

INTERNATIONALES LERNEN

Jenaplan Schulen in den Niederlanden bekommen regelmäßig Besuch aus dem Ausland; daß niederländische Lehrer und Schüler Schulen im Ausland Besuche machen, kommt leider weniger vor. Einige Schulen haben eine Partnerschaft mit einer Schule im Ausland, wobei Lehrer und Schüler sich manchmal auch gegenseitig besuchen, und in einigen Fällen korrespondieren individuell Kinder und Klassen miteinander. Schließlich nenne ich noch die Kontakte auf der Ebene der Reformbewegungen, z.B. mit Schulen und Einrichtungen in Mittel- und Osteuropa, mit der Gesellschaft für Jenaplanpädagogik in Deutschland, mit Jenaplanentwicklungen in Ostdeutschland, mit der Arbeitsgruppe Peter Petersen in der deutschsprachigen Gemeinschaft in Belgien und mit dem Network of Progressive Educators in den Vereinigten Staaten von Amerika.

Die Jenaplan-Bewegung war schon immer international ausgerichtet, das war sie schon in der Zeit Petersens und Suis Freudenthal-Lutters in den 60er und 70er Jahren. Eine zunehmende "Internationalisierung" des Unterrichts in der Praxis ist allerdings nicht einfach. Wir alle müssen ja so viele Dinge tun, erst und vor allem in der unmittelbaren Umgebung. Das Hemd ist näher als der Rock, und Schulen reagieren oft mit einem "Auch das noch !"

Der Arbeitskreis Ausland des NJPV (die Niederländische Jena-Plan-Vereinigung) hat sich trotz aller Beschwerden dafür entschieden, am Ausbau der internationalen Beziehungen weiterzuarbeiten. Dabei wird eine Sicht auf das "Internationale Lernen" Ausgangspunkt sein müssen: Ob und wie können wir als Lehrer, als Schulen, als Reformbewegungen und als Kinder voneinander lernen. Was wir "mondiale Bildung" nennen, ist ein Teil dieses internationalen Lernens: ein normaler, integrierter Aspekt des Unterrichtens und des Lernens in einer heutigen Schule.

Eine Neueuropäische Bewegung für die Schulreform

Menschen aus vielen Ländern haben sich damit schon beschäftigt. Vor allem in großen Krisenzeiten haben auch Pädagogen versucht, darauf eine Antwort zu formulieren, z.B. der große tschechische Pädagoge Jan Amos Comenius, der nach dem verheerenden 30-jährigen Krieg (1618-1648) Vorschläge für einen europäischen Unterricht und für die Friedenserziehung machte. (L. Vriens, 1988)

Das traf auch auf Pädagogen zu, die die Schrecken des Ersten Weltkriegs erlebt hatten. Einer von ihnen war Peter Petersen. Er war nach dem Krieg an der Schulreform in Hamburg beteiligt (Siehe K. Both, 1983: Die Hamburger Lebensgemeinschaftsschulen). Außerdem war er an einer internationalen Vernetzung von Pädagogen der New Education Fellowship beteiligt, zu der z.B. auch Maria Montessori, Ovide Déroly, Célestin Freinet gehörten. 1923 hielt Petersen in Kopenhagen einige Vorträge (in dänischer Sprache, die er ausgezeichnet beherrschte) über "Die neueuropäische Erziehungsbewegung". Das "Neue" im Titel bezieht sich auf die Einsicht bei vielen, daß in jener Zeit wirklich neue Möglichkeiten und Denkart, neue Begeisterung sich durchsetzen.

Man sprach von einer "New Era", von einer Schule der Gesellschaft-im-Werden. Nicht nur eine neue Schule kam ins Blickfeld, sondern diese Schule war, so meinte und fühlte man, ein Teil der neuen europäischen Kultur-im-Werden. Ihrem Verständnis nach gab es damals Möglichkeiten für ein neues Europa. Petersen schrieb 1929 darüber, daß niemand wissen könne, wie dieses Europa 1950 ausschauen werde, ob es eine politische Gemeinschaft oder eine nur noch sparsam bewohnte Wüste, ob Europa hoch gerüstet oder entwaffnet sein würde, mit einem freien Wirtschaftsverkehr über die heutigen Zollgrenzen hinweg oder nicht, "das weiß niemand von uns. Es handelt sich darum Tatsachen kennenzulernen und in der Gegenwart Stellung zu beziehen."

Überall in Europa, auch schon in der

Zeit vor dem 1. Weltkrieg, beschäftigten sich Pädagogen mit der Reform des Unterrichts. Petersen bietet eine Übersicht dieser Experimente, und widmet u.a. Jan Ligthart, Maria Montessori, den Volkshochschulen in Dänemark, der Abbotsholmeschule in England, der Schule Déroly in Brüssel, den Lebensgemeinschaftsschulen in Deutschland usw. Aufmerksamkeit. Grundlegerend für all diese Schulen sind eine neue Wissenschaft vom Kind und des Jugendlichen (wir würden heute sagen, eine neue Anthropologie des Kindes und der Jugendlichen), eine humane Ethik und ein neues Menschen- und Weltbild.

Aber in einer Zeit, in der die weltweiten Verbindungen so schnell sind, schreibt Petersen (in den 20er Jahren dieses Jahrhunderts!) ist es unmöglich, daß diese Bewegung sich auf nur einen Kontinent beschränken würde. Petersen weist u.a. auf die Schule Tagores in Indien, die Negerschule Thomas Booker Washingtons in Alabama und die Experimentierschule Deweys an der Universität Chicago hin. Am Schluß seines Buches "Neueuropäische Erziehungsbewegung" schreibt er, daß in ganz Europa all diese neuen Schulen die Idee ablehnen, daß auf der anderen Seite der Staatsgrenze keine Menschen, sondern Teufel leben würden. Der französische General, der von den Schulen verlangt, daß diese den Offizieren das Material liefern, das körperlich durchtrainiert und in geistiger Hinsicht gut auf Kaserne und Schlachtfeld vorbereitet ist, muß als amoralisch verurteilt werden. Glücklicherweise gibt es auch in Frankreich zahllose Lehrer und Eltern, die sich, im Namen einer humanen Pädagogik und der Moral der Menschlichkeit und des Friedens, dieser Idee widersetzen. Die neuen Schulen sind auf den kreativen "Dienst" an den anderen Menschen ausgerichtet. Dabei gehen die Lehrer als erste voran. Die neue Erziehung wird von einem starken Glauben an die Zukunft der Völkergemeinschaft getragen. Alle großen Zeitperioden der Geschichte der Menschheit werden von einem starken Glauben getragen! Zeiten des Verfalls kannten nur einen schwachen "Glauben", waren stark materiell ausgerichtet. "Ob heute der Ruf verhallt oder widerklingt

in tatfrohen Menschen und Menschenkreisen, das wird Abstieg oder Aufstieg Europas mitentscheiden."

In anderen Kapiteln schreibt Petersen über vielerlei Menschen, die in der Vergangenheit Vorschläge für den Frieden und für die Integration in Europa gemacht haben. Dabei wird in den verschiedenen Problembereichen, die hier wichtig sind, ausführlich Aufmerksamkeit geschenkt - die Problematik der Sprachen, und die Wichtigkeit der Kommunikation; Petersen bespricht zwei Optionen: Esperanto als künstliche Sprache, neben den Sprachen der verschiedenen Länder und Englisch als Umgangssprache in ganz Europa, die Wirtschaft, wobei wir europäisch denken müssen und uns nicht hinter Zollmauern verschanzen dürfen; außer den Zollmauern stellt Petersen sich auch kritisch dem Großkapital entgegen, beide können nämlich dazu führen, daß wir wieder in einen "Giftkrieg" gerissen werden. In diesem Rahmen wird auch dem Aufmerksamkeit geschenkt, was wir heute Investieren in Menschen (human resources management) nennen würden,

- die Demokratie, wobei die üblichen Formen des Parlamentarismus seiner Meinung nach überholt sind, die zu Minderheitsregierungen, die über die Mehrheit regieren, führen. Welche starke demokratische Regierungsform Petersen hier wohl vor Augen hat, bleibt unklar. Er lobt aber die persönliche Freiheit und die erweiterten Rechte des Individuums.

- die Ökumene; der ökumenischen Bewegung in und zwischen den Kirchen wird viel Aufmerksamkeit geschenkt, diese Bewegung ist eine integrierende und versöhnende Kraft. Von den lebensanschaulichen Strömungen, die dazu einen wichtigen Beitrag leisten (obwohl sie zahlenmäßig wenig aussagen) nennt Petersen die Quäker, die eine "International Fellowship of Reconciliation", die IFOR, gründeten, und die Theosophen, er bespricht diese als Beispiele des "Friedenswillens der Jugendlichen". Petersen spricht wohl seine Angst vor der Machtausübung auf religiösem Gebiet aus, die er vor allem von der römisch-katholischen Kirche befürchtet.

- die internationalen pädagogischen Verbände, die auf das gegenseitige Verstehen, auf den Frieden, die Freundschaft zwischen den Völkern ausgerichtet sind, u.a. indem man die Erziehung der Kinder in einem versöhnenden, humanen Geist fördert; zu diesen Verbänden gehören das International Bureau of Education in Genf, unter der Leitung Adolphe Ferrieres, die New Education Fellowship mit ihren regelmäßigen internationalen Konferenzen, u. a. m.

Petersen betont die Einheit in Verschiedenheit in Europa. Glücklicherweise gibt es eine fesselnde Verschiedenheit, die sich auch in den unterschiedlichen Landschaften ausdrückt. Aber es gibt auch, quer durch dies alles hindurch, eine Einheit in den gesellschaftlichen und in den allgemein-kulturellen Beziehungen.

Für uns, in den 90er Jahren, hören sich diese Betrachtungen als Auffassungen aus einer fernen und idealistischen Vergangenheit an. In den 60er Jahren wurden diese Gedanken auch geäußert, aber heute haben wir einige dieser Illusionen verloren, und "Ideale" werden oft beargwöhnt. Trotzdem denke ich, daß uns das nicht weiter bringt; daß ohne Ideale die Welt nicht besser wird, im Gegenteil! Wir werden aber nüchtern mit Idealen umgehen und ein Auge dafür haben müssen, daß wir nur in kleinen Schritten auf diese Ideale zugehen können. Das verbindet uns mit den obigen Betrachtungen Petersens, wobei auffällt, daß er einige Faktoren analysiert, die auch heute noch wichtig sind. In unseren internationalen pädagogischen Kontakten werden wir versuchen müssen, eine gemeinsame Perspektive zu entwickeln, eine Sicht auf eine friedliche, gerechte und ökologisch dauerhafte (internationale) Zusammenarbeit.

Dazu gehört sowohl die Suche und Anerkennung einer grundsätzlichen Gemeinsamkeit als auch der Umgang mit den Unterschieden und Gegensätzen.

Der internationale Plan

Nach dem 2. Weltkrieg wurden die Vereinten Nationen gegründet, und es erschienen die ersten Pläne für die Einigung Europas. Es gab auch einige In-

itiativen für die Förderung eines "international understanding", auch und vor allem über die Erziehung. Eines der Mittel dafür war die Korrespondenz über das Jugend-Rot-Kreuz zwischen Jugendlichen aus verschiedenen Ländern. Diese war aber unregelmäßig und vor allem auf "Goodwill" angewiesen.

Wenn Initiativen über die Schulen stattfanden, war man vollkommen vom guten Willen des einzelnen Lehrers abhängig. Wie könnte man diese Aktivitäten mehr strukturieren? 1952 wurde im UNESCO-Haus in Paris die "Conference of Internationality-minded Schools", ein Verein der international ausgerichteten Schulen, gegründet. Einer der Gründer war Kees Boeke, der Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für die Reform der Erziehung und des Unterrichts (WVO, die niederländische Sektion der New Education Fellowship). Außer der Korrespondenz zwischen Kindern/Jugendlichen und zwischen den Schulen wollte man auch Jahreskonferenzen organisieren und einen Austausch zwischen Kindern und Lehrern ermöglichen. All diese Arbeit war hauptsächlich auf die weiterführenden Schulen ausgerichtet. Man wollte das zwar auch auf die 5-12 jährigen ausweiten, aber man stieß immer wieder auf das Sprachenproblem.

Das Land NW hat mit dem 1.8.1993 allen Grundschulen den Schulversuch angeboten, eine empirische "Begegnungssprache" als "Gelegenheitsunterricht" zu entwickeln (indirect approach), nicht als herkömmlicher "Fremdsprachenunterricht". Von Klasse 1 an können die Schulkonferenzen (Lehrer und Eltern) sich entscheiden für eine in ihrer Schulgemeinde vertretene europäische Sprache. Die sprachliche Vorbildung der Lehrer, die geographische Lage der Schule (z.B. in Grenzgebieten) und die Zusammensetzung der Schülerschaft (sog. "Ausländerkinder") spielen für die Wahl eine Rolle.

Man mußte in einem solchen Falle damals in den Niederlanden andere Kommunikationsmittel benutzen, und man dachte dabei an Kinderzeichnungen. Inwiefern können diese aber ein vollwertiges und allgemein verständliches Kommunikationsmittel sein? Sus Freundenthal-Lutter schrieb 1954 darüber: "Jede Zeichnung, die

nicht zu den Kritzeleien der ersten Lebensjahre gehört, erzählt uns etwas. Die Frage ist, ob das, was erzählt wird, wertvoll ist, wert ist, erzählt zu werden; mit anderen Worten: ob die Zeichnung echt und spontan ist, um aus den inneren Bedürfnissen des Kindes in Form, Linie oder Farbe etwas mitzuteilen, was es erlebt oder gesehen hat. Eine Zeichnung wird niemals mit der Präzision einer Sprache Gefühle und Erfahrungen wiedergeben können, aber wenn das Kind, wo auch immer auf der Welt, die Gelegenheit bekommen würde, sich wirklich frei zu äußern würde diese Expressionsarbeit ein wichtiges Medium für das Wachsen reiner zwischenmenschlicher Beziehungen werden können".

Ob die Zeichensprache sich der Symbole bedient, die für jedermann verständlich sind, ist eine andere Frage. Wenn das Kind in der Schule unter der Führung eines Menschen aufwächst, der es seine Umwelt wirklich zu beobachten lehrt, weil er die selbst zu beobachten gelernt hat, können sogar in Kinderzeichnungen Einzelheiten aufgenommen sein, die es auch der Interpretation Erwachsenen in anderen Weltteilen erschweren, weil ihnen das Leben und die Sitten, in denen dieses Kind aufwächst, fremd sind.

Seit 1951 entwickelt der WVO einen "Internationalen Plan", der darauf ausgerichtet ist, daß die Kinder in den verschiedenen Ländern ihr gegenseitiges Leben kennenlernen. Sus Freudenthal war daran beteiligt. Man baute dabei u.a. auf den Erfahrungen der Freinet-schulen weiter auf.

"Die doppelte Zielsetzung ist hier: das Kind zu einer ganzen Entfaltung zu führen und dann über seine Expression diejenigen, die sich außerhalb seines kleinen Kreises befinden und dabei braucht es sich nicht unbedingt um ausländische Kontakte zu handeln -möglichst am Schönen und Interessanten, was es auf seinen Entdeckungsfahrten gefunden hat, beteiligen zu lassen". Dieses Ziel ist erst erreicht, wenn diese Art von Aktivitäten nicht einmalig ist, sondern wenn die Schule der Ort ist, wo das Kind die Chance bekommt, seine ganze Persönlichkeit als Mensch und als

zukünftiger Weltbürger zu entfalten, u.a. über sorgfältig zusammengestellte Jugend- und Schulbibliotheken und über einen "grundsätzlich reformierten Geographie-Unterricht", in dem von Anfang an der Mensch in seinem Kampf um sein tägliches Brot im Mittelpunkt steht.

Der Internationale Plan gründete sich auch auf Initiativen aus den verschiedenen Ländern, in den von Kindern geschriebene und gezeichnete Büchlein verteilt wurden. Im Internationalen Plan wurden Jugendbücher und Geschichten übersetzt und verteilt. Kinder, die irgendwo anders lebten, lasen und/oder hörten diese Geschichten und machten anlässlich dieser Geschichten mit Hilfe vielerlei Techniken Texte und Zeichnungen. Diese Zeichnungen wurden anschließend über Kontaktpersonen an eine Schule in das Land/Gebiet geschickt, aus dem die Geschichte stammte, und so konnten die Kinder dort sehen, welche Vorstellungen und Ideen (in diesem Falle niederländische) Kinder über sie hatten. Sus Freudenthal erzählt von Kindern in Lambarene (Gabun, Westafrika), die sich über das stereotype Bild, das man von ihnen hatte, wunderten und die die Zeichnungen korrigierten oder diesen realistischere Zeichnungen gegenüberstellten. Einige davon wurden fotografiert, und diese Fotos wurden wieder den niederländischen Kindern zugeschickt. Es wurden aus Originalarbeiten (Zeichnungen einer Gracht in der Umgebung mit Osterblumen, usw.) nach Lambarene geschickt und Sus Freudenthal schrieb: "Wir werden abwarten müssen, was diese Darstellungen in den Kindern Lambarenes hervorgerufen werden. Vorläufig können wir uns nur freuen, daß es durch diese Aktion ermöglicht worden ist, zwischen einem Kindergarten auf der Wittenbrug in Amsterdam und der Afrikaner-gemeinschaft in Lambarene menschliche Kontakte herzustellen, die von beiden Seiten mit Freude begrüßt worden sind und gewiß nicht von einer menschlichen Leichtfertigkeit gefährdet werden".

Amsterdamer Kleinkinder- und Eskimoschulen

Dieselbe Kindergärtnerin begann auch eine Korrespondenz mit Eskimoschulen. Über Kontakte mit dem Grönland-Ministerium in Kopenhagen und dem kanadischen und amerikanischen Innenministerium wurden als Hintergrundmaterial für die Kindergärtnerin Informationen über die Inuit-Völker gesammelt. Daneben sammelte man auch Geschichten und Geschichtenbücher über die Eskimo. Die damalige Sammlung gibt es noch immer im Archiv des CPS. Teile davon wurden damals zu Geschichten verarbeitet, die den Kindern auch erzählt wurden. Ziel des neuen Projekts war die Einrichtung einer Ausstellung über das Leben und Lernen der Eskimokinder. Über die schon genannten Kontakte wurden Fotos des Eskimo-Projekts an die Schulen auf Grönland, in Nord-Kanada und Alaska geschickt, begleitet von einem Brief, in dem die Ziele erläutert wurden. In Kanada war die Begeisterung so groß, daß das Büchlein mit den Fotos vervielfältigt und an alle Eskimoschulen im Norden geschickt wurden, mit der Bitte, sich am Projekt zu beteiligen. Sus Freudenthal erzählt von einer Reaktion einer Schule aus Alaska, wo die Kinder die Zeichnungen aus Amsterdam "korrigierten" und viele eigene Zeichnungen hinzufügten.

"Die Kinder Kivalina würden keine echten Eskimo sein, wenn sie sich nicht totgelacht hätten, als sie die Zeichnungen von Eskimo vor ihrem Iglu sahen. Sie sagten: So schauen wir überhaupt nicht aus. Sie haben noch nie einen Iglu gesehen." Manches Eskimokind hat sogar auch noch nie einen Iglu gesehen! Das stereotype Bild in den Zeichnungen wird von den Eskimokindern korrigiert. Die niederländischen Kinder besuchen auch ein Museum, in dem originale Eskimogegenstände und -Abbildungen zu sehen sind und anlässlich dieses Besuches wird wieder gezeichnet, gemalt und mit Ton gearbeitet. Von Anfang an werden die Eltern ausführlich informiert und möglichst eingeschaltet.

Es handelt sich bei diesem Projekt um ein Pilotprojekt, um anderen Lehrern zu zeigen, was man alles, sogar auf dem Niveau eines Kindergartens, auf dem

Gebiet einer international ausgerichteten Erziehung erreichen kann.

"Jede Schule, jede Klasse, jeder Lehrer kann sich die Form aussuchen, die ihm am besten liegt und demzufolge die besten Ergebnisse verspricht."

"Wenn wir uns nicht festlegen und alles Heil in der Schulkorrespondenz und im Austausch von Zeichnungen suchen, dann können wir erkennen, daß auch der Lehrer einen wichtigen Beitrag zur Förderung der internationalen Beziehungen leistet, der seine Klassen- oder Schulbibliothek in dieser Hinsicht sorgfältig zusammenstellt, in seiner Klasse aus wirklich guten Büchern über andere Länder vorliest und demzufolge in den Kindern das Bedürfnis nach weiterem Lesen erweckt."

"Sus Freudenthal beschließt ihren Beitrag über die international ausgerichtete Erziehung wie folgt: "Wir werden es der Geschichte überlassen müssen zu zeigen, was wertvoll ist und was nicht. Jeder muß so weiterarbeiten, wie es zu seinem Wesen paßt. Aber niemand darf sich dieser Aufgabe entziehen oder den Beitrag, den er leisten könnte, als zu klein betrachten. Denn es ist nicht der Umfang des Beitrags, den er liefern könnte, der den Wert für die Zukunft bestimmen wird, sondern, daß wir uns mit unserer ganzen Persönlichkeit dafür einsetzen."

Soweit der Internationale Plan.

Wir können aus diesen Erfahrungen folgern,

- daß gute Jugendliteratur über das Leben in anderen Ländern, die von den Kindern gelesen, woraus vorgelesen oder Geschichten erzählt werden können, sehr wichtig ist;
- daß wir nach Wegen suchen müssen, um Vorurteile und Stereotype zu korrigieren;
- daß die Schulkorrespondenz große Möglichkeiten, aber auch Beschränkungen birgt.

Wir müßten heute das Bild, das von (bestimmten) anderen Völkern in der Kinder- und Jugendliteratur und in den Geographiemethoden gezeigt wird, wieder kritisch überprüfen als auch

umgekehrt das, was anderswo über die Niederlande und die Niederländer behauptet wird, ebenso einer Überprüfung unterziehen.

Daneben fällt auf, daß die internationalen Schulpartnerschaften und Schulkorrespondenzen heute wieder, im Rahmen des europäischen Einigungsprozesses und der Entwicklungs-, Natur- und Welterziehung, beachtet werden.

Ganzheitliches Denken - Inklusives Denken

1966 schrieb Feitse Boerwinkel ein Buch mit dem Titel "Inklusives Denken", mit dem Untertitel "Eine neue Zeit erfordert ein anderes Denken." Die neue Zeit, die er beschreibt, kennzeichnet sich durch eine starke Beschleunigung, Verstärkung und Erweiterung bzw. die Fortbewegung des Menschen, das Denken (die elektronische Datenverarbeitung), die Vernichtungskraft, die Kommunikation, die Raumfahrt und die Bevölkerungszunahme. In dieser Situation brauchen wir eine andere Art des Zusammenlebens, und dazu braucht man wieder eine andere Art des Denkens. Die neue Situation ist lebensgefährlich, wenn die Menschheit an alten Denkmustern festhält, die in dieser neuen Situation anachronistisch sind. Das alte Denken ist ein antagonistisches Denken: "Das Entweder- oder Denken, du gehst unter oder ich. Dieses Denken ist töricht, unvernünftig. Das neue Denken ist ein ganzheitliches Denken."

Dabei geht man davon aus, daß mein Heil (Wohlbefinden) nicht erhalten werden kann ohne den Anderen oder auf Kosten des Anderen, sondern nur, wenn ich zugleich das Heil des Anderen mitbezwecke und fördere. Dieses Denken ist vernünftiger. Es gibt eine Welt oder keine Welt, leben mit Unterschieden und Gegensätzen oder gemeinsam untergehen.

Boerwinkel arbeitet diesen Gedanken, vor allem in Hinblick auf den Unterricht, weiter aus: Im Kleinen dieses Denken und Handeln in der Schule üben, lernen mit Unterschieden und Gegensätzen im alltäglichen Schulleben zu leben. Auch im Straßenverkehr und im Umgang mit Menschen, die unterschied-

lichen Sozialschichten angehören, wird geübt werden müssen. Er gab aber auch Anleitungen für die mondiale Bildung. Geschichts- und Geographieunterricht sind wichtige Bildbestimmer für die Kinder, und diese werden zu einer echten Weltorientierung wachsen müssen, inklusive das Erfahren und Handeln der Kinder. Er befürwortet z.B., mitten in der Schule einen großen Globus aufzuhängen, auf dem die Kinder mit Hilfe von kleinen Fähnchen Ereignisse "plotten" können. So wirkt der Globus relativierend, im Gegensatz zu den europazentrierten Karten (in der Mercator-Projektion), die meist in den Schulen benutzt werden. Ich habe einen solchen Globus noch niemals gesehen und auch keinen herstellen können. Trotzdem habe ich auch andere Weltkarten hergestellt und benutzt, z.B. mit dem Pazifik im Mittelpunkt und Europa irgendwo links am Rande.

Im Hinblick auf den Geschichtsunterricht befürwortet Boerwinkel u.a. eine kulturhistorische Annäherung, wobei große Zeit-Epochen das Muster in der Geschichte der Menschheit sind: das nomadische, das agrarische und das technische Zeitalter.

Sus Freudenthal hat in ihrer Broschüre "Die Jenaplanschule, eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft" das "inklusive Denken" zu einem der wichtigsten Ziele des niederländischen Jenaplanunterrichts, neben u.a. "dem Dialog" und dem "kritischen Denken" erklärt. Das hatte sie damals sehr richtig gesehen, sowohl im Hinblick auf das Niveau der Schule und der Klasse (als eine Lebens- und Arbeitsgemeinschaft) als auch im Hinblick auf die Beziehung zwischen Schule und Gesellschaft (sogar zu einer mondialen Gesellschaft) hat sie hier eine Richtung bestimmt. Über diesen pädagogisch interpretierten Begriff ist es möglich, eine Brücke zwischen diesen Niveaus zu schlagen. Heterogenität ist wichtig, nicht als eine romantische Idylle betrachtet (auch wenn das ein Reichtum ist), sondern auch als ein Kampf der diese hervorrufen kann. Die Integration behinderter Kinder in der Schule, interkultureller Unterricht, rollendurchbrechender Unterricht, Entwicklungserziehung, Menschenrechts-erziehung und alle anderen "Er-

ziehungen" müssen in diese Perspektive hineingenommen werden. Die oben beschriebenen Arbeitsweisen im internationalen Plan des WVO deuten in dieselbe Richtung.

Identität und Identifikation - oder wie siehst du dich -wie sieht ein anderer dich?

Beim "inklusive Denken" handelt es sich immer um die Beziehung zwischen dem Eigenen und dem Fremden/dem Anderen, um den Umgang mit der Pluralität. Was das anbelangt, gibt es eine starke Beziehung zwischen dem interkulturellen Unterricht und dem Umgang mit den unterschiedlichen Gesellschaftsschichten und Auffassungen einerseits und mit dem internationalen Lernen andererseits. Wie kann man in einem Land mit dieser Unterschiedlichkeit in demokratischer Art und Weise zusammenleben, und wie kann man das zwischen den Völkern in Europa und auch weltweit verwirklichen? Demokratie setzt die prinzipielle Gleichwertigkeit der Menschen und Kulturen voraus.. Abram führte in seinem "Abel-Herzberg"- Vortrag die Begriffe "Identität" und "Identifikation" ein.

Menschen haben, als Individuum, ein Bild von sich, das Abram als Identität bezeichnet. Dieses Selbstbild wird von der kulturellen Umwelt, in der man aufwächst, von den anderen Kulturen, mit denen man in Berührung kommt, von den individuellen Erfahrungen der Unterdrückung und der Befreiung (siehe in Hinblick auf die kollektive Erfahrung z.B. die alljährliche Aufmerksamkeit für den 2. Weltkrieg), und von der individuellen Lebensgeschichte beeinflusst. Dieses Selbstbild liegt nicht fest, es kann sich im Laufe der Zeit ändern. Das Bild, das jemand von sich hat, ist nie identisch mit dem Bild, das andere von einem haben, dem Imago.

Imagos liegen im Prinzip auch nicht fest, sind aber meist sehr hartnäckig. Siehe z.B. das negative Bild der niederländischen Jugend über die "Deutschen". (Schmid, 1993). Vor allem, wenn man zu einer Gruppe gehört, die mächtiger ist, betrachtet man sich oft als "besser", und den weniger Mächtigen werden dann auch schneller negative Eigen-

schaften zugeschrieben, man hat auch weniger Aufmerksamkeit für die anderen. In solchen Fällen gibt es in einem Land keinen ehrlichen Kampf, keinen offenen Dialog zwischen Menschen, die den unterschiedlichen kulturellen Gruppen angehören, und keine echte Toleranz. Adorno stellt hier eine Verbindung mit dem "Holocaust" her. Er weist in diesem Zusammenhang auf das Unvermögen und den Unwillen, um sich wirklich mit den anderen identifizieren zu können, für andere Gruppen aufzukommen, auf eine eigentliche Gefühlsarmut als Voraussetzung für Auschwitz. (Adorno, 1993). Es fehlt Rassisten an Wärme und Mitmenschlichkeit. Das ist nicht nur eine Folge der Erziehung. Die gesellschaftlichen Entwicklungen (z.B. wenn jeder auf sich zurückgeworfen wird) können dafür ein Nährboden sein. Eine "Erziehung nach Auschwitz" wird aber diesen Gedanken bewußt Aufmerksamkeit schenken müssen; Erziehung und Bildung werden dazu ihren Beitrag leisten müssen. Das heißt auch, daß Menschenkinder sich als Person akzeptiert wissen müssen, damit sie genug Wärme in ihrer Jugend erfahren können. Es ist auch möglich, daß die Kinder ihre negativen Erfahrungen später in positive Aktionen umsetzen können: "Ich will nicht, daß andere Kinder und Jugendliche das erfahren müssen, was ich erfahren habe." Oft aber führt ein Mangel an Geborgenheit zu destruktiven Tendenzen, sich selbst und der Umgebung gegenüber. Kinder, die zu wenig "power to" erfahren haben, entwickeln nur allzu oft eine Identität, die von einem Über-Andere-Herrschen-Wollen, Andere-Terrorisieren-Wollen ("power over") gekennzeichnet wird. Abram weist auch auf den großen Wert des Suchens nach Lichtblicken in der Vergangenheit und in der Gegenwart hin, Beispiele von Menschen, die oft gegen den Strom schwammen, mit ihren Mitmenschen solidarisch waren.

Kees Both ist als Dozent am Christelijk pedagogisch Studiocenter in Hoevelaken tätig, einem Fortbildungszentrum für holländische Schulen.

Anschrift:
Kees Both
Postbus 30,
NL-3870 CA-, Hoevelaken