

Mentalitätsveränderungen und Toleranzerziehung – Mythos oder realistisches Erziehungsziel?

R. Pfromm (Bonn)

Der 11. September 2001 hat ein Thema zur Sprache gebracht, das die Menschheit eigentlich immer schon beschäftigt hat, ob es nämlich möglich ist, Gewaltlosigkeit zu leben, bzw. Gewalt nur in wohl definierten Grenzen, nämlich als letztes Mittel, zuzulassen? Viele Ethnien und Gruppen gehen aus religiösen oder ideologischen Differenzen Konflikte ein. Wie geht man damit um, wenn Kulturen aufeinandertreffen, die völlig andere Wertenetze und Weltansichten ausweisen, wie wenn unterschiedliche Mentalitäten das Zusammenleben erschweren? Wie geht man damit um, wenn Mentalitäten eine Passung be- oder verhindern? Was kann Schule, was kann der Fremdsprachenunterricht innerhalb von Personalisation, Sozialisation und Enkulturation (Esteve Fabregat 1978, 113), zu diesem Ziel, zumindest in Europa friedlich zusammen zu leben, beitragen? Friedenserziehung ist eines der transversalen Themen des Unterrichts, und der Schüleraustausch sucht in diesem Bereich Akzente zu setzen, insofern sie die Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Nationalität sucht in der Hoffnung, das gegenseitige Verstehen zu verbessern.

Mobilität als Erfahrungserweiterung oder als Bedrohung?

Die Europäische Union hat sich mit ihrem Vertrag und insbesondere einem Paragraphen, den sog. Mobilitätsparagraphen, im Zeichen der Globalisierung ein wichtiges Ziel gesetzt, nämlich die Arbeitnehmer im Europa der Wirtschaft dazu zu bringen, in einem gewissen Umfang Wanderer zwischen den „Welten“ bzw. Mentalitäten zu werden. Das Europa der Wirtschaft basiert aber auf dem EUROPA DER BÜRGER, das es noch zu schaffen gilt, nämlich dem höchst begrüßenswerten Ziel, nach drei Kriegen zwischen Deutschland und Frankreich zur „convivabilité“, ja „interpénétrabilité“ zu finden. Gemeint ist das Ziel, eine gegenseitige Durchlässigkeit und Offenheit einander gegenüber, auch wenn Anspruch und Realität, bedingt durch die Geschichte, auseinander klaffen, herzustellen (Hidalgo Tuñón 1993, 90). Sie stellen den Bezugsrahmen dar, der in dem Mythos Europa gründet aber dennoch Realität ist, nämlich ein global kohärenter Werteraum zu sein, den man als „Leitkultur“ fassen kann, ein Wort, das in Deutschland und Italien im Jahre 2000 Schlagzeilen machte. Migration und Transkulturalität ermöglichen es, zu einer gemeinsamen Sprache zu finden, kurz Flexibilität zwischen kulturell differenten Mustern, Haltungen und Meinungen zu schaffen. Diese Flexibilität braucht Toleranz, verstanden als offene Auseinandersetzung verbunden mit mentaler Mobilität, sich auf den Anderen, das Fremde, einzulassen.

Begegnung ist stets, nicht nur innerhalb einer Kultur, die ebenso wie Sprache, ein Netz aus verschiedenen Kulturen darstellt, eine Auseinandersetzung mit dem Fremden und wird daher sei es als Kitzel, sei es als Bedrohung empfunden. Den Kitzel setzt das Abenteuer, die Gefahr, die Bedrohung, wird empfunden, wenn die eigene Persönlichkeit in ihrer Konstruktion sich – und das ist ein höchst subjektiv, seltener kognitiver Faktor, in Frage gestellt oder bedrängt, fühlt.

Mit dem Schüleraustausch wünscht man sich, dass der Schüler die Begegnung als Positivum erfährt. Die positive Einstellung kann man nicht konditionieren, noch mechanistisch herstellen; sie wird entweder im Elternhaus angelegt, oder entsteht durch eigene Erfahrung oder Reflexion. Es wird deutlich, dass der Schüleraustausch eine Faktorenkomplexion darstellt, die kaum kontrollierbar, also nicht zum Erfolg hin steuerbar ist. Motive können gesetzt, aber nicht oktroyiert oder konditioniert werden.

Entwicklungsaufgaben der Persönlichkeitsbildung: Identitätsfindung und Differenziertheit im Denken

Wir stehen vor der spannenden Erziehungsfrage, nämlich der Frage nach der Flexibilität von Werten, auf die hin erzogen wird: Auf der einen Seite gibt es so etwas wie eine „FUNDAMENTALE PERSÖNLICHKEIT“, d.h. eine Normen- und Wertekonstellation bzw. einen INTERTEXT VON DENK- und VERHALTENSMUSTERN, in der ein Individuum in jungen Jahren verwurzelt wird. Dieser Persönlichkeitskern beschränkt die Flexibilität des Wandels und lässt doch noch viel Spielraum. Die Kirchen nutzten dieses Wissen und haben deshalb die Kinder schon zur Geburt taufen lassen bzw. durch Rituale in die Glaubensgemeinschaft aufgenommen. Die elterliche Erziehung und der frühkindliche Begegnungsraum in den ersten acht Jahren stellen eine Prägung bzw. BEWUSSTSEINSFORMUNG dar, die für die spätere Entwicklung richtunggebend ist. Der Umgang mit dem Fremden als Normalfall anzulegen, d.h. die kindliche Offenheit zu nutzen, ist höchst wichtig, um den Umgang mit dem Fremden in den Persönlichkeitskern zu integrieren. Es ist eine mehr emotional-konative als kognitive Frage. Emotional-konativ meint, dass die Motivierung bzw. Einstellung betroffen sind. Fremdheit wird dann akzeptiert, wenn die eigene Emotionalität, sprich Vertrauen, innerhalb der Familie stabil ist, aber abgelehnt, weil die Kraft gebraucht wird, um die innere Stabilität ggf. selbständig herzustellen.

Auf der anderer Seite wird die spätere Persönlichkeit - wie die Kulturanthropologie zeigt, die sich mit dem Einfluss der Kultur auf das Verhalten und Denken des Menschen beschäftigt - als „MODALE PERSÖNLICHKEIT“ begriffen (Esteva Fabregat 1978, 64,108,110; Olbert 1977,5-7). Der Mensch muss in wechselnden Situationen ROLLEN EINNEHMEN und Ziele verfechten, die in ihrer Verflechtung nicht stimmig sind. Die eigenen IDENTITÄT erfordert eine gewisse vom Temperament abhängige Flexibilität, obgleich die Person bei gelungener Erziehung, d.h. eigener Ehrlichkeit, zur Geschlossenheit tendiert, eine gewisse Flexibilität, weil strukturelle Gewalt Anpassungsleistungen verlangt. Die Identitätsarbeit verläuft differenziell, d.h. lässt sich in Gruppen annähernd kategorisieren (Oerter/Montada ³1995,322,346; Keller 1998,385; Fend 2000,402,409; Amelang/Bartussek ⁵2001,300).

Die zweite Phase, die nach den ersten vier-fünf Lebensjahren für die werdende Persönlichkeit wichtig ist, ist die PUBERTÄT. Der Heranwachsende überprüft die Wertvorstellungen der elterlichen Erziehung nach dem eigenen Weltbild und bildet Bestände an Normen und Werte für die eigene Autonomie. Kinder aus geschiedenen Ehen sind wesentlich kritischer als solche, die in einer geordneten Welt von Abläufen gelebt haben. Mit ca. 25 Jahren, wenn die konfliktuelle Abnabelung beendet ist, wird die familiäre Wertewelt einer weiteren Revision unterzogen: der nunmehr nahezu erwachsene Jugendliche sucht selbstverantwortlich auf seinen eigenen beiden Beinen zu stehen. Vorher wollte er das zwar auch schon, aber brauchte noch den Beleg dafür, dass Übermut selten gut tut, d.h. die eigene Selbstüberschätzung benötigte Dämpfer; ihm wurden –hoffentlich – die eigenen Grenzen gezeigt. Die gezogenen Rahmen sind natürlich dynamisch: Jugendliche können schon viel früher Teile dieser Veränderungen durchlaufen haben.

Auch hier gilt, dass die Ablösung relativ konfliktlos abläuft, wenn der innerfamiliäre Umgang von relativ harmonischer Stimmigkeit geprägt ist, denn dann stellen sich Vertrauen und Offenheit nach aussen ein. Wurde der Jugendliche gegenüber dem Fremden aufgeschlossen erzogen, wird er einen fremden Umgang nicht als Belastung ablehnen, sondern darauf hinwirken, ihr positive Seiten abzugewinnen.

Sein Verhalten verändert ein Jugendlicher durch Soz- und Druck-Situationen während seiner multiplen sozialen Erfahrung unter vier Blickwinkeln: (a) durch Modelllernen in der frühen Kindheit und Jugend, (b) durch Konditionierung im Elternhaus, der Schule und ggf. Jugendorganisationen, (c) durch Lusterfüllung, weil Spaß sein muss, und (d) durch Einsicht nach Reflexion, eine Art des Problemlösens: Perspektivangebote, die vernünftig erscheinen, werden mit der eigenen Weltsicht verrechnet. Für das Kind bzw. den Jugendlichen stellt sich stets die ökonomische Frage: muss ich denn, bzw. will ich denn ebenfalls, was man da von mir will; anders gesagt, prosaischer, passt mir das in meinen Kram (Shell Studie 2001) ? Diese Aussage bezieht sich nur auf Alternativen innerhalb des eigenen begrenzten Wissenshorizontes, der von älteren Menschen, weil er überschritten worden ist, potentiell manipuliert werden. Darum gilt es, die Urteilsbildung des Jugendlichen zu schärfen.

Seine endgültige Persönlichkeitsstruktur findet ein Individuum durch die bewusste subjektive Wahl von kulturellen Komponenten einerseits und die Anpassung an nicht veränderbare Strukturen andererseits (Esteva Fabregat 1978,279). Die Orientierungssuche im Jugendalter greift über einen eigenen Lebensstil hinaus auf die Fragen nach lebhaften Formen gemeinschaftlichen Zusammenlebens und gemeinschaftlicher Existenzbewältigung (Fend 2000, 387).

Erziehung, insbesondere WERTERZIEHUNG ALS KERN DER PERSÖNLICHKEITSFORMUNG, ist ein langwieriger Prozess von Fremd- und Eigenkontrolle, der bei jedem anders abläuft, weil Temperament und Charakter verschieden sind. Verhaltensketten, sog. Skripts und Pläne, wie sie die Kognitionsforschung nennt, werden im Spannungsfeld von Emotion und Kognition als Routinen innerhalb von Gruppen angelegt. Es ist eine Art GENERATIONSVERTRAG, in dem Wissensbestände, die für gut gehalten werden, an die nächste Generation weitergegeben werden, in der festen Annahme, sofern die Erziehung auf Reflexion gründet, dass diese Wissensbestände dauerhaftes Wissen darstellen. Unter diesen Bedingungen traten einst auch die zehn Gebote der Christen an.

Wissensbestände, die von Gruppen unkritisch oder bewusst geteilt werden und das gemeinsame Verhalten charakteristisch prägen, nennt man Mentalität. MENTALITÄT umfasst zahlreiche Aspekte: es ist ein hochkomplexer Begriff. Hier sollen kulturspezifische Einstellungen und Werteprofile einer solchen Gruppe, in die ideologische Potentiale einfließen, ebenso wie solche aus einer besonderen Weltsicht angesprochen werden ((Roche 2001,20; Esteva Fabregat 1978, 272,277). Sie umschließt aber nicht nur Werte, sondern auch Geschichts- und Begegnungserfahrungen. Wer Schülertreffen über Jahre zwischen Deutschen und Franzosen durchgeführt hat, weiß, dass AUTO- UND HETEROSTEREOTYPE sehr stabil sind, zumal sie durch die Begrenztheit des Kurzzeitgedächtnisses zustande kommen (Pfromm 1995). Sie sind undifferenzierte Ergebnisse vom Hören-Sagen, öffentlicher oder redaktioneller Nutzung von Denkschemata gemischt mit punktuellen eigenen Erfahrungen. Man darf sich nichts vormachen: die eigene Erfahrung hat nur im Privaten Bestand, insbesondere dann, wenn die Gruppen, mit denen man Hause Umgang pflegt bzw. pflegen muss, eine andere Sicht der Dinge verlangen, als man selbst hat. Impliziert ist also die Frage der Zivilcourage, die Höherrangigkeit von humaner Wahrheit über die soziale Bindung, das

sog. Gruppenego, welches einen gemeinsamen Nenner darstellt, der ausgehandelt oder oktroyiert wurde (Esteva Fabregat 1978,210). Meist siegt die soziale Bindung, d.h. das Denkschema der Umgebung über die eigenen Einstellung oder Haltung: man fügt sich ... ein .

Über mentale Starrheit und Flexibilität, über Meinungsbildung und Denkschablonen

Betrachtet man das Verhältnis Deutschland-Frankreich, dann stellt man fest – und auch hier nur, wenn man wie der CMK über Jahrzehnte hinweg Kontakte pflegt, dass „die Mauer in unserem Kopf“ nur unmerklich kleiner geworden ist. Die Propaganda der Kriegsführenden und der Regierenden haben das Denken der Bevölkerung in einer Weise konditioniert, dass Karikaturen von diesen Schemata bis heute Gebrauch machen können. Und die Bevölkerung selbst hat ihre eigene „Gerechtigkeit“, die man kollektives Bewusstsein oder besser Unterbewusstsein nennt, weil eher archaische Muster ihre Denkweise ausmacht. Man mag an die Harkis im Algerienkrieg denken oder an Monsieur Salmid, einst Herr Stahlschmidt, der die Sprengung einer Brücke in Bordeaux durch seine Kameraden dadurch verhinderte, dass er, um die Bevölkerung zu schützen, das Sprengkommando selbst hochgehen liess, man mag aber auch denken an jene Frauen und Männer, die sich in Kriegszeiten ineinander verliebten und einander folgten, ohne dass dies im Einklang mit der Propaganda gestanden hätte. Bis heute werden diese Menschen von der Bevölkerung als Verräter verurteilt, obwohl ein wenig mehr differenziertes Denken ihnen gerechter würde als ein Freund-Feind-Schema im Sinne des „*Bist du nicht für mich, dann bist du gegen mich*“.

Der Fremdsprachenunterricht will, so ist das erklärte Ziel, die eigene Mentalität (Werteprofile, Abneigungen, Präferenzen) bewusst werden lassen, um differenziertere Fremderfahrungen zu ermöglichen. Die Mentalität ist eine Lebenserfahrung, die auch das Fremde in den eigenen Reihen betrifft: was hält ein Bayer von einem Rheinländer oder dieser von einem Westfalen? MENTALITÄT ERWEIST SICH ALS EIN GRUPPENZENTRISCHES PRODUKT, das zum Ziel hat, sich abzugrenzen, einfach um der Abgrenzung willen oder mit der expliziten Behauptung, es besser zu machen als die anderen: Leitfiguren bestimmen das Denken ihrer Gefolgsleute, nicht „Querdenker“.

Unterricht strebt nach Aufklärung: hier liegt sein genuiner Auftrag; er ist Opposition gegen Obskurantismus und unreflektierte Übernahme von Gedankengut. Grosser sagte einmal berechtigt: „*Cultiver, c'est rendre capable la distanciation à l'égard de soi-même et de ses groupes d'appartenance.*“ (in: Olbert 1977,47). Was kann Unterricht dazu beitragen, damit eigenständiges DIFFERENZIIERTES DENKEN ALS WERT erkannt wird, damit sich ein Jugendlerner bewusst wird, dass die MENSCHLICHE WAHRHEIT ODER EHRLICHKEIT, dass also das, was man Menschlichkeit oder *conditio humana* nennt, WICHTIGER IST ALS DIE PROPAGANDA DER GRUPPE oder der Organisation, der man angehören will oder soll. Häufig wird der Wunsch eines Menschen, einer Gruppe angehören zu wollen, ausgenutzt: Sekten sind hierfür bekannt. Ich spreche vom wohl vergeblichen Kampf gegen die „Rattenfänger“, die auch mit struktureller Gewalt ihre Ziele durchsetzen können: ich spreche vom notwendigen eigenwilligen „*Quos ego*“ oder „Hier steht ich und kann nicht anders“, der Insubordination oder inneren Revolte, weil diese Haltung eine Korrektur darstellt, einen Widerstand, an dem die geläufige Meinung nicht ohne weiteres vorbeihuschen kann. Es sei denn, diese Meinung wird „kalt gestellt“: aber, aber, sie kann Freunde finden, weil sie stimmt.

Der Mensch hat eine Privatsphäre, in die er sich zurückziehen kann, aber er ist auch ein öffentliches Selbst, eine Persönlichkeit, auf man schaut und die nicht immer sagen kann, was

sie denkt. Aber vielleicht sollte sie doch tun: es geht um das sog. „Richtigstellen“. Um das „Nicht weg schauen“, den Blick also auf die Grundwerte der Menschlichkeit, die Nächstenliebe oder Solidarität mit den Schwachen. Die Kulturanthropologie unterscheidet demzufolge zwischen ROLLE und STATUS, Innen- und Außendarstellungen (Esteva Fabregat 1978, 91,98). In der Privatsphäre habe ich eine gewisse Gestaltungsfreiheit; in der Öffentlichkeit stehe ich im Sperrfeuer der Meinungen; da gilt es nicht nur meine im Wechsel der Kräfte. Unter dem Druck und der Kontrolle der Öffentlichkeit werden Äusserungen daher weit vorsichtiger gemacht, damit sie nicht anstoßen. Bekanntlich trennt man bei Informationen zwischen privat, offiziös und öffentlich. Und man muss schauen, wer wann was wo wie sagt. Die Institution fordert diesen Tribut.

Das Thema der Begegnung mit dem Fremden – das zu Hause beginnt – ist eine Aufgabe, die Fragen nach der Abgrenzung und der Akzeptanz stellt. Es geht oft über die Rolle hinaus und berührt den eigenen Kern der Persönlichkeit. Das Fremde als das für mich Bedrohliche, weil es den Kern zu berühren scheint, wird abgelehnt: das ist ein schwer regulierbarer SUBJEKTIVER FAKTOR: er betrifft DAS VISZERALE, DIE ELEMENTARPERSÖNLICHKEIT. Wenn über Toleranz gesprochen wird, und ich habe es schon viele Male getan, dann sollte man auch ihre Grenzen im Blick haben und sich stets fragen, was man gegen sie unternehmen kann: die eigenen Atavismen. Gegen sie hilft nur die „Desensibilisierung“ durch Reflexion und Bewusstmachung: Ein schwarzer Mensch ist nicht deshalb schon bedrohlich, weil er schwarz ist, selbst wenn ein Kleinkind bei seinem Anblick erschrickt und weint. Manchmal denken aber auch Mama oder Pappa Falsches und dem Lächeln des schwarzen Mannes wird nicht geglaubt.

Fremdheit als Bedrohung und Mittel zur Abgrenzung: Wo ist der eigene Standort?

Toleranz hat Grauzonen und „Schmerzgrenzen“: es ist die Angst davor, fremdbestimmt zu werden durch AUFFASSUNGEN, DIE UNZUMUTBAR ERSCHEINEN. Die Orientierungsethik der von mir selbst gewählten Gruppen scheint infragegestellt. Dieser Satz ist entscheidend, wenn es um die sog. Integration von Ausländern geht, nämlich die Frage der Koexistenz oder der Multikulturalität. Sie bleiben ja länger als nur für einen kurzen Besuch: wie wirken durch ihre gestaltende Gegenwart auf mich ein: Gleiches Recht für alle. Wir wissen es inzwischen: Multikulturalität kann es nicht geben, zumindest nicht als Interkulturalität, sondern nur als Transkulturalität, sonst müsste ich schizophren leben. Es gibt verschiedene Grade der Integration (Esteva Fabregat 1978,153). Es kann sie nur geben als Rechtsgleichheit vor dem Gesetz, aber eben dieses Gesetz steht in der römisch-griechischen und nicht arabischen oder taoistischen Tradition. In Deutschland gilt französisches Recht, der Codex Napoleonensis, das Bürgerliche Gesetzbuch. Was für mich gilt, sollte für andere auch gelten, aber diese stehen in anderen Denktraditionen.

Jeder ist ein Fremder, irgendwo. Das ist eine Banalität, welche dauernd der Bewusstmachung bedarf, weil das Ziel, die EROSION GRUPPENZENTRISCHEN NICHTDENKENS, des Nachplappern, erreicht werden muss. Gemeint ist der Widerstand gegen gruppenzentrische Anlockungs-, Unterwerfungs- und Indoktrinationsmechanismen. In feudalen Strukturen hatten Großfamilien (Grafen, Junker etc.) den Ton angegeben und ihre Interessen verteidigt: die Bevölkerung musste Tribut zahlen; in muslimischen Kulturen gibt es alte Familien und Clans, die etwas auf sich halten. Die soll es auch in der christlichen Gesellschaft von heute geben, nicht nur in Spanien, Frankreich, nein auch in Deutschland. Die Demokratie setzt auf das Individuum, die

Vereinzelung, die ebenso anfällig ist wie der Clan, wenn es um „geistige Verführung“ oder Gefolgschaft geht.

Wir sind wieder beim Grundproblem, der ZIVILCOURAGE, die – auf der Basis von Mehrwissen - auch nein zu sagen bereit ist, wenn die Umgebung, etwa Kopf ab-Ideologen, ihr Ja blökt. Um sie zu erreichen, muss die Sozialisation und Personalisation gut verlaufen sein: da sind die Eltern gefragt, aber auch die Schule. Wie man sich einen guten Verlauf vorzustellen hat, das zeigt die Persönlichkeits- und Entwicklungspsychologie. Es ist ein starkes Ich, das auf seinen inneren Kompass setzt, der den Weg weist im Rahmen der eigenen Begrenztheit, mit der man leben muss. Diese Begrenztheit ist keine Entschuldigung sondern ein schwer hinnehmbarer Zwang. Die Wissensbereicherung wird als einziger Weg einer relativen Rettung aus ihr gesehen

Auch die Politik führt eine Diskussion über den Begriff der IDENTITÄT, wie man gegenwärtig vernimmt. Man soll stolz sein auf seinen Staat oder seine Region, anstatt stolz zu sein auf die eigene Leistung. Man soll sich also identifizieren mit dem, was andere einem vordenken, die eigene Verantwortung also abgeben. Der Umgang mit dem Fremden lehrt, es ist eine tägliche Erfahrung, dass jeder einzelne dafür grade stehen muss, was er in sein Leben integriert oder nicht. Aus dem bisher Gesagten folgt, dass Identität etwas ist, das man sich selbst gibt. Andernfalls ist man nicht mehr bei sich selbst, sondern aufgesogen im Fremden. Identität ergibt sich aus der Konsequenz des eigenen Handelns und der Zustimmung, die man anderen Denkkonzepten gibt. Das WIR, die Gemeinsamkeit, ist eine Viper: die anderen richten über mich ebenso wie ich über sie richte. Darin steckt die Aporie des Zusammenseins, die Sartre in *Huis clos* formulierte .

Okzident und Orient, Asien und Europa, Korsika, das Baskenland, das Elsass zwischen Deutschland und Frankreich, Unter- und Oberfranken: die Menschen sehen zwischen sich und den anderen „Welten“, d.h. Differenzen in der Einstellung, im Denken und Verhalten/Handeln. Die anderen sind einem fremd, man will nicht so leben wie sie. Man braucht die Abgrenzung, um sich selbst sicher zu fühlen. Auch das ist ein Atavismus, der des EIGENEN LEBENSRAUMS. Das Gefühl und auch die Idee gibt es realiter, auch wenn das Wort durch die Nationalsozialisten entstellt wurde. Ihm wohnt das Gefühl der Heimat, der Verwurzelung inne, ohne das dies zum Schollenpatriotismus à la Barrès führen müsste.

Gibt es so etwas wie einen Nationalcharakter oder eine Volksseele (Olbert 1977,16; Picht et al. 1974,I, 200; Pfromm 1995)? Diese Frage, die in einem hohen Masse zu Schematismus bzw. All-Urteilen führt, wurde zu Beginn des Jahrhunderts aufgeworfen und wird von ultrakonservativen Politikern bis heute bemüht. Ob sich nun Chevènement gegenüber Korsika oder die weitergehende Frage des Föderalismus auf die „*République indivise*“ beruft, oder ein ganzes Land, eine Region in Spanien oder Frankreich ihren vereinheitlichen Charakter bemüht (Esteva Fabregat 1978,74,181), solche Gedanken setzen voraus, dass eine Einheit gibt. Aber – wie schon gesagt - das Wir ist eine Viper. Deutschland versuchte einst, den Reichsgedanken in alle Köpfe zu pflanzen: die Reiche zerfielen. Der Regional- oder gar Nationalcharakter ist eine Konstruktion, die die Homogenisierung ethnischer und mentaler Vielfalt durch Identifizierung mit einem Set an Leitideen anstrebt, die nicht die eigenen sein müssen. Fricke hat für Frankreich, LA/MA France, einige Chansons zusammengestellt, die zur Diskussion herausfordern (s. Arndt/Weller 1978,179-206; zu Sardous „*J'habite en France*“ auch Olbert 1977,164).

Toleranz ist – wie schon gesagt - ein subjektiver Faktor voller Emotionen und Ängsten, eine Art unreflektiertes Gefahrenbewusstsein über Attacken gegen meinen Lebensraum. Es geht

im Endeffekt mehr um eine zu erweiternde Lebenserfahrung und Faktorenevaluierung als um Werterziehung, weil das *Humanum*, wenn man ihm folgte, den Respekt des Gegenüber einschließt. Toleranz hört da auf, wo positive Werte des *Humanums*, die allgemein Zustimmung finden oder Frucht langer Erziehung darstellen können, infragegestellt oder fortwährend missachtet werden. Grundwerte dieses *Humanums* sind etwa: Verlässlichkeit, Treue, Respekt vor dem Nächsten, Nachbarschaftshilfe, Qualität usw. Man kann einem Dieb nicht die Hand abhacken, weil dieser gestohlen hat, oder die Witwe mit ihrem Ehemann verbrennen, nur weil dieser vor ihr verstarb. Ebenso wenig ist einsichtig, dass eine kranke Muslimin nur von einer Frau untersucht werden darf.

Wenn also Kulturen aufeinandertreffen, die ihre Werte in vielen Lebensbereichen nicht teilen, dann gibt es eine TRENNLINIE, DIE KEINE TOLERANZ MEHR ZULÄSST, weil das *Humanum* den Gegenüber mit einschließt, also nicht mehr überschritten werden kann. Die Diskussion hört auf, weil „das Manhattan“ in unserer Wertewelt bedroht wird, sonst gäbe es einen Werterelativismus, der in der Beliebigkeit endete. „Manhattan“ ist eine Metapher, denn die Wertewelt der USA ist auch nicht die unsere, europäische. Aber „Manhattan“ ist das zu schützende Gut, das ein Leben in Würde erlaubt. Eine ganz andere Frage ist, ob die Verteidigung dieser Werte verlangt, dass ich, wenn diese bedroht ist, für sie mein Leben geben muss. GÄBE ES REFLEXION BEI ALLEN, DANN MÜSSTEN DIE WERTE DES HUMANUMS FÜR SICH SPRECHEN. Es zeigt sich hier, dass Denken kein logischer Vorgang ist, sondern ein persönlicher Abwägungsprozess, der nicht immer durch die Gemeinschaft legalisiert ist. Es scheint keine allgemein verbindliche Wahrheit zu geben, könnte man sagen, sondern nur eine, die für einen KULTURRAUM gilt. Dagegen spricht allerdings die UNIVERSELL GÜLTIGE MENSCHLICHKEIT, von der mancher Kriegsgefangener zu berichten weiss. Was nun ein solcher Kulturraum ist, ist eine schwierige Frage, wie uns die Trennlinie Rhein zwischen Baden-Württemberg und dem Elsass lehrt. Einen ähnlichen Eindruck hat man, wenn man nach Belgien schaut, wo in einem föderativen Ensemble Flamen, Wallonen (*communauté „française“*) und „*germanophones*“ zusammenleben. Er ist Sprachraum und Mentalität, Folklore und Gruppenideologie zusammen (Esteva Fabregat 1978, 125, 129,277).

Die ERZIEHUNG ZUM STANDORTBEWUSSTSEIN erfordert Verschiedenes: Sie erfordert (a) Geschichtskennntnisse, um den Wandel der Fragestellungen und Sichtweisen von Kohorten, Generationen und Politiken zu begreifen, jene Dynamik von Zeitgeist, politischer Großwetterlage und eigener Sensibilität der Fragestellungen: Der jetzige Jugendliche wird den 11. September 2001 anders wahrnehmen als jeder, der aus dem Zweiten Weltkrieg hervorgegangen ist (Baumgratz/Picht 1978,II,15).

Sie erfordert (b), dass der Lernende die Werteprofile erkennt, die ihn in unterschiedlichen Gruppen und Institutionen umgeben (Esteva Fabregat 1978,201, 204; Pfromm 1995;2000;2002; Shell Studie 2000,I, 93,157, 221). Auch eine Kirche muss es hinnehmen, dass man ihren Weisungen widerspricht, denn die Drohung der Sünde hilft bei Regelungen in dieser imperfekten Welt nicht weiter. Jeder ist für sein Handeln selbst verantwortlich, vor dem Gesetz, vor sich selbst und den anderen. Um so mehr müssen sich politische Organisationen und Jugendverbände fragen lassen, ob die von ihnen vertretenen Werte konsensfähig sind. Ja, Demokratie, wenn sie denn gibt, besagt, dass das Individuum im Sinne von Calvinisten und Existentialisten für sich selbst entscheiden muss, und seine Verantwortung nicht abgeben kann.

Erziehung zum Standortbewusstsein beinhaltet (c), dass Jeder sich der Grenzen seiner Freiheit bewusst sein muss (Pfromm 2002). Die eigene Freiheit wird begrenzt durch die des Nachbarn, ein Abstraktum, das Dynamit enthält. In dem, was man für richtig hält, steckt eine Menge

situative Flexibilität, die kein Fundamentalismus wegreden kann. Was Recht ist, weiss man letztlich nur selbst und ob es Unrecht war, sagen einem die anderen. Selbstkontrolle- und Fremdkontrolle stehen im Widerstreit. Immerhin, die Schulung der Entscheidung, die Befähigung zum ausgewogenen Urteil gehört mit zum Idealbild der „mündigen“ kritisch engagierten Persönlichkeit, die sich der demokratische Staat wünscht (Fend 2000,388,400).

Das *Gnothi seauthon*, das Erkenne Dich selbst, macht die eigentliche Persönlichkeit aus. Man stößt vor zur elementaren Persönlichkeit, dem Kern des Selbst, der wenig reflektiert wurde, weil er einem selbst selbstverständlich erschien, ohne es zu sein. Alles das bisher Gesagte kann im Unterricht nur beiläufig zur Sprache kommen, denn es ist Sisyphos, der dabei am Werke ist, aber es sollte regelmäßig geschehen, weil sonst ein Erziehungsauftrag vernachlässigt wird, der wichtig erscheint: die engagierte positiv kritische Persönlichkeit mit Zivilcourage zu erreichen, die als Mittler zwischen differenten Mentalitäten fungiert in Wendung gegen Schollenpatriotismus und Regionalchauvinismus: Es lebe unsere Andersartigkeit, aber wehe , Du bist anders als wir.

Schüleraustausch im Zeichen von geographischer Mobilität und mentaler Flexibilität: Öffnung auf das Andere

Was nun hat alles dies mit Schüleraustausch zu tun? Schüleraustausch ist ein Mittel, um die Sensibilisierung für das Andere, den Mentalitätsunterschied, die andere Lebenserfahrung usw., erlebbar zu machen. Wer zu Hause bleibt, lebt im kleinen Kreis der soziale gelebten Meinungen, des kursierenden Wissens, in relativer Beschaulichkeit. Wer diesen „Schutzraum“ verlässt, begibt sich in die Fremde, an die Grenze der eigenen Akzeptanz. Denn Konflikte gibt es sicherlich. Sie führen dazu, vielleicht unter Anleitung, dass man sein Denken, sein Verhalten überdenkt und differenziert. Die Diskussion über Aporien, Dilemmata und unüberbrückbar erscheinende Spannungen führt zur „Weisheit“, die diese Widersprüche zusammen zu schließen bemüht scheint.

Schüleraustausch hat vor allem mit möglichst langfristiger Motivsetzung zu tun. Er beinhaltet mehrfache, in der Vita des jeweiligen Schülers liegende unbekannte Verstärker, auch wenn die „Eintagsfliege“, sollte sie ein tolles Erlebnis gewesen sein, bereits ein starker Motor sein kann, weil es den Wunsch nach Wiederholung in sich birgt. Wird also dieses Projekt zu einem Erlebnis, dann verlangt der Schüler nach mehr, zumal Neugier und Phantasie als Triebkräfte wirken. Wir haben inzwischen gelernt, die Euphorie zurückzufahren, aber wir sollten auch wieder lernen, das Positive zu sehen und zu finden, das mit einem Schüleraustausch verbunden ist. Negative Erfahrungen haben leider eine stärkere Nachwirkung als positive (Pfromm 2001). Zu schwelgen hat daher keinen Sinn, der Schüleraustausch ist nur ein Projekt, ist Art von Schnuppertourismus, eine erste Vertiefung in einem Lebensraum; aber schon ein Schullandheimaufenthalt kann unvergessen bleiben. Mache Schüler entdecken diese „Unvergessenheit“ erst später, wenn sie mehrfach darüber gesprochen haben, das komplexe Erlebnis abgearbeitet worden ist! Eine Menge Fragen standen offen: Wie leben die Menschen im Zielland? Wie sind sie? Decken sich meine Vorstellungen mit den ihren?

Der Schüleraustausch ist bisher nicht institutionalisiert worden; wohl aus Geldmangel, oder weil sein Sinn immer noch nicht deutlich hervorgetreten ist. Es gibt zahlreiche Varianten, die bisher „getestet“ wurden, Tatsächliche Begegnungen oder Meinungsaustausch, gemeinsame Projekte, Entdeckungsreisen, Erlebnisprojekte, E-mail, Video- oder Kassettenaustausch, Tandemlernen, Hospitationen oder Betriebspraktika . Sicherlich gilt es, im Sinne

anthropologischer Landeskunde die MENTALITÄT VON MENSCHEN EINER REGION zu erforschen, die auch durch Brauchtum gefestigt wird, durch Folklore, die der Außendarstellung dient aber auch dem Zusammenhalt nach innen. Brauchtum meint die lokale Einbindung des Menschen, der sein Leben auf dieser Ebene organisieren will (Esteva Fabregat 1978,129). Sicherlich sind diejenigen, die dieses lokalen Leben nicht mögen, desintegrierte Menschen ohne Sinn für das Zusammenleben; man geriete in fundamentalistisches Fahrwasser. Umgekehrt wird man auch nicht verlangen dürfen, dass eine solche Mentalitätsbildung unterbleiben solle, um sich größeren Einheiten zu öffnen. Allem Anschein nach ist die Region die höchste Identifizierungsebene, weil dort Menschen leben, die mutmaßlich ebenso denken wie ich selbst.

Die entscheidende Frage für den Schüleraustausch ist zunächst die des Alters: Sie ist nicht lösbar und hängt von der elterlichen Erziehung bzw. dem Temperament/Charakter des Schülers ab. Junge Schüler sind noch offen, aber häufig ängstlich, weil sie ihren Referenzraum verlassen, der ihnen Sicherheit bietet. Wenn die eigenen Freunde fehlen, die Gestaltung der Freizeit nicht die von zu Hause entspricht, wenn die Essgewohnheiten und das Benehmen in der Gastfamilie differieren, dann stellt sich schnell Heimweh ein, weil sie sich entwurzelt fühlen. Umsomehr, wenn die fremde Sprache eine unüberwindliche Hürde darstellt.

Ältere Schüler nehmen die Fremdheit gelassener, weil sie sich eher zu helfen wissen; sie nehmen anstehende Probleme eher kognitiv als emotional: die Art der Entdeckung des Fremden ist also eine andere, vielleicht emotional weniger intensiv, aber umso diskutierfreudiger: das gilt für deutsche Schüler, seltener für französische. Projekte wie die Erkundung der Region oder ein gemeinsamer Auftrag (etwa säubern einer historischen Stätte, die Anlass zur Rückschau bietet, findet dann Anklang, wenn eine Mischung von gemeinsamen Handeln und gemeinsamer Aufarbeitung in der Freizeit organisiert wird. Vorzeigbare Resultate sind Erinnerungen und Belege, auf die später gerne zurück gegriffen wird, weil sie bewusst macht, was zum damaligen Zeitpunkt noch außerhalb des eigenen Erfahrungshorizontes lag.

Die Länge des Aufenthaltes ist nicht nur alters-, sondern auch mittelabhängig: Aufenthalte von sechs Wochen bis sechs Monaten wären sehr gut, insbesondere dann, wenn sie mit einem Unterricht verbunden werden, der Integration in Organisationen erlaubt. Die 11. Klasse bietet hierfür häufig Gelegenheit. Nur leider fehlt die Betreuung, damit Erfahrungen vor Ort, wenn sie dräuen, aufgearbeitet werden. Und leider fehlt das Geld, aber es gibt europäische Programme, die man zur Kenntnis nehmen sollte. Dies gilt auch für Hospitationsprogramme und Betriebspraktika. Im Sinne der Pragmatik erscheint es wichtig (a) sich anderen soziokulturellen Stilen zu öffnen, (b) andersartige Verhaltensweisen und Lebensrhythmen kennenzulernen, (c) andere Organisationsformen und Symbole zur Kenntnis zu nehmen.

Zusammenfassung:

Betrachtet man die Eingangsfrage, dann finden kleine Mentalitätsveränderungen vor allem dann statt, wenn die persönliche Begegnung lehrt, dass der andere, den man vorher noch mit schelem Blicke betrachtete, ganz anders ist als man annahm. Solche kleine Mentalitätsveränderungen brauchen aber die Mithilfe des Elternhauses, sonst reduzieren sie sich zu Erlebnissen ohne Impulskraft, die erst viel viel später wieder wirksam werden können.

Hinsichtlich der Toleranzfrage ist wichtig, dass ein Schulkonzept durchgehalten wird, damit Schüler Richtziele wie Frieden zu halten als einhellig identifizieren. Aber mancher Schüler lebt in unterschiedlichen Welten, in der Schule und zu Hause. In einer offenen Gesellschaft hat die Werteerziehung keine allgemeinverbindliche Auswirkung; das ist der Kehrseite der individuellen Freiheit. Sie hat nicht, wie die Kulturanthropologie gelten macht, den Charakter eines Systems (Esteva Fabregat 1978,) sondern lediglich eines Netzwerks, das fremde Flecken mit eigenem Leben enthalten kann, anders, Religionen, die auf Dogmen gründen. Die wir nicht teilen. Demzufolge ist die Diskussion der einzige Weg, Gedanken wachzuhalten, die für wichtig erachtet werden. Vielleicht ist das der tiefere Sinn von „dijad“.

Die Europäische Union versteht sich nicht als Wehrburg; im Gegenteil: sie will die geographische Mobilität fördern: Sie sucht nach einem Europa der Bürger, nach Menschen, die bereit sind, den Schollenpatriotismus hinter sich zu lassen, um die eigene Identität in offenen Wertenetzen zu finden. Die Brückenbauer aber, jene Mittler zwischen Mentalitäten, sind ein Richtziel von Unterricht, eher Mythos als Realität, die dann operativ werden, wenn die Personalisation und Transkulturation in die eigene Sozialisation integriert wird.

Mentalitätsveränderung ist sicherlich eine Aufgabe, die, wenn sie im Sinne des romantischen Fernziels einer Weltgemeinschaft gelingen soll, weit über den Rahmen eines Schüleraustauschs hinausgeht, aber ein positives Erlebnis, das nach mehr verlangt, ist mehr als Anmutung, es ist ein Einstieg. Wird der Schüler dazu motiviert, den Weg ins Ausland zu finden, um ggf. dort über längere Zeit freiwillig zu leben, dann ist das Ziel erreicht. Der Schüler findet zu einer integrativen transkulturellen, sozialen Flexibilität, ohne sein Selbst aufzugeben.

Bibliographie

Amelang, Manfred; Dieter Bartussek (2001): Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kohlhammer 1981.

Arendt, Horst; Franz-Rudolf Weller (Hrsg.) (1978): Landeskunde und Fremdsprachenunterricht. (S+F Bd.32). Frankfurt u.a.: Diesterweg.

Deutsche Shell (2000): Jugend 2000. 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich.

Edelhoff, Christoph; Eckart Liebau (Hrsg.) (1988): Über die Grenze. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim/Basel: Beltz.

Esteva Fabregat, Claudio (1978): Cultura, Sociedad y Personalidad. Temas antropológicos. Barcelona: Promoción cultural.

Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. (UTB Wissenschaft). Opladen: Leske + Budrich.

Gross, D.; L. Rüstow, R. Pfromm (Red.) (1989): Projektorientierter deutsch-französischer Schüleraustausch. Eine Dokumentation zum Austauschlehrerseminar des CMK/KMK-PAD 1988. Ludwigsburg/Bonn.

Hidalgo Tuñón, Alberto (1993): Reflexión Ética sobre el Racismo y la Xenofobia. Madrid: Editorial Popular – Jóvenes contra la Intolerancia (JCI).

Jakob, G.; U.-M. Fanio, R. Pfromm (Red.) (1998): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Passau: Rothe.

Keller, Heidi (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Lehrbuch. Bern u.a.: Huber.

Oerter, Rolf; Leo Montada (Hrsg.) (³1995): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz/ PsychologieVerlagsUnion 1982.

Olbert, Jürgen (Hrsg.) (1977): Gesammelte Aufsätze zur Frankreichkunde. Einige Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. (S+F Bd. 29). Frankfurt u.a.: Diesterweg.

Pfromm, Rüdiger (1995): Und Europa wächst zusammen....Karikaturen, Lieder, Gedichte und Texte. Rheinbach-Merzbach: CMZ.

Ders. (1998): „Werteerziehung im Unterricht als Interkodex anlegen“, in: F.-J. Meißner; Marcus Reinfried (Hrsg.): Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte und Lehrerfahrungen mit romanischen Sprachen. Tübingen: Narr, 139-157.

Ders. (2000): “ Literatur, Werterziehung und Personalisation“, in: Knoten (CMK), 4, 3-6.

Ders. (2002): “ Educación a la paz: temas y materiales. Hacia un enfoque antropológico cultural y un intercódigo ético“ (im Druck).

Ders. (2001): „Austauschdidaktik im Spannungsfeld von persönlicher oder technisch unterstützter Begegnung - Über Möglichkeiten, durch Fremdsprachenunterricht längerfristig wirksame transkulturelle Motive zu setzen –,, CMK-ATL-Seminar Nov. 2000 (s. www.carolus-magnus-kreis.de)

Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen: Narr