiten Sinn jene Pädagogik, die Erziehung und Bildung als geistesgeschichtliches Phänomen ansieht und zu klären sucht; im engeren Sinn ist sie eine auf Dilthey zurückgehende Richtung innerhalb der deutschen Pädagogik, die sich in den ersten Jahrzehnten des 20. Jh. breit entfaltete und an den Universitäten bis in die 60er Jahre hinein eine unbestrittene Vormachtstellung innehatte. Vgl. Winfried Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart, Kröner-Verlag, 1988, S. 221

weniger am Kind als an der Persönlichkeit des Erziehers interessiert war.

Ganz im Sinn der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelt der Diltheyschüler Hermann Nohl (1879-1960) seine Vorstellungen nicht aus seiner erzieherischen Praxis heraus, sondern versucht intuitiv-verstehend das genuin Pädagogische in den großen Erziehergestalten der Vergangenheit zu entdecken. Nohl zeigt, daß und inwiefern es sich bei dem pädagogischen Bezug um ein Verhältnis sui generis handelt, das die Grundlage aller Erziehung ist: "Die innere Verbundenheit des Zöglings mit dem Erzieher (ist) die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit."²¹ oder: "Das letzte Geheimnis der pädagogischen Arbeit (ist) der richtige pädagogische Bezug."²² Nohl interpretiert den pädagogischen Bezug als "Bildungsgemeinschaft"²³ zwischen Erzieher und Edukanden. Der Edukand als werdender Mensch möchte gebildet werden, er will wachsen und zu seiner "Form" finden. Und auch der Erzieher ist geprägt durch "das leidenschaftliche Verhältnis ... zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und seiner Form komme."²⁴ Und Nohl führt weiter aus: "Das Verhältnis des Erziehers zum Kind ist doppelt bestimmt: von der Liebe zu ihm in seiner Wirklichkeit und von der Liebe zu seinem Ziel, dem Ideal des Kindes, beides aber nun nicht als Getrenntes, sondern als Einheitliches: aus diesem Kinde machen, was aus ihm zu machen ist, das höhere Leben in ihm entfachen und zu zusammenhängender Leistung führen nicht um der Leistung willen, sondern weil in ihr sich das Leben des Menschen vollendet."²⁵ Der Erzieher muß also das individuelle Recht des

²¹ H. Nohl, Erziehergestalten, Göttingen 1958, S. 21

²² H. Nohl, Pädagogik aus dreißig Jahren, Frankfurt 1949, S. 153

²³ H. Nohl, Der pädagogische Bezug und die Bildungsgemeinschaft (1933/1966), in: Das pädagogische Verhältnis, hg. v. Norbert Kluge, Darmstadt 1973, S. 35-45

²⁴ ebd., S. 39

²⁵ ebd., S. 41

einzelnen auf Entfaltung und Verwirklichung seiner selbst gegenüber ungerechtfertigten Anforderungen insbesondere auch seitens der Gesellschaft verteidigen. Dementsprechend besteht der schwierigste Teil seiner erzieherischen Aufgabe darin, den Anspruch der Kultur "mit dem persönlichen Ideal und der Spontaneität des Zöglings"²⁶ in Einklang zu bringen.

Diese von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik entwickelten Vorstellungen von Erziehung haben zweifellos das Selbstverständnis der deutschen Erziehungswissenschaft bis in die Gegenwart beeinflusst. Das Nohlsche Modell des "pädagogischen Bezugs" stellt dabei einen der ersten Versuche dar, das erzieherische Verhältnis systematisch zu erklären, und es verdient nach wie vor Beachtung, auch wenn es angesichts neuerer Forschungen zur Analyse pädagogischer Interaktion in vieler Hinsicht nicht mehr Gültigkeit beanspruchen kann. Die in den letzten Jahren in der Erziehungswissenschaft über das Konzept des "pädagogischen Bezugs" entwickelten Einschätzungen reichen von einer anerkennend kritischen Beurteilung über kritische Distanz bis hin zu radikaler Ablehnung.

Angesichts dieser Situation stellt sich für die deutschen Erziehungswissenschaftler die Frage, wie dieses Modell der pädagogischen Beziehung in der Erziehungswissenschaft insgesamt einzuschätzen ist.

Um eine Antwort auf diese Frage zu erhalten, sollen im folgenden im Anschluß an Christoph Wulf²⁷ einige Gesichtspunkte thesenartig wiedergegeben werden, die eine Einschätzung der geisteswissenschaftlichen Theorie des pädagogischen Verhältnisses ermöglichen.

²⁶ ebd., S. 43

²⁷ Christoph Wulf, Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft, München, Juventa-Verlag, 1977 u. ö., S. 44 ff.

1. Das Konzept des "pädagogischen Bezugs" beruht auf der Bedeutung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen dem Erwachsenen und dem jungen Menschen, in der eine entscheidende Voraussetzung für das Gelingen von Erziehungsprozessen gesehen wird. Auch in der Sozialpsychologie und Kommunikationstheorie ist die Bedeutung einer 'positiven' Beziehung für das Gelingen von Interaktions- und Kommunikationsprozessen betont worden. In beiden Richtungen wird also das individuelle Element in der Interaktion zwischen Menschen unterstrichen, der Beziehung eine höhere Ebene der Kommunikation beigemessen als dem Inhalt.
2. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik übergeht jedoch die Tatsache, daß es nicht allein in das Belieben des Erwachsenen und des Jugendlichen gestellt ist, wie sie ihr pädagogisches Verhältnis regeln. Vielmehr wird ihre Beziehung auch durch die Rolle bestimmt, die sie im Rahmen einer Erziehungsinstitution wie Familie oder Schule einnehmen. So werden z. B. Lehrer und Schüler durch die schulische Unterrichts- und Erziehungssituation eingeschränkt. Dem Lehrer kommt gegenüber dem Schüler eine bestimmte gesellschaftlich und institutionell gesicherte Macht zu, die zwangsläufig ihre Beziehung beeinflusst. So muß der Lehrer Funktionen (z. B. Bewertungs- und Selektionsfunktion)²⁸ ausüben, bei deren Wahrnehmung er durchaus gegen das von Nohl postulierte Ziel verstoßen muß, "um des jungen Menschen willen" zu handeln und die Interessen des jungen Menschen gegenüber der Institution Schule sowie gegenüber den "gesellschaftlichen Einflüssen" wahrzunehmen.
3. Die in der Wirklichkeit von Erziehungsprozessen gegebenen einschränkenden Bedingungen hat die

²⁸ vgl. dazu Wilhelm Brinkmann (Hg.), *Erziehung, Schule, Gesellschaft*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1980

geisteswissenschaftliche Pädagogik aufgrund der Vernachlässigung einer empirischen "Überprüfung" ihrer Theorie nicht angemessen berücksichtigt. Sie hat sich demgegenüber einseitig idealisierend den tatsächlichen Verhältnissen nicht gestellt. "Insofern muß der geisteswissenschaftlichen Pädagogik", so Wulf, "der Vorwurf gemacht werden, die historisch-gesellschaftlichen Bedingungen der Erziehung nicht angemessen berücksichtigt zu haben und damit hinter ihren eigenen Anspruch zurückgefallen zu sein."²⁹

4. Die unzureichende Berücksichtigung historischer Bedingungen wird auch insofern deutlich, so fährt Wulf fort, als die Konzeption des "pädagogischen Bezugs" auf der Grundlage eines Erziehungsmodells entworfen wurde, das für eine Zweier- oder Kleingruppen-Beziehung gelten mag, das aber z. B. für die Strukturierung schulischer Erziehung unzureichend ist. Denn diesem Modell liegt nicht die Unterrichtssituation zugrunde, die durch eine große Schülergruppe gekennzeichnet ist, sondern das individuelle Lehrer-Schüler-Modell. Diese Kleingruppen-Erziehungssituation wird jedoch unzulässigerweise zu dem Modell der Erziehung schlechthin erhoben.
5. Christoph Wulf stellt deshalb u. a. die Frage, inwieweit dieses Modell der Erziehung nicht ein mittelschichtspezifisches Erziehungsmodell darstellt, auf dessen Grundlage vom Erwachsenen und vom Jugendlichen Verhaltensweisen erwartet werden, die nicht für alle Schichten in dem gleichen Maße zutreffen.
6. Er hält auch Zweifel in der Hinsicht für angebracht, daß Erziehung ausschließlich als ein intensives personales Verhältnis begriffen wird. Ein weniger "leidenschaftliches"

²⁹ Wulf, a. a. O., S. 45

Verhältnis zwischen Erwachsenen und jungen Menschen eröffnet auch Möglichkeiten der Selbstverwirklichung, die bei einer Konzentration der Erziehung auf ein intensives personales Verhältnis ausgeschlossen werden können.

7. Außerdem lenkt Wulf die Kritik darauf, daß Sinn und Ziel der Erziehung zu stark in das personale Erziehungsverhältnis verlagert werden. Durch die Überbetonung des individuellen und subjektiven Charakters der Erziehung werden andere, den Erziehungsprozeß beeinflussende Faktoren ausgeklammert. So bleiben z. B. die gesellschaftlichen Funktionen der Erziehung unberücksichtigt.

Die aufgeführten Gesichtspunkte sollen zeigen, daß das Modell des "pädagogischen Bezugs" heute nicht mehr als ausreichendes Modell für die Analyse bzw. Normierung des Erziehungsprozesses angesehen werden kann. "Eine Theorie der Erziehung und der Erziehungsprozesse", so resümiert Wulf mit Recht, "kann heute nur in kritischer Auseinandersetzung mit dem Modell des "pädagogischen Bezugs" entwickelt werden."³⁰

Die obigen Bemerkungen erscheinen für unsere Überlegungen deshalb interessant, weil sie den Bezugsrahmen aufzeigen, in dem die deutsche Diskussion stattfindet, und den theoretischen Rahmen weisen, in dem die deutschen Lehrer und Erzieher ausgebildet wurden und werden.³¹

³⁰ ebd., S. 47.

³¹ Einen Überblick über diese Diskussion bietet das ausführliche Literaturverzeichnis in dem sehr informativen Sammelband: Das pädagogische Verhältnis, hg. v. Norbert Kluge, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1973; vgl. ders. (Hg.), Das Lehrer-Schüler-Verhältnis, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1978. Zum phänomenologischen Umfeld und zur Geschichte der Theorie des erzieherischen Verhältnisses (von Rousseau über Schleiermacher und Herbart bis hin zu Martin Buber) vgl.: Friedrich W. Kron, Theorie des erzieherischen Verhältnisses, Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt,

II. Die Tradition der französischen Pädagogik

In Frankreich gibt es keine der geisteswissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland vergleichbare Tradition. Auch gab es, realgeschichtlich betrachtet, diesen Bruch in Erziehung und Pädagogik, wie er 1945 in Deutschland stattfand, nicht. Die öffentliche Schule hat in Frankreich eine wesentlich längere republikanische Tradition. Im Gegensatz zu Deutschland nahm die Schule in Frankreich auch kontinuierlich mehr Raum ein und dehnte ihre Einflußsphäre aus. Ein treffender Analysator dieser Vormachtstellung ist die Vorschule, die in Frankreich im Gegensatz zu der in Deutschland viel weiter entwickelt ist. Auch nimmt die Schule in Deutschland nicht den ganzen Tag in Anspruch. Die Kinder können somit in vielfältigen Kontexten (z. B. bei sportlichen oder anderen Aktivitäten) andere Beziehungen zu Erwachsenen leben. In Frankreich ist die pädagogische Beziehung stark von der Beziehung beeinflusst, die in der Schule vorherrscht. Diese ist bestrebt, alle Kinder von klein an, und zwar den ganzen Tag lang, in ihre Verantwortung zu nehmen.

Erinnern wir uns, daß die öffentliche Schule in Frankreich eine bedeutende Rolle bei der Errichtung des Landes gespielt hat. Sie

1971; ders.: Vom pädagogischen Bezug zur pädagogischen Interaktion. In: Pädagogische Rundschau 40/1986, S. 545-558.

Zur weiteren Lektüre sei empfohlen: W. Böhm, Theorie und Praxis, Würzburg, 1985; H.-J. Joppien, Pädagogische Interaktion. Modernistische Leerformel oder Programmatik einer neuen Erziehung? Bad Heilbrunn 1981; J.-S. Lee, Der pädagogische Bezug, Frankfurt 1989; Katholische Erziehergemeinschaft (KEG), Der pädagogische Bezug heute. Donauwörth 1983; K. Mollenhauer, Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim/München 1986; A. Schnitzer (Hg.), Der pädagogische Bezug - Grundprobleme schulischer Erziehung. München 1983; D. Ulich, Pädagogische Interaktion, Weinheim/Basel, 1976.

hat dazu beigetragen, das Land nach 1815 zu einigen. Französisch wurde Pflicht für alle französischen Kinder (unabhängig davon, ob sie Basken, Bretonen oder Elsässer waren).

Die öffentliche Schule besaß einen festen Platz im Staat, und sie war durch eine extreme Zentralisierung gekennzeichnet. Der französische Erziehungsminister hat seit 1880 immer dafür gesorgt, daß alle Kinder eines bestimmten Alters den gleichen Stoff in allen Schulen des Landes lernen. Diese Vereinheitlichung der Inhalte wurde verstärkt durch ein einheitliches Erziehungsmodell der Lehrer. Seit 1830 fügte man der Schaffung von Schulen die Errichtung von "Ecoles Normales" hinzu, die darauf zielten, einen Lehrerstand zu "formen", der seinen Beruf als "Berufung" leben sollte: nämlich gebildete und disziplinierte Staatsbürger zu schaffen. Nur am Rand der öffentlichen Schule entwickelten sich theoretische und praktische Alternativen, die mehr Wert auf die Erziehung als auf den Unterricht legten. Dies sind in der Tradition von Rousseau die "Education nouvelle" und andere reformpädagogische Bewegungen, die die Entwicklung des nationalen Erziehungswesens, meist nur von außen, beeinflussten (ein treffendes Beispiel hierfür ist die Freinet-Bewegung).

Diese pädagogischen Bewegungen haben mehr Einfluß auf Jugendverbände (z. B. CEMEA, UFCV)³², die sich auf dem Gebiet der Ferienkolonien entwickelten. In der Tat gibt das französische Schulsystem die Kinder im Sommer zwei Monate frei, und in diesem Zeitraum der "großen Ferien" konnte sich eine offene Tradition der pädagogischen Beziehung entwickeln. Aber man darf nicht vergessen, daß diese Verbände selbst wiederum sehr von dem nationalen Erziehungssystem beeinflusst sind, und zwar in dem Maße, als die Lehrer, die im Sommer zur

³² CEMEA: Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active;
UFCV: Union Française des Centres de Vacances et de Loisirs.

Verfügung stehen, dabei stark vertreten sind. Im ganzen 20. Jh. erleben wir also den Einfluß der Schule auf die Jugendverbände und umgekehrt.

Die französische Schule ist durch einen Zentralismus gekennzeichnet, den bereits Gustave Le Bon in seiner *Psychologie de l'éducation* von 1902 beobachtet hat. Nach seiner Ansicht verhindert der Gigantismus dieser Institution jegliche Reform. Le Bon stellt fest, daß man seit 1880 immer wieder versucht hat, das Erziehungssystem zu reformieren, aber daß es nie gelungen sei: "Die Geschichte der fortwährenden und äußerst nutzlosen Versuche, die in Frankreich seit dreißig Jahren unternommen werden, um unser Erziehungssystem zu erneuern, ist voller psychologischer Lehren. Sie trägt dazu bei zu beweisen, bis zu welchem Punkt die Bestimmung der Völker durch ihre ererbten Ideen geregelt wird, und wie illusorisch diese unausrottbare Auffassung in der lateinischen Tradition ist, die Institutionen seien Kinder der reinen Vernunft und könnten sich infolge von Dekreten ändern."³³

Und Le Bon fährt fort: "Seit langem verkünden die höchsten Autoritäten unaufhörlich die Absurdität unseres Unterrichtswesens. Alles wurde versucht, um es zu reformieren. Jede Reform hat indessen dazu gedient, es weiter zu verschlechtern..." Die Gründe dieses Mißerfolgs liegen zum Teil "an der tiefen Unkenntnis der wirklichen Ursachen der Unterlegenheit unseres Unterrichtswesens. Man kann kein Übel heilen, dessen Wurzeln man nicht kennt. Wenn man die sechs riesigen Bände der letzten parlamentarischen Umfrage zum Unterrichtswesen liest, kann man sich über das Ausmaß dieser Unwissenheit klar werden. Wie gelangen die Dinge in den Kopf? Wie setzen sie sich fest? Wie lernt man zu beobachten, zu urteilen, zu überlegen, sich Methoden anzueignen? Dies sind fundamentale Fragen, die

³³ Gustave Le Bon, *Psychologie de l'éducation*, Vorwort zur 8. Ausgabe, Paris, Flammarion, S. 3

bisher kaum in Angriff genommen worden sind. Die Personen, die vor der Kommission vorgetragen haben, waren fast alle einhellig der Meinung, daß die Resultate unseres Unterrichtswesens verheerend sind. Weshalb verheerend? Dies scheinen sie völlig ignoriert zu haben."³⁴

Le Bon ist der Ansicht, daß die Politiker zu Unrecht die Lehrpläne beanstanden. Eine Veränderung der Lehrpläne ist kein Mittel der Reform. Das bedeutet, einen Schritt nach vorne zu tun und gleich danach andere nach hinten. An einem Tag wird das Unterrichten lateinischer Verse abgeschafft, aber am nächsten Tag wird es durch das Studium der lateinischen Metrik ersetzt. Man schafft ein sogenanntes modernes Unterrichtswesen, in dem Griechisch und Latein durch lebende Sprachen ersetzt werden, aber diese lebenden Sprachen werden übermittelt wie tote Sprachen, indem man sich nur mit literarischen und grammatikalischen Feinheiten beschäftigt, so daß nach sieben Jahren Unterricht nicht ein Prozent der Schüler in der Lage ist, auch nur drei Zeilen einer ausländischen Zeitung zu lesen, ohne alle Wörter im Wörterbuch nachschauen zu müssen.³⁵

Oft besteht die "Reform", so erklärt Le Bon, lediglich darin, daß ein Begriff verändert wird: Man glaubt, eine beträchtliche Reform durchzuführen, indem das 'Diplom' beim Abitur abgeschafft wird, aber unmittelbar darauf wird vorgeschlagen, es durch ein anderes Diplom zu ersetzen, das sich nur dadurch vom ersten unterscheidet, daß es sich Abschlußzeugnis nennt. Das Austauschen von Wörtern scheint die äußerste Grenze von Reformen zu sein.³⁶

Natürlich sind Wörter manchmal voller Bedeutung. Kürzlich konnten wir eine Reform in Thüringen beobachten. Bei unserem

³⁴ ebd., S. 4

³⁵ Dieses Beispiel wird in der Einleitung zitiert, ebd., S. 7

³⁶ ebd., S. 7

Besuch der Realschule in Schmalkalden im Januar 1993 waren wir überrascht von den "pädagogischen Reformen", die nach der Vereinigung durchgeführt worden waren. Der Unterricht in ideologischer Unterweisung war ersetzt durch das Fach Religion. Wir waren auch konsterniert beim Vergleich von Schulbüchern, die vor und nach der Wende verwendet wurden bzw. werden. So haben wir beispielweise ein Astronomiebuch für die achte Klasse von 1987 mit einem von 1992 verglichen. Beide sind vom gleichen Verlag herausgegeben. Beide Versionen waren vom Prinzip her absolut identisch. Lediglich ideologische Einseitigkeiten in Inhalt und Sprache waren in der neuen Auflage herausgenommen und durch neue Textstellen ersetzt. Wo man früher las: "Die amerikanischen Satelliten der NASA beabsichtigen, zur Vorbereitung eines Krieges die ganze Welt auszuspionieren...", steht nun sinngemäß geschrieben: "Das von der NASA konzipierte System der amerikanischen Satelliten bietet die Voraussetzung für ein weltweites Kommunikationsnetz, und es ermöglicht zunehmend genauere meteorologische Vorhersagen."

Die pädagogische Reform in den neuen deutschen Ländern war demnach zuerst eine Frage des Gebrauchs der Wörter. Im Gegensatz dazu hat die Beobachtung von Schulklassen wenig Veränderung in der pädagogischen Beziehung gezeigt. Unterrichtsstil und -methoden erschienen uns der französischen Tradition näher als der westdeutschen. Auch meinen wir, eine im Vergleich zu westdeutschen Schulen andere Atmosphäre in den Klassen zu verspüren. Eine Frage der Methode? Eine Frage der pädagogischen Beziehung?

Eine Reform des Erziehungssystems setzt aber voraus, daß man sich sowohl für die Methoden wie für die Art der pädagogischen Beziehung selbst interessiert. So hat Le Bon betont, daß man die Grenzen der Institution anderswo suchen sollte als in den Lehrplänen: nämlich auf der Ebene der Methoden. Diese sind nach seiner Auffassung im höheren Schulwesen die gleichen wie

im Sekundar- und Primarbereich. Um bessere Ergebnisse zu erzielen, müssen die pädagogischen Methoden verändert werden. Die Lerninhalte zu verkomplizieren, führe zu nichts. Um jedoch an der Universität Karriere zu machen, so meint Le Bon, muß man die Dinge erschweren, muß man unverständliche Bücher schreiben. Klar und einfach zu schreiben, schließt den Verfasser von Beförderungen aus. Doch die Schüler verstehen nichts von den Spitzfindigkeiten, die man sie lehrt.³⁷ Die Schüler verstehen das, was man sie unterrichtet, um ihre Prüfung zu bestehen. Aber die jungen Abiturienten haben, wie ein ehemaliger Dekan einer wissenschaftlichen Fakultät erklärte, einige Monate später alles vergessen. Nach seiner Ansicht sind sich die Lehrer des Problems bewußt, aber sie können dem Stoffplan nicht entweichen: Sie kennen den geringen Wert der Methoden und wissen, "daß Schüler unnützerweise acht bis zehn Jahre am Gymnasium verlieren"³⁸.

Und Le Bon führt dann seine zentrale These aus: "Die Erziehung umfaßt in ihrer allgemeinen Bedeutung die Bildung moralischer und intellektueller Fähigkeiten. Um die moralische Erziehung kümmert sich die Universität überhaupt nicht. Von den intellektuellen Fähigkeiten entwickelt sie nur eine, nämlich das Gedächtnis. Urteilsfähigkeit, Denkvermögen, Beobachtungsgabe, Methoden usw. sind nicht Gegenstand der Examina und werden deshalb auch als vernachlässigbar betrachtet. Das ganze Sekundarschulwesen ist an Schulbüchern und Diktaten ausgerichtet, die der Schüler auswendig lernen und wiedergeben muß."³⁹

Und Le Bon zeigt, wie die Wissenschaften von den Schülern gemieden werden, da sie nicht konkret unterrichtet werden. "Mit

³⁷ ebd., Vorwort, S. 7

³⁸ ebd., Vorwort, S. 9

³⁹ ebd., Vorwort, S. 9

ihren überholten Methoden hat die Universität⁴⁰ in Frankreich endgültig die Lust auf unabhängige Wissenschaften und Forschungen verdorben. Der Schüler lernt geduldig schwerfällige Schulbücher auswendig, deren Wiedergabe ihm jegliche Karriere öffnet, inklusive die des Lehrers, aber er wird unfähig sein, irgendeine Forschung zu betreiben. Alle Spuren von Originalität und Initiative wurden in ihm endgültig gelöscht."⁴¹

Selbst wenn die Situation nicht auf heute übertragbar ist, so muß doch festgehalten werden, daß die Frage des Stellenwerts der Forschung in der Ausbildung der Lehrer anlässlich der Schaffung der IUFM (Bericht Bancel bezüglich der französischen Pädagogischen Hochschulen) zwar thematisiert wurde, daß aber die traditionelle französische Logik der "Concours" (landesweite einheitliche Prüfungen) schließlich ein weiteres Mal den Sieg davon getragen hat. Heute besteht die einzige 'Ausbildung der Lehrer' darin, sie auf ihren "Concours" vorzubereiten.

Dieser 'lateinischen' Haltung, die Erziehung mit Pauken gleichsetzt, stellt Le Bon die deutsche, englische und amerikanische Sichtweise gegenüber, die mehr Wert auf den gut gebildeten als auf den 'vollen' Kopf lege: "Wenn eine gute wissenschaftliche Methode gelehrt wird, sind die Inhalte, die von den Schülern gelernt werden, weniger wichtig. Heute wird es einhellig mißbilligt, die Köpfe mit wissenschaftlichen und literarischen Sätzen vollzustopfen, womit man früher das Gedächtnis überladen hat."⁴²

Uns erscheint an der Analyse von Le Bon interessant, daß er die Verflechtung des institutionellen Systems zeigt, das, was wir in der institutionellen Analyse die Transversalität nennen. Le Bon

⁴⁰ Hier verstanden im Sinne der Education Nationale (des nationalen Erziehungssystems).

⁴¹ ebd., Vorwort, S. 9

⁴² Meinung des Direktors der Zeitschrift *Nature* vom 17. Jan. 1907, zitiert bei Le Bon, ebd., S. 11

bezeichnet dies als das kollektive Unbewußte. In den 1970er Jahren sprachen einige Vertreter der institutionellen Pädagogik ihrerseits vom politisch Unbewußten. Das Verändern eines Aspekts zieht indirekt vielfältige Veränderungen nach sich, die das gesamte System in Gefahr bringen. Die pädagogische Beziehung befindet sich also in einer komplexen Struktur institutioneller Beziehungen, die sie überdeterminieren. In Frankreich wird das System durch das Abitur gekrönt.

Le Bon meint, daß sich die Lehrer in Frankreich nicht ändern können. Sie reproduzieren immer das, was sie sind. "Sie unterrichten weiterhin so, wie sie es immer getan haben, weil sie es nicht anders können."⁴³ Dieser Pessimismus von Le Bon findet sich auch in neueren Untersuchungen. Miguel Zabalza, in der Lehrerausbildung in Compostella (Spanien) tätig, hat in seinem Land eine Untersuchung über die Wirkungen der Ausbildung in den "Ecoles Normales"⁴⁴ auf die künftigen Lehrer durchgeführt. Er kam zu dem Ergebnis, daß die jungen Studenten zwar die neuen Methoden lernen, aber wenn sie vor der Klasse stehen und sobald Schwierigkeiten auftauchen, fallen sie in Unterrichtsformen zurück, wie sie sie aus ihrer eigenen Schulzeit kennen.

Die nationale Pädagogik ist also besonders schwer zu reformieren. Bei unseren Beobachtungen konnten wir feststellen, daß diejenigen Lehrer, die während ihrer eigenen Schulzeit mehrere Methoden kennengelernt haben, am ehesten in der Lage sind, ihren Unterrichtsstil zu verändern. Andere Beobachtungen haben gezeigt, daß die Kinder, die aus reformpädagogisch orientierten Klassen hervorgegangen sind, sich sehr schwer getan haben, sich in das traditionelle System zu reintegrieren. Hier trifft

⁴³ ebd., S. 16

⁴⁴ Die "Ecoles Normales" entsprechen in Deutschland den früheren und in manchen Bundesländern auch heute noch vorhandenen Pädagogischen Hochschulen, in denen die Ausbildung für die Lehrämter an Grund- und Hauptschulen stattfindet.

man auf eine relativ gering erforschte Ebene der Verinnerlichung institutioneller Formen, die auf der Theorie der "Momente" beruht, mit der wir uns später noch beschäftigen.

Die Ausführungen zeigen, daß eine Reihe von Beobachtungen, die Le Bon vor hundert Jahren gemacht hat, noch heute für unser Erziehungssystem gilt. Die große Veränderung, die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts stattfand, war die Verlängerung der Schulzeit und somit der enorme Zuwachs an Schülern im Sekundarschulwesen (und bald auch im höheren Schulwesen). Aber abgesehen von dieser enormen quantitativen Veränderung, auf die A. Prost⁴⁵ hingewiesen hat, haben viele qualitative Beobachtungen von Le Bon an Aktualität nichts eingebüßt. Guy Avanzini⁴⁶ zeigt beispielsweise, daß man in manchen Bereichen schon wüßte, was gegen die Probleme in der heutigen Schule zu tun sei, aber daß es die Politiker nicht schaffen, andere politische Lösungen zu finden als Aktivismus an der Oberfläche, die eine unwiderrufliche Trägheit zu verschleiern suchen".

Wenn wir die Gedanken von Le Bon zum Erziehungswesen in dieser Ausführlichkeit dargestellt haben, so deshalb, weil sein Werk als eines der wenigen die gesellschaftlichen und anthropologischen Komponenten der sozialen Gegebenheiten berücksichtigt. Er zeigt deutlich die kulturelle Überdeterminiertheit der pädagogischen Beziehung. In Deutschland, in Frankreich, in West oder Ost zu erziehen und zu unterrichten, findet jeweils in einem komplexen Beziehungsgeflecht statt, das sich von einem Ort zum anderen unterscheidet und in das die handelnden Personen zumindest teilweise eingebunden sind.

Unsere Überlegungen zur pädagogischen Beziehung im

⁴⁵ vgl. A. Prost, *Eloge des pédagogues*, Paris, Le Sueil, 1985

⁴⁶ vgl. G. Avanzini, *L'école d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, Erès, 1991

deutschen oder französischen Kontext müßten auch in anderen nationalen Kontexten angestellt werden. In Bezug auf Polen wagen wir beispielsweise die Hypothese (auf der Grundlage von Beobachtungen in Klassen und Diskussionen mit polnischen Lehrern und Studenten), daß die pädagogische Tradition die kommunistische Zeit ohne tiefgreifende Veränderungen überstanden hat. Die pädagogische Beziehung ist somit in ihrer vorherrschenden Form eine nationale soziale Institution, die sich in ihrer Struktur und in vielfältigen Varianten reproduziert."⁴⁷

III. Die Chance der interkulturellen Begegnung

Diese nationale Dimension der pädagogischen Beziehung, die die Erwachsenen im Bereich der Erziehung aufbauen, wird normalerweise relativ wenig wahrgenommen. Solange man im nationalen Kontext bleibt, hat man nicht viele Gelegenheiten, das Spezifische der Art und Weise wahrzunehmen, wie das - kulturell determinierte - Moment der pädagogischen Beziehung instituiert wird.

Dagegen bietet ein bi- oder trinationaler Austausch z. B. von zehn Tagen sowohl Erwachsenen als auch Kindern die Möglichkeit, sich über den Stil der Beziehungen Gedanken zu machen, der in pädagogischen Situationen reproduziert wird. Die interkulturelle Begegnung birgt in sich Quellen, die wir nun untersuchen wollen, indem wir an die Besonderheit der Situationen erinnern, die wir beobachtet haben.

Die interkulturelle Realität bietet nicht von vorneherein die Möglichkeit für eine Untersuchung, wenn sie Fremde in ein nationales System integriert. Denn diese sollen sich in den nationalen Kontext, in dem sie sich befinden, einfügen. Die interkulturelle Begegnung gibt nur dann zu Fragen Anlaß, wenn

⁴⁷ In diesem Zusammenhang ließe sich fragen, ob nicht eine gewisse strukturelle Verwandtschaft besteht zwischen dem Modell der vom Kommunismus jener Zeit gepriesenen pädagogischen Beziehung und dem des polnischen Christentums.

sie die verschiedenen nationalen Gruppen, die sowohl von unterschiedlichen Gesetzen wie von einer unterschiedlichen Erziehungskultur beeinflusst sind, vergegenwärtigt.

In dem oben angeführten Beispiel der deutsch-französischen Begegnung zweier Grundschulklassen an der südfranzösischen Küste, wo die deutschen Kinder nach dem Essen im Meer baden durften, entdeckten die französischen Lehrer die Eigentümlichkeit ihres Lehrerverhaltens dadurch, weil sie sahen, daß die Deutschen, wenn auch in einer anderen Art und Weise, ebenfalls ihren Beruf ausübten. In dieser Konfrontation zeigte sich also die nationale Besonderheit, über die sich somit reflektieren läßt.

Im dem oben erwähnten deutsch-französisch-polnischen Austausch (der drei Jahre dauerte) konnten wir beobachten, daß die polnischen Lehrer und Studenten dadurch, daß sie ihre pädagogische Beziehung als eine autoritäre erkannten, dazu gebracht wurden, ihr Verhalten zu ändern oder sich zumindest darüber bewußt zu werden, daß ihre Lebensart in Frage gestellt werden kann, weil sie nicht universell ist.

Tatsächlich kann über ein 'neues Gesetz' im 'interkulturellen' Kontext verhandelt werden, das die von einer anderen Gruppe beigetragenen Dimensionen berücksichtigt. Dies wird praktisch nie erreicht, wenn Fremde sich individuell in eine als national definierte Situation begeben.

Eine solche Öffnung (Infragestellung) ergibt sich allerdings nicht von selbst. Sie geschieht mit der Zeit und vollzieht sich in Etappen, von denen manche reaktiv erfolgen. In der ersten Zeit verläuft die Begegnung von Gruppen häufig in einer Art friedlicher Koexistenz, zumindest nach außen hin. Die beiden o.e. Grund-Schulklassen leben nebeneinander, aber sie beziehen sich weiterhin auf ihre eigenen nationalen Gesetze.

In einem zweiten Stadium verhandeln die Schüler mit ihren

jeweiligen Lehrern über Verbesserungsmöglichkeiten des Aufenthalts (z. B. über die Ausgangszeiten), die sie bei der anderen Gruppe gesehen haben und die ihnen vorteilhaft erscheinen. Diese Arbeit vollzieht sich in beiden Richtungen. Ganz allmählich ergibt sich ein Modus vivendi innerhalb der großen Gruppe, der auf Elemente aus dem jeweiligen nationalen Modell zurückgreift, um ein neues, gemeinsames Modell aufzubauen, das für die gemeinsamen Aktivitäten maßgeblich ist, das aber auch in die Dynamik der nationalen Gruppen eingreifen kann.⁴⁸

Die neue Norm ist zwar nicht so stark wie die nationalen Gesetze, die in einer langen Beziehungstradition zwischen Erwachsenen und Kindern verankert sind. Auch die Tatsache anzuerkennen, daß diese tradierten Beziehungen in Frage gestellt werden, ergibt sich nicht von selbst. Jeder trachtet zunächst danach, an seinem eigenen Bezugssystem festzuhalten, selbst wenn es überholt ist. Wir haben z. B. in einer Begegnung von Klassen beobachten können (an einem Tag, als das deutsche pädagogische Team abwesend war), daß die französischen Lehrer, von ihrer Autorität überzeugt, versuchten, den deutschen Kindern französische Normen aufzudrücken. Entgegen ihrer Erwartung gehorchten diese ihnen nicht und fuhren in ihren Aktivitäten fort, die die französischen Lehrer unterbinden wollten. Dies fällt umso leichter, als die Sprachbarriere die Erwachsenen, die die andere Sprache nicht gut beherrschen, wenig wirkungsvoll erscheinen läßt. Die Kinder tun dann so, als hätten sie nichts verstanden. Was sie dagegen sehr gut verstehen, ist, daß der französische Lehrer sich auf Normen bezieht, die sie (aus ihrem eigenen Bezugssystem heraus) nicht teilen und die sie deshalb ablehnen. Der Status des Erwachsenen an sich kann Normen-

⁴⁸ Deshalb sollten Austauschprogramme, die den Gründungstexten des DFJW entsprechen wollen, die Dauer der Begegnungen berücksichtigen, denn eine oder zwei Begegnungen hinterlassen im Leben eines Jugendlichen keine allzu tiefe Wahrnehmung der Realität und der Komplexität des Interkulturellen.

konflikte nicht verhindern. Es sei denn, daß der Erwachsene seine Position verändert, aus seiner nationalen Rolle schlüpft und eine Haltung einnimmt, in der er zu verhandeln bereit ist. Die Autorität kann somit Teil des Aushandelns sein.

In diesem ganzen Prozeß vollzieht sich ein Bewußtwerden darüber, daß die pädagogische Beziehung, die man normalerweise aufbaut, "willkürlich", konstruiert ist.

In einem nationalen Kontext läßt sich dies dann aufdecken, wenn Klassen aus verschiedenen Schulen zusammentreffen. Es gibt Unterschiede von einem Lehrer zum anderen, von einer Schule zur anderen. Aber der internationale Kontext verstärkt die Unterschiede der Normen, denn im ersten Fall ist das zugrundeliegende Bezugssystem dasselbe, wohingegen im internationalen Kontext ein in dem einen System als absolut gegebenes Prinzip in einem anderen Bezugssystem als völlig negativ erscheinen kann.

Hier kommt die Transversalität der pädagogischen Beziehung, alles das, was sie durchdringt, was sie in ihrem Kontext zeigt, zu Tage.

IV. Situationen und Momente

Was in einer Begegnung von Klassen experimentell erprobt wird, ist das Erleben von Situationen. Die Situationen handeln sich je nach dem unterschiedlichen Verständnis aus, das die nationalen Gruppen ihnen geben. Betrachten wir beispielsweise die Mahlzeiten. Hier hat jede Gruppe ihre eigenen Gewohnheiten. Deutsche und französische Kinder an einem gemeinsamen Tisch zu versammeln, führt dazu, daß die Essensgewohnheiten der Kinder aus der einen Gruppe von denen aus der anderen ausprobiert werden können.

Viele Begegnungen bleiben hierbei stehen. Man akzeptiert eine neue Norm, die in der bi- oder trinationalen Gruppe ausgehandelt worden ist und die es ihr ermöglicht zu "funktionieren". Diese neue Norm ist der 'kleinste gemeinsame Nenner'. Dieser gemeinsame Nenner wird von den Umständen bestimmt. Man vergißt ihn, sobald man in sein eigenes Land zurückkehrt.

Dieses Stadium der interkulturellen Arbeit ist eine erste Ebene, die es ermöglicht, die polemische Gegensätzlichkeit der Normen, bei der die einen den anderen ihre Lebensart auferlegen, zu überwinden.

Vom pädagogischen Standpunkt aus kann man allerdings viel weiter gehen. Man kann versuchen zu verstehen, weshalb sich ein ausländischer Kollege in einer Art und Weise verhält, die uns völlig oder zumindest relativ 'fremd' erscheint im Vergleich zu unserem Lebensstil, unseren Verhaltensweisen und Handlungen. Das Nachfragen, die Diskussion bietet dem Deutschen oder dem Franzosen die Möglichkeit, seine vernunftmäßigen Prinzipien zu erklären, die ihn zu dieser oder jener Handlung führen.⁴⁹ Das Erkunden der Gründe, weshalb die Akteure so handeln, stellt ein weiterentwickeltes Stadium der Begegnung dar. Man versucht, das *pädagogische Moment* des anderen zu verstehen.

Das pädagogische Moment ist das Verhalten, der Seins-Modus in einer pädagogischen Situation, das jeder Handelnde aufgrund seiner früheren pädagogischen Erfahrungen in solchen Situationen zeigt. Das Moment hat etwas mit dem Stil eines jeden zu tun. Dieser ist natürlich vorgeprägt durch nationale kulturelle Elemente. Ein Beispiel außerhalb der Pädagogik, das Essen, zeigt, daß es ein französisches Moment des Essens gibt, ein deutsches Moment, ein japanisches oder ein englisches...

⁴⁹ Es handelt sich hier um die eigene, persönliche Vernünftigkeit des sozialen Akteurs, die natürlich subjektiv ist. Jeder folgt einer anderen Vernünftigkeit.

selbst wenn jeder Beteiligte eine besondere Art des nationalen Moments repräsentiert.

Die pädagogische Beziehung kann in bestimmten Situationen beobachtet werden, aber man kann auch versuchen, das pädagogische Moment des anderen zu verstehen, das heißt, die Gesamtheit der sozialen Formen, die er sich auf dem Gebiet der Erziehung einverleibt hat und die er in bestimmten Situationen wieder zeigt. Das Moment ist also eine Art persönlicher Hintergrund, mit dem sich jeder Handelnde in die Situationen begibt. Henri Lefebvre hat gezeigt, daß das "Moment" als formale Instanz dem menschlichen Geschlecht eigen ist. Die Tiere gehen vom Schlafen zum Essen und dann zum Spielen über, ohne das Bedürfnis zu haben, "Momente" zu konstruieren. Der Mensch strukturiert die Situationen, indem er ihnen einen Bezugsrahmen verleiht, der wiederum in seiner persönlichen Geschichte und in seinem Umgang mit der kollektiven Geschichte verankert ist.⁵⁰

Es gibt ein französisches pädagogisches Moment, es gibt ein deutsches pädagogisches Moment, aber es gibt unterschiedliche Formen, die pädagogische Beziehung zu leben entsprechend dem institutionellen Status, den man in der Institution einnimmt. Der Erzieher in einem Jugendhaus wird eine andere Art von Beziehung zu den Jugendlichen haben als ein Lehrer. Wir konnten dies in einer kürzlich stattfindenden binationalen Begegnung feststellen. Am Abend vor der Abreise wurde ein kleines Fest organisiert. Um 22 Uhr begann man mit dem Tanzen. Dabei ließ sich in der Gruppe der 13- und 14-jährigen der gleiche Prozeß interkultureller Verschmelzung zwischen Deutschen und Franzosen beobachten wie bei den 19- bis 20-jährigen und den Erwachsenen. Getanzt wurden hauptsächlich Jerk und Techno. Aber es vollzog sich eine gemeinsame Integrationsbewegung.

⁵⁰ Diese Theorie des "pädagogischen Moments" ist näher entwickelt in: R. Hess/G. Weigand, *La relation pédagogique*, Paris, Armand Colin, 1994.

Die Dynamik der 'verschmolzenen' Gruppe, die durch den Tanz entstanden war, verhinderte nicht, daß Widersprüche unter den Erwachsenen auftauchten. So hatte man den Schülern und Jugendlichen vorher gesagt, daß um 23 Uhr das Licht ausgeschaltet werde. Diese spielten das Spiel: noch ein Tanz nach dem letzten Tanz. Das Ganze dauerte fast eine Stunde. Bernard, ein französischer Lehrer, erklärte den Schülern, daß "schöne Stunden immer zu schnell" vergingen. Nach fünf oder sechs "letzten" Tänzen war er entschlossen, seine pädagogische Autorität einzusetzen (als Lehrer und Leiter der Begegnung), um den Abend zu beenden. Die Kinder, deutsche und französische gleichermaßen, hatten eine gewisse Zeit gespielt, um eine Verlängerung des Abends zu erreichen, aber stellten die Autorität des Lehrers nicht in Frage. Ihr Gemurmel bestätigte seine Autorität.⁵¹

In dem Augenblick, als alles zu Ende war, kam Christian, ein französischer Erzieher und Animateur des Jugendhauses, und legte entgegen allen Erwartungen noch eine Platte auf. Bernard reagierte mit Unverständnis und ging weg. Auch die Kinder waren erstaunt über die Rivalitäten der beiden Erwachsenen, wer von ihnen die letzte Platte auflegen dürfe. In ihrer spielerischen Auseinandersetzung mit Bernard waren sie seit einiger Zeit schon dazu gelangt, seine Autorität anzuerkennen. Man sieht hier, wie sich zwei französische Erwachsene die Stirn bieten. Der eine ist Lehrer, der andere Erzieher. Ihre Beziehungen zu den Kindern sind nicht die gleichen.

In diesem Beispiel ergibt sich die interkulturelle Dimension nicht aus der deutsch-französischen Realität, sondern, zumindest

⁵¹ vgl. Patrick Boumard/Jean-François Marchat, *Chahuts, ordre et désordre dans l'institution éducative*, Paris, Armand Colin, 1994 sowie Georges Lapassade, *Guerre et paix dans la classe, la déviance scolaire*, Paris, Armand Colin, 1993. Lapassade, auch Verfasser eines Werks über *L'éthnosociologie*, untersucht hier das Aufeinanderprallen von Lehrern und Schülern und spürt den Ursachen nach, die hinter der Schwierigkeit stecken, die Situation der Klasse zu konstruieren.

teilweise, aus der Rivalität zwischen dem Status des Lehrers und dem des Erziehers. Jeder pädagogische Beruf hat seine spezifischen Komponenten in Bezug auf das Moment der pädagogischen Beziehung.

V. Die verschiedenen Formen der Präsenz in den Gruppen Diese Frage des sozialen Status der Beteiligten ist ein weiterer wichtiger Bestandteil, der die Art des Austausches in einer interkulturellen Gruppe determinieren kann. Bleiben wir, um unsere Überlegung abzuschließen, bei diesem Aspekt der Situationen. In den deutsch-französischen Gruppen, die wir beobachten, seien sie für ein drittes Land geöffnet oder nicht, lassen sich zwei Arten der Konstituierung von Gruppen unterscheiden, welche die sich daran anschließende "interkulturelle" Arbeit merklich verändern.

Schon 1966 hat Georges Lapassade in seinem Buch "Gruppen, Organisationen, Institutionen"⁵², in dem er sich mit der Gruppendynamik Lewin'scher Provinienz beschäftigt, die Aufmerksamkeit des Lesers auf die Tatsache gelenkt, daß die Möglichkeit der Lewin'schen Gruppe, sich frei auszudrücken und kreativ zu entfalten, überdeterminiert war durch eine Nicht-Freiheit, d. h. durch ihre Organisation, ihre Konstitution, ihre Strukturierung durch die Institution. Die Gruppendynamik ist überdeterminiert durch die Organisationsform, die zu ihrer Einrichtung geführt hat. Unter den interkulturellen Gruppen lassen sich die Gruppen, deren Teilnehmer einen gemeinsamen institutionellen Status besitzen, von solchen Gruppen unterscheiden, die sich aus Personen zusammensetzen, die nicht durch einen vorgegebenen gemeinsamen institutionellen Status verbunden sind. **VI. Die Gruppen mit einem gemeinsamen Identitätstiftenden**

Status Hier handelt es sich um Begegnungen, an denen Jugendliche oder Erwachsene mit dem gleichen Status

⁵² G. Lapassade, *Groupe, organisation, institution*, Paris, Gauthier-Villars, 1966; dt.: *Gruppen, Organisationen, Institutionen*, Stuttgart, Klett-Verlag, 1972.

teilnehmen: Schüler, Studenten, Bäcker, Ökologen, Frauen, Berufstätige aus dem Gesundheits- oder Bildungswesen, Sportler, Musiker, Führungskräfte aus den Betrieben, usw.

In diesen Begegnungen ist das gemeinsame Charakteristikum aller Teilnehmer ihr Status, der das Leben der Gruppe in ganz spezieller Weise prägt. Wir konnten zwei deutsch-französische Sportbegegnungen beobachten: die eine drehte sich um den Segelflug, die andere um das Reiten. In beiden Situationen war die pädagogische Beziehung zunächst technischer Art, der Erwachsene war vorrangig ein Spezialist. Die Autorität des Erwachsenen beruhte auf seiner technischen Kompetenz auf dem Gebiet des Segelflugs oder des Reitens.

In anderen Fällen ergibt sich die Autorität durch den Status des Lehrers oder Meisters oder dadurch, daß jemand Spezialist auf dem Gebiet der Wirtschaft oder des Tourismus ist. In einer solchen Situation reduziert sich eine vergleichende Beobachtung der Teilnehmer der Gruppe auf den Aspekt, wie die Deutschen oder Franzosen bestimmte Techniken handhaben oder bestimmte Praktiken ausführen, die auch im Herkunftsland der Teilnehmer bekannt sind. Die interkulturellen Dimensionen sind hier sehr eingeschränkt. Sie sind es umso mehr, als die praktizierten Übungen auf einem hohen Niveau stattfinden. So wird das experimentierende Herantasten, das die eigentliche Quelle von Begegnungen ist, vergessen, wenn eine gemeinsame Vorführung geplant ist. Hierbei gibt man den kompetentesten Personen die Macht. Man akzeptiert, angeleitet, geführt zu werden im Hinblick auf das gemeinsam zu realisierende Projekt.

Bei diesem Begegnungstyp ist das Feld interkultureller Fragen reduziert auf das, was man augenscheinlich wahrnimmt (z. B. die Eßgewohnheiten der Teilnehmer oder der Zeitpunkt der Nachtruhe). Die Begegnung dient nur dazu, die statusmäßige Zugehörigkeit, die als Grundlage der Begegnung fungiert, zu verfestigen.

Diese Bemerkungen treffen auch dann zu, wenn es sich bei den Teilnehmern der Gruppen beispielsweise um Gewerkschafter oder um Wissenschaftler handelt. Es läßt sich feststellen, daß die

Teilnehmer ihre statusgemäße Zugehörigkeit untermauern. Der Schritt zum Internationalen bietet eine Gelegenheit, der statusgemäßen Zugehörigkeit der Teilnehmer mehr gesellschaftliches Gewicht zu verleihen.

In dieser Art von Begegnungen spielt sich die pädagogische Beziehung immer im Rahmen des Status ab. Wir möchten unsere Gedanken illustrieren, indem wir einen Analysator dieser pädagogischen Dimension zeigen, der dieser bislang wenig hinterfragten und erforschten interkulturellen Begegnung eigen ist. Dieser Analysator ergab sich auf dem Reiterseminar, das wir beobachtet haben.

Das Deutsch-Französische Jugendwerk hatte angekündigt, daß ein Erziehungswissenschaftler teilnehmen würde, um diese Begegnung kennenzulernen. Als der betreffende Forscher am Begegnungsort angekommen war, überraschte es ihn nicht wenig, als der Verantwortliche des Kurses ihm ein Pferd gab und ihm erklärte, daß er wegen des Fehlens eines Reitlehrers die Gruppe von sechs Reitern, die bereits im Sattel saßen, übernehmen sollte. Völlig überrascht und nicht wissend, um wen und was es ging, fand sich der Forscher als Reitlehrer wieder ... und blieb einige Minuten später im Morast stecken! Seine Kompetenz in Bezug auf Gruppenanimationen ermöglichte es ihm lediglich, sich von den Teilnehmern helfen zu lassen, aus der eingeschlagenen Spur wieder herauszukommen.

Dieses Beispiel zeigt, daß ein Teamer im Rahmen einer solchen Begegnung das Thema des Kurses ganz klar über die interkulturelle Problematik stellt, die, so hätte man wegen der binationalen Dimension der Gruppe erwarten können, der eigentliche Gegenstand der Untersuchung hätte sein können. Daß es Deutsche und Franzosen gab, war nicht das Problem. Sie waren in erster Linie Sportler, die ihre Leidenschaft für Pferde teilten. ...

Die pädagogische Beziehung stellte überhaupt kein Problem dar, allenfalls ging es um eine gute Beherrschung der Technik seitens des Erwachsenen und um seine Fähigkeit, seine speziellen Kompetenzen zu vermitteln. Im Erziehungswesen läßt sich dieser

Aspekt der Organisation zwischen Erwachsenen und Kindern ebenfalls finden, wenn es sich um eine technische oder sehr spezielle Disziplin handelt, und wenn die Schüler diese als Schwerpunkt gewählt haben.

VII. Die Gruppen, deren Teilnehmer keinen gemeinsamen

identitätstiftenden Zugehörigkeitsbezug besitzen

Im Rahmen von bi- oder trinationalen Begegnungen Jugendlicher gibt es auch Begegnungen, bei denen das Thema im wesentlichen Mittel zum Erkunden der interkulturellen Situation ist. Dies ist der Fall in den Begegnungen, die wir seit fünfzehn Jahren durchführen. Die Teilnehmer gehören nicht demselben Verein, einer bestimmten Schule oder einer anderen gemeinsamen Institution an. Sie interessieren sich individuell für ein Thema (z. B. "Die Familie in Deutschland und Frankreich", "Schule in Europa", "Gesellschaftstanz", Umwelt usw.) und melden sich deshalb an. Ihre Anmeldung erfolgt somit individuell. Zudem bekommen sie am Anfang erklärt, daß die Gruppe einige Aufgaben gemeinsam zu übernehmen hat (so z. B. die Gestaltung der Begegnung, Überlegungen zu ihrem Ablauf, Verwaltung des Budgets, manchmal sogar die Organisation der Küche und das Einkaufen).

In diesem Begegnungstyp ist das Thema ein Mittel, um Gruppenarbeiten, Diskussionen zu strukturieren, aber der eigentliche Gegenstand ist das Erkunden der Beziehung, die jeder einzelne zur Gruppe unterhält, wie er sich verantwortlich zeigt, Initiativen übernimmt und sich auf das Thema selbst einläßt.

An diesen Begegnungen nehmen die Jugendlichen wie die Erwachsenen ohne spezifische Voraussetzungen teil, aber mit der Komplexität ihrer vielfältigen Zugehörigkeiten. Die Gesamtgruppe muß an ihrer Konstituierung selbst arbeiten. So entdeckt man beispielsweise bei den einen oder den anderen technische Kompetenzen, und zwar auf den unterschiedlichsten Gebieten, und es stellt sich bald heraus, daß einige die gleichen Kompetenzen oder Fähigkeiten besitzen, die im Programm zunächst gar nicht vorgesehen waren. So baut ein Teil der Gruppe ein Orchester auf, ein anderer einen Chor, wieder andere regeln eine

sportliche Aktivität an, organisieren ein Atelier Kochen oder Tanzen, usw. Aber diese Zugehörigkeiten werden entdeckt durch ein gemeinsames Erkunden der Gruppe durch die Teilnehmer selbst.

In diesem Typ von Begegnung muß der Teamer zuhören und sich implizieren; er muß seine Zugehörigkeiten, Kompetenzen, Vorlieben und Interessen einbringen. Die Beziehung zwischen dem Erwachsenen und den Jugendlichen ergibt sich aus der Interaktion, sie wird ausgehandelt. Dies ermöglicht es, Gemeinsamkeiten, aber auch Unterschiede in Bezug auf die Gestaltung des gemeinsamen Aufenthalts, hinsichtlich der Gruppendynamik und der Ziele zu beleuchten. Die pädagogische Beziehung ist somit das Produkt einer Konstruktion, die im Verlauf ihres Entstehens persönliche Momente der einen und der anderen in vielfältigen Dimensionen ans Licht bringt.

Diese Begegnungen bieten manchmal die Gelegenheit, die interkulturelle Dimension wirklich zu beleuchten. Dies ist besonders dann der Fall, wenn der Ort für diese Art von Begegnung gut geeignet ist. Wir haben mehrere Begegnungen in einem Schloß im Limousin durchgeführt, das von einem gemeinnützigen Verein verwaltet wird und über etwa vierzig Zimmer verfügt. Wenn es die Anzahl der Teilnehmer zuläßt, kann die Gruppe der Teamer den Teilnehmern selbst die Organisation soweit überlassen, daß eine völlige Eigenorganisation der Teilnehmer im Bereich des Schlosses stattfindet (angefangen bei der Verteilung der Zimmer). In dieser Art von Begegnung lassen sich die Besonderheiten eines jeden erkunden, seine Beziehung zu Raum, Zeit, Sprache, Essen, Freizeit, Arbeit. Die Vielfalt der Zugehörigkeiten der Gruppenmitglieder wird nicht negiert oder vernachlässigt wie in den Begegnungen, die aufgrund einer einzigen gemeinsamen Zugehörigkeit organisiert werden. Der Reichtum der Verschiedenheit wird zum Gegenstand des Kennenlernens und des Verstehens. Der Erzieher, der Erwachsene, der Animateur hat somit eine ganz andere Aufgabe als in den spezialisierten Begegnungen. Er sollte nicht nur seine technische Kompetenz auf einem bestimmten

Gebiet herausstellen, sondern er sollte auch durch seine Anwesenheit der Gruppe Sicherheit geben und ihr den institutionellen Rahmen der Begegnung erklären, so daß sie nämlich aus sich heraus und über sich selbst arbeiten kann. Die pädagogische Arbeit besteht u.a. darin, das Nicht-Gesagte, das Implizite zu erläutern und zu erhellen. Solche Begegnungen sind weniger vororganisiert. Sie lassen mehr Raum für individuelle Initiativen. In mancher Hinsicht führen sie eher zu einer gewissen Verunsicherung der jungen Teilnehmer, die daran gewöhnt sind, in der Schule, in der Familie ständig betreut zu werden. Aber gleichzeitig sind diese Begegnungen offen für Erfindungsreichtum und Kreativität. Die Teilnehmer können sich entfalten, ihre individuellen Vielseitigkeiten zum Ausdruck bringen.

Die der Begegnung zugrundeliegende Interkulturalität birgt in sich die Möglichkeit, die eigenen Erwartungen, Projekte, Vorstellungen noch zu übertreffen. Man kann sagen, daß sich eine solche Begegnung gut dazu eignet, individuelle Momente zu erkunden, nicht nur auf der Ebene der pädagogischen Beziehung, sondern in allen Dimensionen des Gruppenlebens. Das Thema liefert lediglich den Rahmen der Gespräche und Diskussionen. In einer solchen Begegnung werden auch die Organisation, das affektive Leben, die Beziehung zur Welt, die Verwaltung der materiellen Grundlage, usw. zu Bereichen, die es zu untersuchen und zu verstehen gilt. **Abschließende Bemerkungen** Anhand dieser Beispiele läßt sich erkennen, daß die pädagogische Beziehung nicht automatisch im internationalen Kontext Anlaß zu Fragen gibt. Damit sie im Bereich der Interkulturalität thematisiert wird, muß sich die pädagogische Beziehung in Frage stellen lassen. Bestimmte Arten von Begegnungen eignen sich für solche Untersuchungen besser als andere. Wir haben gesehen, daß die zahlenmäßige Dominanz einer nationalen Gruppe oder die Konzentration einer Gruppe auf spezialisierte Aktivitäten bzw. Arbeitsbereiche, die an einen gemeinsamen Status der Teilnehmer gebunden sind, für eine vertiefende Erkundung der interkulturellen Dimension einer Begegnung nicht günstig ist,

wenn diese Dimension nicht ebenfalls von den Gestaltern, den Organisatoren und Teamern der Begegnung berücksichtigt wird. Dagegen erlauben es Organisationsformen stärker, auf die multikulturelle Dimension der Gruppe einzugehen. Dann kann nämlich die gemeinsame Konstruktion der Situation durch ein Erkunden der sozialen Momente der einen und der anderen erfolgen. Eine derartige auto-ethnographische Sensibilität zu wecken, bietet den Jugendlichen, aber auch den Erwachsenen die Chance, die lokale Besonderheit ihrer Beziehung zur Welt, zum Leben, zu ihren Werten, ihrer nationalen Identität usw. besser wahrzunehmen.

Aber um dieses gemeinsame Erarbeiten der interkulturellen Dimension in den Begegnungen erfolgreich zu verbessern, erscheint es da nicht notwendig, daß sich die Erwachsenen, die für die Gestaltung, Organisation und Animation internationaler Austauschprogramme verantwortlich sind, für diese neuen Aufgaben ausbilden können?