

Studien zur Soziologie- und Politikwissenschaft

Herausgegeben von:

Ilse Dröge-Modelmog, Gerhard Kraiker, Stefan Müller-Dohm

Die editorischen Absichten des Publikationsprogramms orientieren sich an der Tradition einer historisch kritischen Gesellschaftstheorie sowie methodisch reflektierten Sozialforschung.

Die sozialwissenschaftlichen Voraussetzungen für Erkenntnisse über den Zustand und die Zukunft moderner Gesellschaften sind nach Auffassung der Herausgeber

- historische Analysen über die Geschichtlichkeit sozio-ökonomischer, politischer und kultureller Verhältnisse sowie kollektiver Weltbilder,*
- empirische Analysen über reale Arbeits- und Lebensbedingungen,*
- theoretisch-begriffliche Analysen sozialen Handelns.*

In der Reihe sollen Texte zu unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Positionen, kontroverse Interpretationsversuche und Studien mit neuen methodischen Untersuchungsverfahren erscheinen.

Mona Motakef

Unbedingte Gastfreundschaft?

**Eine südafrikanisch-deutsche
Begegnung im Kontext von
Postapartheid und Deregulierung**



**Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005**

Verlag / Druck /
Vertrieb:

Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) –Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISBN 3-8142-0979-6

Inhalt

Vorwort	7
1 Einführung	9
1.1 Das Projekt INSET 4 TODLAC – Building Bridges between North and South	12
1.1.1 Die Vorgeschichte des Projektes	14
1.2 Theoretische Annahmen zu Begegnungen	16
1.2.1 Kritischer Ethnozentrismus und eurozentrisches Denken nach Ernest Jouhy und Gottfried Mergner	16
1.2.2 Der absolut Andere und die Ambivalenz: Jacques Derrida und Zygmunt Bauman im Kontext postkolonialer Theorie	19
1.3 Methodisches Vorgehen: Diskursanalyse mit Anleihen der postkolonialen Theorie	25
1.3.1 Diskursive und nicht-diskursive (präsentative) Praktiken	27
1.3.2 Interviews als Diskursfragmente	29
1.3.3 Leitfadengestützte Gespräche und Schreibwerkstätten	29
2 Entwicklungszusammenarbeit, Deregulierung und Direktvernetzung	33
3 Der Diskurs „Direktvernetzung Interessengemeinschaft Lehrerinnen und Lehrer“	37
3.1 “You always worry, if they will accept you or not”: Wohnen in Gastfamilien	37
3.2 „Dass mein Englisch so schlecht war, führte eigentlich dazu, dass Distanzen abgebaut wurden“: Umgang mit Mehrsprachigkeit	41
3.3 “I think when one of them doesn’t understand the other language they feel threatened“ – Irritationen und Strategien aus der Verunsicherung	43
3.4 Antirassismus ohne Rassen?	45

3.5	Vor- und Nachteile: Reaktionen Dritter	48
3.6	“The grass of your neighbour is always greener“: Vergleiche, Ähnlichkeiten und Unterschiede	50
3.7	“Aren’t you building classes among your future German citizens?” Unterrichts- und Schulvergleiche	52
3.8	“The quietness scared me“: Der Gastort	55
3.9	“How do some counterparts really perceive us?“ Der Vorwurf der Diskriminierung	58
3.10	“Together, but not together” – Gruppengefüge	60
3.11	Zusammenfassung	61
4	Der professionelle Lehrerbildungsdiskurs	63
4.1	„Unheimlich tolle Einstiege“: Einstellungen zu den Kooperationsformen	63
4.2	Einstellungen der Organisatorinnen und des Organisors zur Lehrerfortbildung anhand der Texte INSET 4 TODLAC	65
4.3	Einstellungen der Organisatorinnen und des Organisors zur Zusammenarbeit	65
5	Das Gastfreundschaftsdilemma	71
5.1	„Gastfreundschaft“ im Internet und in Lexika	71
5.2	Begegnung als Form von Vergesellschaftung: Zygmunt Bauman, Georg Simmel und Jacques Derrida	74
5.3	Der Gastfreundschaftspakt INSET 4 TODLAC	78
5.4	Bedingte und unbedingte Gastfreundschaft bei INSET 4 TODLAC	79
5.5	Dekonstruktiver Ethnozentrismus	80
6	Zusammenfassung und Ausblick	81
	Literaturverzeichnis	87

Vorwort

Bei dieser Untersuchung handelt es sich um die Evaluation des südafrikanisch-deutschen Bildungswerks „Inservice-Education for Teachers of Disadvantaged Learners and Communities“ (INSET 4 TODLAC). Ein Partnerschaftsabkommen zwischen der Universität Oldenburg und der Universität Port Elisabeth ermöglichte verschiedenen Delegationen von LehrerInnen und TheaterpädagogInnen den Austausch zwischen dem südafrikanischen Ostkap oder Norddeutschland. Damit wurden Schulbesuche, gemeinsame Theaterprojekte sowie SchülerInnen-Austausch initiiert und auch durchgeführt.

Das Vorhaben der Evaluation solcher Aktionen wird von Mona Motakef breit angelegt, um zu einer dichten Beschreibung zu kommen, und daher bezieht sie sich auch auf Hoffnungen und Euphorien. Offensichtlich will sie durch dieses Vorgehen verdeutlichen, wie wichtig es ist, in dem Wechsel zwischen den Kulturen Intimität zu ermöglichen, darüber hinaus jedoch sollte gleichermaßen Distanz herstellbar sein. Dieses Spiel zwischen Intimität und Distanz kann gegenseitige Akzeptanz bestärken, es kann überdies aber zur Vertiefung gegenseitiger Vorurteile führen. Die Verfasserin zeigt dieses Spektrum auf.

Der Zeitraum dieser Untersuchung erstreckt sich auf vier Jahre von 1999 bis 2003, wodurch die Forschung einen Prozesscharakter annehmen konnte. Forschungsgegenstand sind sowohl diskursive wie auch nicht diskursive Praxen, die durchaus Berührungspunkte aufweisen. Zudem integriert sie noch benachbarte Diskurse, beispielsweise solche über Entwicklungshilfe. Ihr Material bilden u. a.: Texte zweier Schreibwerkstätten und qualitative Interviews, leitfadengestützt. Bei diesem methodischen Vorgehen lässt sich von einem Dispositiv von Macht und Wissen sprechen.

Von zentralem Interesse ist die Frage nach „Differenz“ unter den Beteiligten. Sie fragt indessen auch nach den Möglichkeiten des Transfers von wissenschaftlicher Untersuchung und deren Umsetzung in (politische) Handlungspraxen.

Das Besondere an dieser Untersuchung ist die Breite der theoretischen Ansätze, die Mona Motakef zu der Analyse für ihre Thematik aufarbeitet, vorwiegend so genannte postmoderne Theorien wie z. B. Derrida, Foucault, Spivak. Es gelingt ihr tatsächlich dieses Vorgehen so zu gestalten, dass sol-

che Theorien zur dichten Beschreibungs-Komplexität führen und Perspektivenwechsel trägt dazu bei. Ein Beispiel ist die Entfaltung kritischer Positionen im Hinblick auf die veränderte Situation in Südafrika und das Verhältnis von „South“ und „North“. So lassen die postkolonialen Theorien grundlegende Kritik zu, etwa des Androzentrismus. Es lässt sich, was die Verfasserin auch einlöst, auf die Reproduktion nach wie vor bestehender, herrschaftsbesetzter Präsentationen und Handlungspraxen aufmerksam machen. Auf diese Weise wird es möglich, über diese Situation hinaus auf Veränderung in einem „Dazwischen“ aufzuzeigen, das sich dabei entwickeln kann. In diesem Kontext diskutiert Mona Motakef u. a. die Genderproblematik. In den Interviews greifen zu deren Analyse vorher erarbeitete Kategorien wie Gastfreundschaft, das Fremde, das Selbstbild. Diese Forschungsarbeit empfiehlt sich durch Theoriekenntnisse, Interdisziplinarität, Neugier und einem starken Engagement der Verfasserin an der Thematik. Sie bietet einen Diskurs an, der Veränderungsmöglichkeiten in dem bearbeiteten Umfeld erkennen lässt. Daher sollte diese Untersuchung auch Beachtung für weiterführende Planungen und Begegnungen finden.

Oldenburg i. Oldb., Juli 2005

Ilse Dröge-Modelmog

1 Einführung

Worin besteht die „unbedingte Gastfreundschaft“? Lässt sie sich lediglich als philosophisches Konstrukt denken oder beschreibt sie eine interkulturelle Praxis?

In dieser Arbeit werden am Beispiel des südafrikanisch-deutschen Bildungsnetzwerkes *Inservice Education for Teachers of Disadvantaged Learners and Communities*, im Folgenden kurz INSET 4 TODLAC genannt, Prozesse und Diskurse untersucht, in denen sich Beschreibungen des Eigenen und Fremden finden. Hierbei ist von Interesse, wie sich die Begegnungen gestalten: Gab es Konstellationen „unbedingter Gastfreundschaft“?

Jacques Derrida unterscheidet zwei Formen von Gastfreundschaft: Die bedingte Gastfreundschaft, der Gastfreundschaftspakt, hat rechtliche und politische Dimensionen. Hier geht es um Regelungen für den „Fremden“, wie Aufenthaltsrechte und Ausländergesetze. Der Fremde taucht als Rechtsperson auf und er ist einem Pakt, dem Gastfreundschaftspakt, verpflichtet. Die unbedingte Gastfreundschaft bedeutet einen Bruch mit dem Pakt, sie bildet eine ethische Beziehung mit dem „absolut Anderem“. Im Gegensatz zum Gastfreundschaftspakt mit dem Fremden fordert die Begegnung mit dem absolut Anderen die totale Öffnung, die Klassifizierung und Assimilierung entsagt. Im Anschluss an diese Unterscheidung stellen sich für die Untersuchung folgende Fragen: Wie gingen die Lehrkräfte, die von Berufswegen immer weiter wissen müssen, mit Unsicherheit, Dissens und Unstetigkeit um? Führt ambivalente Situationen zu einem veränderten Umgang mit dem „Anderen“? Unter welchen Bedingungen entstehen Konstellationen von „neurotischer Lernunfähigkeit“ (Jouhy)? Wird der Andere in das eigene Denken übersetzt und somit assimiliert? Oder führen die Begegnungen zu Ambiguitätstoleranz, zur Kompetenz, Unsicherheiten auszuhalten?

Neben der Frage nach der unbedingten Gastfreundschaft wird in der Untersuchung nach dem Gastfreundschaftspakt von INSET 4 TODLAC gefragt. Konkreter gesprochen ist von Interesse, welche Bedeutung die sich abzielenden politischen Deregulierungen, das Zurückziehen des Staates, für ein Projekt hat, das in der Entwicklungszusammenarbeit angesiedelt ist. Welche Implikationen bringen Direktverbindungen mit, in Zeiten, in denen der Staat

sich aus dem sozialen und zivilgesellschaftlichen Bereich sukzessive herauszieht?

Im Rahmen von INSET 4 TODLAC gab es mehrere Kooperationsphasen, in denen jeweils größere Delegationen von mehrheitlich Lehrerinnen und Lehrern, jedoch auch Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen, Studierenden und Schülerinnen und Schüler an das südafrikanische Ostkap oder nach Norddeutschland aufbrachen, um sich gegenseitig in Schulen zu besuchen oder gemeinsame Theaterprojekte durchzuführen. Als Quellenmaterial für die Untersuchung dienen mir Dokumente zweier Schreibwerkstätten und eine Reihe von Interviews, die ich mit den beteiligten Lehrkräften, Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen und einer Studentin führte.¹ In dieser Arbeit werden Hoffungen, Erwartungen, Enttäuschungen, Tränen und Schweißperlen berücksichtigt, die zwischen 1999 und 2003 im Zuge der Partnerschaften in schriftlicher, mündlicher oder darstellender Form kommuniziert wurden. Die Untersuchung knüpft an die Verbindung von postmoderner und postkolonialer Theoriebildung an. Hierbei handelt es sich um die Kritik an einem Denken in universalistischen Kategorien, hinter denen sich androzentrische oder eurozentrische Maßstäbe und Perspektiven verbergen. Postkoloniale Theorie kann als eine interdisziplinäre Forschungsrichtung verstanden werden, die sich mit der kolonialen Vergangenheit wie der Gegenwart und seinen gegenwärtigen Reproduktionen, Repräsentationen und Praktiken auseinandersetzt. Mit Hilfe des Theorieansatzes soll zudem der Versuch unternommen werden, exemplarisch Qualitätskriterien transkultureller Begegnungen herauszuarbeiten. Hierbei spielt zum Beispiel das Plädoyer der Philosophen Zygmunt Bauman und Jacques Derrida für das Aushalten von Ambivalenz und Ambiguität eine bedeutende Rolle.

Im Folgenden beginne ich mit einer ausführlichen Vorstellung des Projektes INSET 4 TODLAC und seiner Vorgeschichte. Es folgen theoretische Konzepte zu Begegnungen anhand von Überlegungen von Ernst Jouhy, Gottfried Mergner, Jacques Derrida und Zygmunt Bauman. Im Anschluss an die theoretische Einbettung der Arbeit folgen methodische Überlegungen. Im Anschluss an die Diskurstheorie unterscheide ich diskursive und nicht-diskursive Praktiken. Zudem wird in diesem Abschnitt das Interviewmaterial dargestellt und die Bedingungen dargelegt, unter denen die Gespräche stattfanden. Auf die Methodik folgt das Kapitel über den Entwicklungszusammenarbeits-

1 Das Quellenmaterial ist im Besitz der Autorin und kann bei Bedarf eingesehen werden.

Diskurs. Hier möchte ich diskutieren, inwieweit die Staatlichkeit bei den internationalen Solidaritäts-Vernetzungen an Bedeutung eingebüßt hat und was dies für Konsequenzen hat. Hierauf folgt das Kapitel über den Diskurs der „Direktvernetzung der Interessengemeinschaft der Lehrerinnen und Lehrer“. In diesem Abschnitt stelle ich ausführlich und thematisch geordnet die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer aus den Interviews vor. Welches sind ihre gemeinsamen Probleme, welches ähnliche Erfahrungen? Wie ist ihr Umgang miteinander? Wie empfinden sie den Gastort? Was sagen sie über ihren „fremden“ Schulalltag? Der darauf folgende Diskurs, der professionellen Lehrerbildung umfasst Einstellungen der beteiligten Lehrkräfte zu den Kooperationsformen und zu den Schulbesuchen. Von Interesse sind hierbei auch die Einstellungen der Veranstalterinnen und des Veranstalters zu dem Projekt. Im Anschluss wird das „Gastfreundschafts-Dilemma“ analysiert. Dies besteht in der Unmöglichkeit der Erfüllung des Wunsches, dass das Zusammenleben mit dem Gast oder dem Gastgeber „reibungslos“ funktioniert. In diesem Kapitel wird die Schwierigkeit skizziert, Ambivalenzen zwischen Gast und Gastgeber auszuhalten. Auch die Unterscheidung von unbedingter und bedingter Gastfreundschaft im Anschluss an Derrida wird in diesem Kapitel ausführlich diskutiert. Abschließend folgt eine Zusammenfassung der zentralen Gedanken und der Ergebnisse aus dem Interviewmaterial.

Die Arbeit entstand sowohl durch Außen-, wie durch Innenperspektiven: Als Studentin der Interkulturellen Pädagogik und der Sozialwissenschaften an der Universität Oldenburg, in Verbindung zum *Zentrum für Erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund (ZES)*, das an der Universität Oldenburg angesiedelt ist, als Praktikantin an dem *Institute for Social and Systemic Change* in Port Elizabeth und als Begleiterin der südafrikanischen Delegation in Oldenburg bestehen persönliche Verbindungen zu INSET 4 TODLAC. Die Außenperspektive besteht darin, dass ich mich nicht als Lehrerin oder Theaterpädagogin einbrachte und die Prozesse mitbestimmte, sondern sie als Studentin beobachtet habe und diese mit den Lehrerinnen und Lehrern in Interviews diskutierte.

1.1 Das Projekt INSET 4 TODLAC – Building Bridges between North and South

Das Projekt INSET 4 TODLAC lässt sich als ein informelles Bildungsnetzwerk verstehen, das die Zusammenarbeit von benachteiligten Gruppen sucht. Hierzu der Projektleiter Wolfgang Nitsch: “We regard our small co-operative network not as part of national or regional government structures, but as part of an informal movement of international solidarity and co-operation among democratically concerned and professional educators, based partly on the growing United Nation policy framework for Human Rights and Human Development and partly on the activities and programmes of the international association of teachers and educators connected with the Trade Union Movement and their codes of ethics” (Nitsch 2002d, 1). Angeregt wurde die Idee der Kooperation von Prof. Dr. Neville Alexander, dem Direktor des *Project for the Study of Alternative Education* (PRAESA) der University of Cape Town und dem Oldenburger Professor für Erziehungswissenschaften, Gottfried Mergner (1940-1999). Der offizielle Grundstein wurde im Jahr 1998 mit dem Kooperationsvertrag zwischen der Universität Oldenburg und Port Elizabeth gelegt. Um noch eine höhere Ebene zu bemühen: das Bundesland Niedersachsen und die südafrikanische Provinz Eastern Cape beschloss 1995 ihr Kooperationsvorhaben. Eingebettet ist das INSET 4 TODLAC-Projekt in das *Zentrum für Erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd Verbund* (ZES), das 1996 im Fachbereich Pädagogik der Universität Oldenburg von Prof. Dr. Mergner gegründet wurde. Das ZES wurde von der *Kommission Pädagogik mit der Dritten Welt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften* unterstützt und ihr Schwerpunkt besteht in der internationalen Bildungsforschung. Seit dem Partnerschaftsvertrag der beiden Universitäten konnten gemeinsame Tagungen, Seminare, Vorträge und betreute Praktika organisiert sowie ein reger Austausch von Lehrenden und Studierenden durchgeführt werden. Der Schwerpunkt des ZES bildet das Projekt INSET 4 TODLAC. Mittlerweile gibt es fünfzehn Schulen oder Bildungsprojekte in der Region Eastern Cape und zwölf Schulen, Gemeindezentren und Theaterprojekte in Niedersachsen, die in das INSET 4 TODLAC-Projekt involviert waren oder sind.² Die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, so Nitsch, ist ein auf einen längeren Zeitraum ausgerichtetes Vorhaben mit Personen aus sozial benachteiligten Gemeinden. Wolfgang Nitsch formuliert für die Fortbildung von Lehrkräften folgende Schwerpunkte: „Soziale Beziehung

2 Siehe <http://www.uni-oldenburg.de/nordsued/> (abgerufen am 10.10.2004).

und Gruppenbildung, Haltungen, Lern- und Kommunikationsweisen, Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit, Fachunterricht als Handlungs- und als Sprachenlernen an der Sache, Szenisches Spiel als Unterrichtsform, Kommunikationsform und Medium der Konfliktbearbeitung“ (Nitsch 2000c). Den Projekt-Veranstalterinnen und dem Veranstalter zufolge gibt es drei zentrale Fragen an die Zusammenarbeit: „Wie können wir innovative Lernmethoden nutzen, um auch ‚lernschwächere‘ oder sozial und sprachlich benachteiligte SchülerInnen zu fördern bzw. zu integrieren? Welche Unterrichtsmethoden unterstützen dieses Ziel (z.B. Kleingruppen- und Partnerarbeit, Freiarbeit, nicht lehrerzentrierte Gesprächsformen)? Wie können themenzentriertes Szenisches Spiel oder Drama in Education als Lernformen im alltäglichem Unterricht solchen Lerneinschränkungen von SchülerInnen entgegenwirken?“ (Lohrenscheit/Nitsch/Wozniak 2000, 3).

Seit seiner Gründung haben sich folgende sechs Schwerpunkte heraus kristallisiert: Szenisches Spiel³ als Lernform an Schulen und an Jugendzentren, die schulinterne Fortbildung für Lehrkräfte in Verbindung mit Schulpartnerschaften, ein gemeinsames Promotionsvorhaben der Universitäten Oldenburg, Port Elizabeth und der Vista University, ebenfalls in Port Elizabeth ansässig, der Austausch von Praktikantinnen und Praktikanten, Lehrenden, Studierenden in sozialen und pädagogischen Einrichtungen und ein Fortbildungs- und Kooperationsprogramm zur Unterstützung der in Südafrika neu eingeführten Learnership-Programme, die von berufsbildenden Schulen und ausbildenden Unternehmen getragen werden.

Bislang waren drei Kooperationsphasen die Folge des Abkommens: Im Juni 1999 besuchten drei Wochen lang Lehrerinnen und Lehrer aus Niedersachsen ihr Kollegium in Eastern Cape. Ein Jahr später folgten die Lehrkräfte aus Eastern Cape und hospitierten an Schulen in Niedersachsen und im Sommer 2001 fuhr eine kleine Gruppe von Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen und einer Studentin nach Port Elizabeth, um dort ein Theaterprojekt anzubieten. Mit Hilfe von Mitteln des Projektes wurde der Aufenthalt von einer Lehrerin aus Port Elizabeth möglich, die für drei Monate an einer Oldenburger Schule hospitierte sowie das komparative Promotionsvorhaben eines Doktoranden, der zu Forschungszwecken Schulen in Bremen, Oldenburg und Berlin besuchte. Im Frühjahr 2003 boten zwei Lehrerinnen aus Oldenburg eine drama-pädagogische Theaterfortbildung in Port Elizabeth an.

3 Zum Begriff Szenisches Spiel vgl. Scheller (1998, 71-73).

Um ein tieferes Verständnis für das Projekt zu erhalten, bedarf es der Begegnung mit seinen geistigen Müttern und Vätern und ihren Anliegen, die sie zu diesem Projekt bewegt haben. Mit welchen Einstellungen setzten die Projektpartner ihre Namen unter die Kooperationsverträge? Mit welchen Erwartungen, Hoffnungen und vor allem mit welcher Vorgeschichte?

1.1.1 Die Vorgeschichte des Projektes

Die früheste Verbindung zu dem Projekt führt nach Kapstadt in den 1970er Jahren. Der Oppositionelle Neville Alexander muss wegen seiner Arbeit in der Anti-Apartheid-Bewegung Südafrika verlassen und exiliert nach Deutschland. An der Universität Frankfurt lernen Alexander und Mergner sich kennen. Der später in Oldenburg lehrende Pädagogik-Professor stößt auf biografische Verbindungen mit dem Südlichen Afrika: Sein dem Nationalsozialismus nahe stehender Vater arbeitete als Arzt in einer Missionsstation am Kilimandscharo.⁴ Zwanzig Jahre später, das Apartheidregime ist gerade gestürzt, reist Mergner zusammen mit einer studentischen Gruppe, u.a. mit Claudia Lohrenscheit, die später das ZES mitbegründet, nach Südafrika. Nun sind Mergner und die Studierenden nach jahrelanger Anti-Apartheid-Arbeit vor Ort, endlich ist es möglich, Südafrika zu bereisen. Was könnte nun in concreto aus der Exkursion erwachsen, etwas, das in die Zukunft gerichtet ist?

Die Idee einer Kooperation ist geboren und Gottfried Mergner konsultiert Janina Wozniak, eine Dozentin für Germanistik und Literaturwissenschaft an der Universität Port Elizabeth. Im Alter von zehn Jahren emigrierte sie mit ihrer Familie von Norddeutschland nach Südafrika. Ihre Verbindung zu dem Projekt begründet sie biographisch: “However tertiary education at reactionary Pretoria University at the time, education institutions in 1981, studying at the University of Cape Town, and teaching experience in Mitchell’s Plain and the University of the Western Cape in the 1980’s eventually enabled me to make sense of my democratic German education and the South African reality, and to promote educational activity beyond the job description of being a language lecturer” (Wozniak 2000, 3).

4 Gottfried Mergner hat sich in seiner wissenschaftlichen Tätigkeit mit der gewaltvollen Beziehung von Europa und Afrika auseinandergesetzt. Zum Beispiel erarbeitete er eine Ausstellung zu dem Thema „Afrikaner im deutschen Kinderbuch“.

Wie bereits erwähnt, gründen Mergner und Lohrenscheit 1996 das *Zentrum für Erziehungswissenschaftliche Studien im Nord Süd Verbund* (ZES). Gottfried Mergner kontaktiert den Soziologie- und Pädagogik-Professor Wolfgang Nitsch. Dieser kennt Neville Alexander aus seiner Studienzeit, bei der er sich beim *Sozialistischen Deutschen Studentenverbund* (SDS) engagierte. Bei einem Treffen an der Universität Oldenburg, zu dem zahlreiche Lehrende geladen sind, werden Grundsätze diskutiert und überlegt, welche Ressourcen für die Kooperation bestehen. Konsens besteht darin, dass Kontakte mit sozial benachteiligten Gruppen favorisiert werden. Als eigene Ressource und Stärke wird, als einst gegründete Reformuniversität, die progressive Lehrerfortbildung bezeichnet. Ingo Scheller, der Inhaber der Professor für Szenisches Spiel, kann theaterpädagogische Methoden als Interaktionsform vorstellen und anbieten. Janina Wozniak kann auf ihre Kontakte zu einem Netzwerk von Lehrkräften zurückgreifen, die an einem Deutschkurs-Projekt für benachteiligte Schulen an der Universität in Port Elizabeth teilnahmen. Die Kontakte, über welche die niedersächsische Gruppe zustande kommen, basieren auf Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer, die Ingo Scheller und Franz Wester von der *Arbeitsstelle Schulreform vom Zentrum für pädagogische Berufspraxis* der Universität Oldenburg organisieren. Nach einer einjährigen Vorbereitungszeit mit etwa vier Blocksitzungen kann das Projekt starten. Die südafrikanische Gruppe nimmt an einer Reihe von Vorbereitungsmaßnahmen teil, angefangen von Präsentiertechniken, einer Einheit zur Gruppendynamik bis zu Erläuterungen, wie z.B. zu Stadtkarten-Lesen und ein Fahrrad-Workshop. Die südafrikanische Gruppe besteht aus Personen von unterschiedlichen sozioökonomischen Schichten, größtenteils reisen Frauen von sozial benachteiligten Gruppen aus Townships und aus Mittelschicht-Schulen. Ein Lehrer einer privilegierten Weißen-Schule⁵ reiste ebenfalls mit.⁶

Während des Aufenthaltes der Lehrerinnen und Lehrer aus Eastern Cape in Oldenburg verfassten Wolfgang Nitsch, Claudia Lohrenscheit und Janina Wozniak das Papier ‚The medium is the message‘. Darin formulieren sie die inhaltliche Ausrichtung des Projektes und die ihm zugrunde liegenden Annahmen. Sie distanzieren sich in diesem Papier explizit von dem ‚Vorzeichen

5 Bezeichnungen wie *schwarze* und *weiße Menschen* verstehe ich in Anlehnung an Steve Biko als Identitätspositionen und politische Begriffe und werde sie im Folgenden der Lesbarkeit halber nicht in Anführungsstrichen schreiben.

6 Zur Situation südafrikanischer Schulen während der Apartheid siehe Alexander 1988.

Entwicklungshilfe“, und konzipieren ihre Kooperation, auch wenn sie sich zu ihrem Idealismus bekennen, als eine „gleichberechtigte Partnerschaft“ (Lohrenscheit/Nitsch/Wozniak 2000, 2), die eine „gegenseitige Entwicklungshilfe“ anstrebt.

1.2 Theoretische Annahmen zu Begegnungen

„Der einzige Konsensus der wahrscheinlich eine Chance auf Erfolg hat, ist die Anerkennung der Heterogenität der Nichtübereinstimmungen“ (Bauman 1992, 306).

Antirassistische Bildungsarbeit jeglicher Form intendiert einen veränderten Umgang mit Vorurteilen. Begegnungen, so ist die verbreitete Annahme, sind nötig, um Stereotype aufzubrechen und um eigene Vorstellungen zu irritieren. Warum brauchen wir Begegnungen mit dem „Anderen“, dem „Fremden“? Können Begegnungen ethnozentrische Sichtweisen lockern? Inwieweit bergen Begegnungen das Potential, Gewalttätigkeiten zu mindern? Welche Faktoren bedingen idealtypische Begegnungen, idealtypisch im Sinne von „den Anderen nicht assimilieren wollen“, sondern ihn in seiner „grenzenlosen Andersheit“ (Derrida) begegnen zu können? Von wem ist die Sprache, wird von dem „Anderen“, dem „Fremden“ gesprochen?

1.2.1 Kritischer Ethnozentrismus und eurozentrisches Denken nach Ernest Jouhy und Gottfried Mergner

Ernest Jouhy führt in seiner Arbeit *Bleiche Herrschaft, dunkle Kulturen* aus, dass beide Begriffe, Ethnozentrismus und Eurozentrismus, negativ besetzt sind und als „Vorurteil gegenüber einer als universal geltenden, zeitlosen, humanen Wahrnehmung und rationalen Logik“ (Jouhy 1996, 54) gelten. Diesem Denken attestiert Jouhy eine tiefe Krise, schließlich suggeriert solch ein Universalismus, dass es eine bessere und vorurteilslosere Wissenschaft gibt. Europäische Wissenschaften haben sich schließlich nicht kraft ihrer unvergleichbaren Ratio ausgebreitet, weil etwa andere Denkrichtungen „zur Besinnung kamen“, sondern „im Gefolge des ökonomisch-politischen Ausgriff von Kolonialismus und Imperialismus auf die Welt“ (ebd.). Als Beispiel für Ethnozentrismus führt Jouhy herrschende Ideen der Aufklärung wie Brüderlichkeit, Fortschritt, Emanzipation, Freiheit und Selbstbestimmung auf. Diese versteht er als ethnozentrisch, da sie gruppenzentriert sind. Jouhy weist darauf hin, dass ethnozentrische Sprechweisen, hiermit meint er die Tatsache,

dass bewusst zwischen richtig und falsch, gut und schlecht differenziert wird, per se Allgemeingültiges ausdrücken und allen vor- bis postindustriellen Kulturen in allen Erdteilen gemein sind. Mergner definiert in Anlehnung an Jouhy Ethnozentrismus als „gemeinsame, orts- und zeitgebundene Weltanschauung von Mitgliedern einer Gruppe oder einer Gemeinschaft“ (Mergner 1999, 55). Wenn Gebräuche aus einer gemeinsamen Gesamtperspektive organisiert sind und traditionell bleiben, kann, so Mergner, von einer ethnozentrischen Struktur gesprochen werden. Ethnozentrisches Denken bestimmt über die Inklusion und Exklusion von Gruppenmitgliedern und generiert Wertvorstellungen und Traditionen. Ethnozentrismus gilt für Mergner als eine Denkform in zirkulären und traditionellen Gesellschaften. Ein Charakteristikum von ethnozentrischem Denken ist das Unterscheiden zwischen einem *innerhalb* und *außerhalb* des eigenen Lebensbereichs. Hierbei ist es typisch, dass man sich selbst als innerhalb lokalisiert, während Menschen die außerhalb der eigenen Gruppe stehen, als „Gäste“ oder als „Feinde“ wahrgenommen werden. Überall auf der Welt sind zirkuläre Lebenszusammenhänge vom europäischen Expandiergeist vernichtet worden (vgl. Mergner 1982, 1-13). Wo sie noch bestehen, macht sich Repression, Terrorismus und Ideologie breit. Dagegen setzten sich „abstrakte, lineare Gesellschaftszusammenhänge“ (Mergner 1999, 56) durch und mit ihnen Strukturen wie Nationalstaatlichkeit, Bürokratie und Marktwirtschaft. An Orten, an denen die Einrichtung von institutionalisiertem Eurozentrismus nicht gelingt, wie z.B. aufgrund von Inflation oder unverantwortlicher Regierungen breiten sich Armutszonen aus, Korruption und Kriminalität. Konsequenzen hieraus sind zum Beispiel Individualisierung, Vereinzelung der Menschen und die Vernetzung von staatlicher und wirtschaftlicher Macht. Mergner spricht davon, dass sich „gemeinschaftliche Weltvorstellungen“ in „Weltanschauungen“ (ebd.) verwandeln. Diese Prozesse hängen mit eurozentrischem Denken und der Entwicklung des Kapitalismus zusammen.

Mit Jouhy nimmt Mergner eine Definition von Kultur vor: Zur Kultur gehören nach Jouhy vor allem die von Menschen verwendeten Kommunikations- und Verständigungsformen. Dabei unterscheidet er zwischen „synchronen“ (aktuellen) und „diachronen“ (geschichtlichen) Kommunikationsstrukturen (ebd., 57). Sprechen besteht aus diachronen und synchronen Momenten: Während beim Kommunizieren auf die Sprache wie auf ein Archiv zurückgegriffen wird, werden gleichzeitig gegenwärtige Machtverhältnisse neu versprachlicht und verhandelt. Diachrone Kommunikationsstrukturen, Jouhy würde von ethnozentrischen Bindungen sprechen, sind stabil und fesseln

Imaginationen über die zu verhandelnden Wirklichkeiten. Ethnozentrische Bindungen werden in traditionellen Beziehungen in der Kindheit erworben und verinnerlicht. Über die ethnozentrische Bindung werden Machtstrukturen verständlich und vorstellbar, Mergner spricht davon, dass sie „verbildlicht“ (ebd.) werden. Hierbei stehen die individuellen zirkulären Denkformen mit den linearen Gesellschaftszusammenhängen im Konflikt. Der Markt ent- und umwertet hierbei Vorstellungen, Wertorientierungen und Identitäten. Dinge, die von Menschen erdacht werden, „entfesseln“ sich scheinbar von selbst und es entstehen Sachzwänge. Jouhy spricht von der „neurotischen Lernunfähigkeit“, wenn „einzelne Menschen an ihren erlernten, eingefahrenen Verhaltensweisen und Vorstellungen festhalten“ (ebd., 58). Die eigene „Neurose“ kann nur behandelt werden, wenn sich die Zwanghaftigkeit der ethnozentrischen Bindung bewusst gemacht wird und wenn gelernt wird, sie stets neu zu verhandeln. Jouhy nennt die Haltung, die eigene „Neurose“ behandeln zu wollen, kritischer Ethnozentrismus. Mit Jouhy definiert Mergner den strapazierten Begriff der *Interkulturellen Kommunikation*: Sie würde nach Jouhy auf dem Respekt vor der interkulturellen Beschränktheit des/der Partnerin fußen, auf „der Erkenntnis der eigenen ethnozentrischen Beschränktheit und auf der Bereitschaft, trotzdem – wegen gemeinsamer Zukunftsinteressen – miteinander zu verhandeln“ (ebd., 58).

Für eine Analyse der Lehrerfortbildung erscheint es mit Mergner und Jouhy unerlässlich, eigene ethnozentrische Bindungen bewusst zu machen. Zentrale Fragen die sich hieraus ableiten, lauten: Von welcher Art sind die Bilder beschaffen, die als Vorannahmen in die Kooperation mit einfließen? Auf welche historischen Narrationen rekurrieren sie? Wie sieht es mit Bildern von Hochschulkooperationen in Entwicklungszusammenhängen aus? Wie wird sich angesichts einer jahrtausendalten europäischen Gewaltgeschichte gegenseitig beschrieben?

In dem von Andreas Foitzik und Athanasios Marvakis herausgegebenen Sammelband „Tarzan – was nun? Internationale Solidarität im Dschungel der Widersprüche?“ subsumieren die Autoren in ihrer Einleitung Eigenschaften und Ansichten des kolonisierenden Subjekts in der fiktiven Gestalt des Tarzan: „Tarzan kennt keine Zweifel. Er ist der weiße Mann, der weiß, wo es lang geht – auch im unübersichtlichen Gewirr des Dschungels. Seine Welt ist wohlgeordnet, er ist der Gute, der das Böse bekämpft. So leicht er sich durch die Welt hangelt, so hart ist die Faust, wenn es darum geht, Jane oder seine Freunde zu retten. Tarzan hat sich bereits entschieden: Er ist kein Teil des

Problems, sondern ein Teil der Lösung. Tarzan ist die zu laute Parole, ist die zu glatte Aktion, ist Härte um ihrer Selbst willen. Tarzan ist die Bewegung, die zwischen innen und außen unterscheidet, die andere voranschreitet, die Avantgarde. Seine Sonne scheint ohne Unterlass. Tarzan ist die Selbstüberschätzung, der Hochmut und das Heldentum. Für Schwache hat er kein Mitleid, er rettet sie. Widersprüche werden platt gemacht“ (Foitzik/Marvakis 1997, 7).

Deutsche Universitäten sind, so Mergner, ein Beispiel für neurotische „eurozentrische Borniertheit“ (Mergner 1999, 61). Voraussetzung für Wissenschaften, die globale Phänomene begreifbar und reflektierbar machen wollen, ist ein kritischer Ethnozentrismus, „die Fähigkeit zur Kommunikation vor allem auch mit den Ländern des Südens, die Fähigkeit der Kooperation bei der Bearbeitung universaler Probleme und die Fähigkeit zur politischen Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns“ (Mergner 1999, 62). Die während der Kolonialzeit strukturelle Ausbeutung der Peripherien ist bis heute wirksam und dominiert Weltbilder und die Kommunikation im internationalen Wissenschaftsbereich. Die so genannten Entwicklungsländer werden von den europäischen Wissenschaftlern weiterhin wie ein Naturraum bearbeitet (vgl. Mergner 1999, 62; Bertram 1995, 149-163). Hierbei können Hochschulkooperationen von zentraler Bedeutung sein: Um nicht an Aussagekraft zu verlieren und Realitätsverlusten vorzubeugen, müssen europäische Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler begreifen, dass Verknüpfungen und Perspektiven kritischer Vertreterinnen und Vertreter der Universitäten aus den Ländern des Südens für ihre Arbeiten unerlässlich sind. Tatsächlich geschieht in der Praxis das Gegenteil und der Eurozentrismus und die im Geiste des Kolonialismus erworbenen Vorurteile erschweren Kooperationen mit Instituten der Entwicklungsländer. Zum Ende seines Aufsatzes stellt Mergner Überlegungen zur Überwindung des Eurozentrismus an. In der Fähigkeit zum Leid sieht Mergner einen Ausweg: „Erst diese Fähigkeit zur Trauer über die Wunden der Sozialisation ermöglichen das Nachdenken über persönliche und gesellschaftliche Perspektiven von Konzepten der Kooperation, Wärme, Zuneigung und Geborgenheit (...)“ (Mergner 1999, 66).

1.2.2 Der absolut Andere und die Ambivalenz: Jacques Derrida und Zygmunt Bauman im Kontext postkolonialer Theorie

Nachdem Überlegungen von Ernest Jouhy und Gottfried Mergner zu den Begriffen Eurozentrismus und Ethnozentrismus referiert wurden, folgen Ausführungen zu Begegnungen mit dem „Anderem“ oder dem „Fremden“ in der

Moderne und der Postmoderne im Anschluss an Zygmunt Bauman und Jacques Derrida. Beide Autoren werden postmodernen Theorierichtungen zugeordnet, ich möchte sie im Kontext postkolonialer Kritik diskutieren.

Was ist postkoloniale Kritik? Bei Definitionen über den Kolonialismus dominieren wirtschaftliche, strategisch-geographische Aspekte, wie, dass der Kolonialismus auf den Erwerb und den Ausbau von überseeischen Besitzungen ausgerichtet sei (vgl. Osterhammel 1995, 19-22). Auf der Strecke bleibt diesen Definitionen die Tatsache, dass Kolonialismus auch immer eine Art des Kolonisierens des Bewusstseins (*colonized mind*) ist. So hat, wie der Dichter Aimée Césaire aus Martinique schreibt, der Kolonialismus Millionen von Menschen das Zittern, den Kniefall, die Verzweiflung und das Domestikum beigebracht. Der Ausgangspunkt der postkolonialen Theorie waren die Literatur- und Kulturwissenschaften. Als der entscheidende Impuls gilt Edward Saids Werk ‚Orientalismus‘ (1977). Darin greift er Foucaults Begrifflichkeit *pouvoir/savoir* auf, um zu zeigen, dass die Wissenschaftler, Literaten und Reisende des Westens den Orient, wie den „Orientalen“ als Projektfläche missbrauchten und ihn als das defizitäre Pendant zum Westen oder zum westlichen Mann konstruierten und reproduzierten. Aus den Narrationen des Westens entstand ein auf Dichotomien wie zivilisiert/unzivilisiert, rational/emotional beruhendes Machtgefüge. In Auseinandersetzung mit und in Abgrenzung zu Edward Said rekurrierten Theoretikerinnen und Theoretiker der postkolonialen Studien auf Theorien oder Konzepte wie dem Marxismus, dem Poststrukturalismus oder der Dekonstruktion. Als „Holy Trinity“ (Chrisman/Williams 1997, Viii) der postkolonialen Theorie gelten Homi Bhabha, mit seinen Arbeiten zu Hybridität (Bhabha 2000), Edward Saids Hauptwerke „Orientalismus“ und „Kultur und Imperialismus“ (1994) und die Weiterführung Gayatri Chakravorty Spivak von Derridas Dekonstruktion zu einer feministischen Gesellschaftstheorie (Spivak 1990). In ihren Arbeiten betont Spivak den Zusammenhang der europäischen Wissensproduktion mit dem Kolonialismus. Die Vorherrschaft der metaphysischen Philosophietradition als Erklärungsrahmen für die Analyse und Beschreibung von Welt hat sich im europäischen Kolonialismus kontextualisiert (vgl. Gutiérrez Rodríguez 1996). Sie bezieht sich in ihrer Kritik am metaphysischen Denken auf den Philosophen Jacques Derrida, der unter Metaphysik jenes Ursprungsdenken oder jene Logik versteht, die davon ausgeht, dass eine Bestimmung von Sinn oder eine Präsenz von Sein bestehen würde. Seine Kritik an der griechisch-ökzidentalen Philosophie zielt auf das identifizierende Denken (Adorno), das alles ausschließt, was nicht identifiziert wird. Derrida dagegen interessiert

sich für das Nicht-Gedachte, das Unterdrückte der Philosophie, für das, was der Text, Text in einem weiten Sinne verstanden, verschweigt und als das Nicht-Identische negiert (vgl. Wartenpffuhl 1996, 197; Gutiérrez Rodríguez 1999, 52). In diesem Kontext ist postkoloniale Kritik zu verorten als Kritik an Herrschaftsverhältnissen der kolonialen Vergangenheit, der Wissensproduktion des Westens und damit einhergehend an dem absoluten Wahrheitsanspruch und dem aktuellen Nord-Süd-Verhältnis (vgl. Küster 1998).

Zurück zu Jacques Derrida: Der Philosoph fordert, die Begegnung mit dem Anderen unter dem Gesichtspunkt der unbedingten Fehlbarkeit von Kategorien neu zu denken (1976, 121-235). In Auseinandersetzung mit Emmanuel Lévinas plädiert er für eine ethische Beziehung, die sich in einem „gewaltlosen Verhältnis zum schlechthin Anderen“ (Derrida 1976, 127) manifestiert. Was bedeutet dies? Derrida unternimmt den Versuch, Denkweisen der formalen Logik, wie der Ontologie und der Phänomenologie, die seines Erachtens griechisch-okzidentale Philosophien der Gewalt sind, zu überwinden. Sie sind Philosophien der Gewalt, da sie unfähig sind, den „Anderen“ in seinem Sein und seinem Sinn zu achten (ebd., 141). Bestrebungen, wie den anderen sehen, kennen und begreifen wollen, bezeichnen für ihn Beziehungen zum Anderen, die von Totalität geprägt sind. Jenseits dieser Gewalt, also jenseits von Verachtung oder Verkennung des Anderen, der Abschätzung, Ergreifung und des Erkennens steht, mit Lévinas gesprochen, die ethische (Lévinas spricht auch von der metaphysischen) Begegnung. In diesem Zusammenhang stellt die Begierde eine weitere zentrale Kategorie dar. Das was begehrt wird, kann niemals in ein totalitäres Vokabular von Begreifen, Ergreifen oder Assimilieren übersetzt werden, da bedingungslos auf das Begehrte verzichtet wird. Derrida betont, dass die Begierde nicht unglücklich macht (unglücklich über den Verzicht), sondern Öffnung und Freiheit bewirkt: „Die Begierde lässt sich dagegen von der absolut irreduziblen Exteriorität des Anderen anrufen, der sie unendlich unangemessen bleiben muss. Sie entspricht nur dem Maßlosen. Keine Totalität wird sich jemals über ihr erschließen können. Die Metaphysik der Begierde ist folglich Metaphysik der unendlichen Trennung“ (ebd., 143). In dieser Begegnung erscheint der Andere als der unendlich Andere. Derrida bezeichnet ihn auch als den Unsichtbaren und Unerreichbaren, als den sehr Hohen: „Wie hoch sie auch sei, die Höhe ist immer erreichbar, das sehr Hohe dagegen ist höher als die Höhe. (...) es gehört dem Raum und der Welt nicht an“ (ebd.).

Die Begegnung kann nicht in eine Begrifflichkeit, in ein Categoriesystem übersetzt werden, vielmehr ermöglicht der oder die Andere das Unvorhersehbare. Die Aufrechterhaltung der Distanz und des Abstandes, sind hierbei von zentraler Bedeutung. Sie nämlich verhindern die Festlegung auf neue entweder/oder-Positionen, die wiederum in binäre und hierarchische Konstellationen eingebettet sind. Derrida wendet sich in seinem Plädoyer für das weder/noch gegen die Hegel'sche Auffassung von Differenzen als Widersprüche (vgl. Wartenpfehl 1996, 198; Derrida 1988, 29-53). In dem Vertauschen der Vokale „e“ und „a“ vollzieht er den Kunstgriff zur *différance*. Dieser Buchstabenwechsel demonstriert das Unentscheidbare und kann so verstanden werden, dass Gegensätze sich nicht als Widersprüche begreifen lassen, sondern als differentielle Verweise des Gleichen. Die *différance* bildet das, was der Text verschweigt.⁷ Text in einem weiten Sinn verstanden, gemeint sind auch Interaktionsakte. Das Unentscheidbare, in der Begegnung mit dem Anderen kann mit der *différance* beschrieben werden. Sie lässt sich eben nicht auflösen in ein Übersetzen von Kategorien, sondern es müssen Lernprozesse anschließen, diese *différance* auszuhalten. Hierbei sind Interrogationsakte von Bedeutung, nicht in einem theoretischen Sinne, sondern als die „totale Frage, höchste Not und Entblößung, Auflehnung, anspruchsvolles, an eine Freiheit gerichtetes Gebet, das heißt Aufforderung: „der einzige mögliche Imperativ, die einzig inkarnierte Gewaltlosigkeit, weil sie die Achtung des Anderen ist. Unmittelbare Achtung des Anders selbst, da er, wie man vielleicht sagen kann, ohne hierbei aber irgendeinen wörtlichen Hinweis Levinas' zu folgen, nicht durch das neutrale Element des Universalen und durch die Achtung – im Kant'schen Sinne – des Gesetzes vermittelt wird“ (ebd., 147). Die ethische Beziehung, in der das Verfehlen von Kategorien und das Aufrechterhalten von Distanz impliziert ist, wird missverstanden, schlussfolgert man aus ihr in concreto eine gewisse Lähmung von Verhalten. Etwa die Einstellung, man solle sich lieber zurückziehen, bevor man in entweder/oder-Positionen verfällt. Vielmehr zielt Derridas Kritik auf eine Infragestellung der Hierarchien und Binaritäten, in dessen Feld differenziert wird. Ihm geht es um eine „unermüdliche (theoretische und praktische) Analyse dieser Verhaftungen“ (Derrida, zitiert nach Wartenpfehl 1996, 197).

7 Auch Susanne K. Langer und Alfred Lorenzer nehmen in ihrer Symboltheorie und ihrer Unterscheidung von diskursiven und präsentativen nicht-diskursiven Praxen das „was der Text verschweigt“ zur Kenntnis: Sie gehen davon aus, dass Sprache eben nicht die einzige artikulierte Hervorbringung ist. Das Nicht-Diskursive kann ihnen zufolge darstellen, was in dem Diskurs nicht vorkommt.

In seiner Schrift „Über die Gastfreundschaft“ (1997, 26) unterscheidet Derrida zwischen dem absolut Anderem und dem Fremden. Die Gastfreundschaft, die dem absolut Anderem gewährt würde, ist eine unbedingte, während der Fremde in ein Regelsystem von Pflichten und Rechten integriert ist (vgl. Kapitel 5.0). Der Fremde verkörpert den assimilierten Anderen, er wird nach seinem Namen gefragt und tritt als Rechtsperson auf. Die unbedingte Gastfreundschaft bedeutet einen Bruch mit dem Pakt der Gastfreundschaft, sie bildet die Praxis der Begegnung des absolut Anderem.

Zygmunt Baumanns Lebenswerk steht für die Auseinandersetzung mit der Gestalt des Fremden in der Moderne und Postmoderne.⁸ In seinem Werk *Moderne und Ambivalenz* bezeichnet Bauman die Gestalt des Fremden als einen Störfaktor in einer gesellschaftlichen Ordnung. Sie irritiert und behindert eine lückenlose Planung des Sozialen, die Ausschaltung alles Unberechenbaren und Ungewissen. Die Moderne sieht Bauman gekennzeichnet als Angst vor dem Unbekannten, gegen die alle verfügbaren Mittel aus Technik, Wissenschaft und Organisation verwendet werden. Als Credo der Moderne gilt: „Erkennen, um zu beherrschen“. In Baumanns Werk *Dialektik der Ordnung* vertritt er die These, dass der Holocaust ein Laboratorium der Moderne sei, seine Möglichkeit sei im Wesen der Moderne begründet. Derridas Plädoyer für die Öffnung, die Unbedingtheit der Verfehlbarkeit der Kategorien für den Anderen, sind in diesem Kontext zu verorten.

Die Postmoderne birgt die Möglichkeit in sich, so Bauman, dem Anderen in einer ethischen Beziehung zu begegnen. Für diesen Gedanken ist es wichtig zu fragen, wie Zygmunt Bauman die Postmoderne konzeptionell fasst. Bauman bezeichnet die Postmoderne als die Moderne, „die mit ihrer eigenen Unmöglichkeit versöhnt ist – und um jeden Preis entschlossen ist, damit zu leben. Die moderne Praxis dauert an – jetzt freilich befreit von dem Ziel, das sie einst ausgelöst hat“ (1992, 127). Gemeint ist eben jenes Projekt der Moderne zu klassifizieren und Ereignisse als Naturgewalt zu begreifen. Die Postmoderne räumt mit dieser Vorstellung auf und legt sich auf nichts als auf Kontingenz fest. Die Postmoderne, so Baumanns Beschreibung, sprengt feste

8 Wie Zygmunt Bauman „die Gestalt des Fremden“ definiert, bleibt in seinen Werken im Unklaren. In meiner Lesart verstehe ich Baumanns Fremden als die personifizierte Ambivalenz. Dass die Wahrnehmung der „Gestalt des Fremden“ auch eine individuelle Handlungsstruktur bezeichnet, kommt in seinen Arbeiten etwas zu kurz. Die Gefahr seiner schwammigen Begrifflichkeit liegt darin, dass sein Plädoyer *Fremdheit* politisch-diskursiv zu verorten in den Hintergrund geraten könnte, zugunsten eines klassisch stereotypen Fremden-Bildes, welche z.B. Massenmedien produzieren.

Böden für individuelle Lebensentwürfe. Der übliche Bezugspunkt eines Urteils stellt nicht mehr die Souveränität der „nationalen Kultur“ dar, der imaginierten Gemeinschaft (Benedict Anderson). Missionierende Wahrheiten, die Augen öffnen könnten, demütigten zwar, so Bauman, jedoch gaben sie auch Beistand. Mit sich geschützt und geborgen fühlen, hat die Erkenntnis der Kontingenz, dass das eigene Leben zufällig ist und Sinn nicht im vorhin-ein vorhanden ist, nichts mehr zu tun.

Heute ist Fremdheit politisch verfasst. Sie tritt als Herrschaftstechnik auf und hat mit kulturellen Zuschreibungen nichts mehr zu tun. Inwieweit birgt die Beschreibung dessen, was Bauman als Postmoderne bezeichnet, eine Chance zu Solidarität?

Bauman plädiert für eine postmoderne Version der Emanzipation: „Wir können die Kontingenz aus dem Vokabular der zerschlagenen Hoffnung in das der Gelegenheit übertragen, aus der Sprache der Herrschaft in die der Emanzipation“ (Bauman 1992, 285). An dieser Stelle zitiert er die Philosophin Agnes Heller, die davon spricht, Schicksal in Geschick zu verwandeln. Schicksal in Geschick verwandeln bedeutet, das Anerkennen der eigenen Kontingenz und das Bekenntnis, das Beste aus der Situation machen zu wollen. Eine Konsequenz aus dieser Haltung ist die „Anerkennung, dass es andere Orte und andere Zeiten gibt, die mit gleicher Rechtfertigung (oder gleichem Mangel an Gründen) von Mitgliedern anderer Gemeinschaften bevorzugt werden können, und dass die Entscheidungen, wie verschieden sie auch immer sein mögen, durch keinerlei Bezug auf irgendetwas in Frage gestellt werden können, was solider und bindender wäre als eben die Bevorzugung selbst und die Entschlossenheit, zu den Bevorzugten zu stehen“ (Bauman 1992, 285-286). Bauman bezeichnet den Moment in dem Schicksal in Geschick verwandelt wird als das Ende der Furcht. Missionierende Wahrheiten, die seines Erachtens Demütigungen darstellten, nötigen zu Entscheidungen. Kontingenz birgt die Möglichkeit zu Freundlichkeit, jenseits von Bekenntnissen zu Religionen oder Nationalitäten. Um sein Schicksal in Geschick zu verwandeln, muss der Andere in seiner Andersheit respektiert sowie Dissens und Heterogenität ausgehalten werden. Gleichwohl verweist Bauman darauf, dass das Akzeptieren der Kontingenz, wie es das Konzept der Postmoderne kennzeichnet, Toleranz und Solidarität nicht sichern kann: „Die Postmoderne ist ein Ort der Gelegenheit und ein Ort der Gefahr; und sie ist beides aus denselben Gründen“ (ebd., 320).

1.3 Methodisches Vorgehen: Diskursanalyse mit Anleihen der postkolonialen Theorie

Methodisch orientiert sich diese Untersuchung an der Diskurstheorie. Diese Arbeit lässt sich nicht als Diskursanalyse im strengen Sinne verstehen, wie sie z.B. von Jäger (vgl. Jäger 1993) vorgenommen wird, sondern beschränkt sich lediglich auf eine vereinfachte Form. Mit den Implikationen Foucaults Diskursbegriff soll das Konstruktionsprinzip des Diskurses um INSET 4 TODLAC sowie angrenzende Diskurse untersucht und die Unterscheidung von diskursiven und nicht-diskursiven Praxen vorgenommen werden. Die Diskurstheorie scheint für das Anliegen der Untersuchung besonders geeignet, da sie zum einen ein Instrumentarium für die Rekonstruktion von Äußerungssystemen und dem Konstruktionsprinzip von Diskursen bereitstellt. Zum anderen bietet sie sich als Analyse von Macht- und Wissenskonstruktionen an. Dies ist für diese Untersuchung von besonderer Bedeutung, da auch danach gefragt wird, wessen Wissen im Zuge der Partnerschaft konstituiert wird und welches und wessen Wissen verworfen wird.

Michel Foucaults Arbeiten irritierten mit der Vorstellung, dass Macht dem Wissen nicht äußerlich ist, sondern dass beide ineinander verwoben sind. Macht äußert sich darin, dass etwas zu einem diskursiven Ereignis wird und damit zu einem Gegenstand des Wissens. Wie etwas zu Wahrheit wird, ist an Machttechniken und -wirkungen gebunden. Es ist seine These, dass „in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird“ (Foucault 1974, 7). Prozeduren der Kontrolle wirken, so Foucault als Ausschließung, wie etwa durch Verwerfung von Wissen. Jenes Wissen, wie in seinem Beispiel das von einem wahnsinnigen Menschen, wird als „naiv“ verworfen (ebd., 9). Die schwarze US-amerikanische Feministin Patricia H. Collins modifiziert Foucaults Begrifflichkeit, da ihres Erachtens Wissen afroamerikanischer Frauen nicht als naiv verworfen wird. Sie spricht von „subjugated“, unterworfenem Wissen (Collins 2000, 251-273). Das Wissen afroamerikanischer und afrikanischer Frauen wird aufgrund der Dominanz und des Monopols Weißer, meist männlicher Wissensproduktionen schwer zugänglich gemacht oder negiert. Mit dem Negieren einher geht ein Prozess des Different-Machens, den Gayatri C. Spivak als „Othering“ bezeichnet hat.

Die Verwerfung oder die Verstummung von subalternem Wissen kann auch ihre Vereinnahmung bedeuten. Das Ausgeschlossene wird „als Ausgeschlossenes trotz eines möglichen Anscheins liberaler Partizipation (re)produziert“

(Gutiérrez Rodríguez 2003, 30). Anders gesprochen: Um wahrgenommen zu werden, müssen die Repräsentationen des „Authentischen“ an die hegemonialen Bedingungen angepasst werden. Es bedarf einer „telegenen Mischung aus Exotik und Verständlichkeit“ (Habermann 2000), um als Stimme gehört zu werden. Was lässt sich aus diesen Überlegungen für das Netzwerk formulieren? Sind dem Projekt Mechanismen implizit, welche die bestehenden Machtverhältnisse dezentrieren? An welchen Stellen und mit welchen Methoden werden gegenhegemoniale Modelle entworfen?

Zunächst soll der Diskursbegriff näher bestimmt werden: Taucht der Diskursbegriff auf, so wird in der Regel auf Michel Foucaults Autorenschaft verwiesen. Missverständlich ist hierbei, dass der Philosoph meist in Verbindung mit einem weit gefassten Diskursbegriff in Verbindung gebracht wird. Dagegen hatte gerade er eine sehr begrenzte und technische Vorstellung von Diskursen.⁹ Für diese Arbeit von Interesse ist Foucaults enger Diskursbegriff sowie sein Fokus auf nicht-diskursive Konzepte. Unter Diskurs wird in dieser Untersuchung das Schaffen eines Systems von Äußerungen verstanden, die sich auf einander beziehen und auf diese Weise ein System von Bedeutungen hervorbringen. Foucault beschreibt Diskurse als „Praktiken, die allgemeinverbindliche Wahrheiten produzieren und so soziale Wirklichkeit konstituieren“ (Bublitz 1999, 11). Diskurse haben die Funktion, Wissen zu ordnen, ihm Bedeutung zu geben und zwischen „Wahrem“ und „Falschem“, „Normalem“ und „Anormalem“ zu differenzieren. Damit steuern Diskurse den Prozess, in dem sie das „Anormale“ abwehren, das als gesellschaftliche Wahrheit von den Diskursen konstruiert wird. Das „Anormale“ ist hierbei konstitutiv für das „Normale“, jedoch ist an dieser Stelle die Prozesshaftigkeit von dem, was als Norm betrachtet wird, zu betonen. Diskurse bringen Unordnung in die von ihnen hergestellte Ordnung. Unordnung, insoweit sie fortlaufend regelhaftes Wissen und „Wahrheit“ produzieren und damit soziale Wirklichkeit. Sie verändern sich fortlaufend und gefährden damit stets den mühsam erworbenen status quo. Soziale Wirklichkeit wird nicht durch Diskurse repräsentiert, vielmehr konstituieren Diskurse Ordnung und Unordnung, deren Effekt

9 Der weite Diskursbegriff, so Sawyer (2003, 49) stamme aus den Federn Lacans, Althusserers oder Pecheux, von denen sich Foucault sogar distanzieren. Eine ausführliche Diskussion, inwieweit der Diskursbegriff sich in den Geistes- und Sozialwissenschaften durchgesetzt hat, bietet Sawyer in seinem Aufsatz „Archäologie des Diskursbegriffs“ (2003, 48-63). Dieser Artikel skizziert ebenfalls verschiedene Phasen von Foucaults Begrifflichkeiten und erläutert, wie das Missverständnis, Foucault für einen weiten Diskursbegriff zu zitieren, zustande kam.

handelnde Subjekte sind. Ein Effekt wohlgerneht, nicht deren Ausgangspunkt. Link betont den Aspekt der Regelmäßigkeit von Diskursen: „Ein Diskurs ist eine institutionell verfestigte Redeweise, insofern eine solche Redeweise schon Handeln bestimmt und verfestigt und also auch schon Macht ausübt“ (Link zit. nach Jäger 1993, 18). Jäger schlägt vor, Diskurse als „Fluß von Text und Rede bzw. von Wissen durch die Zeit“ (1993b, 153) aufzufassen. Er versteht Diskurse als „mehr oder minder stark strukturiert“ und „fest und geregelt (im Sinne von konventionalisiert bzw. sozial)“ (ebd.). Diskurse implizieren folglich Wissen und Regeln. Demnach enthalten Small Talks genauso wie familiäre Unterhaltungen beim Abendessen, Stammtischdebatten und Diskussionen nach wissenschaftlichen Vorträgen Diskursfragmente. Dies auch, wenn sich die Regeln innerhalb der verschiedenen Kommunikationen unterscheiden. Verstöße gegen diese Regeln sind ebenfalls diskursiv und geregelt, nur entsprechen diesen Verstößen Regeln, die von einer allgemeinen Norm abweichen. Dies kann in Gegendiskursen der Fall sein. Jäger spricht von einem „ständigen Kampf der Diskurse“ (ebd.).

Wissen und Wahrheit entstehen sowohl durch diskursive wie durch nicht-diskursive Praktiken. Was ist mit nicht-diskursiven Praktiken gemeint?

1.3.1 Diskursive und nicht-diskursive (präsentative) Praktiken

Bei dem Aufenthalt der südafrikanischen Delegation wird zu einer Öffentlichkeitsveranstaltung im städtischen Kulturzentrum geladen. Projektleiterin Claudia Lohrenscheit beginnt die Moderation des Abends. Im Anschluss an ihre Worte folgt ein kurzes Stehgreiftheater zweier Südafrikaner. Claudia Lohrenscheit möchte ihre Moderation fortführen und wird von beiden Schauspielern des Stehgreiftheaters gestört: In schwarzen Anzügen und Melone gehen sie auf die Bühne und hindern die Projektleiterin an ihrer Rede. Zunächst wird die Störung mit Lachen aufgenommen. Da sie jedoch länger dauert als ein angedeuteter Witz, entsteht eine peinliche Pause.

Bei der Projektevaluation am Ende des Aufenthaltes der südafrikanischen Delegation in einer ländlichen Bildungsstätte werden Alltagsszenen nachgespielt. Zwei Südafrikaner bieten im Anschluss an die Auswertung ein Extra-Bonbon: Enthusiastisch sitzen beide an einem Tisch und imitieren eine Besprechung. Die Blickrichtung des einen verläuft von unten nach oben, zu dem anderen gerichtet. Dieser spricht bestimmend. Gelächter ist die Folge auf die Szene. Außer den beiden, die in der Szene gemeint sind, verstehen alle anderen die Situation:

Die beiden Schauspieler persiflieren die Form der Präsenz der Projektleitung.

Diese Szenen sind ein Beispiel für die Verschränkung von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken. Zunächst sind die Szenen von einer nicht-diskursiven präsentativen Symbolik und damit vieldeutig interpretierbar: Die Schauspieler der ersten Szene könnten als Karikatur von internationalen Geschäftsmännern interpretiert werden. Die Botschaft könnte eine rebellische, provokative sein: Dass die südafrikanischen verkleideten Geschäftsmänner mehr Umverteilung von Kapital fordern. Oder eine ironische Intention, mit der die zu Teilen in Finanzfragen als undurchsichtig kritisierte Projektleitung aufs Korn genommen wird. In der zweiten Szene wird auf das Klischee des paternalistischen Professors rekurriert: Der Professor mit seiner ihm „anhimmelnden“ Assistentin. Die Stehgreifszenen sind ein Forum von symbolisch diskursiver Macht, sie dienen als subalternes Gegen-Medium. Die Verschränkung mit Diskursen ergibt sich in der Interpretation, wie etwa die Anspielung auf den projektinternen Diskurs beider Szenen.

Um den Bereich des Nicht-Diskursiven theoretisch besser fassen zu können, möchte ich an dieser Stelle die Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Symbolen einführen. Susanne K. Langer und Alfred Lorenzer gehen von der These aus, dass Symbolisierung die zentrale Tätigkeit des Geistes darstellt. Sprache ist nicht die einzige Form der Artikulation. Zudem gibt es Erfahrungen, die nicht in ein grammatikalisches Schema passen. Hiermit ist nicht etwas Mystisches oder etwas Unbegreifliches gemeint, sondern Dinge, die nicht als diskursives Ereignis begriffen werden (vgl. Langer 1984, 86-109; Wegenast 1991, 9-21). Auch Scheller geht davon aus, dass für gewisse Lernprozesse die Begriffssprache nicht ausreicht, da sie nur erklären und rechtfertigen kann, was bereits zum Bewusstsein gelangt ist (1998, 25-29). Komplexe sinnlich-körperliche und emotionale Erlebnisse können nicht allein durch die Begriffssprache kommuniziert werden. Die diskursiven Symbolisierungen sind entschlüsselbare Codes, denen eine grammatikalische Struktur zugrunde liegt. Präsentative nicht-diskursive Symbolisierungen, wie sie etwa in Stehgreifszenen, Bildern und Körperhaltungen vorzufinden sind, sind mehrdeutig interpretierbar. Während die Bedeutung von diskursiven Praxen sich erschließt, wird das Nacheinander von grammatikalischen Strukturen abgeschrieben, sind nicht-diskursive Symbolisierungen nur zu verstehen in der Gesamtheit ihrer „simultanen, integralen Präsentation“ (Langer 1984, 103). Oft lassen sich diskursive von nicht-diskursiven Praktiken nicht eindeu-

tig trennen, da sie ineinander verwoben sind. Die in diesem Abschnitt eingangs ausgeführten Szenen sind Beispiele für solche Verflechtungen von präsentativen und diskursiven Praxen. Sprache ist, so Langer, ihrem Wesen nach diskursiv, da sie permanente Bedeutungseinheiten besitzt, die zu größeren Einheiten verbunden werden. Die Sprache unterscheidet sich vom „wortlosen Symbolismus“ (ebd.), der keine Definition innerhalb seines eigenen Systems zulässt. Verschiedene Erfahrungen wie Intuition, Verstand oder Wertschätzung sind, so die Sprachphilosophin, verschiedene Typen von symbolischer Vermittlung.

1.3.2 Interviews als Diskursfragmente

Legt man die Bestimmung von Jürgen Link (vgl. Link nach Jäger 1993b, 152) zugrunde, dass Diskurse institutionalisiert und spezialisiert sind, bestimmten Regeln folgen und Macht ausüben, so lässt sich daraus schließen, dass diese Bestimmungen auf meine Erhebung zutreffen: Sie sind institutionalisiert, da die Interviewten eine Rolle im Gespräch erhalten und im Rahmen der Nord-Süd-Kooperation sprechen und ich sie mit einem Aufnahme-Gerät aufgezeichnet habe. Sie sind spezialisiert, da sie durch die Themenvorgabe, Aussagen in Relation zu ihren Projekten im Rahmen des INSET 4 TODLAC-Programms treffen. Sie werden absichtlich und bewusst geäußert, um auf mich, die ZuhörerIn einzuwirken, als Stimme in der Kooperation Gehör zu finden und damit im weitesten Sinne in einem Schul- und Hochschulumfeld zur Sprache zu kommen.

1.3.3 Leitfadengestützte Gespräche und Schreibwerkstätten

Die leitfadengestützten Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern fanden in zwei Blöcken statt: Einmal führte ich dreizehn Interviews von Oktober 2000 bis April 2001 in Port Elizabeth mit den im Juli 2000 zurückgekehrten Lehrerinnen und Lehrern durch. Den zweiten Teil der Interviews führte ich in Oldenburg von April bis August 2002 mit neun Lehrkräften aus Niedersachsen, einer Studentin, die in Port Elizabeth an einem Theaterprojekt hospitierte und zwei Lehrerinnen und Lehrern aus den Ostkap, die gerade zu Besuch an einer Cloppenburg Schule waren. Diese Gespräche fanden mit einem größeren zeitlichen Abstand zu dem Südafrika-Aufenthalt statt. Einige Lehrerinnen und Lehrer planten bereits ihre nächsten Kooperationsprojekte, bzw. kehrten gerade von einem Theaterprojekt im Juli 2002 zurück.

Die leitfadengestützten Gespräche hatten eine offene Struktur. Prioritäten setzten die Lehrerinnen und Lehrer. Im Vordergrund standen ihre Erfahrungen, Ideen, Anmerkungen, Wünsche, Hoffnungen und Enttäuschungen. Themen die ich vorgab, waren: Erwartungen, Reaktionen der Familienangehörigen und des Kollegiums auf die Reise und Fortbildung, Auffälligkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede des „anderen“ Schulalltages, Frustrationen, Enttäuschungen, Hoffnungen und positive Momente.

Neben diesen Punkten sprachen die Interviewten eine Reihe anderer Themen an. Diese ergaben sich oft aus dem Alltag, wie z.B. bei der südafrikanischen Lehrerin H.S., deren Schülerinnen und Schüler am Tage unseres Gespräches in ihrem Klassenzimmer vandalisierten. Dementsprechend thematisierte sie Demütigung und versteckte Aggressionen in der südafrikanischen Gesellschaft. Die offene Struktur des Gespräches bewährte sich. In der Regel inszenierten die Interviewten sich im Verlaufe des Gespräches auf eine bestimmte Weise, mit der sie die Gespräche untermalten. Etwa als hätten sie ihrem Aufenthalt ein Motto gegeben, wie „mit Theater kann man nicht die Welt verändern“ (Oldenburger Pädagoge M.H.) oder „eine gemeinsame Zukunft – nur wenn ihr Euch öfters meldet“ (Oldenburger Lehrerin H.P.). Trotz der offenen Struktur der Gespräche muss ich annehmen, dass meine Anwesenheit meine Interviewpartner gehemmt haben muss, negative Aspekte zu benennen. Die Töne der Schreibwerkstätten fielen weitaus frustrierter und ärgerlicher aus, als die Interviews, in denen positive Punkte überwiegen. Retrospektiv sehe ich dies als ein methodisches Problem. Vielleicht hätten die Lehrerinnen und Lehrer in größeren Schreibeinheiten oder in Gruppengesprächen eher negative Aspekte formuliert.

Die meisten Interviewpartner in Port Elizabeth reagierten erfreut als ich sie kontaktierte. Ich vermute, dass ich sie an ihren Deutschlandaufenthalt erinnerte, der mit einiger Distanz für einige doch rosiger erschien als vor Ort. Zu Beginn aller Interviews bat ich um die Erlaubnis, das Gespräch mit einem Aufnahmegerät aufzuzeichnen. In der Regel wurde das Gerät außer zu Beginn des Gespräches kaum zur Kenntnis genommen. Dennoch signalisierte das Aufnahmegerät, dass etwas „institutionalisiertes“ vor sich gehen wird. Über meine Rolle als Interviewerin gab es Unklarheit. So spürte ich bei einigen Lehrerinnen eine Art Leistungsstress. Einige fragten mich, ob „Prof. Wolfgang“, so wurde Wolfgang Nitsch von einigen Lehrerinnen genannt, die Antworten lesen wird. Die Dauer der Gespräche betrug in der Regel zwischen einer und eineinhalb Stunden.

Als Teil der Projekt-Auswertung luden Wolfgang Nitsch und Claudia Lohrenscheit zu Schreibwerkstätten ein. Dahinter verbirgt sich die Idee, dass die Lehrerinnen und Lehrer ihre Erfahrungen besser verarbeiten können, wenn sie diese verschriftlichen. Die südafrikanische Gruppe wurde explizit gebeten, negative Erfahrungen zu benennen. Insgesamt fanden zwei Schreibwerkstätten statt: Einmal am Ende des Aufenthaltes der Lehrerinnen und Lehrer und Theaterpädagogen-Gruppe aus Eastern Cape am 11. Juli 2000 in einer ländlichen Bildungsstätte. Bei der zweiten Schreibwerkstatt, am 20. Dezember 2000, verfassten die niedersächsischen Lehrkräfte ihre Texte an der Oldenburger Universität. Wolfgang Nitsch, Claudia Lohrenscheit und Janina Wozniak verstehen die Methode der Schreibwerkstatt als ein „kommunikatives und szenisches Verfahren zur Reflexion eigener Erfahrungen, aber auch eigener Vorurteile und Stereotypenbildung“ (Lohrenscheit/Nitsch/Wozniak 2000, 6). Relevante Themen dieser Schreibwerkstätte sind, so die Autorinnen und der Autor, Emotionen wie Ärger, Verwunderung, Verunsicherung und Freude. Die südafrikanische Gruppe erhielt von Claudia Lohrenscheit die Anweisung, negative Dinge anzusprechen. Ihr fiel auf, dass sie, wenn sie um ein Feedback bat, ausschließlich positive Antworten erhielt. Aus diesem Grund bat sie explizit um negative Kritik. Die zweite Schreibwerkstatt war eher eine Art Workshop: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmern wurden gebeten im vorhinein Texte über die Kooperation zu verfassen, nicht explizit in negativer Weise. Auf dem zweiten Workshop wurden den Lehrerinnen und Lehrern die Texte der südafrikanischen Gruppe ausgehändigt und lösten Enttäuschung aus. Claudia Lohrenscheit berichtet, dass sie wie eine Abrechnung wirkten (Lohrenscheit 2000, 2).

2 **Entwicklungszusammenarbeit, Deregulierung und Direktvernetzung**

Früher dominierten staatliche Austauschprogramme die interkulturelle Bildungsarbeit. Sie zielten auf frontale Begegnung mit der Intention, Vorurteile abzubauen. Heute sind diese Kontakte dezentralisiert, es bestehen Direktvernetzungen, die nicht mehr staatlich organisiert werden. Was bedeutet es für internationale Begegnungen, wenn der Staat sich zurückzieht? Für den Bereich der antirassistischen Pädagogik, die auf Begegnungen als geeignetes Mittel gegen Stereotype und Diskriminierung setzt, hat sich viel verändert: Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass mit der Erfahrung der Fremdheit noch die charakteristische Unsicherheit der wechselseitigen Erfahrungen verbunden ist. Mit dem Systemtheoretiker Niklas Luhmann gesprochen, ist eine Mehrheit der Welten denkunmöglich geworden (Luhmann 1998, 716). Die räumliche Mobilität, die ökonomischen Interdependenzen, die mediale Vernetzung lässt das Wissen über den Fremden nicht unberührt. Sighard Neckel spricht davon, dass wir in der Begegnung mit dem Fremden demselben Kommunikationszusammenhang angehören: (...) „in ihm sind wechselseitiges Wissen und Erwartungen schon eingelassen – auch über die Beziehungsform der Fremdheit selbst“ (Neckel 2000, 229). Jugendliche, die an der ökonomischen Globalisierung profitieren, sind heute im Besitz reichlicher Reiseerfahrung und Auslandskontakte. Auch die schulinterne Interkulturalität änderte sich: Waren Schulen früher scheinbar homogen, sind sie es heute lange nicht mehr. Anders sieht es für diejenigen aus, deren Leben sich in Armut abspielt. Ihre Reise im Rahmen des INSET 4 TODLAC-Programms wird sehr wahrscheinlich die einzige Möglichkeit in ihrem Leben sein, Südafrika zu verlassen. Für die schwarzen Lehrerinnen und Lehrer, die in Townships leben, impliziert eine Begegnung mit weißen Mittelstands-Lehrerinnen und Lehrern aus Oldenburg u.a. die Erfahrungen mit weißen Südafrikanerinnen und Südafrikanern. Wohlfahrtsstaatliche Leistungen des Apartheidregimes waren den schwarzen Lehrerinnen und Lehrern verschlossen. Was bedeuten die Deregulierungen für sie und welches ist ihr Beitrag bei der Gestaltung der Direktvernetzungen? Sind die Direktvernetzungen positiv zu bewerten, da sie nicht von oben oktroyiert werden, eher selbstgewählt verlaufen und von daher vielleicht eher das Potential bergen, Vorurteile zu schwächen? Oder sind gerade die Direktvernetzungen ein Phantom neoliberaler

Politik, die darauf zielt, Wohlfahrtsstaatlichkeit abzuschaffen und jegliche Verantwortung auf die einzelnen Bürgerinnen und Bürger abzuwälzen?

Der Bedeutungsverlust von staatlichem Handeln lässt sich auf unterschiedlichen Ebenen beobachten. Für dieses Vorhaben stellt sich die Frage, was die Deregulierungen für die Entwicklungszusammenarbeit bedeuten. Welches ist die Bedeutung des *Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung* (BMZ) für das deutsch-südafrikanische Netzwerk?

Bereits Mitte der 1990er stellte Nuscheler den Nutzen des BMZ stark in Frage. Das BMZ fungiert als „Abwicklungsministerium“ (Nuscheler 1996, 396). Es hat seine gestaltende Führungsrolle in der Entwicklungspolitik verloren, ist sich der Bedeutung von Koalitionen und Bündnissen mit nicht-staatlichen Organisationen, wie NGOs und Kirchen, die in der Entwicklungszusammenarbeit tätig sind, bewusst und bekennt sich zum Angewiesensein auf informelle Akteure: „Menschen der Länder, welche gegen die fünf Kriterien der deutschen Entwicklungszusammenarbeit verstoßen, versucht das BMZ auf anderen Wegen zu erreichen, wie über Kirchen oder NGOs“ (BMZ 2002, 74). Der Nationalstaat und seine Ministerien sind zwar weiterhin die zentralen Akteure der internationalen Politik und die Träger der global governance Struktur. Ohne eine netzwerkartige Verstrebung mit der Wirtschaft und dem dritten Sektor jedoch sind staatliche Projekte nicht mehr tragfähig. Der Begriff Public Private Partnership steht hierbei für die Notwendigkeit der Zusammenarbeit bei der Erarbeitung gemeinsamer Problemlösungen zwischen gesellschaftlichen Gruppen und dem Staat. Partizipatorische „bottom-up“ Entscheidungsverfahren haben sich bereits als leistungsfähiger gegenüber zentralistischen „top down“-Verfahren erwiesen, so Nuscheler (2000, 244). Die Politik ist sukzessive zum reinen Dienstleister des Großkapitals geworden, so Hauchler (2000, 55). Hierbei haben die Globalisierung der Ökonomien und die verbesserten Kommunikationsmittel nicht zu einem Aufbau wirksamer transnationaler politischer Institutionen geführt. Vielmehr förderten sie Konkurrenz unter den Industriestaaten.

Zurmühl bemerkt bei der Lektüre der BMZ-Materialien ein Vokabular, welches zu den Begrifflichkeiten der „Dritte-Welt-Bewegung“ gehört. Zum Beispiel betont das BMZ, dass „verstärkt die solidarische Hilfe der Industrieländer nötig“ sei (Zurmühl 1995, 101). Für Rose wäre dies ein Beispiel für Regieren durch Community, ein neoliberalen Gesellschaften bekanntes Phänomen (vgl. Rose 2000, 86): Der Aktionsraum des Regierens erstreckt sich nicht mehr auf ein ganzes Areal, wie etwa im klassischen Regierungssinne

und mit Benedict Andersons Worten gesprochen, auf die *imagined community*. Vielmehr zielen staatliche Programme auf Communities, deren Bürgersinn und Engagement Regierungen durch Identifikationsangebote ansprechen. Diese Identifikationsangebote setzen sich zum einen aus der Imitierung der Gruppe zusammen und zum anderen aus ihrer Mitgestaltung. Als Beispiel für ein solches Community-Regieren führt Rose die US-amerikanische und englische AIDS-Bewegung an. Es seien gerade Schwulenbewegungen gewesen, welche die Regierungen veranlassten, Forschungsprojekte zu unternehmen (Rose 2000, 87-88). Als politische Instanzen Gesundheitsaufklärungsprogramme entwickelten, um vor dem HIV-Virus zu warnen, kam der Schwulenszene eine Schlüsselrolle bei der Aufklärung zu. Im Falle der Entwicklungszusammenarbeit könne man eine Parallele ziehen: Staatliche Institutionen wie das BMZ sind fast bedeutungslos, nur als Geldgeber und am Rande als Leitlinien formulierende Instanzen tätig. Die Aktivistinnen und Aktivisten der Entwicklungszusammenarbeit sind weniger Ministerien, sondern die zahlreichen NGOs, Kirchengruppen, universitäre Kooperationspartner oder einzelne über private Kontakte hergestellte Koalitionen.

Was bedeuten die neoliberalen Umstrukturierungen, die Entstaatlichung, der damit einhergehende Bedeutungsverlust des BMZ in concreto für das INSET 4 TODLAC-Programm, als Projekt, das im Bereich Entwicklungszusammenarbeit angesiedelt ist? Zum einen hat der Rückzug des Staates die Folge, dass außer(lehr)planmäßiges Engagement keine strukturelle Akzeptanz findet. Dies betrifft die Lehrerinnen und Lehrer direkt. Würde etwa ein staatliches Programm bewusst eine Partnerschaft fördern wollen und diese Förderung sich nicht auf Finanzen beschränken, dann hätte dies Auswirkungen für den Schulalltag der Lehrerin oder des Lehrers. Das Engagement der Kollegin oder des Kollegen könnte eine Anerkennung finden, die sich in der Struktur äußern würde. Zum Beispiel könnte dies bedeuten, dass eine Lehrerin oder ein Lehrer nicht der Doppelbelastung Schule und Kooperation ausgeliefert wäre, sondern dass die Schule eine Vertretung zur Entlastung der sich engagierenden Lehrerin oder des Lehrers zur Verfügung stellen würde.

Neoliberale Umstrukturierungen betreiben eine ausschließliche Förderung von ökonomischen Eliten und drängen sozial schwache Gruppen als die Verlierer des Systems in eine „Unsichtbarkeit“ und eine schwere Erreichbarkeit. Von daher hat das Projekt auf einer zivilgesellschaftlichen Ebene eine hohe Bedeutung. Ein Projekt, das explizit die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Gruppen sucht und über seltenes soziales Kapital, nämlich die Ver-

netzung mit Armutgruppen verfügt, sendet wichtige Impulse, die an das Motto der Organisation der Globalisierungsaktivist/innen von *attac* erinnert: „eine andere Welt ist möglich“. Das ehrenamtliche Engagement stellt in Zeiten, in denen Politikerinnen und Politiker neoliberale Selbsttechnologien wie Effizienz, Härte und Opferaufgabe deklarieren, eine Provokation dar. Jedoch stellt sich die Frage, wer sich durch das Ehrenamt provoziert fühlen könnte. Anzunehmen ist, dass das Projekt wenig zur Kenntnis genommen wird und sich wie zahlreiche andere Projekte in einem Kampf um gesellschaftliche Anerkennung befindet.

3 Der Diskurs „Direktvernetzung Interessengemeinschaft Lehrerinnen und Lehrer“

Dieses Kapitel widmet sich jenen diskursiven sowie nicht-diskursiven Praktiken, welche die Lehrerinnen und Lehrer durch ihre Kommunikation über das Projekt gestalteten. Was problematisieren sie? In welchen Punkten vergleichen sie ihre Schulalltage? Wie beschreiben sie sich, wie sich gegenseitig, was für Worte wählen sie, wenn sie über ihren Aufenthaltsort sprechen? Argumentieren Sie kulturalistisch? Was irritierte sie, was trat unerwartet ein? Wie verwalteten sie das Austausch-Programm? Welche Strategien wandten sie an, um mit Konflikten umzugehen? Erfanden sie neue? Welchen Stellenwert hatten die Reisen in ihren Biographien?

Im Folgenden habe ich die Interviewaussagen thematisch gruppiert. Die offene Interviewstruktur bewährte sich insofern, als dass es die Lehrerinnen und Lehrer in den Interviews waren, die den Themen Prioritäten zuordnen konnten. Nachteilig erweist sich, dass die Fragen der ersten Staffel von der zweiten abwichen. Aus diesem Grund rührt der Missstand, dass sich zu einigen Themen ausschließlich Interviewaussagen von nur einer Gruppe finden.

3.1 “You always worry, if they will accept you or not” – Wohnen in Gastfamilien

Ein großes soziales Gefälle machte sich darin bemerkbar, dass das Kollegium aus Niedersachsen sich während ihres Aufenthaltes Ferienwohnungen in Port Elizabeth an der Strandpromenade leisten konnten, während ihre Kolleginnen und Kollegen aus Eastern Cape auf die Gastfreundschaft ihrer Partner angewiesen waren. Drei Lehrerinnen aus Niedersachsen bildeten die Ausnahme, sie wohnten in einer ländlichen Gegend auf Farmen. Problematisch war dies aus zweierlei Gründen: Einmal verdeutlichte dies das soziale Gefälle. Das Klischee wurde genährt, dass „die Deutschen“ viel Geld haben müssen, schließlich können sie sich teure Wohnungen leisten.“ Zweitens distanzierten die Ferienwohnungen: Die Kolleginnen und Kollegen aus Europa rückten in die symbolische Nähe von weißen Südafrikanerinnen und Südafrikaner. Sie nutzen eine weiße Infrastruktur, bewohnten eine Weißen-Gegend und wenn sie in den Townships arbeiteten, waren sie „auf Besuch“ und nicht Teil des

Townships. Den zweiten problematischen Punkt bildet die Abhängigkeit, in der sich die Lehrerinnen und Lehrer zu Gast in Oldenburg befanden. Die Konsequenzen hieraus waren Unsicherheit und Irritationen. Zu Gast sein bedeutet, dass man sich arrangieren muss und implizite Regeln begreifen muss. Man kann sich leicht in peinliche Situationen manövrieren und kann die Reaktion der Gastgeber nur schwer einschätzen.

Die Lehrerin K.L. aus dem Ostkap erzählte begeistert von ihrer Gastfamilie: "They were devine! Interesting, lovable! I really can't complain. I didn't have any problems at all." Sie berichtete, dass sie nur an dem ersten Abend verunsichert gewesen sei, da sie nicht wusste, wie sie sich zu verhalten habe: "The only problem I had, was on the first evening. Before, let's say. You always worry, if they will accept you or not. Will I do the rights things? You don't know, what they accept." Ihrer Kollegin P.F. hätte geholfen, hätte ihre Gastfamilie sie mit einer Art Hausordnung bekannt gemacht: "We did not know, what is right and what is wrong. They did not say: Do this, this is ok." Interessanterweise sind Aussagen darüber, dass man anfangs verunsichert gewesen sei, wie man sich zu verhalten habe, ausschließlich von südafrikanischer Seite geäußert worden. Zu einem großen Teil liegt dies daran, dass das Kollegium aus Niedersachsen nicht in Situationen geriet, in denen sie sich auf Gastfamilien einstellen mussten, da sie in Bungalows wohnten. Der Kollege S.T. aus Port Elizabeth geriet in Gedanken an seine Gastfamilie ebenfalls ins Schwärmen. Dass es ihm in seiner Familie so gut gegangen sei, habe vor allem an folgender Strategie gelegen: "I never had problems with my hosts. The thing is, you cannot always take, you have to give. Not: I want, I want, I want! You have to go downtown and buy bread, buy presents when you leave and I was not dependent on anybody because of transport. I had my bike. This was important." Um die Familienharmonie nicht zu überreizen, würde man mit den Werten Unabhängigkeit und Aufmerksamkeit gut fahren. Seine Kollegin G.L. ist ebenfalls voll von warmen Gefühlen, wenn sie an ihren Aufenthalt in ihrer Gastfamilie denkt. Sie habe sich ausgezeichnet mit ihrer Gastgeberin verstanden. Nur habe sie gemerkt, dass es ihrer Gastgeberin ab einem bestimmten Punkt zu viel wurde. "There was a time, where we had to be in Oldenburg, there we stayed in H.P.s (Name geändert, M.M) place. There we felt a bit uptight, she tried her best, but I think, H.P. (Name geändert, M.M.) is very much independent. She lives at her own and the time we were there, it was sometimes difficult for her, having us in her home." Die Pädagogin G.L. nahm dies weder persönlich, noch essentialisierte sie diese Eigenschaften ihrer Gastgeber als etwas stereotyp Deutsches. Sie ver-

glich ihre Gastgeberin mit einer befreundeten Bekannten aus Port Elizabeth, die ebenfalls allein lebt und für die ein Besuch eine ähnliche Umstellung bedeuten würde. Sie berichtete auch davon, dass sie die Situation völlig anders wahrgenommen hat als ihre Gastgeberin. Einmal war sie verwundert, als sie gebeten wurde, nicht so laut zu sprechen. In ihrer Wahrnehmung jedoch sprach sie überhaupt nicht laut.

Auch die Lehrerin O.P. habe keine Probleme mit ihrer Oldenburger Gastfamilie gehabt. Dies begründete sie allerdings mit der Tatsache, dass sie fast nie zuhause war. Reibung vermied sie durch Abwesenheit. Außerdem sei ihre Familie afrikanische Gäste gewohnt, sie hätten eine Art Wissensvorsprung, der für sie mehr Verständnis zur Folge gehabt habe: "Fortunately for me, they were used to people from Africa."

Die Lehrerinnen P.F. und J.K. mussten während ihres Aufenthaltes in Deutschland umziehen. Der Grund war, dass die Gastfamilie sich überfordert fühlte, die Gäste zu beherbergen. Bei den Gästen löste dies großes Unwohlsein aus. Offen blieb für sie die Frage, warum sie ausziehen mussten und was sie falsch gemacht hatten: "(...) what we had, is that they were complaining about – maybe we are disturbing them. I don't know, that happened, you know. I thought, maybe, they were not expecting us to stay. For such a long time, because we stayed for two weeks I think. But they were showing us nice faces, but they were not saying so, you know. Because they complained to Prof. Wolfgang. I think they were saying that we are disturbing them. I don't know. Strange." Vermutlich bedeutete der Umzug für die Lehrerinnen einen Dämpfer für ihre Selbstwertgefühle. Eine Folge aus dem Umzug war Ängstlichkeit. Eine Lehrerin traute sich nach dem Umzug nicht mehr, sich frei in der Stadt zu bewegen. Sie fürchtete sich davor, verloren zugehen. Vermutlich in der Stadt, wie auch durch eine weitere menschliche Enttäuschung.

Eine andere Lehrerin berichtete, dass für sie die beste Zeit in Oldenburg jene Zeit gewesen sei, die sie in der ländlichen Bildungsstätte in Asel zu Ende des Aufenthaltes verbrachte. In dieser Zeit sei sie unabhängig gewesen, man habe für sie gekocht und sie hatte den Eindruck, alle Zeit der Welt zu haben: "That Aselplace I loved. I won't cook, whatever, I just want to be myself and somebody will cook for me and I pay and everything is cared of and I am on my way. I like that." Eine Lehrerin und eine Studentin aus Oldenburg mit denen ich Interviews führte, wohnten nicht in Ferien-Bungalows, sondern in Familien während ihrer Aufenthalte. Beide betonten, dass sie sich eine lediglich touristische Reise nach Südafrika nicht vorstellen können. Die Teilnahme am

Alltag hinterließ bei beiden starke Eindrücke. Die Oldenburger Kollegin T.G. lebte auf einer weißen Farm. Sie erzähle, dass sie anfangs von einer Reihe von Praktiken überrascht gewesen sei. In Gesprächen mit den Farmern gelang es ihr, für die Regeln und Vorgänge Verständnis zu entwickeln. Zum Beispiel war sie zu Beginn ihres Aufenthaltes darüber überrascht, dass auf der Farm Walkietalkies angebracht waren, die mit einer anderen Farm vernetzt waren. Auf diese Weise konnte man auf beiden Farmen jederzeit hören, was gesprochen wird. Im Laufe der Zeit realisierte sie, dass die Walkietalkies aus Gründen der Sicherheit angebracht wurden. Ein anderes Beispiel ist, dass sie sich über das distanzierte Verhältnis von Schwarzen und Weißen wunderte. Hierzu sagt sie: „(...) und auch die Distanz zu den Schwarzen (...), aber ich würde wohl ähnlich handeln, dass, wenn jemand für mich arbeitet, dass ich ihn oder sie nicht gleich an mein Herz rücke. Trotzdem war da eine sehr gute Grundstimmung: Jenny (die Farmerin, MM) wurde auch oft von allen um Rat gebeten.“ Interessanterweise thematisiert die Oldenburger Pädagogin T.G. nicht, dass sie Unsicherheiten oder Ängste hatte, als Gast Fehler zu begehen. Sie beschreibt ihren Aufenthalt als einen Prozess, in dem ihr anfangs vieles sehr seltsam erschien, welches sie sukzessive nachvollziehen konnte. Dies habe sie persönlich enorm bereichert. Die Anteilnahme am anderen Alltag hebt auch die südafrikanische Kollegin G.L. hervor: Sie berichtet, dass sie beeindruckt gewesen sei, dass auch männliche Familienangehörige in Oldenburg im Haushalt mithelfen würden. Die Studentin L.I. bezeichnet sich ebenfalls als tief beeindruckt vom Township-Alltag. Sie habe an Lebenserfahrung stark gewonnen. Sie erzählt, dass ihr der Alltag, den sie in Deutschland kennt, im Vergleich absurd vorkommt. Ihr Aufenthalt hat sie gelehrt, Sorgen zu relativieren: „Es kommt mir so sinnlos vor, wenn ich wieder in Deutschland bin und sich Leute hier Gedanken um ihr Aussehen machen oder sich die ganze Zeit beschweren, dass ihr Leben so hart ist!“ Zudem wundert sich die Studentin, dass die Township-Bewohnerinnen und Bewohner, mit denen sie gesprochen hat, die weiße Bevölkerung Südafrikas nicht für ihre eigene Armut verantwortlich macht. Vielmehr seien gerade junge schwarze Menschen motiviert alles besser machen zu wollen – zu einem Zeitpunkt, zu dem sie mehr Möglichkeiten haben als zu Apartheidzeiten. Auch wenn die wenigsten Kinder eine realistische Aussicht auf Schulbildung haben, wünschten sich alle, später einmal Berufe ausüben zu können, bei denen sie „Südafrika“ helfen könnten, zum Beispiel als Arzt, um gegen den HIV-Virus zu kämpfen oder als Sozialarbeiter, um arme Kinder von der Strasse zu holen.

Die Studentin erzählt, dass sie sich, als sie zu Beginn ihres Aufenthalts in einer Weißen-Wohngemeinschaft gelebt hat, nicht wohl gefühlt habe. Die WG sei sehr nett gewesen, aber die Stacheldrahte und die Wachhunde um das Haus herum erschienen ihr gespenstisch. Die Umgebung ihrer Wohnung erinnerte sie an Disneyland. Die Mischung aus pompösen Gebäuden auf der einen Seite und die Tatsache, dass die einzigen schwarzen Menschen, die ihr in dieser Gegend begegneten, Hausangestellte von Weißen waren, lösten in ihr Unwohlsein aus. Im Township zu wohnen, empfand sie angenehmer, „entspannter“. Als die Studentin L.I. zu einer älteren schwarzen Dame zog, wurde sie das Gefühl nicht los, dass es ihr in irgendeiner Weise nicht passte, dass sie bei ihr wohnte. Ihr Eindruck war es, dass der älteren Dame ihre Armut vor L.I. peinlich war. Als L.I. sie direkt ansprach, verneinte sie dies. Insgesamt zeigte sich die Studentin tief beeindruckt von der Gastfreundschaft in den Townships: auch wenn es wenig zu teilen gab, geteilt wurde immer.

Während für eine Lehrerin die Jugendherberge Asel der Ort der größten Freiheit und Unabhängigkeit darstellte, schwärmen zwei Frauen aus Niedersachsen, von der großen Bereicherung, die ihnen das Wohnen in Familien in Südafrika gebracht habe. Dies interpretiere ich einmal aus dem Umstand, dass die beiden Frauen, die in Familien wohnten, in Niedersachsen ohne Familie leben. Die Nähe und das Aufeinanderangewiesensein der Familien haben sie als eine Familien-Praxis beeindruckt, die sie nicht in dieser Intensität kennen. Die Begeisterung für die Bildungsstätte Asel begründe ich mit den zahlreichen Verpflichtungen, welche die Lehrerin in ihrem Leben in P.E. hat.

Zu den Strategien mit Ambivalenzen und Unsicherheiten in den Gastfamilien umzugehen, ist mir nur ein Fall bekannt, in der eine Frau ein Problem offen anspricht. In den anderen Fällen wurden Manöver entworfen, wie verhindert werden kann, „zu nerven“, nämlich durch Abwesenheit oder Kauf von Geschenken.

3.2 „Dass mein Englisch so schlecht war, führte eigentlich dazu, dass Distanzen abgebaut wurden“ – Umgang mit Mehrsprachigkeit

Die Frage, ob es Sprachprobleme gegeben habe, verneinen alle Lehrerinnen und Lehrer. Hierbei ist zu unterscheiden von denjenigen Lehrkräften, deren Englischkenntnisse ausreichen und jenen, die feststellten, dass ihre „Schwäche“ ihnen den Zugang zu den Menschen erleichtert: „Dass mein Englisch so schlecht war, führte eigentlich dazu, dass Distanzen abgebaut wurden. Mein

Makel hat uns eher zusammengebracht, es kam eher gut an, dass ich als Weiße etwas nicht so gut kann“ (V.L.).

Jugendliche aus Oldenburg hatten keine Sprachprobleme, da ihr Englisch ausreichend war. Lediglich wenn Afrikaans gesprochen wurde, verunsicherte dies die Jugendlichen. Der Oldenburger Lehrer R.C. berichtete, dass er es als unhöflich empfunden habe, wenn in Runden ausschließlich Afrikaans gesprochen wurde, bei denen er der Einzige gewesen sei, der nicht Afrikaans sprach. Dies wirft er seinen Kollegen jedoch nicht vor, sondern geht davon aus, dass sie sich dessen nicht bewusst waren. Einige seiner Schülerinnen und Schüler berichteten ebenfalls, dass sie von solchen Situationen verunsichert wurden, vor allem, wenn gelacht wurde.

Der Oldenburger Theaterpädagoge P.A. hatte keine Sprachprobleme in seiner Theatergruppe bemerkt. Wenn Jugendliche eine Idee auf Xhosa diskutieren wollten, übergab P.A. einem Jugendlichen die Rolle des Übersetzers. Als festes Ritual hatten die Jugendlichen die Möglichkeit jederzeit „Stopp“ zu rufen, auf das eine Übersetzung folgte.

Die Lehrerinnen und Lehrer aus Eastern Cape formulierten in den Interviews ihre Verwunderung darüber, dass die Jugendlichen in den Schulen, die sie in Niedersachsen besucht haben, so ein schlechtes Englisch sprechen. Ihres Erachtens müssten die Schulen mehr Unterricht in englischer Sprache anbieten und dem Englischen ein größeres Gewicht einräumen.

Die Lehrerin K.L. erzählte, dass sie bei ihren Schülerinnen und Schülern in Port Elizabeth stets die zentrale Bedeutung des Zuhörens betonte. Bestätigung erhielt sie während ihres Aufenthaltes an der Oldenburger Universität: Als sie einer Theaterstunde von Ingo Scheller zuhörte, konzentrierte sie sich ausschließlich auf die Mimik und Gestik Ingo Schellers und ignorierte die Übersetzungen: “That day I could understand what Ingo Scheller said. The facial expressions will always tell you something else.”

Mit ironischem Unterton berichteten mir Lehrerinnen und Lehrer aus Eastern Cape, dass man in Deutschland wohl die eigene Sprache liebe. Nach meiner anfänglichen Verwunderung über diese Aussage, interpretierte ich sie dahingehend, dass sie durch die Blume sagen wollten, dass Deutsche schwer dazu zu bewegen seien, Englisch zu sprechen. Auch wenn fließend Englisch gesprochen wurde, verweigerten Passanten oder Angehörige es, Englisch zu sprechen.

Auch wenn Konsens darin bestand, dass wenig Englischkenntnisse die Kommunikation nur bedingt hemmte, hatte diese These für die Lehrerinnen und Lehrer unterschiedliche Konsequenzen: Eine Lehrerin, die an einer ländlichen oder städtischen Schule in Niedersachsen beschäftigt ist, konnte ein distanzierteres Verhältnis zu ihrer Schwäche aufbauen. Sie konnte sich darüber lustig machen oder sich über ihre Schwäche erheben, wie z. B., dass sie es nicht nötig habe, gut Englisch zu sprechen. Schließlich habe sie andere Stärken und in ihren Fächern sei Englisch nicht unbedingt von Bedeutung. Diese Lehrkräfte könnten von jener Perfektion der Englischlehrkräfte des Projektes – tadellose Grammatik und Oxford-Akzent – eher genervt sein oder sich gehemmt fühlen. Englischkenntnisse in Südafrika hängen dagegen mit dem sozialen Status zusammen: Lehrkräfte an städtischen Schulen Eastern Capes können sich ein schlechtes Englisch nicht erlauben. Es wäre peinlich, wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer die lingua franca des Landes, in dem sie lebt und arbeitet, nur rudimentär und fehlerhaft spricht. In ländlichen Gegenden benachteiligen schlechte Englischkenntnisse die LehrerInnen vielleicht weniger in ihrem Berufsalltag, dafür in Kontakten außerhalb der Schule und spätestens innerhalb der Gruppe.

3.3 “I think when one of them doesn’t understand the other language, they feel threatened” – Irritationen und Strategien aus der Verunsicherung

Die Lehrerin G.D. aus Eastern Cape hat sich über manche Dinge, die sie im Oldenburger Alltag beobachtet hat, sehr gewundert. Aus welchem Grund sterben Männer auf See, wenn sie sich eine Zigarette an einer Kerze anzündet? Ein Aberglaube, den sie eher von Südafrika kennt. Als unglaublich und bezeichnend für den Wohlstand einer Gesellschaft beschreibt sie das Phänomen Sperrmüll. Durch ihr Fenster beobachtete sie Nachbarn, die in ihren Augen annehmbaren Möbel auf die Straße stellten: “And when we looked downstairs we saw people coming from all directions with stuff they did not want anymore. That will never happen here! That was amazing for us. We spent our whole day leaning over the balcony and watching this procedure. That was quite something for me to see. Unfortunately, and I am not proud to say, it is the fact that crime rate is very high. And people would rather steal than asking.”

Auch auf die Zärtlichkeiten unter den Jugendlichen an deutschen Schulen war Kopfschütteln und Unverständnis eine verbreitete Reaktion vieler Lehrer-

innen und Lehrer aus Eastern Cape. Auf das südafrikanische Kollegium wirkten das Verhalten der Jugendlichen respektlos. Eine verbreitete Strategie der Gäste bildete Ignorieren, soweit dies möglich war. Hierzu die Lehrerin J.K.: “(..) all the time! And you know you can’t even look at them when they are busy doing that! You must move your eyes and look to another side”

Der Lehrer K.X. aus Port Elizabeth war zu Beginn in Oldenburg irritiert von der hohen Präsenz von Nazis in der Innenstadt. Ein Gespräch über seine Beobachtung brachte ihm Erleichterung: Eine Passantin erklärte ihm, dass er jugendliche Rechtsradikale mit politisch links stehenden Punks verwechselt hat.

In allen Aussagen der südafrikanischen Lehrkräfte finden sich Aussagen über die Unfreundlichkeit von Oldenburger Busfahrern. Einige Lehrerinnen interpretierten die Unfreundlichkeit als xenophoben Akt. Der Lehrer einer ehemaligen Weißen-Schule in Südafrika erzählte, er habe während seines Aufenthaltes wenig Unterschiede zu Port Elizabeth bemerkt, nur in dem Punkt der Busfahrer gäbe es erhebliche Differenzen. Zwei Lehrerinnen begründeten die Unfreundlichkeit mit der Tatsache, dass die Fahrer kein Englisch sprächen und durch die Sprachprobleme verunsichert oder verängstigt gewesen seien: “I think when one of them doesn’t understand the other language, they feel threaten (H.S.).” “(...) But I think the bus driver was nervous, because the could not speak (..) that made them a bit abrupt” (S.K.).

Die in Niedersachsen beschäftigte Lehrerin V.L. formulierte Unsicherheit im Zusammenhang mit Komplimenten und Nettigkeiten: Begegnete man ihr in Südafrika ohne Hintergedanken so freundlich oder ist die Freundlichkeit mit einer Strategie verknüpft? Schließlich sei sie als Deutsche eine privilegierte Frau und vielleicht löse ihr sozialer Status für Menschen in Südafrika den Gedanken aus, dass eine Heirat mit ihr oder bereits eine Kontaktaufnahme, ökonomische Vorteile bringen könne. Einen höheren Grad an Kompliziertheit erreichte die Situation, wenn es sich bei der Person noch um einen andersgeschlechtlichen Menschen handelte. Schließlich würde sie nicht wissen, ob man sich zwischen den Geschlechtern einfach anfreunden könne oder ob es als ein Annäherungsversuch verstanden wird, wenn sie sich als Frau mit einem Mann zu einem Kaffee verabrede.

Als Strategien gegen Verunsicherungen lässt sich zusammenfassen, dass entweder auf die Hilfe eines „kulturellen Übersetzers“ (Modell K.X.) recurriert wurde oder die Person eingeschüchtert blieb (V.L.). Der Theaterpädagoge P.A. aus Oldenburg erzählte, dass er im Vorhinein wenig Erwartungen an die

Ziele seines Projektes gehabt habe. Der Vorteil dieser Strategie sei, dass er nicht enttäuscht werden könne. Würde er bedenken, was er ursprünglich vorgehabt habe und was er vorfand, gäbe es wenig Grund zur Zufriedenheit. Aber da er davon ausging, dass sein Projekt ohnehin ganz anders laufen würde, als er es sich vorstellte und anders als in den Verabredungen besprochen, sei er nicht enttäuscht. Seine Strategie gründet sich auf Vorerfahrung mit seinen Partnern und sie besteht darin, offene Konzepte zu akzeptieren, von einem gewissen Chaos auszugehen und sich auf Improvisation einzustellen.

Das Thema „Unverbindlichkeit“ tauchte bei vielen Lehrkräften der niedersächsischen Gruppe auf. Die Lehrerin H.P. fragte sich, wieso Verabredungen von den südafrikanischen Partnern nicht eingehalten werden. Sie vermutete, dass es „typisch deutsch“ ist, auf Verabredungen fixiert zu sein. Für sie gestaltete sich die Unverbindlichkeit als schwer erträglich, da sie für ihre Schülerinnen und Schüler die Verantwortung trug. Dass die südafrikanischen Partner einige Termine nicht eingehalten und Briefe, Faxe und Mails selten oder gar nicht beantwortet haben, enttäuschte einige Oldenburger Lehrerinnen und Lehrer. Ein Oldenburger Pädagoge nahm an, dass seine Kollegen in Port Elizabeth und dem ländlichen Umland viele andere Sorgen haben, als dass sie mit den deutschen Partnern *Small Talks* per Mail austauschen könnten. Am Verlässlichsten seien seines Erachtens Projekte, die über Face-to-Face-Kommunikation zustande kämen.

3.4 Anti-Rassismus ohne Rassen?

Alle Lehrerinnen und Lehrer aus Niedersachsen thematisierten Irritationen bei der Konfrontation mit rassistischen Einstellungen in Südafrika. Besonders schwierig seien Gast-Gastgeber-Konstellationen gewesen, in denen der Gastgeber rassistische Äußerungen gemacht hat und der Gast über seine Reaktion verunsichert war: Protestieren oder der Höflichkeit zuliebe nichts entgegnen? Solche Situationen habe es bei Schulaustauschen gegeben, bei denen die Oldenburger oder Cloppenburg Jugendlichen in Gastfamilien in Port Elizabeth untergebracht waren. Auch Lehrerinnen und Lehrer berichteten von ähnlichen Situationen, wie etwa bei Unterhaltungen in Lehrerzimmern. Ein Lehrer aus Niedersachsen erzählte, dass er einmal mit der Faust auf den Tisch gehauen habe, als er die rassistischen Zuschreibungen in dem Lehrerzimmer nicht mehr hinnehmen wollte und dies mit den Worten „ich möchte Eure Kategorien nicht übernehmen“ kundtat. Soweit die Lehrkräfte aus

Niedersachsen sich erinnerten, hat es keinen Fall gegeben, in der ein Schüler oder eine Schülerin in der Gastfamilie gegen eine rassistische Äußerung protestiert habe. Es ist anzunehmen, dass das Gast-Sein, die Jugendlichen gehemmt hat, sich zur Wehr zu setzen.

Die Lehrerin G.D. aus Oldenburg bezeichnete eine Situation als seltsam und komisch: Ein Schüler aus Oldenburg wurde während des Austausches mit der Westville Highschool von einer Familie aufgenommen, die zu der Gruppe der sozial benachteiligten Menschen gehört. Die Lehrerin beobachtete, wie der Schüler vor einem größeren Haus stand und davon ausging, dass er dort untergebracht sei. Die Familie allerdings ging zum Schuppen des Hauses, das für das schwarze Hauspersonal vorgesehen war. Die Lehrerin erzählte, dass sie es sehr ungewöhnlich fand, dass dieser privilegierte Junge nicht im Haus, sondern in dem schäbigen Schuppen übernachten würde. Sie fragte sich, wie der Junge mit der Situation umgehen würde. Der Junge zeigte kurzes Verwundern, fand sich, sobald er begriff, dass das Zimmer für ihn vorgesehen war mit seiner Situation ab und ging ohne zu Murren in sein neues provisorisches Zuhause. Die Lehrerin G.D. beeindruckte diese Situation. Sie phantasierte die gleiche Begebenheit mit einem südafrikanischen weißen Jungen und fragt sich, ob Letzterer überhaupt eingezogen wäre. Dass die Oldenburger Schulklasse in ehemals Schwarzen und Coloured-Gegenden wohnte, stellt für südafrikanische Verhältnisse noch etwas Ungewöhnliches dar. Viele Schülerinnen und Schüler berichteten, dass sie regelrecht vorgezeigt wurden: „Guck mal, ich habe einen weißen Gast.“ Der Lehrer R.C. aus Oldenburg berichtete, dass die Gastgeber unheimlich glücklich gewesen seien, diese Kontakte zu haben. Dies war für ihn eine schwierige und „total fremde“ Situation, da er und seine Klasse mit „antirassistischen Absichten“ nach Südafrika fuhren und mit Folgen der Apartheid konfrontiert wurden, wie z.B. dass „Weiße immer noch was Besseres sind und andersfarbige Menschen sich teilweise sehr geehrt fühlen, wenn Weiße sich mit ihnen unterhalten.“ So sprach ein schwarzer Lehrer besagten niedersächsischen Lehrer beim Verlassen eines Supermarktes an, ob er nicht gemerkt habe, dass er der einzige Weiße gewesen ist. Der „einzige Weiße“ negierte dies mit der Erklärung, dass in Anbetracht seiner antirassistischen Haltung für ihn Hautfarben keine Rolle spielten. Rasse zu dethematisieren, die Normalität von Weißsein zu ignorieren, stellt eine typische weiße Strategie dar (vgl. Wollrad 2005).

Auch die Jugendlichen aus Oldenburg und Cloppenburg ignorierten die Tatsache, dass ihre schwarzen Gastfamilien auch stolz auf ihre weißen Gäste aus

Europa waren. Solche Äußerungen oder Situationen wurden nach dem Motto „business as usual“ überspielt. Mit dem „so tun als würde man gar nicht verstehen, was die Gäste meinen“, meinten sie demonstrieren zu können, dass es in dem eigenen Denken keine Rasseneinteilung gibt. Dieser „colour-blind approach“ beschränkte sich meinen Quellen zufolge ausschließlich auf die niedersächsische Seite. Eine Übung in Phantasie stellt die Frage dar, was passiert wäre, hätten die Gäste dies thematisiert. Der Lehrer in dem Einkaufszentrum hätte sagen können, dass ihm sein Weißsein präsent gewesen sei und er hätte thematisieren können, wie er sich gefühlt hat, ob er zum Beispiel Blicke gespürt hat. Der andere Lehrer hätte vielleicht geantwortet, dass es mit der Überwindung der Apartheid noch nicht so weit sei und sie hätten darüber Einvernehmen herstellen können. Der weiße Lehrer befürchtete offenbar, dass er, hätte er geantwortet, dass er seine Außenseiterrolle bemerkte, ein Bekenntnis zu einem Schwarz/Weiß-Schablonen-Denken ablegen würde. Da in Südafrika das Sprechen über ‚Rassen‘ so alltäglich ist, muss es für sie seltsam gewesen sein, dass die deutschen weißen Gäste dies gar nicht thematisieren können.

Eine Lehrerin aus Niedersachsen erzählte, dass sie starke Probleme habe, den Rassismus in seinem Kategoriensystem überhaupt nachzuvollziehen: Manche Menschen, die zur Coloured-Community gehören, hätte sie eher für schwarze Menschen gehalten, manche „Coloureds“ hielt sie für Weiße. Offensichtlich seien diese Kategorien nicht. Sie entschied sich, dieser haarsträubenden „Wissenschaft“ nicht weiter nachzugehen.

Eine Oldenburger Lehrerin berichtete folgendes: Die südafrikanische Klassenlehrerin führte eine Einheit über Haustiere durch und rief die Kinder dazu auf, Haustiere aufzuzählen. Nachdem die Kinder zahlreiche Haustiere aufgezählt hatten, schüttelte die Lehrerin unentwegt den Kopf mit den Worten, die Kinder hätten noch einige Haustiere vergessen. Den Kindern fielen keine Haustiere mehr ein. Die Lehrerin bat die Kinder zu wiederholen und die Kinder wiederholten im Chor folgenden Satz: „We Blacks are domestic animals.“ Beim Wiederholen des Satzes schaute die Klassenlehrerin die deutsche Lehrerin an und sagte: „stimmt doch, oder?“ Jene Szenerie bezeichnet eine nicht-diskursive Praxis. Diese Situation kann nur vieldeutig interpretiert werden. Mögliche Auslegungen könnten darin bestehen, dass die südafrikanische Lehrerin eine Art subalternen Humor entwickelt und ihre Kollegin schockieren möchte, oder diese Situation ist ein Beispiel für eine rassistische Praxis und das Denken der Lehrerin ist weiterhin von der Apartheid-Ideolo-

gie geprägt. Eine weitere Möglichkeit der Interpretation liegt in dem Vergleich mit Bertold Brechts „Lehrstück“, in dem der Lehrprozess durch einen (Selbst)Lernprozess abgelöst werden soll (vgl. Koch 1979, 12-18). In Brechts Kalendergeschichten finden sich die „Geschichten von Herrn Keuner“: Ein weinender Junge wird von Herrn Keuner nach dem Grund seiner Trauer gefragt. Als dieser antwortet, ihm sei ein Groschen von einem anderem Jungen weggenommen worden, den er für den Kinobesuch benötige, nimmt Herr Keuner ihm noch seinen letzten verbliebenen Groschen weg (Brecht 1953, 104). In dieser Geschichte, die als Parabel verstanden werden sollte, verwehrt Herr Keuner dem Jungen Hilfe, um ihm zu ermöglichen, dass er eine realistische und offensive Handlungsstruktur aufbauen kann (Koch 2000, 35-36). Vielleicht inszenierte die Lehrerin ein Lehrstück, um ihre Kollegin und ihre Schülerinnen und Schüler mit der (südafrikanischen) „Unart, erlittenes Unrecht stillschweigend in sich hineinzufressen“ zu konfrontieren (Brecht 1953, 104).

3.5 Vor- und Nachteile – Reaktionen Dritter

Reaktionen von offizieller Seite orientierten sich erwartungsgemäß an dem Kriterium der Effizienz: Was für Vorteile in der Außendarstellung bringt der Austausch mit Südafrika oder Deutschland mit sich? Welche Nachteile? Beeinflusst der Austausch das Schulbudget?

Der Schüleraustausch wurde im südafrikanischen Umfeld durchweg begrüßt, während an deutschen Schulen seitens der Schulleitung und der Eltern im Vorfeld starke Vorbehalte bestanden. Warum ein Austausch mit Südafrika, einem „so fernen“ Land mit einer solch hohen Kriminalität und HIV-Quote? Wer garantiert die Sicherheit der Jugendlichen? Auch wenn die Schulleitung prinzipiell nichts gegen Kooperationen mit Entwicklungsländern hat, wer kann die Eltern mit ihren Sorgen besänftigen?

Auch die Tatsache, dass sich die Lehrerinnen und Lehrer in einem internationalem Rahmen fortbildeten, wurde an manchen Schulen der niedersächsischen Partner nicht als Bereicherung des ganzen Schulumfeldes gesehen, sondern als verrücktes Hobby „durchgeknallter“ und „reiseverliebter“ Lehrerinnen und Lehrer, die sich auch für solche „unernsten Dinge wie Theaterspielen“ interessieren (vg. V.L., P.K.). Diese Reaktion kann als typisch für eine konservative Haltung bezeichnet werden, die ihre Augen vor der Tatsache verschließt, dass Deutschland als de facto Einwanderungsland künftig verstärkt auf eine Internationalisierung in seiner Lehrer(fort)bildung setzen

muss. Die Lehrerin V.L. erzählt, dass es eine Art Angst seitens der Schulleitung gibt, wenn sie außerplanmäßiges Engagement zeigt. Die Lehrerin kann in der lokalen Presse öfters Erwähnung finden als die Schulleitung. Das Projekt wird an ihrer Schule totgeschwiegen. Der Lehrer F.P. einer Oldenburger Schule berichtet Gegenteiliges: Angesichts des schulpädagogischen Booms von Begriffen wie „interkulturelles Lernen“, „interkulturelle Kompetenz“ oder „globalem Lernen“ sei die Partnerschaft seitens der Schulleitung sehr positiv aufgenommen worden.

Von südafrikanischer Seite sah man in der Lehrerfortbildung eine echte Chance. Das südafrikanische Bildungswesen befindet sich in einem Zustand des Experimentierens und der Reformen. Lehrkräfte aus Eastern Cape setzten auf ihren Oldenburg-Aufenthalt, um Anregungen für die Einführung von Outcomes Based Education¹⁰ (OBE) zu erhalten oder Überlegungen zum Curriculum 2005 anzustellen. Der Austausch wurde als ein konkreter Schritt gesehen, langfristig Zukunftsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern verbessern zu können, wie z.B. dadurch, dass durch die Kontakte die Jugendlichen Deutschkenntnisse erwerben, die eine Anstellung bei in Port Elizabeth ansässigen deutschen Firmen oder im Tourismus zur Folge haben könnten (vgl. H.S.).

Die Lehrerin V.L. sprach negative Folgen der Direktvernetzungen an. Wäre die Kooperation eingebettet in einen staatlichen Rahmen, gäbe es Regelungen für Überstunden, vielleicht sogar Einladungen für Abende, bei denen ihnen für das Engagement gedankt wird, Urkunden überreicht werden und die Presse aufmerksam wird. Direktvernetzungen können eben auch zur Folge haben, dass sich Schulleitungen völlig heraushalten. Die Lehrerin V.L. sah in der Ignoranz ihrer Schule an dem Projekt das zentrale Problem der Kooperation. Ihres Erachtens bräuchte das Projekt Schulen, die sich den Austausch explizit wünschen und demnach auch strukturelle Möglichkeiten schaffen, wie zum Beispiel das Einstellen von Vertretungslehrkräften. Ähnlich müsste es sich mit dem Engagement von Studierenden verhalten: Sie sollten ihrer Meinung nach im Rahmen des Projektes Scheine erwerben und Prüfungen absolvieren können.

10 Einen Überblick über „Outcomes Based Education“ geben folgende Bücher: (aus einer weißen Sicht“) Spady, William / Schlebush, Anne (1999): Curriculum 2005: A guide for parents. Capetown. Sowie Jansen, Jonathan / Christie, Pan (1999). Studies on Outcome Based Education in South Africa. Cape Town.

Auf privater Ebene, im Freundes- und Bekanntenkreis wurde durchweg positiv auf den Austausch reagiert: Beim Einkaufen, auf der Straße, beim gemeinsamen Abendessen, bei Einladungen – immer wieder wurden die Gäste positiv aufgenommen. Insgesamt sind die Reaktionen in Niedersachsen auf die Gäste aus „Afrika“ etwas weniger euphorisch gewesen.

Sehr positiv vermerkt wurde, dass die Township-Besuche durch die gemeinsame Arbeit weniger zu touristischen Armuts-Attraktionen ausarteten, sondern Besuche unter Freunden waren (H.P.). Die Oldenburger Lehrerin H.P. erzählte, dass die Theaterarbeit in den Townships sehr gut aufgenommen wurde. Viele Passanten blieben stehen und interessierten sich für das Projekt. Allerdings stieß die Theaterarbeit auch auf Ablehnung: In dem Einkaufszentrum *Greenacres*, in einem Weißen-Viertel von Port Elizabeth sind rassistische Äußerungen gefallen wie “This is no place for Blacks” oder “Bloody Nigger (H.P)!”. Die antirassistische Theaterarbeit stellte auch für Lehrerinnen und Lehrer, die mit Personen des Projektes befreundet waren, nicht unbedingt nur eine Freude dar. Der Theaterpädagoge P.A. schloss dies aus dem Desinteresse, das befreundete südafrikanische Lehrerinnen und Lehrer zeigten. Kein einziges Mal habe ein Lehrer oder eine Lehrerin, die von dem Projekt wussten und sonst in organisatorischen Fragen stets zur Seite standen, sich die Mühe gemacht, das Theaterprojekt zu besuchen.

Die Lehrerin G.S. einer Schule aus einem Township erzählte, dass sie, als sie von ihrer Reise nach Deutschland zurückkehrte, mit Eifersucht konfrontiert worden sei. Der Bericht über ihren Aufenthalt habe nicht ausgereicht, sie hätte Geld für ihre Schule mitbringen sollen. Als sie erklärte, dass es nicht ihre Intention gewesen sei, in Deutschland Geld für ihre Schule zu sammeln, wurde ihre Rückkehr auch ohne Geschenke akzeptiert.

3.6 “The grass of your neighbour is always greener” – Vergleiche, Ähnlichkeiten und Unterschiede

Insgesamt lassen sich in den Beschreibungen, in denen die Kooperationspartner Vergleiche ziehen, zwei Tendenzen beobachten: Zum einen wird Differenz betont und zum Ausdruck gebracht, dass es sehr große Unterschiede gibt, die sich im Zusammenhang mit den ökonomischen Differenzen, den unterschiedlichen Höhen von Gehälter und härteren Lebens- und Arbeitsumständen in Südafrika begründen. Andererseits wird betont, dass die Gruppen so unterschiedlich nicht sind. Alle Menschen überall auf der Welt haben ähnliche Probleme und Sorgen.

Das Interviewmaterial ermöglicht Einsichten darüber, wie Differenz hergestellt wurde: Die Lehrerin J.K. einer sozial schwachen Schule in P.E. erzählte, dass ihre Schule Besuch von den Projektleitern erhalten habe. Ihre deutschen Gäste zeigten sich sichtlich begeistert von einem Gemüsegarten, den Schülerinnen ihrer Schule angelegt hatten. Sie unterhielt sich mit ihrem Besuch darüber, dass der Gemüsegarten ein Beispiel für die Einführung von Outcome Based Education sei. Der Gemüsegarten wurde zur südafrikanischen Import-Idee, man könne gleiches ja in Deutschland anlegen. Die Lehrerin G.D. aus Port Elizabeth erzählte, dass sie an einer Schule in Oldenburg einen Gemüsegarten sah, der sie sehr beeindruckte. Sie dachte sich, dass der Garten eine sehr gute Idee sei. Leider könne man vergleichbares in Südafrika nicht durchführen. Schließlich würde es an Platz und an Geld für die Samen fehlen. Der interessante Moment dieser Ausführung ist, dass beide Lehrerinnen den Gemüsegarten als etwas „Nationales“ essentialisieren. Als eine pädagogische Vorzeige-Idee, die mit länderspezifischen Strategien gespickt ist, wie im Falle Eastern Capes: der Gemüsegarten kann Kindern als Existenzsicherung dienen oder ihnen die Kompetenz bieten, Gemüse anzubauen, das sie verkaufen können oder im Falle Niedersachsens: der Gemüsegarten z.B. als Bestandteil der „Low Food“-Bewegung, als Erziehung zu einem Essverhalten, das auf ein Bewusstsein von Lokalität beim Gemüse setzt, als Werbung für gesundes Essen oder für Vollkornernährung. Die Lehrerinnen wunderten sich in dem Reiseland über etwas, was in ihrem Land gang und gäbe ist.

Soziopolitische und historische Gemeinsamkeiten werden von einigen Lehrerinnen und Lehrern thematisiert: So wird die nicht aufgearbeitete Wiedervereinigung von Ost- und Westdeutschland mit den Schwierigkeiten der Umsetzung des Plädoyers von Desmonds Tutu für die „Rainbow Nation“ verglichen. Die niedersächsische Lehrerin V.L. spricht davon, dass es in dem Fall der deutschen Wende, wie auch mit dem Ende der Apartheid Bestrebungen zur Geschichtsaufarbeitung gibt, wie die Aufdeckung der Stasi-Protokolle oder der Wahrheitskommission. Die Hybris von Rassismus, nämlich einmal die Vernichtung, Auslöschung von Menschen wie während der Shoa und der Schaffung eines „legalen“ Diskriminierungs-Staatsapparates, wie während der offiziellen Apartheid ist eine traurige historische Verbindung zwischen Deutschland und Südafrika. Wolfgang Nitsch unternimmt in seinem Text der Schreibwerkstatt einen Versuch, anhand der Biographie des südafrikanischen Lehrers K.X. Parallelen zu seinem Lebenslauf zu ziehen. Er skizziert aus den beiden Biographien das Leben von Menschen, die nicht aus privilegierten häusern kamen und ihre spätere etablierte Stellung als Schulleiter oder als

Universitätsprofessor dazu nutzen, um gegen ein Schulsystem, das auf Angst und Gewalt setzt, zu arbeiten.

3.7 “Aren’t you building classes among your future German citizens?” – Unterrichts- und Schulvergleiche

Die Lehrerin O.P. zeigte sich über das Verhalten von Jugendlichen in Niedersachsen entsetzt: “And I don’t think that it is something special in Germany, perhaps European, but you can find children sitting like this (putting their feet on the table, MM). You will never find this in South Africa. You don’t have to talk when the teacher is talking, but in Germany they do this, the other that, the other one takes out her lunch, one goes and is busy with something at a computer, one just walks somewhere, and drink and ooh, we don’t like that” (O.P.). Eine andere Lehrerin der Gruppe aus Eastern Cape, beschreibt ihre Probleme, die sie damit hat, dass manche Schülerinnen und Schüler ihre Lehrkräfte ignorieren. Sie bewertet dies nicht als eine Fehlleistung der deutschen Schulen, sondern erklärt, dass sie anders sozialisiert wurde: “It is not that they are all rude. But we are not used to children who are loud like that loud, running around, take out their books. You should come to your class and you should be as calm as you can. What we have seen in Germany I am not used to. I don’t want to say that it is not a right thing to do or a wrong thing, but it is the way they grew up. I was educated in that” (G.L.). Die gleiche Lehrerin erzählt, dass sie ihre deutsche Kollegin dafür bewundert hat, dass sie beim rüpelhaften Verhalten einiger Schülerinnen und Schüler nicht ihre Nerven verliert.

Der Schulleiter der Westville Highschool berichtet von einem Aha-Erlebnis. Die Disziplin seiner Schülerinnen und Schüler hat er stets als etwas Verteidigungswertes verstanden, bis er begann, die „Freiheit“ am deutschen Schulsystem zu schätzen: “(...) we came to that school and I was sitting on his chair when this boy came in the class, saw me sitting on the chair and said: ‚Dieser Stuhl ist besetzt! Das ist mein Stuhl.‘ I thought that this was so rude! But later on I thought this is what I admire! That they stand up for their rights, asserting his rights. I was shocked how rude he was” (K.X.).

Die Lehrerin H.S. plädiert für einen respektvolleren Umgang von Lehrkräften und Jugendlichen an ihrer Schule in Westville. An ihrer Schule besteht mehr Respekt für Erwachsene als für Kinder. Ihres Erachtens sei dies ein großer Fehler, der Aggression, Vandalismus und Kriminalität mit sich zieht. Sie bezeichnet es als sinnvoller, würden die Kinder zu selbstbewussten und nicht

zu ängstlichen und gehorchenden Menschen erzogen werden. In ihrer Schule steht Gewalt an der Tagesordnung, die sie in einen größeren Zusammenhang stellt: Ihre Generation sieht sie als eine Verlorene, da für sie während der Apartheid Demütigungen und Respektlosigkeit an der Tagesordnung standen. Dass die Kinder dieser Generation nun stark gewaltbereit sind, lässt sich in diesen Zusammenhang deuten: “(..) Children have actually lost the importance of respect and they don’t know where the parameters should be. They even don’t know when they are humiliating over other people. They just don’t have any boundaries: It is something which has to be carried over from parents and grandparents. The way the grandparents were treated. We were always treated as inferior and we always tried to hide whatever feelings or hurt we had. If you are in any way embarrassed or you are guilty we, when I say we, I mean we Blacks, we grew up with no showing suffering. Bear it and be thankful for the little things. And the discipline problem we have right now is actually a big problem which comes from the parents. From the other persons, they are contacted with. Another important aspect is, it seemed that we have lost a South African society. The pride and urgency we fought during the years of struggle. To be somebody! And this has seemed to be lost” (H.S.).

Das Ausmaß der Armut in den Schulen in Eastern Cape war für die Gäste aus Niedersachsen ein Schock: Bücher waren veraltet (L.W.), die Klassenstärke betrug das Dreifache der Deutschen Schulen (V.T.) und es gab kaum Unterrichtsmaterial.

Meinungen zu Schuluniformen teilen sich: Während einige für Uniformen plädieren, weil sie die soziale Unterschiede zwischen den Kindern kaschieren (P.F., G.S.: “School uniforms – for us it is good, because some are poor, some are very poor, you see, so with school uniforms it is less obvious”), argumentiert eine andere Lehrerin, dass die Freizeitkleidung dazu beiträgt, die Hierarchie zwischen Lehrkraft und Schüler zu lockern. Gerade wenn der Altersunterschied von Jugendlichen und Lehrkräften nicht allzu stark variiert, kann die Freizeitkleidung dazu beitragen, dass aus den professionellen Rollen ausgebrochen wird: “And it got a contribution in behaviour. (...) In South Africa there a lot of affairs (..) Love affairs between teachers and pupils” (O.P.).

Der Fremdsprachenunterricht, School-Fund-Raising und der Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft sind Aspekte, von denen das deutsche Kollegium von der Partnerschule lernen kann. Der Lehrer S.T. erzählt, er habe bei

seiner Reise erfahren, dass zukünftig auch in Deutschland Schulen auf Autonomie von Staatsfinanzen setzen müssen, sie „wettbewerbsfähiger“ werden sollen.

Einige südafrikanische Lehrerinnen formulierten den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler an den Schulen in Niedersachsen ihre paradiesischen Umstände nicht zu schätzen wissen und sie vor allem nicht genutzt würden. Der Wert „Bildung“ sei in Südafrika sehr hoch angesiedelt, die Heranwachsenden dort sind über ihren Schulbesuch weit enthusiastischer: “And I was saying if our children would have this resources they would be perhaps much better, than they are doing now. Because our learners have good results. Despite the disadvantages, living in townships, not having libraries, despite all this obstacle” (H.S.). Die Lehrerin V.L. erzählte, dass sie sich mit südafrikanischen Lehrerinnen darüber unterhalten habe, dass die deutschen Jungen und Mädchen die Vielfalt der Möglichkeiten nicht nutzen würden, wie zum Beispiel das Fremdsprachenangebot. Die Pädagogin erinnerte sich, dass, wenn sie Heranwachsende in Südafrika nach ihren Berufswünschen gefragt hat, sie viele Karriereträume zur Antwort bekam, auch wenn die Kinder sich ihrer schlechten Berufschancen bewusst waren. Den Satz „Ich habe eh’ keine Chance“, hat sie von Schülerinnen oder Schülern in Südafrika nie gehört. An ihrer Schule in Varel stellt sie immer wieder eine Art von Bequemlichkeit fest. Die jungen Erwachsenen an ihrer Schule sind was ihre Berufsvorstellungen betrifft, viel resignierter als die Jugendlichen, die sie in Südafrika kennen gelernt hat, obwohl sie vergleichsweise viel bessere Voraussetzungen haben. Ihre Schülerinnen und Schüler, so erklärte die Lehrerin, verliessen sich oftmals auf der Tatsache, dass sie einmal erben werden.

Der Lehrer F.P. der niedersächsischen Gruppe bezeichnete seine Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zu der südafrikanischen Klasse als reifer, kritischer und intellektueller.

Als schockierend empfand die Gruppe aus Niedersachsen durchweg die Tatsache, dass Jugendliche trotz Verbot in der Schule geschlagen werden. Die Reaktionen von deutscher Seite reichen von absoluter Inakzeptanz bis zum Versuch, jene Situationen zu erdulden: „(...) es sind eben andere Verhältnisse, da muss ich kräftig durchatmen. Es ist eben so wie es ist. Wenn Kinder sich freuen, dass ich komme, weil dann nicht geschlagen wird in der Zeit, da muss ich tief durchatmen. Die Kinder haben mich gefragt, wie ich das mache, dass ich Kinder in Deutschland nicht schlagen würde, und ich habe ihnen

versucht zu sagen, dass das durchaus geht. Das sind natürlich zwei völlig verschiedene Ansichten von Erziehung“ (T.G.).

Zwei Lehrerinnen aus Port Elizabeth wunderten sich über die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems, die sie an der ungleichen Ausstattung von Hauptschulen und Gymnasium festmachten. Sie beobachteten, dass von der Bildungspolitik bestimmte Schulformen bevorzugt werden. Die Lehrerin G.S. erinnerte sich an die Apartheid ihres Schulsystems und fragte: “Aren’t you building classes among your future German citizens? Would they be able to socialize with each other? Would they be able to share ideas, challenges and problems with each other? I don’t think so! To me this reminds me of discrimination among our different people in South Africa (...). We fought against it and we are in the process of succeeding, but this among Germans and Germans. Wow!”

Als Fazit dieses Abschnittes bleibt die Erkenntnis der südafrikanischen Gruppe, dass sie durch den Vergleich mit ihren deutschen Kollegen selbstbewusster werden könnten. Der Aspekt, dass die Bundesrepublik eine softe Apartheid in ihrem Schulsystem verankert hat und dass viele junge Erwachsene viel weniger engagiert sind als an ihren Schulen des Ostkaps, hat die südafrikanischen Lehrkräfte in ihrer Arbeit bestärkt. Anzunehmen ist, dass von niedersächsischer Seite wenig Auseinandersetzung mit den Unterrichtsformen der Partner bestanden habe. Zum einen finden sich nur wenige Kommentare und zum anderen manifestiert sich in diesen wenigen Aussagen zum Unterricht nicht der Wunsch, sich zu konfrontieren oder sich verändern zu wollen. Auch die Bemerkung von südafrikanischer Seite, dass der Fremdsprachenunterricht, so weit er beobachtet wurde, große Defizite aufweisen würde, fand keine Reflexion bei den Partnern.

3.8 “The quietness scared me” – Der Gastort

Betrachtet man die Beschreibungen der Lehrkräfte von den Orten, die sie besuchten, fällt auf, dass sie Aspekte hervorhoben, die ihnen an der Stadt, in der sie gegenwärtig lebten, fehlten oder sie störten. Aussagen über die andere Stadt sind vor allem als Aussagen über die Beziehung zur eigenen Stadt zu bewerten: Oldenburg wurde von der südafrikanischen Gruppe als sauber bezeichnet. Keine Plastiktüten wie in Port Elizabeth trübten das Stadtbild. Armut war nicht existent oder wurde besser versteckt als in Port Elizabeth. Siedlungen aus Wellblechhütten wurden in Oldenburg nicht gesehen. Kirchenbesuche fielen in Oldenburg langweilig aus, die Kirche war leer, ledig-

lich einige ältere Damen besuchten sonntägliche Messen. Einer Lehrerin aus dem Ostkap war es ein Rätsel, warum die wenigen Messebesucher nicht einschließen. Sie kennt Kirche als etwas Lebendiges: “Oh yes, we believe in God! Our mighty God is our provider (O.P.)!” Eine andere Lehrerin aus Eastern Cape merkte an, dass sie es als sehr positiv empfunden habe, dass katholische Kirchen in Deutschland tagsüber geöffnet sind. Eine andere Lehrerin antwortete, dass auch in Eastern Cape einige Kirchen geöffnet seien, allerdings nicht alle. Die Lehrerin G.S. fragte sich, wer diese großen teuren Kirchen wohl gebaut habe, in die niemand hineingeht. Zudem wunderte sie sich darüber, dass Religion überhaupt keine Rolle zu spielen scheint. In ihrer Kirche ist die Sonntags-Messe stark besucht und sehr beliebt.

Einen starken Eindruck hat bei den Lehrerinnen aus Port Elizabeth die Tatsache hinterlassen, dass in Oldenburg auch die armen Gruppen Zugang zur Grundversorgung haben: “You don’t have this kind of level that the biggest group consists of people who live in a certain way a primitive life without basic needs like toilets etc” (G.D.). Eine andere Lehrerin aus einem Township berichtete, dass der Gedanke sie frustrierte, in ihr Township zurückzukehren und mit der massiven sozialen Ungleichheit konfrontiert zu sein: “I must say that I was actually a bit or very frustated. I asked myself, what is the difference between South Africa and Germany? Why don’t you see the differences in Germany between classes from people? Why? Maybe there are poor people in Germany, but I did not see that! Look at the people in South Africa! You will find a lot of differences! I don’t know why that! Maybe it is because of Apartheid, where the black people did not get enough education. Maybe it is because of that. But I would say I liked my country to be like Germany. But it will take a long time. As far as education is concerned even now, there are lots of things that need to be balanced between Blacks and Whites!” Der Lehrer K.X. berichtete, dass er Armut von Roma-Familien in Oldenburg beobachtet habe. Die Roma-Familien sind allerdings bei weitem nicht so arm wie die ärmsten Menschen, die in Wellblechhütten in Port Elizabeth leben. Ein weiterer Punkt, der von fast allen Lehrkräften aus Eastern Cape angesprochen wird, bildet der Aspekt der Sicherheit. Oldenburg wird als sehr sicher eingeschätzt. Einige der Lehrerinnen aus Eastern Cape hatten den Eindruck, dass es überhaupt keine Kriminalität im Hunte-Städtchen gibt (P.F., O.P.). Andere Lehrerinnen aus der Region gingen von der Annahme aus, dass es überall auf der Welt Kriminalität gibt, in ihrer Region allerdings besonders viel. Da man von der hohen Kriminalität in Südafrika weiß, kann man sich entsprechen verhalten. Den sicheren Eindruck, den

Oldenburg auf die Lehrkräfte aus Eastern Cape gemacht haben muss, hatte allerdings nicht nur zur Konsequenz, dass die Lehrerinnen sich nur gut aufgehoben fühlten. Die Lehrerin G.D. erzählt, dass sie die Ruhe und Verschlafenheit Oldenburgs beängstigt hat: “What I experienced concerning this topic now is, it is so safe, especially it is so safe that I felt unsettled. I am not used to be late in the night out in the street. The quietness scared me. I found myself running at home.”

Positiv hervorgehoben wurde die Tatsache, dass in Deutschland Schulpflicht besteht und dass keine Schulgebühren erhoben werden. Der Vergleich mit dem deutschen Bildungssystem veranlasst eine Township-Lehrerin (P.F.), der südafrikanischen Regierung Gleichgültigkeit gegenüber der Zukunft von Kindern vorzuwerfen. “The German Government cares for the children. Look at the children, there is compulsory education, and when the parents don’t care about the children, the government will.”

Seltsam erschienen einigen Lehrerinnen und Lehrern aus Eastern Cape die beobachtete Freizügigkeit einiger Jugendlicher in Oldenburg: “You know with us, when I say home, I cannot take my girlfriend home. Like in Germany they have maybe for a week their boyfriends in the family. That is very strange to me” (N.B.). “Public life is different from us. The children hug and kiss before the teacher. That is strange for us. According to our culture it is rude to let children smoke in front of you. I am not sure how it is for white people in this country” (L.Z.). Der Lehrer F.P. aus Oldenburg schätzte, dass es auf seine Kollegen in Port Elizabeth befremdlich wirken musste, dass die Jugendlichen seiner Klasse Geselligkeit immer mit Alkohol in Verbindung bringen.

Der Pädagoge M.H. erzählte, dass er Südafrika als ein unheimlich zerrissenes Land erlebte, in dem es viele Spannungen gibt. Menschen unterschiedlicher sozialer Schichten beäugen sich kritisch, so seine Wahrnehmung. Die Omnipräsenz des Rassismus in Südafrika hat an den Nerven aller Beteiligten des Austauschs gezerrt. Die Weißen-Viertel, in denen die Ferien-Bungalows der Lehrerinnen und Lehrer aus Niedersachsen lagen, wurden als besonders unangenehme Orte gewertet: Zäune, bellende Hunde, Alarm-Anlagen, die großen Einkaufszentren, die das Stadtleben zerstören, dass es keine Spaziergänger gibt. Die Oldenburger Studentin L.I. hat es zermürbt, in einem Weißen-Viertel zu wohnen. Die Tatsache, dass es immer weiße Familien waren, die schwarze Hausangestellte beschäftigten, sei zuviel „südafrikanische Realität für sie“. Aus dem Grund hat sie es vorgezogen, in einem Township

zu leben. Dies ist eine Beobachtung, die vor allem internationale Studierende in Konflikt mit südafrikanischen Kollegen bringt: Während die Außenstehenden die Machtverhältnisse in Weißen-Vierteln mit der Apartheid in Verbindung bringen und kritisieren, dass sich scheinbar seit 1994 für die schwarze Bevölkerung nichts verändert hat, argumentieren Einheimische eher mit ökonomisch-pragmatischen Vorteilen: Die schwarzen Angestellten werden schließlich bezahlt und sind dankbar für ihre Jobs.

Das Leben in den Townships bezeichnete die Studentin L.I. als unberechenbar. Die Stimmung sei schnell umschlagen und die Mischung aus Moderne und traditionellem Leben hat sie oftmals nicht nachvollziehen können. Während ihres Aufenthaltes hat sie sich in permanenten Diskussionen und Verhandlungen über Aberglauben und Religiosität wieder gefunden. Insgesamt hat sie eine hohe Spiritualität bei ihren Nachbarn im Township feststellen können. Sie stellte eine Gruppenzentriertheit fest, die ihr zusagte und die sie höher bewertet als den Individualismus, den sie von ihrem Leben in Oldenburg kennt. Auch der Lehrer R.C. thematisierte, dass er eine gewisse Offenheit in Deutschland vermisse, die er in Soweto kennen gelernt hat. Der Lehrerin G.D. aus Port Elizabeth, die für einen längeren Zeitpunkt in Oldenburg an Schulen hospitierte, erklärte er, dass sie es nicht persönlich nehmen solle, wenn man sie in Oldenburg grimmig anschaue. Sich nicht zu grüßen oder sich gegenseitig grimmig anzuschauen, sei in Deutschland gang und gäbe und kein Zeichen von Xenophobie.

3.9 “How do some counterparts really perceive us?” – Der Vorwurf der Diskriminierung

In den Interviews wurde nicht von Diskriminierungen in solch einem Ausmaß berichtet, wie das Thema die Schreibwerkstätten dominiert. Offensichtlich hat die face-to-face-Situation der Interviews einige Lehrkräfte gehemmt, Probleme zu benennen. Ihre selbst gewählte Anonymität erwies sich hierfür als vorteilhafter. Ohne den Texten ihre Schärfe absprechen zu wollen, möchte ich an dieser Stelle anmerken, dass das Kollegium aus dem Ostkap die Texte der Schreibwerkstatt zu einem sehr hektischen Zeitpunkt schrieben, sie standen kurz vor ihrer Abreise.

Ein Vorwurf, der sich durch die negativen Punkte der Texte zieht, ist der, man sei von den deutschen LehrerInnen nicht ernst genommen, sondern bemitleidet und patronisiert worden (K.X.). Der gleiche Autor wirft seinen deutschen Kolleginnen und Kollegen vor, dass sie sich an der Schwäche der

südafrikanischen Partner ergötzt hätten: “To search for the strength in others, to compliment your weakness, and to utilize your strength to diminish their weakness.” Zwei weitere anonyme Autoren werfen der deutschen Gruppe vor, sie hätten ihre Gäste behandelt wie Kinder. Eine Lehrerin, die anonym bleiben will, fühlt sich in eine inferiore Position gedrängt und betont die Stärke ihrer Gruppe: “To a certain extent/degree I feel/ experienced that some of my German counterparts were not behaving in a professional manner towards my colleagues. They made us feel as if they were not used to a certain level standard of conducting their lives or behaviour. I feel quite the opposite, we are either on par rubbing shoulders or even above you.”

Eine Lehrerin, die ebenfalls anonym bleiben will, fragt: “How do some counterparts really perceive us? Have they really accepted us as colleagues or are they forced (circumstances) to behave in a polite way towards us? Some of our colleagues are not treated well. South Africans have become matters in being polite to the extend that they have become dishonest. This caused a lot of emotional suffering.” Oder ein weiterer anonym Beitrag: “I don’t like the way they treated us. Why I say this? Because I see the way they handle us like kids.”

In Eastern Cape haben sich die Gäste dominant verhalten: “A teacher from the project in the school feels unhappy when you visit their classrooms which changes the atmosphere. It seems that he or she takes as if he or she owns the project instead of sharing with others. There is also inequality treatment among families.”

In zwei Texten wird die Intransparenz der Finanzberichte moniert. Man hätte so viel Arbeit investiert, Sponsoren aufzutreiben und im Vorhinein habe man so viele Berechnungen angestellt. Gegen Ende des Projektes sei eine Art Abschlussbericht fällig. Die Lehrerinnen, die in Oldenburg umziehen mussten, wunderten sich darüber, warum andere in Familien wohnen konnten, während für sie eine Wohnung gemietet wurde: “We were rented a flat and had to do things on our way whilst others from the group were taken care by the families involved in the project. Why were we separated from the families and far away from the group?” Eine Lehrerin bezeichnet ihre Familie als kalt, eine andere empfindet Deutsche als unfreundlich, und schwarzen Südafrikanerinnen gegenüber besonders unfreundlich. Eine andere Lehrerin, die wie obige Lehrerin ebenfalls anonym bleiben will, zieht ein misantrophes Fazit. Deutsche wie Südafrikaner sind neidisch und besserwisserisch, “I feel Ger-

mans and South Africans are the same, there is no love, there are only jealous people. They only compete with each other. They think they are better than others.” Eine Lehrerin führt in ihrem Text aus, wie sehr sie sich über ihren Schulalltag, der von Disziplinlosigkeit geprägt war, verärgert war und wie arrogant manche deutsche Kolleginnen und Kollegen waren. Am Ende ihres Textes fordert sie ihre Partner auf, sich zu verändern: “I am strong enough to survive – but please all of us are not that strong, so please try to understand and be accomodative in future!”

Die niedersächsischen Gruppe reagierte auf die Texte dieser Schreibwerkstatt mit Entsetzen und Ratlosigkeit: “I felt shame and sorrow and I asked myself, what went wrong” (H.P.). Leider liegt zu den Reaktionen der deutschen Gruppe auf die Vorwürfe kaum Material vor.

Eine weitere Ebene von Diskriminierung beschreibt die Mitveranstalterin und weiße Südafrikanerin Janina Wozniak: Die Solidarität mit sozial schwachen Menschen in Südafrika habe das deutsche Kollegium zu „Anti-Weißen“ Statements bewegt. Sie empfand, dass in sie das Bild des weißen südafrikanischen Nutznießers der Apartheid projiziert wurde. Dies habe sie verletzt (Wozniak 2000).

3.10 “Together, but not together” – Gruppengefüge

Der langen Vorbereitungszeit ist es zu verdanken, dass sich in beiden Gruppen Dynamiken und eine Vertrautheit einstellen konnte. Bei den südafrikanischen Kolleginnen und Kollegen hatte dies eine besondere „nationale“ Dimension: als (freiwillige, billigende oder unfreiwillige) Repräsentanten des „neuen Südafrikas“,¹¹ als Promoter der von Desmond Tutu deklarierten „Rainbow Nation“. Ihr Erscheinungsbild war zu Beginn ihres Aufenthaltes in Oldenburg von gemeinsamen identitätsstiftenden Ritualen geprägt, nämlich einer Uniformierung und dem Einüben einer „Hymne“. An dem Begrüßungsnachmittag in Hude sangen sie ein Lied, das sie eigens für ihren Aufenthalt texteten und einstudierten („es ist prima, es ist prima deutsch zu lernen“). Dies trugen sie in einheitlichen T-Shirts vor.

Die niedersächsische Gruppe reagierte unter anderem auf diese Inszenierung mit einem Standbild im Anschluss an die zweite Schreibwerkstatt im Dezem-

11 Zu diesen Begriffen „neues Südafrika“ oder „Rainbow Nation“ siehe Alexander 2001: 95-131.

ber 2000: Vier Personen stellten sich in einen Kreis, Rücken an Rücken. Folgende Kommentare und Interpretationen folgten auf dieses Standbild: „zusammen und getrennt. Wir gehen zusammen, aber leider jeder in eine andere Richtung. Zusammen sind wir stark, aber wir haben noch kein eigenes Ziel. Oberflächliches Gruppengefühl. Rainbow-Wagenburg: Rücken stärken Aufbruch. Aufbruch aus der Rainbow-Wagenburg. Schutz. Vertrautheit aus der Vergangenheit. Freundschaftskreis. Neue Qualität. Wärme reduziert (verlagert)“ (Lohrenscheid 2000b, 20).

3.11 Zusammenfassung

Mit der Intensivierung der persönlichen Kontakte wurden wenig essentialisierende und kulturalisierende Aussagen getroffen. Die zentrale Kategorie bildete nicht das Interkulturelle, sondern das Intersoziale. Die Einsicht in andere Lebens- und Arbeitswelten hat nicht zu pauschalisierenden Beschreibungen des „Südafrikaners“, der „Deutschen“, eben dem Anderem oder dem Fremden geführt. Als Beleg für dieses erste Fazit zähle ich Erklärungsentwürfe für ungewohntes Verhalten, wie zum Beispiel die Aussagen, dass die Busfahrer aufgrund ihrer sprachbedingten Verunsicherung unfreundlich sind. In Konflikt- oder in Stresssituationen hat es neurotische Lernunfähigkeiten gegeben. Diese Konstellationen bedingten sich bei den Oldenburger Gastgeberinnen und Gastgebern durch die meist dreifache Belastung von Beruf, Familie und Gäste. Oder wenn Gäste mit Praktiken konfrontiert wurden, die sie aus moralisch, ethischen oder persönlichen Gründen schlicht ablehnten, wie etwa die von manchen empfundene Respektlosigkeit der Jugendlichen ihren Lehrern gegenüber oder eine Art „gefühlte“ Ablehnung oder Rassismus von Gästen in ihren Familien. In solchen Momenten wurde auf Stereotypen rekurriert, die halfen, die eigene Meinung, es bräuchte einen Abbruch oder einen Rückzug der Kontakte, zu bekräftigen. Weiterhin auffällig ist, dass sich wenig konfrontiert wurde. Situation, in denen sich Konflikte anbahnten, wurde aus dem Weg gegangen. Dass sie sozial und ökonomisch besser gestellt war, stellte für die Gruppe aus Niedersachsen größtenteils ein Problem dar. Sie vermied es, dies zu thematisieren. Die Lehrerinnen und Lehrer wollten demonstrieren, dass sie rassistische Kategorien nicht kennen. Wurden sie darauf angesprochen, war die verbreitete Strategie der Versuch des Kaschierens. Dazu zähle ich Verhaltensweisen, wie sie in der Anekdote vorkommt, in der ein Oldenburger Lehrer von einem Kollegen aus Port Elizabeth gefragt wird, ob er nicht bemerkt, dass er der einzige Weiße in dem Einkaufszentrum

ist und der Lehrer antwortet, dass er dies nicht feststellt. In den Interviews stellte ich fest, dass viele Unsicherheiten unaufgelöst blieben. Momente, in der direkt Unsicherheiten angesprochen werden, waren selten.

Von seinen eigenen Privilegien zu sprechen, mag schmerzhaft sein, ist allerdings notwendig in einer Kommunikation, in der man sich gegenseitig ernst nimmt. Nur wenn die Kompetenz geschult wird, über eigene Privilegien zu sprechen, kann auch der Prozess des „Unlearning one’s privilege“ (Spivak, zitiert nach Landry/McLean 1996, 4) einsetzen. Erst wenn eigene Privilegien in Frage gestellt werden, kann zu denen gesprochen werden, die von den Privilegien ausgeschlossen sind (Castro Varela 2002, 44).

Des weiteren macht sich eine Ambivalenz pädagogischer Medien bemerkbar: Auf Szenisches Spiel zurückzugreifen, bedeutet zunächst eine große Chance, da diese Methode das Potential birgt, das Verborgene des Textes, die Ränder aus der Unsichtbarkeit zu befreien. Jedoch bedeutet die Wahl dieser Methode nicht per se, dass Stereotypisierung verhindert wird. Das Standbild der zweiten Schreibwerkstatt, in der vier Personen in einem Kreis Rücken an Rücken stehen, könnte sich als statische Aussage wie ein Emblem suggestiv fest-schreiben. Beim szenischen Spiel sowie generell bei repräsentativen Praxen sollte Wert darauf gelegt werden, flüssige, prozessuale Präsentationen zu verstärken.

4 Der professionelle Lehrerbildungsdiskurs

In diesem Kapitel werden die Positionen zu den Kooperationsformen der Lehrerinnen und Lehrer und die Einstellungen der Veranstalterinnen und des Veranstalters verhandelt. Auf den Internetseiten des ZES sind Texte über INSET 4 TODLAC vorzufinden, in denen das Projekt regelmäßig vorgestellt und aktualisiert wird. Ich untersuche diese Texte unter zwei Fragestellungen: Welche Einstellungen treten zu Tage? Wie wird Staatlichkeit zitiert? Zunächst werden die Einstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zu den Kooperationsformen dargestellt.

4.1 „Unheimlich tolle Einstiege“ – Einstellungen zu den Kooperationsformen

Eingangs muss der Missstand angemerkt werden, dass lediglich in der zweiten Staffel der Interviews um Kommentare zu den Kooperationsformen gebeten wurde. Aus diesem Grund liegt bei diesem Kapitel ein Übergewicht bei Antworten der niedersächsischen Gruppe vor. Meine Bitte, die verschiedenen Formen zu kommentieren, wurde in der Regel mit der Begründung verweigert, dass die verschiedenen Aufenthalte zu sehr variierten, als dass man ihre Relevanz und Qualität bewerten könne. Im Folgenden finden sich aus diesem Grund eher allgemein gehaltene Einstellungen zu den Kooperationsformen.

Auf meine Bitte, die verschiedenen Formen, die im Rahmen des Nord-Süd-Projektes durchgeführt wurden, zu kommentieren, bestand in den Antworten darin ein Konsens, dass der Grad der Intensität der Kontakte von der Dauer der Aufenthalte abhängt. So wird durchweg das Modell der Lehrerin G.D. eines längerfristigen mehrmonatigen Aufenthaltes als sehr positiv vermerkt. Es gilt: Je länger, je intensiver. Auch das Modell des längeren Aufenthaltes der Studentin, ihr Vorhaben, in dem Township zu wohnen, „Kontakte zu intensivieren“ wird positiv vermerkt: Lehrerinnen und Lehrer mit Familienanschluss, mit jungen Kindern oder pflegebedürftigen Eltern geben an, dass ihnen der Zeitraum gereicht hat. Eine längere Trennung von ihren Familien als vier bis sechs Wochen bewerten sie als unrealistisch.

Die Vielfalt der Kooperationsformen und die sozialen und professionellen Hintergründe der Teilnehmenden benennen die Lehrerinnen und Lehrer als

eine große Bereicherung. Ein weiterer Punkt, der Konsens findet ist der, dass das Projekt mehr Struktur braucht. Die Lehrerin G.D. erzählt, dass sie sich gerne während ihres mehrmonatigen Aufenthaltes in Oldenburg mehr eingebracht hätte und ihr eine festere Projektstruktur geholfen hätte, sich besser orientieren zu können. Der Einwand, dem Projekt fehle es an Struktur, kann als ein typischer Auswuchs von nicht-staatlichen Direktvernetzungen verstanden werden. Hatten staatliche Programme fest definierte Abläufe und Aufgabenverteilungen, verlaufen die Kontakte, die „von unten“ wachsen improvisiert: Probleme werden gelöst oder organisatorische Entscheidungen getroffen, wenn sie anfallen.

Die Lehrerin V.T. bezeichnet den Schüleraustausch als „top“, die Möglichkeit „einfach so in eine andere Kultur zu gucken“ sieht sie als große Chance. Der Theaterpädagoge P.A. setzt auf gemeinsame Unternehmungen und nicht auf Unterricht: „Die lernen hier nicht viel und die lernen dort auch nicht viel“ (P.A.). „Face-to-Face“ Kontakte seien sehr wichtig (G.D.). Auch aus dem Grund, dass man in den westlichen europäischen Ländern hauptsächlich negative Bilder von Südafrika vermittelt bekommt, ist eine Reise dorthin von zentraler Bedeutung. Die Kooperationsform „Sabbatsjahr“, dies bedeutet, dass ein Lehrer oder eine Lehrerin sich ein Jahr beurlaubt und dafür die Arbeitskraft dem Projekt anbietet, wird von allen Lehrerinnen und Lehrer mit großer Vehemenz abgelehnt. Die ganzen Sommerferien wieder durchzuarbeiten, kommt für einige Lehrerinnen ebenfalls nicht mehr in Frage. Ein Kooperationspartner erklärt nicht ohne Ironie, dass solch ein Engagement grundsätzlich von Ärzten, aber nicht von Lehrerinnen und Lehrer ausgehen würde.

Als einen sehr positiven Aspekt, über den Konsens besteht, werden die unterschiedlichen Vernetzungen genannt, welche die Kooperation indirekt ausgelöst hat. Zum Beispiel ist es durch die Kooperation gelungen, dass es einen stärkeren Austausch zwischen Universitäten und Schulen gibt und sich verschiedene Berufsmilieus kennen lernen können. Dies sowohl innerhalb der Gruppen wie auch zwischen ihnen. Tendenziell findet sich bei der deutschen Gruppe ein nahezu euphorisches Bekenntnis zum *Szenischen Spiel*, welches von den Partnern des Ostkaps teils geteilt, teils nur zur Kenntnis genommen wurde. Die Lehrerinnen und Lehrer in Südafrika erleben eine Transformation des Bildungswesens und werden in *Outcome Based Education* weitergebildet. Vielleicht wäre ein Schwerpunkt auf dieser Lehr- und Lerntheorie für sie hilfreicher gewesen.

4.2 Einstellungen der Organisatorinnen und des Organistors zur Lehrerfortbildung anhand der Texte INSET 4 TODLAC

Dieses Kapitel stützt sich auf eine Serie von Dokumenten, die von den Projektorganisatoren, bzw. fast ausschließlich von Prof. Dr. Wolfgang Nitsch, mit zwei Ausnahmen von Janina Wozniak und Claudia Lohrenscheit geschrieben wurden. Bei dieser Textsorte handelt es sich um in englischer Sprache verfasste und eins bis vier Seiten lange Anmerkungen, Formulierungen von Einstellungen und Aktualisierung von Informationen des Projektes. Die Ziele reichen von Projektvorstellungen, Diskussionen über Schulentwicklung in Zeiten neoliberaler Umstrukturierungen über Listen mit Problemen die bei mehrmonatigen Aufenthalten von Lehrerinnen und Lehrern auftauchen könnten, Bekenntnissen zum Szenischen Spiel, der Arbeit mit sozial benachteiligten Schulen, Auswertungen von Besuchen und zahlreichen Übersichten mit immer länger werdenden Listen der Forschungs- und Arbeitsbereiche. Eine große Zahl dieser Dokumente ist auf der Internetpräsenz des Projekts vorzufinden. Die Zielgruppe dieser Texte sind Mitglieder des Projektes. Vielleicht wird die Internetseite zudem von Interessenten an Kooperationen der Entwicklungszusammenarbeit abgerufen.

Die Texte werden unter Berücksichtigung folgender Fragestellungen dargestellt: Welche Einstellungen formulieren die VeranstalterInnen offen, welche verdeckt? Bezogen auf die Direktvernetzungen: Welche Bedeutung erhält Staatlichkeit in den Dokumenten?

4.3 Einstellungen der Organisatorinnen und des Organistors zur Zusammenarbeit

In den INSET 4 TODLAC-Dokumenten finden sich eine Reihe von Einstellungen, die im Folgenden eine ausführliche Darstellung erhalten. Eine zentrale Einstellung der Organisatorinnen und des Organistors stellt das Kriterium der Nachhaltigkeit dar. Zudem soll es Multiplikatorentätigkeiten fördern (Nitsch 2002b). Wolfgang Nitsch betont, dass es nicht Ziel der Kooperation ist, Daten über die Effektivität des Unterrichts anzuhäufen. Vielmehr geht es dem Projekt um das Verstehen von Gründen und Absichten für das Handeln (vgl. Nitsch 2000a). Als Fortschritt gilt demnach ein höheres Verständnis füreinander und nicht Zahlenmaterial über angeblich gelungene Unterrichtspraxen.

Bekenntnisse zur „Gegenseitigen Entwicklungshilfe“

Das zentrale Anliegen der Veranstalterinnen und des Veranstalters war es, von der „Produktion fiktiver Erlösungsstrategien“ (Jouhy zit. nach Wozniak, 2000: 2) Abschied zu nehmen, wie sie in der bundesdeutschen Vergangenheit der „Dritte Welt-Arbeit“ so oft stattfand und stattfindet. Als entwicklungsbedürftig gelten beide Parteien, so Nitsch und Lohrenscheit (2000, 2). Das deutsche Bildungswesen weist große Mankos auf. Die Ergebnisse der PISA-Studie, die Deutschland einen sehr starken Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung attestiert hat, führten zu keinem Umdenken. Gerade von südafrikanischen Experten und Expertinnen können wichtige Impulse dafür ausgehen, wie Gegenstrategien für mehr soziale Gerechtigkeit in der Praxis aussehen können. Hierzu Wolfgang Nitsch: “During the last three decades Germany has kept its own soft apartheid system, treating defact-immigrants and guests- and contract worker or as illegitimate refugees from economically under-developed regions, who should be influenced to go back to their home country as soon as their labour power is no longer needed or has been ‘consumed’” (Nitsch 2000b, 3). Die Kooperation kann von den Erfahrungen ihres südafrikanischen Kollegiums mit Mehrsprachlichkeit und ethnischer Heterogenität lernen. Die Partner aus Niedersachsen können im Gegenzug Szenische Spiel-Ausbildungen und Trainings anbieten (vgl. Nitsch 2002b, 2).

Bekenntnis zur Zusammenarbeit mit „Sozial Benachteiligten Schulen“

Soziale Benachteiligung ist in den Strukturen einer Gesellschaft verwachsen. Armut kann nicht vorrangig als individuelles Versagen verstanden werden. Vielmehr resultiert sie aus sozio-ökonomischen Missständen. Machteliten gehen gegen sozial benachteiligte Menschen mit symbolischer Gewalt vor, sie werden als „Verlierer“ von Gesellschaften repräsentiert, so Nitsch. Die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Menschen sollte nicht den Fehler begehen, eine ökonomisch-instrumentelle Förderung von einigen besonders begabten Menschen vorzunehmen. Vielmehr müssten sozial benachteiligte Menschen Akzeptanz mit ihren spezifischen Lebensgeschichten finden: “Supporting disadvantaged children and communities should be based upon a posture and attitude of accepting and evaluating them as human beings with their own life histories” (Nitsch 2001a, 1). Nitsch erachtet das Akzeptieren der Gruppe von zentraler Bedeutung, auch wenn Destruktionen und Hindernisse von der sozial benachteiligten Gruppe ausgehen könnten. Gerade „hidden psycho-social resources“ (ebd.) sollten, so Nitsch, Förderung finden.

Damit meint Wolfgang Nitsch soziale Kompetenzen, wie spirituelle, emotionale und soziale Ressourcen innerhalb von Familien-Strukturen, Communities oder religiösen Gruppen. Die Zusammenarbeit mit benachteiligten Gruppen könnte für beide Seiten eine lohnende und stärkende Erfahrung bilden. Die Zusammenarbeit könnte bedeuten, dass eigene spirituelle und emotionale Ressourcen angesprochen werden, genauso wie die Kooperation ein Zugewinn an Wissen, Handlungsstrategien und konstruktiven Ideen zur Folge haben könnte. Nitsch verbindet sein Plädoyer für eine Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Menschen mit der Überwindung von nationalen und geographischen Grenzen zu einem Aufbegehren gegen gegenwärtige neoliberale Deregulierungen und dem damit einhergehendem Abbau von sozialstaatlichen Leistungen. Intendiert wird eine Wende der in der Entwicklungszusammenarbeit bislang üblichen Form der Zusammenarbeit: Weg von einer monetären Hilfe, bei der Geld von Nord nach Süd fließt, hin zu einer Haltung von gegenseitiger Unterstützung und *Empowerment* von benachteiligten Gruppen.

In der Armutsbekämpfung sind soziale kreative *Grassroot*-Projekte bei weitem effektivere Modelle als diejenigen, die in Einbahnstraßen-Modellen Geld in sozial schwache und instabile Institutionen stecken. Initiativen mit zivilgesellschaftlichen Absichten sind gerade in Südafrika mit einer überwiegend verarmten Schwarzen Bevölkerungsmajorität und einer weißen privilegierten Elite von zentraler Bedeutung, so Nitsch.

Benachteiligt bezieht sich dabei nicht nur auf südafrikanische Verhältnisse: Auch soziale Brennpunkt-Schulen in Deutschland sollten Teil der Kooperation sein. Schulen von Kindern und Jugendliche, die in relativer Armut aufwachsen oder die einen Migrationshintergrund haben, sollten kontaktiert werden. Deutschland als De-facto-Einwanderungsland muss auf die Heterogenität im Bildungswesen reagieren und hierzu gehört zum Beispiel auch die Aus- und Weiterbildung des Lehrpersonals.

Bekennnis INSET 4 TODLAC als Beispiel für Alternative zur neoliberaler Deregulierung

Südafrika und die Bundesrepublik haben gemein, dass es einen lebendigen Widerstand gegen neoliberale Umstrukturierungen gibt, die sich an Effizienzkriterien der freien Wirtschaft orientieren (Nitsch 2002d). Der freie Wettbewerb zwischen Schulen und der Verlust an staatlicher Gestaltung hat zur Folge, dass soziale Unterschiede sich vergrößern, sozial benachteiligte Grup-

pen geschwächt werden, die Schulhierarchie gefördert wird, ein starkes Direktorat unterstützt und eine Schwächung von Lehrer-Autonomie und Verantwortlichkeit vollzogen wird. Zudem wird symbolische Gewalt in Form der Stigmatisierung an weniger „erfolgreichen“ Jugendlichen gefördert. Gerade Netzwerke wie INSET 4 TODLAC haben das Potential sozial benachteiligte Gruppen zu erreichen, demokratische Werte zu stärken und damit neoliberalen Deregulierungen etwas entgegen zu setzen (ebd., 7).

Anlässlich eines Besuches des Ministers Senffs formuliert Wolfgang Nitsch mögliche Perspektiven des Partnerschaftsabkommen zwischen Eastern Cape und Niedersachsen. Wolfgang Nitsch benennt finanzielle Missstände und das Angewiesensein auf finanzielle Förderungen von Unternehmen. Dabei müssten Unternehmen, so Nitsch, die sich als *Corporate Citizen* in ihren Regionen engagieren, sich mit den Projekten, die sie fördern, identifizieren können. Gerade im Township-Tourismus ist dies realisierbar, ebenso bei der Förderung von speziellen Lernbüros. Von staatlicher Seite wünscht sich der Projektleiter eine Art „Startinitiative“ oder Schirmherrschaft. Hierfür ist das Engagement der zuständigen Minister der Niedersächsischen Landesregierung erforderlich. Es wird deutlich: Staatliches Engagement beschränkt sich auf finanzielle Hilfen oder auf repräsentative Unterstützung in Form von einer Schirmherrschaft. Die inhaltliche Arbeit wird ausschließlich von NGOs, Kirchen oder ähnlichen Projekten wie dem INSET 4 TODLAC-Programm geleistet.

Wolfgang Nitschs Plädoyer für eine nachhaltige und gemeinsame Armutsbekämpfung kann als progressiver Alternativ-Entwurf zu neoliberalen Entwicklungspolitiken verstanden werden. Problematisch erscheint jedoch, dass die Produktion von Texten, die das Projekt beschreiben, einseitig vorgenommen wird. Die Gefahr von Wolfgang Nitschs „Definitionsmonopol“ liegt darin, dass er andere Meinungen mit seiner Vielfalt an Texten vorstrukturiert und der gemeinsame zukünftige Weg weniger ausgehandelt, sondern mehr von Wolfgang Nitsch bestimmt werden könnte. Dennoch soll Ziel dieser Kritik nicht die Textproduktion von Wolfgang Nitsch sein. Vielmehr sollte das Augenmerk darauf gerichtet werden, warum lediglich Wolfgang Nitsch sich äußert. Die Unverhältnismäßigkeit der Produktion von Selbstbeschreibungen spiegelt auch die Asymmetrie der Initiativen und des Engagement des Projekts wider: Die Oldenburger Universität ist in fast allen Fällen der Motor für gemeinsame Projekte. Überhaupt kann eine solche Asymmetrie als typisch für eine verbreitete Praxis der Entwicklungszusammenarbeit bezeichnet wer-

den. Warum reagieren die südafrikanischen Partner kaum auf die Texte? Warum partizipieren sie nicht an der Projektaußendarstellung?

Zunächst könnte man argumentieren, dass das Medium Internet problematisch ist, da nur wenige südafrikanische Lehrerinnen und Lehrer Zugang zu den Netzen haben. Mit Spivak kann argumentiert werden, dass subalterne Stimmen zwar sprechen, jedoch kein Gehör finden, da das hegemoniale Medium Internet, sie nicht zu Worten kommen lässt (vgl. 1.4). Diesem Argument könnte man entgegen, dass die südafrikanischen Partner nicht per se als subalterne Gruppe bezeichnet werden können. Dennoch müsste ein Medium gefunden werden, zu welchem alle Beteiligten Zugang haben und in dem gemeinsame Projektbeschreibungen diskursiver wie repräsentativer Art verhandelt werden können. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt findet sich die Internet-Projektseite noch auf der Seite der Oldenburger Universität. Um eine breitere Partizipation zu erreichen, müssten sich die Beteiligten mehr mit dem Projekt identifizieren und es als etwas, was ihrer Partizipation und Gestaltung bedarf, betrachten. Wie lässt sich dies erreichen?

5 Das Gastfreundschaftsdilemma

„Es bedarf einer Unangemessenheit der Kategorien, damit der Fremde nicht verfehlt wird; er muss sich als Abwesenheit darstellen und als Nicht-Phänomenalität“ (Derrida 1976, 158).

Das Dilemma um die Gastfreundschaft besteht in dem Scheitern des Bestrebens einen Gast „gastlich“ aufzunehmen oder als Gast sich „gastlich“ zu geben. Es besteht in dem Wunsch, nach Öffnung, nach Kontakt und nach Austausch sowie der gleichzeitigen Einsicht, dass die Ambivalenz, die Unstetigkeit, die der Kontakt auslöst, nicht ausgehalten werden kann. Gründe dafür sind Sachzwänge (vgl. 1.2.1) und damit einhergehend die eigene (neurotische) Beschränktheit. Das Dilemma entsteht in dem Moment, indem man nicht bereit ist, seinem Gast oder seinem Gastgeber eine grenzenlose Offenheit zu gewähren, die über das Denk- und Sichtbare hinausgeht. Dies ist nicht im Sinne von Selbstaufopferung gemeint, sondern in dem Derrida'schen Sinn: Die Möglichkeit des Unmöglichen mitzudenken (vgl. 1.2.2). Schnell ist man geneigt, anzunehmen, dass das Dilemma aus dem Unvermögen besteht, sich nicht gemäß der eigenen Erwartungshaltung und jener, die man von den Veranstaltern vermutet, zu verhalten. Vielmehr liegt die Pointe in der eigenen Haltung einem Selbst und Anderen gegenüber. Nur wer schwindelnde Gefühle von Risiken nicht fürchtet, entschwindet dem Dilemma. Unbedingte Gastfreundschaft entsteht niemals aus dem Zwang Erwartungen zu erfüllen, sondern ist in ihrem Kern eine freiheitliche Geste der Öffnung. Sie stellt die Kompetenz dar, Ambivalenz und Dissens auszuhalten.

5.1 „Gastfreundschaft“ im Internet und in Lexika

Gibt man in der Internet-Suchmaschine Google den Begriff „Gastfreundschaft“ ein, erhält man binnen einer Fünftel Sekunde 56,600 Vermerke. Gastfreundschaft taucht vor allem in Verbindung mit Tourismus auf: Mit der „Gastfreundschaft auf bahamesisch“ wirbt ein Reiseveranstalter im Internet für Urlaub auf den Bahamas¹², ein „raffiniertes Hotel Restaurant“ in der

12 Siehe www.bahamas.urlaub.de/Artikel.asp (abgerufen am 28.02.2003).

Toskana lockt mit seiner „außerordentlichen Gastfreundschaft“.¹³ Unter den ersten zehn Treffern finden sich neben den kommerziellen Anbietern Klöster, welche, wie die Benediktinerabtei Kornelimünster, die Gastfreundschaft als ihr „pastorales Aufgabenfeld“¹⁴ verstehen. Blättert man ein wenig in den Vermerken, finden sich z.B. Kulturübersetzungs-Ratgeber, Patentrezepte, wie man sich im Falle eines Besuches in einem Beduinenzelt verhalten sollte. Bei der Suche in einem kommerziellen Medium wie dem Internet, sollte die bestechend hohe Trefferquote von kommerziellen Seiten jedoch nicht verwundern.

Dem *Etymologischen Wörterbuch des Deutschen* zufolge stammt das Wort „Gast“ aus dem gemeingermanischen Wort *gast*, oder dem altenglischen *giest*, dem altnordischen *gestr* oder dem schwedischen *gäst* und ist seit dem 8. Jahrhundert bekannt (Pfeiffer 1989: 507). Es steht in einer Verwandtschaft zu dem lateinischen *hostes*, dem Fremdling, unter welchem auch der kriegslüsterne Fremdling zu fassen ist, ebenso wie der Landesfeind. *Hospitis* steht für den Gastfreund. Das Wort Gast vereint in sich die Bezeichnung des sich friedlich näherndem Fremden, dem Schutz, Unterkunft und Bewirtung gewährt wird, wie auch dem Feind, der mit kriegerischen Absichten ins Land fällt. Im Germanischem, so das Wörterbuch, überwiegt erste Bedeutung, im mittelhochdeutschen dagegen steht *gast* auch für Krieger. In dem etymologischen Wörterbuch heißt es weiter, dass seit dem Erstarken des Bürgertums, der Intensivierung des Handels und der Entwicklung des Herbergswesens das Wort *Gast* ausschließlich für den bewirteten Besucher steht. In der Antike gab es die vertraglich vereinbarte, erbliche Verbindung untereinander. Die Gastfreundschaft als Bereitschaft einen Fremden aufzunehmen, tauchte Anfang des 17. Jahrhunderts auf, seit dem 16. Jahrhundert bereits sprach man von gastlicher Freundschaft. Damit war meist die Aufnahme eines Fremden, seine Bewirtung und seine Unterbringung gemeint. Das Adjektiv *gastfreundschaftlich*, so das Wörterbuch, tauchte Mitte des 18. Jahrhunderts auf. Die ersten Gaststätten nannten sich in der deutschen Alpenregion ab 1909 Kneipen und Restaurants. Die Berufsbezeichnung Gastwirt, der Inhaber von einer Gastwirtschaft, existierte als Begriff bereits im 17. Jahrhundert.

Gastfreundschaft gehörte zu einer religiösen Rhetorik. Sie bildete eine spirituelle Praxis, aus der sie sich sukzessive säkularisierte. Gastfreundschaft

13 Siehe www.anticocasalediscansano.com (abgerufen am 28.03.2003).

14 Siehe www.abtei-kornelimuenster.de/gastfreundschaft.htm (abgerufen am 28.02.2003).

taucht heute nur noch im Zusammenhang mit kommerziellen Dienstleistungen im Urlaubs- und Freizeitgewerbe auf. So lässt sich vielleicht erklären, warum „Gastfreundschaft“ in Lexika keinen Vermerk mehr besitzt. *Meyers Neues Lexikon* führt lediglich „Gastarbeiter“ auf (Göschel 1973, 263), in der Brockhaus Enzyklopädie (1989, 162) finden sich Erläuterungen zum „Gast-schüler“, der „Gaststätte“, dem „Gasthof“ dem „Gasthaus“ und ein philosophisches Wörterbuch (Schmid 1969, 600) verweist bei dem Eintrag „Gast-mahl“ auf Platons Symposium. Ein Rechtswörterbuch führt „Gaststätte“ und „Gastwirtschaftung“ auf (Creifelds 1976, 430). Das *Islam Lexikon* führt an, dass der Qu’ran in seinen Forderungen nach Gerechtigkeit und Solidarität Gastfreundschaft verankert habe. Ebenso wie Solidarität mit den Verwandten geboten ist, habe man sich dem Reisenden gegenüber zu verhalten (Heine/Hagemann/ Khoury 1991, 224-227). Der Qu’ran betont in dem Punkt der Gastfreundschaft die Einheit von Religion und Ethik: „2,177 Frömmigkeit besteht nicht darin, dass ihr Euer Gesicht nach Osten oder Westen wendet, Frömmigkeit besteht darin, dass man an Gott, den Jüngsten Tag, die Engel, das Buch und die Propheten glaubt, dass man aus Liebe zu ihm, den Verwandten, den Waisen, den Bedürftigen, dem Reisenden und dem Bettler Geld zukommen lässt (...)“ (Der *Koran*, zitiert nach ebd., 227).

Im Alten wie im Neuen Testament spielt Gastfreundschaft ebenfalls eine zentrale Rolle, sie gilt als Hauptaufgabe von religiösen Menschen. An Gastfreundschaft mangelt es den Flüchtlingen Maria und Josef in der Weihnachtsgeschichte, so dass Jesus in einer Krippe zur Welt kommen muss. Dies hinderte Jesus nicht daran, ein großartiger Gastgeber zu werden. Im Abendmahl ist Jesus nicht nur der Gastgeber, sondern sogar die Gabe selbst: „Und als sie aßen, nahm er das Brot, sprach das Dankgebet darüber, brach es ab, gab es ihnen und sprach: Nehmet! Das ist mein Leib. Und er nahm den Kelch, sprach das Dankesgebet darüber und gab ihnen denselben; und sie tranken alle daraus. Und er sprach zu ihnen: Das ist mein Blut des Bundes, das für viele vergossen wird“ (Markus 14, 22-25, *Neues Testament*, zitiert nach Orth, Gottfried, 2001, 3).

Das Erbe der abrahamitischen Gastfreundschaft wurde, wie bereits erwähnt, aus dem religiösen Mantel enthüllt und in eine säkulare Sprache übersetzt. Zygmunt Bauman spricht von der Privatisierung der Solidarität. Menschen sind auf sich selbst zurückgeworfen, es gibt kein Regelwerk in Form von Religion oder Nationalität, welches Verhalten gegenüber Fremden anordnet. Nationalität in dem Bauman’schen Sinn verstanden, dass die Nation aus

Freunden Bürgern macht, dass sie die Unterscheidung von Freund und Feind vergesellschaftet (Bauman 1992, 74-77, siehe auch Kapitel 1.2.2).

Mein Interesse ist nun zu untersuchen, wie Gastfreundschaft während der Aufenthalte verhandelt wurde. Da die südafrikanische Gruppe in Familien wohnte und umgekehrt die Gruppe aus Niedersachsen in Hotels untergebracht war, bildete, wie ich bereits öfters in dieser Arbeit anmerkte, einen großen Missstand, der Distanz schaffte und die südafrikanische Gruppe, und nur sie, in eine Abhängigkeit manövrierte. Wenn ich Gastfreundschaft im Folgenden auf das Fortbildungsprogramm beziehe, so dient mir dazu ausschließlich mein Material aus der Zeit des Besuches der südafrikanischen Gruppe in Oldenburg. Welche impliziten und expliziten Regelwerke wurden aufgestellt? Welche versteckten Verträge wurden vereinbart, welche in aller Öffentlichkeit verhandelt?

5.2 Begegnung als Form von Vergesellschaftung – Zygmunt Bauman, Georg Simmel und Jacques Derrida

Würde Baumans Terminologie von Freunden, Fremden und Feinden auf die Besuche der Lehrerfortbildung angewendet werden, so würde der Austausch vordergründig unter dem Vorzeichen der Freundschaft stehen. Schließlich tauschten die Lehrerinnen und Lehrer gegenseitig Einladungen aus. Bauman bezeichnet als ein Kennzeichen des Fremden, dass er uneingeladen kommt. Hierbei stößt die Gestalt des Fremden die Einheimischen auf die Empfängerseite. Sie werden zum Objekt seiner oder ihrer Handlung. Dies ist, so Bauman, ein notorisches Merkmal des Feindes. Ebenso relevant erscheint die Gestalt des Fremden. Für Bauman, der sich auf Derrida bezieht, gehört der Fremde zur „Familie der Unentscheidbaren“ (Bauman 1992, 76). In Derridas Worten sind jene Fremden, diejenigen, die „nicht mehr innerhalb des philosophischen (binären) Gegensatzes eingeschlossen werden können und ihm dennoch innewohnen, ihm widerstehen, ihn desorganisieren, aber ohne jemals einen dritten Ausdruck zu bilden, ohne jemals eine Lösung nach dem Muster der spekulativen Dialektik Anlass zu geben“ (Derrida, zitiert nach Bauman 1992, 76). In seiner oder ihrer Eigenschaft als etwas Unentscheidbares verkörpert der oder die Fremde das weder/noch, er oder sie kämpft gegen das entweder/ oder.¹⁵

15 Gewissermaßen verkörpert die Gestalt des Fremden Derridas „Dazwischen“.

Auch Konstellationen in denen die Gestalt des Feindes, in einem abstrakten Sinne verstanden, sein Unwesen treibt, können mit Bauman nachgezeichnet werden: Es ist ein Kennzeichnen des Feindes, dass er mich zum Objekt seiner Handlungen macht. Die Tatsache, dass die südafrikanische Gruppe während ihres Aufenthaltes auf ihre Gastgeber angewiesen war, hat sie in Objekt-Positionen gebracht. Dabei sind es Sachzwänge gewesen, die sie in diese Rollen manövrierten: Die Gastgeber besaßen lokales Kapital, sie wussten wie man sich in Oldenburg bewegt, wie man Bus fährt und wo man einkaufen gehen kann. Die schlechten Englischkenntnisse von Busfahrern und Passanten in Oldenburg trieben die Gäste in eine Abhängigkeit zu ihren Gastgebern, welche aus der Angst vor der „fremden“ Stadt herrührte. Dessen Spielregeln kannten sie nicht. Sie mussten annehmen, dass sie diese nur durch das Verletzen jenes Regelwerkes kennenlernen konnten. Die Gastgeber befanden sich ohne dies gewählt zu haben in der Subjektposition: Sie entschieden über Freizeitgestaltung, über die Busnummer und das Busfahrticket. Anzunehmen ist, dass die Tatsache, dass die Gastgeber ihre Subjektposition nicht selbst wählten, dazu führte, dass sie diese auch nicht reflektierten. So war zu beobachten, dass einige Gastgeber die Unselbstständigkeit ihrer Gäste aufrechterhielten in der „guten“ Absicht, für sie zu sorgen. Mit der Reproduktion der Unselbstständigkeit, der Bevormundung wurde fortwährend der Subjektstatus der Gastgeber bestätigt, sowie das Objektsein der Gäste. Die Vergabe und Annahme der Subjekt- und Objekt-Rollen erfolgte nicht anhand der Unterscheidung der Herkunft, weniger nach Einheimischem und Fremdem, sondern nach dem ökonomisch-kulturellem Kapital innerhalb der Gruppe. Zwischen Gastsein und Objekt-Position gab es demnach keinen kausalen Zusammenhang: So ist anzunehmen, dass die Umzüge der Lehrerinnen aus dem Ostkap innerhalb Oldenburgs für die Kolleginnen und Kollegen mit einem großen ökonomisch-kulturellem Kapital einen weniger großen Schock ausgelöst hätten, wie sie es für Pädagoginnen und Pädagogen mit niedrigem sozialem Kapital bedeuteten. Oder zum Beispiel könnte sich eine Lehrerin aus einer ländlichen Schule in Niedersachsen ähnlich verloren fühlen in einer städtischen und hektischen Schule ihrer Region wie ihre südafrikanischen Kolleginnen. Gefälle im sozialem Milieu sind sowohl in der Gruppe aus dem Ostkap zu verorten, wie auch bei ihren Kolleginnen und Kollegen aus Niedersachsen.

Georg Simmel definiert den Fremden, als denjenigen, „der heute kommt und morgen bleibt“ (Simmel, zitiert nach Merz-Benz/Wagner 2002, 47). Eine weitere zentrale Eigenschaft des Fremden ist seine Objektivität, so Simmel:

„Weil er nicht von der Wurzel her für die singulären Bestandteile oder die einseitigen Tendenzen der Gruppe festgelegt ist, steht er allen diesen mit der besonderen Attitüde des ‚Objektiven‘ gegenüber, die nicht etwa einen bloßen Abstand und Unbeteiligtheit bedeutet, sondern ein besonderes Gebilde aus Ferne und Nähe, Gleichgültigkeit und Engagiertheit ist“ (ebd., 49). Diese Objektivität hat zur Folge, dass dem Fremden oft eine überraschende Offenheit entgegengebracht wird, die Nahestehenden vorenthalten werden. Objektivität ist, so der Autor, nicht als Nicht-Teilnahme zu verstehen, sondern als eine „positiv-besondere Art der Teilnahme“ (ebd.), als eine „Freiheit, die den Fremden auch das Nahverhältnis wie aus der Vogelperspektive erleben und behandeln lässt (...)“ (ebd., 50). Simmel beschreibt diese Freiheit auch als Gefahr. Frei von Gewöhnung und Pietät wird der Fremde bei Aufständen verantwortlich gemacht, er hat zu etwas angestachelt, es hat eine Aufreizung von außen gegeben. Zu dem Fremden wird Nähe empfunden in dem Moment, indem „Gleichheiten nationaler, sozialer, berufsmäßiger oder allgemein menschlicher Art“ (ebd., 51) festgestellt werden. Fern ist der Fremde, „insofern diese Gleichheiten über ihn und uns hinausreichen und uns beide nur verbinden, wie sie überhaupt sehr viele verbinden“ (ebd.). Im Falle der Lehrerkooperation gab es beide Momente zu verschiedenen Zeitpunkten: Während zu Beginn der Kontakte Nähe und Freundschaft propagiert und deklariert wurde und stets auf die Gemeinsamkeiten der Kolleginnen und Kollegen von beiden Seiten hingewiesen wurde („man sitze ja im gleichen Boot“), schien zu späteren Zeitpunkten das Band, das die Lehrerinnen und Lehrer einen sollte, geradezu beliebig. Eine tiefgründigere Einsicht in die Lebenswelten der Lehrerinnen und Lehrer führte bei manchen der Projekt-Beteiligten zu der Erkenntnis, dass lediglich die Berufsbezeichnung „Lehrer“ eine Gemeinsamkeit darstellt. Zu groß sind die sozio-politischen und ökonomischen Umstände, unter denen sie unterrichten. Hierbei ist Simmels Beschreibung der erotischen Beziehung mit der Gestalt des Fremden treffend: „ Erotische Beziehungen weisen in dem Stadium der ersten Leidenschaft jenen Generalisierungsgedanken sehr entschieden ab: eine Liebe wie diese habe es überhaupt noch nicht gegeben, weder mit der geliebten Person noch mit unsrer Empfindung für sie sei irgendetwas zu vergleichen. Eine Entfremdung pflegt – ob als Ursache oder als Folge, ist schwer entscheidbar – in dem Augenblick einzusetzen, in dem der Beziehung ihr Einzigartigkeitsgefühl entschwindet; ein Skeptizismus gegen ihren Wert an sich (...)“ (ebd., 52).

Derrida unterscheidet in seiner Schrift „Von der Gastfreundschaft“ (1997, 26) zwischen dem Fremden und dem absolut Anderen. Die Gastfreundschaft, die

dem absolut Anderen gewährt wird, würde einen Bruch mit der Gastfreundschaft, im Sinne der bedingten Gastfreundschaft bedeuten. Darunter versteht Derrida diejenige Gastfreundschaft, die auf dem Recht basiert, dem Gastfreundschaftspakt: „Die absolute Gastfreundschaft erfordert, dass ich mein Zuhause (chez moi) öffne und nicht nur den Fremden (der über meinen Familiennamen, den sozialen Status eines Fremden usw. verfügt), sondern auch dem unbekanntem, anonymen absolut Anderen (eine) Statt gebe (donner lieu), dass ich ihn kommen lasse, ihn ankommen und an dem Ort (lieu), dem ich ihm anbiete, Statt haben (avoir lieu) lasse, ohne von ihm eine Gegenseitigkeit zu verlangen (den Eintritt in einen Pakt) oder ihn nach seinem Namen zu fragen“ (ebd., 27).

Der Gastfreundschaftspakt gilt nicht unbedingt außerhalb der Familie. Der Fremde, an den die Frage nach seinem Namen gestellt wird, nimmt von eher von seinem Recht als Vertragspartner Gebrauch. Der Fremde ist dann ein Rechtssubjekt, der über eine „benennbare Identität“ verfügt, so dass seine Personalien überprüft werden können (ebd., 26). Der Lehrerkooperation unterlag einem, an manchen Stellen impliziter, an anderen Stellen expliziter Gastfreundschaftspakt. Meine Vermutung ist es, dass er in der Regel implizit, in wenigen Momenten nur explizit verhandelt wurde. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer waren während ihrer Aufenthalte eingebettet in eine Reihe von Rechten und Pflichten, impliziter und expliziter Weise: Sie repräsentierten und verteidigten, rechtfertigten ihre Schulen, ihre Methoden, sie traten die Reise an mit explizit und unbedingt antirassistischen, ja xenophilen Absichten. Die Frage, die sich an dieser Stelle aufdrängt, ist die der Autoreschenschaft des Gastfreundschaftspaktes? Wessen unsichtbare Schriftzüge trug der Pakt? Wer formulierte explizit Rechte und Pflichten? Inwieweit wurde dieser Pakt von wem verhandelt? Und weiter: Gab es eine Praxis von unbedingter Gastfreundschaft, von Begegnungen nicht zwischen Fremden, dessen Beziehung in eine Reihe von Rechten und Pflichten eingebettet war, sondern die Kommunion der absolut, (unendlich) Anderen? Nach Derrida eine Begegnung die jenseits von Assimilation, von Öffnung geprägt war? Bevor ich auf den letzten Punkt eingehe, möchte ich versuchen, diese impliziten und expliziten Gesetzmäßigkeiten zu sammeln.

5.3 Der Gastfreundschaftspakt INSET 4 TODLAC

Dieser Pakt ist eingebettet in eine Reihe von Diskursen, wie dem Diskurs, der maßgeblich von den Absichten seiner Gründer geprägt ist, dem Werte- und Normen-Diskurs der Kolleginnen und Kollegen, in dem sich sowohl religiöse Einstellungen, wie das Bekenntnis zu den zehn Geboten finden würde, wie Einstellungen von „Dritte Welt“-Gruppen oder der 1968er-Generation und dem Diskurs, den die Veranstalter mit Dokumenten über ihre Einstellungen zu INSET 4 TODLAC im Internet weiterführen (vgl. 4.2). Dieser Pakt, insofern er implizite Momente trägt, kann entgegen des Wortes Pakt, nicht als ein singulärer Moment aufgefasst werden, sondern verläuft in ständigen Auseinandersetzungen prozessual fort, überall dort, wo die Kolleginnen und Kollegen ihre Kooperation verhandeln. Im Folgenden werde ich Aspekte aufgreifen, die mir auffielen, in dem Bewusstsein nur einige wenige Steine des Mosaiks sehen und beschreiben zu können:

- Es gelte asymmetrische Konstellationen in der Gruppe zu ignorieren: Wenn Gastgeber aus der bundesdeutschen Mittelschicht sich darüber ärgern, dass ihre Gäste, aus den südafrikanischen Unter- bis Mittelschichten, davon ausgehen, dass ihre Gastgeber stets die Rechnungen übernehmen („ihre Gehälter sind viel höher als unsere“), so gelte es, dies nicht zu problematisieren, weder mit dem Gast, noch in der Gruppe. Als ein sozial schwacher, von der Hand in den Mund lebender Kollege, Gruppengelder unterschlug, bzw. seine deutsches Kollegium dazu aufrief, ihm Geld (für eine Beerdigung) zu spenden, war Entsetzten der Konsens in der Gruppe: Es sei eine demütigende Geste, Geld zu verlangen, das (vielleicht angenommen ansatzweise symmetrische) Verhältnis zu den Partner würde in Asymmetrie umkippen, so der Großteil der Südafrikaner. Es sei unverschämte, der Kollege würde die Partnerschaft strapazieren, die Meinung vieler Lehrerinnen und Lehrer der niedersächsischen Gruppe.
- Die Harmonie in der Familien stehe über dem Wohl der Gäste: Die Ambivalenz und Irritationen, welche die Gäste mit in die Häuser brachten, schienen die Familien zu stören. In Fällen von Prüfungen oder Geburtstagen von Familienangehörigen müssen die Gäste im Extremfall damit rechnen, dass sie ausquartiert werden. Stress führte zur Einsicht, die persönliche Grenze mit dem Ambivalenten sei erreicht, der Gast müsse ausziehen.

5.4 Bedingte und unbedingte Gastfreundschaft bei INSET 4 TODLAC

Meines Erachtens bestanden in dem Programm strukturelle Verankerungen von unbedingter Gastfreundschaft. Solche Situationen waren jene, in denen die Lehrerinnen und Lehrer ihre Aufenthalte evaluierten: Sie konnten ihre Themen einbringen und damit den Verlauf ändern. Ihnen stand ein Forum zur Verfügung, in dem sie Kritik üben konnten. Generell lässt sich festhalten, dass es fließende Übergänge von bedingter und unbedingter Gastfreundschaft gab und dass unterschiedliche Kapitalressourcen die Partizipation am Pakt bestimmten. Als einen unbedingten Moment, eine Situation in dem der Pakt sich auflöste, könnte das Verhalten der Dorfschullehrerin bezeichnet werden, die ihre Oldenburger Kollegin dazu aufruft, Haustiere aufzuzählen und die schließlich von ihrer Klasse den Satz „We Blacks are domestic animals“ wiederholen lässt. In ihrer radikalen Inszenierung führte sie ihre Schülerinnen und Schüler und ihre Kollegin in ein Brecht'sches Lehrstück (vgl. Kapitel 3.4). Bei dem Aufenthalt einer südafrikanischen Schülergruppe in Cloppenburg wird an einem Tag durch Szenisches Spiel in Oldenburg der Aufenthalt szenisch ausgewertet. Ein schwarzer Schüler aus dem Ostkap setzt sich auf den Boden mit einem Schild in der Hand auf dem steht: „Touch an African“. Er persifliert den Exotismus einiger Cloppenburger Jugendlicher, die darum baten, ihn anfassen zu dürfen. Auch diese Szene kann in ihrer Unvorhersehbarkeit, ihrer Offenheit als ein unbedingter Moment bezeichnet werden.

Das südafrikanische Kollegium, vor allem der Teil der Lehrerinnen und Lehrer, der zu den sozial Benachteiligten der Gruppe gehört, muss mit besonderer Sensibilität auf die Art des Umgangs miteinander geachtet haben. Die Apartheid schließlich habe sie nicht als Bürger Südafrikas, sondern als Gäste, negativ konnotiert, als „gebürtige Fremde“ diskriminiert (Derrida 1997, 67). Der Aspekt, dass der Gastfreundschaftspakt diskriminiert, da er nur für eine begrenzte Zahl von Menschen seine Gültigkeit hat, zeigte sich in solchen Momenten, in denen die Lehrerinnen und Lehrer aus Eastern Cape mit rassistischen Praktiken ihres Reiseziels vertraut wurden: Wie der Bildungsforscher aus Port Elizabeth Logan Athiemoalam, der nach einer Fahrradtour irritiert von einem abgelegenen Heim für Flüchtlinge berichtete. Gleiches gilt für die Vergleiche von südafrikanischen Kolleginnen und Kollegen, dass das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland eine Art Apartheid aufrecht erhält, da Kinder mit Migrationshintergrund den deutschen Kindern gegenüber weniger Chancen haben. Für „Gastarbeiter“, die in den 1960er Jahren von der Bundesrepublik Deutschland angeworben wurden, galt ebenso ein

Gastfreundschaftspakt. Spätestens bei diesem Vergleich könnte man einwenden, dass es auf die Art und Weise des Paktes ankommt: auf die Art des Verfahrens, wie der Pakt verabschiedet wird und auf den Inhalt des Paktes, für welche Regeln und Pflichten man sich entscheidet. Der Einwand, es gibt Pakte, die demokratischer sind als andere, wird dennoch geschwächt, bedenkt man, dass Derrida davon sprechen würde, dass der Pakt für Fremde gilt, die in gewisser Weise schon assimiliert wurden.

5.5 Dekonstruktiver Ethnozentrismus

Würde man beginnen, Ansätze der Dekonstruktionstheorie für eine interkulturelle Praxis ernst zu nehmen, würde dies nicht die Aufrechterhaltung von Multikulturalität bedeuten, in der Differenz zum Wert wird und eine Gleichwertigkeit der Differenzen propagiert würde. Vielmehr sollte permanent das eigene Handeln problematisiert werden, unter der Fragestellung, wie die Begegnung mit dem Anderen aussieht: Assimiliere ich den Andere? Von welchem Standpunkt spreche ich aus? Wer spricht von einem privilegierten Standpunkt aus? Verunsicherung, Ambivalenz und Unstetigkeiten sollten in der Begegnung ausgehalten werden, als eine Erfahrung des Unmöglichen, und nicht als das Fortschreiben des Versuchs, den Anderen in eine Begrifflichkeit zu übersetzen. Mit Baumans Worten, der über die Suche nach Gemeinschaft schreibt: „Der einzige Konsens, der wahrscheinlich eine Chance auf Erfolg hat ist die Anerkennung der Heterogenität der Nichtübereinstimmungen“ (Bauman 1992, 307). Dieser Lernprozess würde nicht ohne ein eigenes Kennenlernen auskommen. Die Psychologin und Pädagogin Maria do Mar Castro Varela betont in diesem Zusammenhang die zentrale Bedeutung des Verlernens: Sobald wir lernen, wer wir sind, haben wir es auch schon wieder verlernt. „Das Verlernen der eigenen Privilegien ist ein schwieriger, unangenehmer Prozess, der mit einschließt, dass gelernt wird, zu denen zu sprechen, die von diesen Privilegien ausgeschlossen sind. (...) Denn immer noch scheint die pädagogische Praxis die binäre Konstruktion in das ‚Wir‘ und die ‚Anderen‘ nicht nur zu stabilisieren, sondern auch die Beziehung der beiden Gruppen derart zu strukturieren, dass nur ‚wir‘ von den ‚anderen‘ wissen muss, während ‚wir‘ uns ja kennen und die ‚Anderen‘, wenn sie mit uns zusammenleben wollen, dies auch besser tun. Mit anderen Worten: die Konstruktion wir und die Anderen impliziert auch eine Strukturierung von Wissensvorgängen. Sie sagt, wer über wen was wissen soll, darf oder muss“ (Castro Varela 2002, 44). Dies könnte in Anlehnung an Derrida, Jouhy und Mergner (vgl. 3.1) als dekonstruktiver Ethnozentrismus bezeichnet werden.

6 Zusammenfassung und Ausblick

In dieser Untersuchung wurde eine deutsch-südafrikanische Lehrerfortbildungskooperation ausgewertet. Zum einen war von Interesse, wie sich die Begegnungen gestaltet haben, ob es Konstellationen von Unbedingtheit gab und wie der Pakt der Gastfreundschaft beschaffen war, den das Projekt hervorgebracht hat. Zum anderen habe ich gefragt, was die politischen Deregulierungen, das sukzessive Zurückziehen von Staatlichkeit in concreto für ein Projekt in der Entwicklungszusammenarbeit bedeutet. Können Direktverbindungen als etwas Positives bewertet werden, da sie nicht von „oben“ oktroyiert werden, eher selbst gewählt verlaufen und von daher eher das Potential bergen könnten, Vorurteile zu schwächen? In dem Kapitel über Entwicklungszusammenarbeit und Deregulierung habe ich aufgezeigt, inwiefern der Staat seine aktive Rolle in diesem Bereich verloren hat und als Akteur auftritt, der auf die Zuweisung von Inhalten von Nicht-Regierungsorganisationen angewiesen ist. Mit dem Wegfall von Norm und Kontrolle in der klassischen „interkulturellen Begegnungsarbeit“ fehlt ebenso der paternalistische Schutz. Während man sich früher zum Beispiel auf dem Land in einer Begegnungsstätte traf und ein straffes Programm zu befolgen hatte, verlaufen bei INSET 4 TODLAC die Kontakte improvisierter. Negative Konsequenzen zeigt die deregulierte Vernetzung in dem Aspekt der Willkürlichkeit der schulinternen Unterstützung: Eine Lehrerin beklagt, dass es ihr an struktureller Akzeptanz fehlt. Wäre die Kooperation Teil der Schulstruktur, müsste sie sich nicht rechtfertigen für ihr außerschulisches Engagement und würde mit Vertretungs- oder Freistunden unterstützt werden. Dass betroffene Lehrerinnen und Lehrer sich gegenseitig direkt in ihrem Berufsalltag besuchen und austauschen, kann als sehr günstige Bedingung für Nachhaltigkeit, Transformationen und gemeinsame Zukunftsgestaltung bezeichnet werden. Der „heimliche Beziehungsschatz“ (Lohrenscheit/Nitsch/Wozniak 2000, 7) unterstützt die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Schulalltag. Wie viel Beteiligung von staatlicher Seite dem hinzugefügt wird, mag, sobald die Kolleginnen und Kollegen sich für ihr gemeinsames Vorhaben entscheiden, für sie keine Bedeutung mehr haben. Die Bedeutung von staatlicher Unterstützung besteht allein in finanziellen Aspekten und in Fragen des symbolischen Kapitals. Gerade aufgrund der auf Freundschaft basierenden Kontakte erweist sich INSET 4 TODLAC als subversives Medium gegen und innerhalb von neo-

liberale Umstrukturierungen: Da die ausschließliche Förderung ökonomischer Eliten sozial schwache Gruppen in das soziale Abseits drängt und sie als „Verlierer des Systems“ stereotypisiert, ist ihre Erreichbarkeit besonders schwierig. Ein Projekt wie INSET 4 TODLAC, das explizit die Zusammenarbeit mit sozial benachteiligten Gruppen sucht und über „seltenes soziales Kapital“, nämlich die Vernetzung mit Armutgruppen verfügt, sendet zentrale subversive Impulse. Hierbei sind für das gegenseitige Empowerment gegenhegemoniale Medien von zentraler Bedeutung. Es ist darauf zu achten, dass sowohl diskursive wie präsentative Praxen sich abwechseln. Damit subalterne Stimmen Gehör finden und nicht von hegemonialen Texten ausgeklammert werden, bedarf es sowohl diskursiven wie auch nichtpräsentativen Praxen. Letztere können zum Vorschein bringen, dass der Text etwas verschweigt. Im Zuge der Kooperation wurde deutlich, dass Szenisches Spiel nicht per se als ein gegenhegemoniales Medium bezeichnet werden kann. Vielmehr kommt es darauf an, Stereotypen zu meiden, die sich emblemartig einschreiben könnten. Bevorzugt werden sollten Präsentationen, die offene und vieldeutige Interpretationsmöglichkeiten anbieten. Hierfür stellt die Szene der südafrikanischen Dorfschullehrerin ein Beispiel dar, die dazu auffordert, Haustiere aufzuzählen und die ich als Brecht'sches Lehrstück bezeichnet habe.

Eine weitere wichtige Kategorie der Untersuchung bildeten die Begegnungen selbst: Wie sind die Lehrerinnen und Lehrer, die von Berufswegen immer weiter wissen müssen, mit Unsicherheit, Dissens und Unstetigkeit umgegangen? Führten ambivalente Situationen zu einem veränderten Umgang mit dem Anderen? Ich fragte, unter welchen Bedingen Konstellationen von „neurotischer Lernunfähigkeit (Jouhy) entstanden und ob der Andere in das eigene Denken übersetzt und assimiliert wurde oder die Begegnungen eine Übung in der Kompetenz bildeten, Unsicherheiten auszuhalten. In Derridas Arbeit „über die Gastfreundschaft“ interessierte mich, wie der Gaststatus verhandelt wurde und inwiefern man von bedingter und unbedingter Gastfreundschaft sprechen könnte.

Aus dem Interviewmaterial konnte ich erschließen, dass mit der Intensivierung der persönlichen Kontakte weniger essentialisierende und kulturalisierende Aussagen getroffen wurden. Die Einsicht in andere Lebens- und Arbeitswelten hat nicht zu pauschalisierenden Beschreibungen des „Südafrikaners“, der „Deutschen“, eben dem „Anderen“ oder dem „Fremden“ geführt. In dem Abschnitt über den Diskurs „Direktivernetzung Interessengemein-

schaft Lehrerinnen und Lehrer“ zähle ich Beispiel dafür auf, wie etwa Erklärungsentwürfe für ungewohntes Verhalten. In Konflikt- oder in Stresssituationen hat es neurotische Lernunfähigkeiten gegeben. Diese Konstellationen bedingten sich bei den Oldenburger Gastgeberinnen und Gastgebern durch die meist dreifache Belastung von Beruf, Familie und Gäste. Oder wenn Gäste mit Praktiken konfrontiert wurden, die sie aus moralisch, ethischen oder persönlichen Gründen schlicht ablehnten, wie z.B. die angebliche Respektlosigkeit deutscher Jugendlicher oder eine Art gefühlte Ablehnung oder Rassismus von Gästen in ihren Familien. In solchen Momenten wurde auf Stereotypen rekurriert, die halfen, die eigene Meinung, es bräuchte einen Abbruch oder einen Rückzug der Kontakte, zu unterstreichen. Es ist auffällig, dass Konfrontationen aus dem Weg gegangen wurden. Vor allem, die soziale und ökonomische Besserstellung und die offensichtliche Bedeutung von Hautfarben in Südafrika stellte für die Gruppe aus Niedersachsen größtenteils ein Problem dar. Ihre Strategie bestand aus Vermeiden und Ignorieren. Die Dethematisierung von „Rassen“ und sozioökonomischen Unterschieden stellte eine Strategie der deutschen Gruppe dar, sich zu einer antirassistischen Haltung zu bekennen. Wurden sie darauf angesprochen, war die verbreitete Strategie der Versuch des Kaschierens. Dazu zähle ich in diesem Kapitel die Verhaltensweisen, wie sie in der Anekdote vorkommt, in der ein Oldenburger Lehrer von einem Kollegen aus Port Elizabeth gefragt wird, ob er nicht bemerke, dass er der einzige Weiße in dem Einkaufszentrum sei und der Lehrer antwortet, dass er dies nicht feststelle, da er Rasse-Kategorien ablehne. Unsicherheiten blieben in der Regel unaufgelöst. Das Verhalten der Studentin L.I., die ihre Gastgeberin direkt nach Gründen für das Zögern anspricht, bildet eine Ausnahme. Es ist schmerzhaft, von seinen eigenen Privilegien zu sprechen. Dies ist jedoch notwendig, in einer Kommunikation, in der man sich gegenseitig ernst nimmt. Es muss die Kompetenz geschult werden, über eigene Privilegien zu sprechen. Denn erst wenn eigene Privilegien in Frage gestellt werden, so Castro Varela, kann zu denen gesprochen werden, die von den Privilegien ausgeschlossen sind (vgl. Castro Varela 2002, 44).

Einen zentralen Stellenwert hat in dieser Studie der Begriff, den ich in Anlehnung an Mergner, Jouhy und Derrida *dekonstruktiven Ethnozentrismus* nenne. Mergner und Jouhy bezeichnen als Charakteristikum von ethnozentrischem Denken, dass zwischen einem Innerhalb und einem Außerhalb des eigenen Lebensbereiches unterschieden wird und man sich selbst innerhalb lokalisiert. Der Ethnozentrismus macht, so Mergner, Machtstrukturen sichtbar, er verbildlicht sie. Mit Derrida werden die Binaritäten und Hierarchien

infrage gestellt, in dessen Feld differenziert wird. Mit dem Bewusstmachen der Verhaftungen und der eigenen Privilegien, dem Sichtbarmachen des Inkludierten und Exkludierten können „Phasen des Umbruchs“ durchlaufen werden (Wartenpfehl 1996, 197). Dekonstruktiver Ethnozentrismus bedeutet ebenso die „Möglichkeit des Unmöglichen“ (Derrida) mitzudenken, d.h. dass in der Begegnung mit dem Anderen davon ausgegangen wird, dass dieser nicht in ein Kategoriensystem übersetzt oder assimiliert werden kann. Vielmehr muss die Derrida'sche totale Offenheit vor dem Anderen sich darin widerspiegeln, dass ein Überschuss mitgedacht wird.

Mit Derridas Arbeit „Über die Gastfreundschaft“ lassen sich zum Verhandeln des Gaststatus folgende Punkte festhalten: Asymmetrische Konstellationen von Gast-Gastgeber entstanden nicht nur aufgrund der höheren „lokalen“ Kompetenz der Gastgeber, wie etwa das Wissen um die Busfahrzeiten, Wege, Öffnungszeiten etc. Damit meine ich, wie ich in dem Abschnitt über das Gastfreundschaftsdilemma ausführe, dass Gastgeber sich in der Regel in Subjektpositionen befanden und die Objekt-Rollen ihrer Gäste teils (unbewusst) aufrechterhielten. Viel bedeutender in dem Verhandeln um Subjekt und Objekt-Positionen erwies sich das Ausmaß an kulturell-ökonomischem Kapital. Gemeint ist damit, dass Lehrerinnen und Lehrer mit hohem kulturellem und ökonomischem Kapital auch als Gäste weniger in Objekt-Rollen gerieten als ihre Kolleginnen und Kollegen mit geringerem sozialem und ökonomisch-kulturellem Kapital.

Zur (Un)Bedingtheit der Gastfreundschaft lässt sich festhalten, dass es fließende Übergänge beider Haltungen gab. Generell fällt auf, dass die Partizipation am Gastfreundschafts-Pakt von den unterschiedlichen Kapitalressourcen abhing. Milieu und Kapital-Gefälle sind in beiden Gruppen zu verorten, wobei das Kollegium aus dem Ostkap extremere Ungleichheiten aufwies. Als unbedingte Momente von Gastfreundschaft habe ich jene Situationen bezeichnet, in denen der Pakt sich auflöste oder gesprengt wurde, wie etwa in der von mir viel zitierten Situation der Dorfschullehrerin, die ihre Kinder und ihre Oldenburger Kollegin in ein Brecht'sches Lehrstück führt. Mit dem Begriff der Unbedingtheit findet sich diese Arbeit an jener Stelle der Einleitung wieder, in der diese Arbeit versucht, exemplarisch Qualitätskriterien von transkulturellen Begegnungen zusammenzustellen. Angesichts der Tatsache, dass der Begriff „Interkulturalität“ einen Boom erfährt, verwundert es umso mehr, dass in der Regel zwar die wenig komplexe Frage nach dem Erfolg der Begegnung gestellt wird, ohne konkrete Kriterien dafür zu benennen, die sich

hinter den Begrifflichkeiten Erfolg oder Misserfolg verbergen. Mit den in dieser Arbeit referierten Theoretikerinnen und Theoretikern mit ihren post-kolonialen und dekonstruktiven Ansätzen möchte ich festhalten, dass Überlegungen angestellt werden sollten, wie Klassifizierung und Assimilierung überwunden werden können. Vielmehr sollten, dem dekonstruktiven Ethnozentrismus zufolge, eigene Verhaftungen kritisch reflektiert werden und die „Möglichkeit des Unmöglichen“ (Derrida) in die Begegnung mit einfließen. Das „Umlernen“, das in Frage stellen der eigenen Privilegien scheint der einzig Erfolg versprechende Weg zu sein, jenseits von Assimilation dem „Anderen“ zu begegnen und zu lernen Ambivalenzen auszuhalten.

Literaturliste

- Alexander, Neville (1988). Schule und Erziehung gegen Apartheid. Frankfurt a. M.
- Alexander, Neville (2001). Südafrika. Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (1992). Ambivalenzen der Moderne. Hamburg.
- Bauman, Zygmunt (1994). Dialektik der Ordnung. Hamburg.
- Bertram, Jutta (1995). Arm, aber glücklich. Münster.
- Bhabha, Homi (2000). Die Verortung der Kultur. Tübingen.
- Brockhaus Enzyklopädie (1989). Band 19. Mannheim.
- Bublitz, Hannelore (Hg.) (1999). Das Wuchern der Diskurse. Frankfurt.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (2002). Medienhandbuch Entwicklungspolitik 2002. Berlin.
- Brecht, Bertold (1953). Kalendergeschichten. Hamburg.
- Castro Varela, Maria de Mar (2002). Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer (Hg.). Opladen. S. 35-49.
- Chrisman, Laura / Williams, Patrick (1993). Colonial Discourse and Post Colonial Theory. New York.
- Collins, Patricia H. (2000). Black Feminist Thought. New York.
- Creifelds, Carl (1976). Rechtswörterbuch. München.
- Derrida, Jacques (1976). Die Schrift und die Differenz. Frankfurt.
- Derrida, Jacques (1988). Randgänge der Philosophie. Wien.
- Derrida, Jacques (1997). Von der Gastfreundschaft. Wien.
- Foitzik, Andreas / Marvakis, Athanasios (1997). Du Tarzan? In: Ders. Hamburg. S. 7-15.
- Foucault, Michel (1974). Die Ordnung des Diskurses. Frankfurt.
- Göschel, Heinz (1973). Meyers Neues Lexikon. Leipzig.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1996). Eine Frau ist nicht gleich Frau, nicht gleich Frau, nicht gleich Frau. In: Fischer. Opladen. S. 163-190.

- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación / Steyer, Hito (2003). Spricht die Subalterne deutsch ? Münster.
- Habermann, Friederike / Patel, Rajeev (2001). Wer spricht denn da? In: Sonderheft des Informationszentrum 3. Welt.
- Hauchler, Ingomar (2000). Gemeinsames Interesse an einer interdependenten Welt? In: Nuscheler. Bonn. S. 50-65.
- Heine, Peter / Hagemann, Ludwig / Khoury, Adel T. (1991). Lexikon des Islam. Freiburg. S. 224-227.
- Jäger, Siegfried (1993a). BrandSätze Gewalt. Duisburg. 1993.
- Jäger, Siegfried (1993b). Kritische Diskursanalyse. Duisburg.
- Jouhy, Ernest (1996). Bleiche Herrschaft – dunkle Kulturen. Frankfurt. S. 54-91.
- Koch, Gerd (1979). Lernen mit Bert Brecht. Hamburg. S. 12-18.
- Küster, Sybille (1998). Wessen Postmoderne? In: Knapp. Frankfurt. S. 178-216.
- Landry, Donna / Maclean, Gerald (1996). Introduction: Reading Spivak. In: Landry. New York. S. 1-15.
- Langer, Susanne K. (1984). Philosophie auf neuen Wegen. Frankfurt.
- Lohrenscheit, Claudia / Nitsch, Wolfgang / Wozniak, Janina (2000). The medium is the message. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 4. S. 2-7.
- Lohrenscheit, Claudia (2000a). Building Bridges between North and South: Results from the Writing Workshop Asel, 11 July 2000. Oldenburg. Unveröff. Dokument.
- Lohrenscheit, Claudia (2000b). Results from the Writing Workshops at Oldenburg University December 2000. Oldenburg. Unveröff. Dokument.
- Luhmann, Niklas (1998). Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt.
- Mergner, Gottfried (1982). Innere und äußere Kolonisation. Oldenburg.
- Mergner, Gottfried (1999). Theoretischer Diskurs zum ‚Eurozentrismus‘. In: Basu. Frankfurt. S. 55-71.
- Merz-Benz / Peter-Ulrich /Wagner, Gerhard (2002). Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz. S. 29-39.

- Neckel, Sighard (2000). Die Macht der Unterscheidung. Frankfurt.
- Nitsch, Wolfgang (2000c). Informationen über das Zentrum für erziehungswissenschaftliche Studien im Nord-Süd-Verbund. Oldenburg. Unveröff. Dokument.
- Nitsch, Wolfgang (2002a). Towards sustainability in the training of teachers of disadvantaged learners and the contribution of guest-trainers from foreign partnership institutions. Unveröff. Dokument.
- Nitsch, Wolfgang (2002b). Memo über Perspektiven der Zusammenarbeit mit der Eastern Cape Province aus Anlass der Besuche von Herrn Minister Senff im Februar 2002. Unveröff. Dokument.
- Nitsch, Wolfgang (2002c). North South Professional Co-operation Teacher to Teacher in the Interest of Disadvantaged Learners and the International Trends in Educational Policy Making. Oldenburg. Unveröff. Dokument.
- Nuscheler, Franz (1996). Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik. Bonn.
- Orth, Gottfried (2001). Ohne ihr Wissen haben manche schon Engel beherbergt. In: Christ und Sozialist CuS (4). S. 3.
- Osterhammel, Jürgen (1995). Kolonialismus. München.
- Pfeiffer, Wolfgang (1989). Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Berlin. S. 507.
- Rose, Nikolas (2000). Tod des Sozialen? In: Lemke / Krassmann. Frankfurt. S. 72-110.
- Said, Edward (1977). Orientalism. New York.
- Sawyer, Keith R. (2003). Archäologie des Diskursbegriffs. In: Das Argument 249. S. 48-63.
- Scheller, Ingo (1998). Szenisches Spiel. Berlin.
- Schmid, Heinrich (1969). Philosophisches Wörterbuch. Stuttgart.
- Simmel, Georg (2002). Exkurs über den Fremden. In: Merz-Benz. Der Fremde als sozialer Typus. Konstanz. S. 47-55.
- Spivak, Gayatri Chakravorty / Harasym, Sarah (1990). The Post-Colonial Critique. New York.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1999). Imperative zur Neuerfindung des Planeten. Wien.

- Wartenpfehl, Birgit (1996). Destruktion – Konstruktion – Dekonstruktion. In: Fischer. Opladen. S. 191-209.
- Wegenast, Klaus (1991). Das Symbol – Brücke des Verstehens. In: Ölkens. Stuttgart. S. 9-21.
- Wollrad, Eske (2005). Weißsein im Widerspruch. Königstein.
- Wozniak, Janina (2000). International Teacher to Teacher Observation. The INSET 4 TODLAC German South African Exchange Programme at the University of Port Elizabeth.
- Zurmühl, Ute (1995). Der „Koloniale Blick“ im entwicklungspolitischen Diskurs. Saarbrücken.

Internet

- Lohrenscheit, Claudia / Nitsch, Wolfgang (2000). Brücken bauen zwischen Nord und Süd – die Vorbereitungen für den Gastaufenthalt einer südafrikanischen Projektgruppe laufen auf Hochtouren! (abgerufen am 13.10.2002) Electronic Document. http://www.uni-oldenburg.de/nordsued/content/cont_texte.htm.
- Nitsch, Wolfgang. “Ideas and concepts for action research on patterns of learning that support disadvantage schools – as part of an inter-cultural exchange of experience among teacher.” 2000a (abgerufen am 11.10.2002) Electronic Document. http://www.uni-oldenburg.de/nordsued/content/cont_english.htm.
- Nitsch, Wolfgang. “Current educational Policy and Problems Areas Controversies – articulated by German Teachers and their Union (GEW).” 2000. (abgerufen am 11.10.2002). Electronic Document. http://www.uni-oldenburg.de/nordsued/content/cont_english.htm.
- Nitsch, Wolfgang. Remarks concerning TODLAC: Teacher of Disadvantaged Learners and Communities. (abgerufen am 11.10.2002). Electronic Document. http://www.uni-oldenburg.de/nordsued/content/cont_english.htm.