

# Werteerziehung im Unterricht als Intercodex anlegen

R. Pfromm (Bonn)

Im vorliegenden Beitrag wird der Blick auf die Personalisation des Schülers im schulischen Fremdsprachenunterricht gerichtet. Nach welchen Kriterien soll aber Werteerziehung in der Schule erfolgen, wenn die politische Berufung auf eine geistige und kulturelle Gemeinschaft von Europäern ihre kulturellen, d.h. religiösen und ethnischen, Unterschiede überspielt, die in wichtigen Lebensbereichen, auch bedingt durch außereuropäische Zuwanderer, bestehen? Ein multikulturelles und multiethisches Europa, das nicht in sich zerbrechen will, muss sich zur Konfliktreduzierung ein konsensfähiges Wertefundament geben (Pfromm 1996;1997). Eine Mehrsprachigkeitsdidaktik in einem weiteren Verständnis vermöchte auch Konflikte reduzieren helfen, die zwischen der Schule als Ort der Vermittlung von Werten und Haltungen und Schülern, bzw. ihren Familien, entstehen, die nicht diesen Werten folgen wollen. Der Beitrag berührt sich mit dem von Brütting (*infra*).

## 1. Werteerziehung für ein Europa der Bürger - eine schulische Querschnittsaufgabe

Das zukünftige Europa der Bürger verlangt angesichts der Nachkriegsentwicklungen nach einer neuen Definition von Abendland, Humanismus und „europäischem“ Wertekodex. Europa kann letztlich nur auf der Basis von gemeinsamen Wissen, Idealen, Werten und Zielen zu einer Gemeinschaft zusammenwachsen; andernfalls wird es sich als wenig gefügtes zerbrechliches „Mosaik“ (Pfromm 1995,141) weiterhin dogmatischen Konflikten ausgesetzt sehen: In Jugoslawien, Nordirland, in Algerien, Israel, dem Irak und in Afghanistan sind fundamentalistische und intolerante Sicht- und Handlungsweisen Anlass für kriegerische Auseinandersetzungen; in Frankreich verschärft sich seit Jahren der Ton angesichts moslemischer Terroranschläge. Fundamentalisten wollen Religion, Staat und Gesellschaft zu einer Einheit formen ohne Rücksicht auf andersartige Ethnien, Kulturen oder Auffassungen (Marty/Appleby 1996).

Angesichts der Alltagswirklichkeit wird man nicht mehr ernstlich behaupten wollen, Deutschland, im Unterschied zu Italien etwa oder auch - wenn auch in geringerem Maße - zu Spanien<sup>1</sup>, sei eine homogene ethische Gemeinschaft aus Protestanten und Katholiken<sup>2</sup>: die Zahlen der Kirchnaustritte, u.U. nur zeitweise, mehren sich zudem; die der Ausländer mit anderer Religionszugehörigkeit wachsen infolge

---

1 Italien hat ca. 96 % Katholiken, davon 28 praktizierend; daneben gibt es Muslims aus den ehem. Kolonien Äthiopien, Somalia, Erythrea und Libyen (ca. 700 000, davon 300 000 zusätzlich in den letzten Jahren aus dem Maghreb). Spanien hat eine überwiegend katholische Bevölkerung, daneben ca. 400 000 Protestanten, ca. 200 000 Muslims (die mittlerweile durch Zuwanderung aus dem Maghreb oder Frankreich sich verdreifacht haben dürften und ähnlich wie in Deutschland ca. 30 000 Juden (Quid 1994,948,2023). Frankreich hat 85 % Katholiken, aber nur knapp 12 % praktizieren diese Religion. Dahinter rangieren schon die Moslems mit nunmehr ca. 3 Millionen, davon 1990 offizielle 620 000 Algerier und 200 000 Türken im Osten des Landes. Die Buddhisten rangieren mit ca. 600 000 Mitgliedern nach den Juden und den Protestanten mit jeweils nahezu 800 000 Mitgliedern (L'Express 24.10.1996,54; Frankreich-Info 24.05.1996).

2 Italien hat in der Verfassung von 1947 mit der katholischen Kirche privilegierte Beziehungen aufgenommen. Die Revision des Concordats von 1984 hat die Volksentscheide von 1970 zur Scheidung und 1978 zur Abtreibung aufgenommen, aber den Religionsunterricht zum Pflichtbestandteil des schulischen Unterrichts erhoben. Spanien hat 1976 sein Concordat überarbeitet, um mit der Verfassung von 1978 die Religionsfreiheit zu verankern (Portelli 1994,152 ff.). 1996 (23. Juni) signalisiert der Staat nach Übernahme der Regierung durch J. M. Aznar seine Absicht, den Religionsunterricht wieder als Pflicht einzuführen.

Zuwanderung aus unterschiedlichsten Gründen (Bonner Rundschau 30. 10.1996): die Staaten der *Romania* haben alle eine große Anzahl von Ausländern (Migranten, Asylanten, Immigranten) aufgenommen. Berufsprofile mit unterschiedlichen Weltansichten als den eigenen können überdies zu Konflikten führen.

Der bisherige europäische Humanismus - wenn es ihn denn noch gibt - ist angesichts zahlreicher Konflikte innerhalb und außerhalb Europas in Frage gestellt und bedarf der Revision (Nurdin 1993). Gesucht wird ein solcher, der dem Menschen in seiner Eigenart gerecht wird; ein solcher, der ethische Grundnormen und Handlungsmaxime formuliert (Kuschel 1994,164): aber davon sind wir noch weit entfernt. Soll es ein christlich-liberaler, ein theistischer oder, um Religion als Privatsache eines jeden einzelnen zu respektieren, ein diesseitiger Handlungsethos nach etwa existentialistischem Vorbild sein?

Ein fundamentalistisch „klinisch reines Leben“ - das zeigt die Diskussion in den USA als einem „*melting pot*“ von Ethnien und Ethiken, kann es nicht geben: die moralischen Haltungen und ethischen Schnittmengen sind in den meisten Ländern unübersichtlich geworden (Marty/Appleby 1996): die moderne Risikogesellschaft erfordert eine in die Zukunft weisende Vision, denn Europa ist eingebunden in mondiale Problemlagen, die international zu zunehmenden gesellschaftlichen Veränderungen führen (von Weizsäcker <sup>3</sup>1994, Kuschel 1994, Kessler 1996). Eine vielleicht utopische, aber liberale Lösung könnte gefunden werden in einem europäischen Humanismus als einem Richtziel, in dem sich der Mensch, seiner Begrenztheit und seiner Abhängigkeit von der ihn umgebenden Natur bewusst, seine Stärken (Kreativität, Sympathie, Positivität) in einem **kooperativen Individualismus** diesseits der Religionen, der zuzusagen als **Handlungsethik** zu formulieren wäre<sup>3</sup>, zum eigenen und fremden Wohle. Dies würde der von Nurdin (1993) in Gang gesetzten Diskussion über die Weiterführung der ideellen Wurzeln Europas in die Zukunft Auftrieb verleihen.

Kommunikation mit Bewohnern aus Ländern der *Romania*, hier aus Deutschland, Italien, Spanien und Frankreich, erfordert neben einer sprachlichen Befähigung den sachgerechten Umgang mit interkulturellen Konfliktpotentialen und ihnen immanenten Sichtweisen sowie ein Standortbewusstsein auf der Handlungsebene, sei es bei Sprechhandlungen, sei es bei Verhaltensweisen, wenn es darum geht, sich im Sinne einer demokratischen Streitkultur beinahe täglich mit Normen und Wertedifferenzen zwischen Berufsgruppen, Parteimitgliedern, Anhängern von Religionsgemeinschaften und Ideologien auseinanderzusetzen. Die Erziehung des Lernenden zu einem „für das Fremde offenen europäischen Bürger“ (Meißner 1994,174), d.h. die Grundlegung von Toleranz und Empathie auf dem Wege zu einer „*multi-cross-cultural-awareness*“ ist eine berechtigte Forderung an schulischen Fremdsprachenunterricht (FU), zielt er doch aus friedenspolitischer Sicht auf ein „jeder Ethik zugrunde liegendes *Humanum*“ (ebd., 180)<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Nicht der Ersatz des Religionsunterrichts ist gemeint, wie in Brandenburg, wo die christlichen Kirchen gegen das synthetische Fach „Lebensgestaltung, Ethik, Religion“ beim Bundesgerichtshof Klage eingereicht haben (März 1996), sondern ein unterhalb der Religionen angesiedeltes fächerübergreifender konsensfähiger Kodex an Lernzielen, der zwischen den Staaten und den Kirchen zu verhandeln wäre.

<sup>4</sup> Die folgenden Ausführungen gehen über eine Mehrsprachigkeitsdidaktik i.e.S., d.h. Fragestellungen im Bereich des mentalen Lexikons eines zwei- oder mehrsprachigen Menschen hinaus, sind aber andererseits mit diesem eng verbunden, weil (Vor-) Urteile über Werte und Normen in Verstehens-, Aktions- und Interaktionskompetenzen eingebettet sind. Sie treffen sich mit dem mentalen Lexikon im Bereich der Begriffsbildung, führen indes weiter in die Bereiche des Handelns und der statischen Sachverhalte bzw. dynamischen Geschichten hinein.

Da Werte und Normen die Entscheidungen, das Verhalten und die Handlungen der Menschen in nahezu allen Lebensbereichen beeinflussen, sind die schulischen Fächer beauftragt, den unbestimmt gebliebenen Begriff des „erziehenden Unterrichts“ (Geißler 1970) präziser zu füllen<sup>5</sup>. Die Frage nach den Erziehungszielen gleicht das erwünschte Bürger- und Gesellschaftsbild ab, ohne möglicherweise in der pluralen Realität vollends erfolgreich zu werden, aber als positive Utopie Richtliniencharakter zu haben.

Die Werteerziehung als Querschnittsaufgabe kommt zusammen mit dem Elternhaus der sekundären Vermittlungsinstanz Schule als Aufgabe insbesondere in den geisteswissenschaftlichen Fächern zu: Mündigkeit vorzubereiten ist ein fachunabhängiges Richtziel von Schule (BMIB 1990,41,233, 600). Die Fähigkeit, als sog. kritischer Bürger den eigenen Standort definieren und verteidigen zu können, verlangt neben Zivilcourage und Konfliktfähigkeit Sachkenntnisse, um einen **rationalen Diskurs** zum Nutzen einer europäischen „convivialité“ zu führen. In diesem Sinne wird sich eine Mehrsprachigkeitsdidaktik, die im schulischen Aufgabenfeld *Sprachen, Literatur, Kunst* angesiedelt ist, mit der Befähigung des Schülers während seiner Personalisation und Enkulturation zum Denken in unterschiedlichen Normenkodizes befassen müssen, insofern als bei der Textarbeit, die über die reine Spracharbeit hinausgeht, mit literarischen und landeskundlichen Themen Normenpotentiale transportiert werden, die den Leser zur Stellungnahme herausfordern<sup>6</sup>.

Mehrsprachigkeit beinhaltet, wenn sie in ein kulturelles Paradigma eingebettet ist, auch - diesseits und jenseits sozialer Routinen, wenn man miteinander Umgang hat - Reflexionen in unterschiedlichen Wertesystemen. Werthaltungen führen in wertenden Sprechakten und in Handlungen zu Wertentscheidungen. Den anderen zu verstehen, impliziert dessen Anschauungen, Standpunkte und Wertprofile zu erfassen. Auffassungsdifferenzen müssen in einem möglichst rationalen Diskurs ausgetragen werden, damit es nicht zu Affektentladungen kommt. Zwischen den Bürgern Europas gibt es viele emotional begründete Ressentiments, die von den Weltkriegen herrühren; darüber hinaus befindet sich die aktuelle Gesellschaft in einem Wertewandel, wobei es noch nicht geklärt ist, ob es sich um eine Umschichtung oder einen Verfall abendländischer Werte handelt (CMK 1996; Hepp 1994; Manfrass 1990,231; Wickert 1994; Bollnow 1958).

## 1.1 Religiöse Konflikte „demokratisch“ austragen?

Die zahlreichen Ausländer mit ggf. einem anderen als christlichen Glauben - 1995 sind es in der Bundesrepublik offiziell gemeldete 7,2 Millionen, davon ca. ein Drittel und mehr Muslime; die Dunkelziffer der Illegalen dürfte die Grenze von ca. 10 Millionen übersteigen; in den anderen hier besprochenen Ländern dürfte die

---

<sup>5</sup> Bayern hat zu dieser Problematik bereits Vorarbeit geleistet, wie ein Blick in die Veröffentlichung des Kultusministeriums zur Ressortverteilung zeigt (KWMBI I So.-Nr 3/1990)

<sup>6</sup> Iser (1976) hat basierend auf den Annahmen des Prager Strukturalismus, die er zu einem kommunikativen Modell ausgebaut hatte, das literarische Textrepertoire auf die Systeme der Umwelt bezogen verstanden: eingekapselte Normen und literarische Bezugnahmen bilden den Horizont sich überschneidender Perspektiven, die von Erzähler, Hauptfigur und Nebenfiguren als Organisationsrahmen erstellt werden. Die in diesen Rahmen transportierten Normenpotentiale können kollidieren.

Größenordnung ähnlich sein<sup>7</sup> - sind unterschiedlichsten Formen der Auseinandersetzung mit den Bürgern des Aufnahmelandes ausgesetzt; häufig provozieren diese sie aber auch selbst. In einer Stadt, die das multikulturelle Zusammenleben ernst nimmt, gilt es den öffentlich-rechtlichen vom privaten Bereich zu trennen<sup>8</sup>. Religiöse Auffassungen mögen Privatsache sein; eine staatlich begründete Ethik ist es nicht (vgl. Grundgesetz).

Krawalle, Morde und Reibereien ausgelöst durch ideologische und/oder religiöse Motive füllen jährlich die Zeitungen: Europaweit wird bereits von einem Rechtsruck der Regierungen gesprochen bis hin zu der Aufforderung von Dahrendorf an die deutsche Bevölkerung, die im Grundgesetz garantierten Freiheitsrechte als ein hohes, verteidigungswürdiges Gut anzusehen (Die Zeit 17. Juni 1994). Rassismus und Gewalt werden seit drei Jahren als zentrale Unterrichtsthemen erkannt (Landeszentrale<sup>3</sup>1995).

Streitfälle aufgrund differenter Konventionen, Usancen, Rituale oder Perzeptionen können zwischenmenschlich, müssen gerichtlich geklärt werden, wenn die Kompromissbereitschaft fehlt; häufig aber enden sie in nicht hinnehmbaren Aggressionen im privaten Bereich. Daß es jenseits der Rechtsstaatlichkeit einer demokratischen Verfassung (vgl. das Grundgesetz), die selbst ja auf einem Wertesystem basiert, dauernd zu Konflikten kommt, zeigt, wie schwer es ist, die Berechtigung von Grenzen der Toleranz bzw. Intoleranz herauszuarbeiten und kommunikativ umzusetzen (Manfrass 1991; Hummel 1994,56; Pfromm 1995,150; Pfromm 1997).

Diese Schwierigkeiten, ggf. Wertedilemmata bei der Toleranzbestimmung herauszuarbeiten, wird Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts in den transversalen Themenbereichen von Europa, Friedenserziehung, Umwelterziehung, Medienerziehung und Ethik werden müssen, mit dem Ziel, den Schüler innerhalb seiner Personwerdung zu einem Standortbewußtsein zu führen.

## 1.2 Ideologische Konflikte vs. Friedenserziehung

Nicht nur die Religionen und Ideologien, auch die internationaler werdenden Parteienverbände als Vermittlungsinstanzen von Werten müssen sich aufeinander zubewegen, um Wertekonflikte im Alltagsleben des einzelnen möglichst gering zu halten. Werte werden ja erst in größeren Gruppen oder Verbänden voll wirksam. Projektionsflächen menschlichen Handelns stellen - vereinfachend gesprochen - die Normennetzwerke von politischen Parteien und auch Berufssparten (Jurist, Psychologe, Pädagoge) dar, die unterschiedliche, mitunter sich verflechtende Normen bereitstellen (Portelli 1994, 97-123). Aus ihnen bilden die Menschen ihre meist ich-stimmigen Profile (Pfromm 1997); diese können sie in Konflikte mit ihrer Umwelt bis zu einem Punkt bringen, daß statistisch von Anomie, also Abweichung

---

7 Zu unterscheiden ist inzwischen zwischen europäischen und außereuropäischen Ausländern (S. kommunale Ausländerbeiräte).

8 Im Unterschied zu Frankreich und übrigens auch der Türkei, die eine klare Trennung von Kirche und Staat kennen, gilt für die bundesdeutsche Wirklichkeit immer noch der Weimarer Kirchenartikel, der eine gemäßigte Trennung von Kirche und Staat vorsieht, wonach Religion nicht nur „Privatsache“ ist. Hinsichtlich der Neutralitätspflicht des Staates gegenüber anderen als christlichen Religionen verhalten sich Italien und Spanien ähnlich (Portelli 1994,43,151).

gegenüber validierten Verhaltensnormen in der Bevölkerung gesprochen werden muss (Statistisches Bundesamt 1995, 609 ff.). Friedenserziehung als Abwehr von Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Rassismus und Rechts- oder Linksextremismus wird zu einem guten Teil durch Werteerziehung bestimmt (Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz <sup>3</sup>1995).

## 2. Persönliche Standortfindung zwischen Säkularisation und aktiver Religiosität während der Personalisation

Die Entwicklungspsychologie als eine Bezugswissenschaft integrativer schulischer Sprachlehr- und -lernforschung deutet die **persönliche Weltanschauung** als ein wichtiges Merkmal von Erwachsensein (Mönks/Knoers 1996,225). Dieses Ziel vorzubereiten und zu erreichen, impliziert die **Kenntnis des eigenen Standortes** innerhalb unterschiedliche Strömungen und Systeme, die den Zeitgeist ausmachen. FU hat eine persönlichkeitsbildende Funktion (vgl. die Diskussion in Mönks/Knoers 1996,204) in dem Sinne, daß er Schülern bei der Entwicklung ihres Norm- und Wertefühls helfen kann. Darin liegt seine gegenwarts- und zukunftsbedeutsame Rolle. Er entdeckt ihnen in Einzelfällen des Alltags und in literarischen Geschichten Verhaltensweisen, Urteilmuster, Entscheidungen, die ihnen gefallen oder sie abstoßen können.

Bei ihrer Ablösung vom Elternhaus auf dem Wege zur Autonomie, d.h. der selbstverantwortlichen Entscheidungsfindung, dienen sie ihnen als Reibeflächen zur Fixierung ihres Standortes zwischen Säkularisation und aktiver Religiosität. Persönlichkeit zu bilden heißt, sich mit bestimmten Gegenständen im Gespräch mit dem Lehrer und den Mitschülern und verschiedenen Wertvorstellungen auseinander zu setzen. **Selbst(bewusst)sein** verlangt Abgrenzung, verlangt die Fähigkeit, den eigenen Standort zu erfassen und - so weit es geht - *differencia specifica* zu anderen Positionen herauszuarbeiten<sup>9</sup>. Bezeichnend für Jugendliche zwischen körperlicher Pubertät und gesetzlich-gesellschaftlichen Erwachsensein ist die Infragestellung ihrer Umgebung, die Auslotung ihrer Grenzen sowie ihr Hang zu eigener, u.U. provokativer Reliefgebung (s. Beispiele unten von Béni und Azouz).

Schule findet natürlich nicht in einem wertefreien Kontext statt, sondern ist, je nach Schulart und eigenem Werteprofil - sei es eine private Konfessionsschule oder eine Ersatzschule besonderer Art (Waldorf, Montessori) - eingebunden in unterschiedlichste gesellschaftliche Wertenetze (Staatsform, Grundgesetz, Parteien, Gruppierungen), wobei der Unterricht selbst Texte mit Normenpotentialen behandelt, die nicht von allen bejaht werden müssen.

### 2. 1 Werteprofile und Wertesuche von Schülern in *Peergroups* innerhalb und außerhalb von Schule

Um Frieden zu halten, werden sowohl Worte als auch Taten verlangt. Sprache bietet die Voraussetzung, um über die Kommunikation, ggf. die Argumentation, zu einem

---

9 Das Weißbuch der EU zur „kognitiven Gesellschaft“ sowie die Bildungskommission NRW anerkennen im Verständnis der geistesgeschichtlichen Tradition des Rationalismus als fundamentale Ziele von Schule Urteilsvermögen und „positive“ Kritikfähigkeit der Heranwachsenden. Dank ihrer sollen sie als eigenständige Persönlichkeiten über Standortbewußtsein und abwägende Urteilsvermögen verfügen, wenn sie sich in Selbstverantwortung engagiert um gesellschaftliche Problemlösungen bemühen (1995,18-21; Bildungskommission NRW 1995,61,81).

möglichst friedfertigen Umgang miteinander zu gelangen. Die Fähigkeit zum Inter-codex setzt voraus, daß gemäß dem Partnerschaftsmodell (vs. Hasserziehung) der Kommunikationspartner zur Rollenübernahme bereit ist (Mönks/Knoers 1996, 87,91). Denn nur wenn er sich die Denkperspektive des anderen begibt, kann er abwägen, ob ein für beide sinnvoller Kompromiss gefunden werden kann, ob er selbst auf seiner Position beharren kann bzw. auf den anderen zugehen muß, ob er erkennen muss, daß dieser ihm aus seiner Sicht nicht entgegen kommen kann. In solchen "Pattsituationen" bleibt es argumentativ beim Alten, solange nicht der eine oder andere Teile seiner Position, u.U. nach einer Verhandlung, aufzugeben bereit ist.

Kommunikative Fertigkeiten in den Familien im Sinne einer **Diskurskultur** zur Behebung von Dissenzen oder Konflikten verkommen in der Bundesrepublik, aber auch in den anderen Ländern Europas, immer mehr: selbst die Kleinfamilie in den Großstädten ist zu 40 % und mehr nur noch ein Mutter-Kind, seltener Vater-Kind-Haushalt. Ansonsten nimmt das Single-Dasein zu: 13 Millionen nach der Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (Bonner Rundschau 28.12.1996). Die Sozialisations-, Personalisations- und Enkulturationsinstanz Familie<sup>10</sup> verliert mehr und mehr ihre wegweisende Bedeutung: die Vorbildfunktion und Einflußfähigkeit der Eltern geht mehr und mehr verloren. Heranwachsende bejahen mitunter nicht mehr die elementarsten sozialen Verhaltensweisen und Werte; die Eltern meiden häufig die Auseinandersetzung mit ihren Kindern. Fehlende Grenzen und wachsendes „laisser faire“ entwickeln sich zur Erziehungsfalle (Kuschel 1994,166): da der in den Familien gewiesene Weg undeutlich bis unklar ist, passt man sich nur in solche Strukturen ein, die für einen persönlich überzeugend wirken (Bonner Rundschau 25. Juli 1994).

Für diese Jugendliche besteht offensichtlich eine „Orientierungskrise“: die junge Generation muß mit einer Werteverwirrung oder -umschichtung zurecht kommen, deren Ausmaß für sie kaum verkraftbar ist (Kuschel 1994, 165). Die Jugend braucht eine Richtschnur von Werten und Normen, die für sie lebenswert erscheint und ihnen Hoffnung auf eine lebenswerte Zukunft gibt, sonst drohen die Konflikte mit der Umwelt zur Evasion, zur Ablehnung und Resignation zu führen. Wo aber ist diese Richtschnur?

Aus dem Blickwinkel der Werte zerfällt die Jugend (13-25 Jahre) in Europa mit ihren vielen Subkulturen in ein plurales ethisches Mosaik von Grüppchen, Cliques und Einzelgängern. Über ihre Bekannten und Freunde kommen Heranwachsende - insbesondere in Städten - mit einem Teil von ihnen in Kontakt. Die meisten Subkulturen sind in den westlichen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften ähnlich: Punks koexistieren neben Technofreaks, jungen Christen oder Buddhisten, Moslems, Computerbesessenen, Fundamentalisten, Neonazis, Vereinsmitgliedern oder Umweltschützern, um nur einige zu nennen.

Jugendliche durchlaufen solche Gruppen mit ihren je eigenen Werteprofilen; in ihnen werden sie zu Stellungnahmen, sei es Zustimmung, sei es Anpassung, sei es Abgrenzung, herausgefordert werden (Punks ...). Kommunikationsstrukturen und Themen wechseln demzufolge, je nachdem, welchen Gruppierungen ein Individuum im Laufe der Zeit angehört: gewisse Themen und Werte werden tabuisiert, weil emotionale Ablehnungen umgangen werden wollen. Denn häufig werden in solchen

---

10 Die Begriffe gehen auf G. Wurzbacher zurück (Hrsg.)(1968): Sozialisation und Personalisation. Stuttgart: Enke

Gruppen „bürgerliche“ Lebensmodelle abgelehnt und eine „alternative Kultur“ angeboten, die mitunter auf Evasion (Drogen, Rückzug) oder auf gewaltsame Auseinandersetzung (etwa: Chaostage in Hannover August 1995) angelegt ist (s.u. Cardinal).

Eine Vielzahl von Jugendlichen suchen in der komplexer gewordenen Risikogesellschaft, von den westlichen Kirchen nicht mehr verstanden und angezogen, häufig nach Ersatzreligionen (Spiritismus, Astrologie, Esoterik, Ufologie), sei es im Bouddhismus oder Hinduismus, seien es in Sekten wie Moon, Aum, Bhagwan oder Hare-Krishna, seien es in der modernen Technologien oder extraterrestrische Visionen (Hummel 1994,27,56,74; Le Nouvel Observateur 1996).

Durch Unterstützung des rationalen Diskurses kann und muß sich die Schule<sup>11</sup>, nämlich durch Förderung des abwägenden, differenzierten Urteils, für die Selbstfindung des Schülers einsetzen. Werteempfinden entsteht durch die Aufarbeitung von Wertekonflikten mit der Umwelt, die zu persönlichen Krisen führen können.

Um Affekthandlungen zu begegnen ist es wichtig, die eigene Position verständlich zu machen. Rücksichtnahme aufeinander, Affektkontrolle, Ambiguitätstoleranz, Gewaltverzicht und Verhandlungsbereitschaft in Konfliktfällen, Integration und Förderung des einzelnen sind erstrebenswerte Ziele. Aber vielleicht stellen sie zu idealistischen Forderungen an Schule dar, denn ihre Umsetzung ins tägliche Leben erfordert den Konsens einer Mehrheit der Bevölkerung, der wegen der Pluralität kaum herstellbar erscheint. Sachverhaltswissen und Verständnis müssen zudem in Verhaltensschulung übergehen, damit ausgrenzende Vorurteile und Gewalt eine Seltenheit bleiben. Dies in Schule zu verwirklichen zu wollen, stellt wohl eine Herausforderung dar: wer sonst als die Schule kann eine solche Aufgabe systematisch übernehmen? Ein lebenslanges Lernen in diesem Bereich dürfte es wohl nicht geben...

## 2.1 Denken in Wertekodizes als Grundlage formaler Toleranz

„Europa fängt zuhause an“ lautet eine gängige Forderung (Pfromm 1995,140). Wie man sich die „*convivialité/cohabitation multiculturelle*“ allerdings konkret vorstellen soll, ist angesichts der Vielfalt der Auffassungen und Lebensentwürfe eine offene Frage und daher eine Aufgabe für die Zukunft, sie zu füllen. Im Sinne einer Multikulturalität als einer Metapher für ein friedliches Zusammenleben verschiedenster Ethnien und Normensystemen ist es nötig, die „Grammatik“ dieser unterschiedlichen Normensysteme besser kennenzulernen, um im einem rationalen Diskurs (Habermas, Apel) präziser den eigenen Standpunkt darstellen zu können und nach einer Güterabwägung zu einem Entschluss zu gelangen<sup>12</sup>.

---

11 Wertediskussionen dieser Art in der Schule und außerhalb zu führen mit dem Ziel einer höheren Fähigkeit gründen in der Annahme, daß Kinder auf Hege und Wegweisung, also auch auf positive Strukturbilder (Zuneigung, Wahrheit als Basis für die Bildung von Sachverhalten und Strukturen) angelegt sind (Bollnow 1958,181). So wird verständlich, warum alle Religionen über einen Grundstock von analogen sozial- und ggf. persönlichkeitsbildenden Regeln verfügen.

12 Nordrhein-Westfalen z.B. hat den Islam-Unterricht für Muslime an deutschen Schulen, den es seit 1986 für die Grundschule gibt, auf die Klassen vier bis sechs ausgeweitet: betroffen sind rd. 185 000 Kinder und Jugendliche. Der Unterricht wird zweisprachig gehalten und wendet sich auch an Nicht-Muslime. Der Islam wird vor dem Hintergrund der westliche Kultur gelehrt: er informiert über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zum Christentum und weist ein in seine religiösen Riten (General Anzeiger Bonn 17.12.1996).

Dem FU kommt, jenseits von Beeinflussung, Propaganda oder Indoktrination, die vielleicht in die Wahl bestimmter Themen des Unterrichts hineininterpretiert werden könnte, die Aufgabe zu, die berechtigten politischen Forderungen des konfliktarmen Zusammenlebens verschiedenster Religionsgemeinschaften, Landsmannschaften, Ethnien und Kulturen mit Leben zu erfüllen<sup>13</sup>. Er wird an Hand von Fallbeispielen und Dossiers in der Landeskunde oder literarischen Texten Wertekonflikte einer differenzierten Beurteilung zuführen, um mit Hilfe des verweilenden Denkens grobe Stereotypen zu differenzieren, aber auch Grenzen von Toleranz zu verdeutlichen, die sich etwa aus Dogmen (Christologie; Mohammed; Thora) ergeben<sup>14</sup>.

Als konkreten diskussionswürdigen „Einzelfall“ möchte ich Tahar Ben Jellouns „*L'enfant de sable*“ (Paris:Seuil 1985) anführen. Die Tragweite der Fabel dieser Geschichte wird erst vor dem Hintergrund der islamischen Wertewelt deutlich (vgl. Pfromm 1998 zum Islam): Erbrecht, Rollen (Rechte und Pflichten) von Mann und Frau, Umgang mit der Sexualität usw. Die Geschichte selbst führt hier und da zu einer zeitkritischen Reflexion. Sie sollte wegen einiger recht rüden Szenen erst in der Oberstufe gelesen werden.

Ben Jelloun erzählt die nach westlichen Vorstellungen unerhörte Geschichte eines Mädchens, das in Unkenntnis seines eigenen Geschlechts von seinem Vater als Junge mit Namen Mohamed Ahmed, Sohn des Hadj Ahmed, aufgezogen wird. Der Vater hatte nämlich schon sechs Töchter, aber wollte seine Frau aus diesem Grunde nicht verstoßen, denn „*naître une fille est une calamité, un malheur*“ (168). Als angesehenen Mann am Ort suchte er nach einem Ausweg und fand ihn in der Täuschung der Öffentlichkeit. Um entstandenen Gerüchten um ihre wahres Geschlecht zu begegnen, verheiratete er gar seine jüngste Tochter mit einer sehr kranken Cousine des Namens Fatima. Da Fatima bald stirbt, lebt Ahmed noch einige Zeit als erfolgreicher Geschäftsmann, bevor er um der eigenen Identität willen mit 25 Jahren sich auf sein Geschlecht besinnend nach Frankreich übersiedelt, um dort als Frau zu weiterzuleben.

Mit vielen erzähltechnischen Tricks (Erzählerfunktion, Rückblenden, Brechungen, Spiegelungen, *mises en abîme*) illusioniert der Erzähler seine Geschichte ins Unglaubliche: „*Je viens de loin, d'un autre siècle, versé dans un conte par un autre conte*“ (172). Im Mittelpunkt steht stets die psychologisch geschickt entwickelte Frage, wie ein Menschenkind sich seines anderen Geschlechts bewusst wird, um in seiner Umgebung Ich zu werden und in seiner Kultur sein Selbst zu finden: „*image d'une image, simple illusion*“, „*métaphore élaborée dans un rêve*“ (188). Der Autor nimmt Teil an der in Frankreich mindestens seit den Zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts geführten Diskussion über die Ich-Kohärenz (Subjektivität) des Menschen.

---

13 Auf Weltebene, natürlich noch ohne Breitenwirkung, haben Vertreter der Religionen bereits damit begonnen, jenseits deutlicher Grenzen, die die jeweiligen Dogmen setzen, den Dialog aufzunehmen (Hummel 1994,8-22; Kuschel 1994,155-168). Für die Länder Italien, Spanien, Frankreich und Deutschland sind besonders der Islam, der Bouddhismus und das Judentum als nichtchristliche Religionen zu nennen.

14 Der Islam hat sich in Europa wieder durch die Gastarbeiter bzw. durch koloniale Bindungen ehemaliger Großmächte ausgebreitet. In Deutschland sind es über 2 Millionen Moslems; der deutsche Islam ist nicht ausschließlich türkisch, wie viele glauben; es gibt z.B. neben Jugoslawen (ca.700 000) auch fundamentalistische Moslembruderschaften und aus sunnitischer Perspektive häretische türkische Alewiten (Kurden), die allerdings Minderheiten darstellen. Zu ihrer Organisation s. Hummel 1994, 110-114; zum maghrebinischen Islam ebd. 116-121

Durch die Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird der Schüler „mehrsprachig“, weil er sich mit einer anderen Wertewelt als seiner, mit ihren Zwängen und Möglichkeiten des Selbstentwurfs anderer auseinandersetzen muss. Dieser Perspektivwechsel führt zur Reflexion über die eigene Position und macht ihn bewusster für Entscheidungszwänge von anderen Menschen.

### 3. Friedenserziehung in fachübergreifender Behandlung

Ein grundsätzliches curriculares Problem stellen die Fachgrenzen und ihre Durchlässigkeit dar. *Transversale Themen* sind in den Fachunterricht integriert und öffnen diese anderen Fächern. Für die romanischen Sprachen Französisch, Spanisch, Italienisch ließen sich eine Reihe von Themen (ggf. Themenkanon) nennen, die (der) in diesen Fächern wegen der Sprachenfolge zeitlich verschoben behandelt werden müssten (müsste), es sei denn es gelänge - wahrscheinlich eher vereinzelt - Themen mehrsprachig anzugehen, um auf diese Weise zu einer mental ökonomischen Vernetzung zu gelangen (s.u. Beispiel).

Gewisslich lässt sich ein fachübergreifendes Projekt „Immigration und Fremdenfeindlichkeit in Europa“ mit Blick auf Italien, Spanien, Frankreich, Deutschland mit der fachspezifischen Landeskunde verbinden, so dass interkulturelles Lernen mit sozialem Lernen und politischem Denken verknüpft werden. In Frankreich hat die Stärke des *Front national* bereits zu einem Aufruf Chiracs gegen Xenophobie auf der einen und religiösen Fanatismus auf der anderen Seite geführt (*Le Monde* du 11 déc. 1996); der Staatspräsident hatte dabei den von Algerien ausgehenden Terror nicht vergessen. Die Frage der Tolerierung des „*foulard islamique*“ in der laizistischen Schule, jenem Symbol eines streitwilligen Fundamentalismus, obwohl gerichtlich grundsätzlich in liberalem Sinne entschieden, irritierte kürzlich erneut die Geister, weil rechtsgerichtete Lehrer Schülerinnen des Unterrichts verwiesen hatten (*Le Monde* du 5,15,18 déc. 1996).

Auch Italien kennt Ausschreitungen gegen Ausländer wie sie in Deutschland (Möllen, Hünxel, Solingen, Lübeck) vorgekommen sind: 1994 wurden 124 Gewalttaten registriert, davon 84 im Großraum Rom: betroffen waren Schwarze, Zigeuner, Albaner und osteuropäische Juden. Das Asylrecht wurde bisher nicht entscheidend verbessert; das Verfahren der Einzelfallprüfung konnte bisher nicht gewährleistet werden. Angesichts des starken Nord-Südgefälles hinsichtlich Wohlstand und Beschäftigungszahlen stehen die Grundvoraussetzungen für eine dauerhafte Integration einer wohl weiter wachsenden Zahl an Immigranten, davon eine Vielzahl Illegaler, trotz anerkannter Gastfreundschaft, nicht günstig (s. Beuttler, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B 48/1995, Beilage des Parlaments. Themenheft : Fremdenfeindlichkeit).

#### 3.1 Über die Schwäche von Utopien und die Stärke individueller Lösungen

Als Beispiel für Friedenserziehung mag das Gedicht des Italieners Salvatore Quasimodo „*Uomo del mio tempo*“ dienen, das nach einem raffenden Blick über die letzten tausend Jahre den Menschen pessimistisch bilanzierend generell als Täter

beschreibt. Um Humanität zurückzugewinnen, fordert der Dichter den Leser zur Abkehr von der Denkweise seiner Väter auf, die durch Rache und Hass gekennzeichnet war. Utopisch plädiert er, dem romantischen Schwange der Zwanziger Jahre folgend, für eine neue Generation, d.h. einen **neuen Menschen**<sup>15</sup>. Diesem Thema hatten sich neben den Kommunisten in Deutschland und Frankreich aus verschiedenen Blickwinkeln z.B. auch Yvan Goll und die Surrealisten angenommen. Das Gedicht lässt offen, wie der junge Mensch zu den neuen Werten gelangen soll; doch die Lösung ist implizite angelegt: Der neue Mensch hat es gelernt, sich für Werten wie Toleranz, Verständigung, Partnerschaft einzusetzen. Er vergisst die Vergangenheit seiner Väter nicht, sondern zieht aus ihr Lehren zum Nutzen einer neuen Humanität. Es wird die Diskussion zu führen sein, ob der Kreislauf von Fressen und Gefressen werden unterbrochen werden kann oder ob diese Idee lediglich ein Mythos bleibt und der große Leviathan herrscht (s.u. *changer le monde*).

Das Gedicht kann, wenn die Schüler französisch beherrschen (s. Sprachenfolge) mit einem solchen von V. Hugo konfrontiert werden „*En plantant le chêne des Etats-Unis d'Europe*“ oder wenn sie spanisch verstehen können, mit einem solchen von Blas de Otero mit dem Titel „*Crecida*“, das thematisch dem Quasimodos ähnelt (vgl. in: Pfromm 1995,40).

Im Akt des Lesens fordert der literarische Text, sofern er mehrperspektivisch angelegt ist, den Leser zum fortwährenden Bezug der Darstellungsperspektiven aufeinander heraus, so dass er die in ihnen transportierten politischen, kommerziellen, religiösen oder ästhetischen Normen miteinander vergleicht, um seinen eigenen Standort in Zusammenspiel der wechselnden Projektionsflächen zu finden. Die im Text angelegten moralischen Konflikte ereignen sich in ihm selbst und fordern ihn zur Stellungnahme heraus (Iser 1976, 143,304,336). Dieser Vorgang gehört zur Personalisation und Enkulturation als einem zentralen Anteil der Persönlichkeitsbildung.

### **3.2 Formulierung und Respektierung der Menschenrechte - ein mundiales Problem**

Im Spanischunterricht kann beispielsweise die Respektierung der Menschenrechte in Lateinamerika angesprochen werden, wo die Armut zur Kinderarbeit führt, wo menschliche Organe von lebenden Menschen zum Verkauf angeboten werden, wo eine Drogenmafia die nationale und internationale Politik mitbestimmt. Das Fach Spanisch scheint eher geeignet als das Fach Italienisch oder Französisch (Francophonie), dieses Thema zu behandeln. So wird deutlich, dass sich nicht alle Themen fächerübergreifend vernetzen lassen.

Die Demonstration der Mütter von der Plaza de Mayo (Buenos Aires, Argentinien) haben Marjorie Agosin zu einem *Memorial de las locas en la Plaza de Mayo* veranlasst, in dem der Themenbereich politische Gefangene, verschwundene Söhne und Folter zur Sprache kommt. Das Gedicht kann auf den Text von Francisco Hernández *Argentina. Reciente siniestro pasado* bezogen werden sowie den

---

15 Als weitere Texte können dienen die Erzählung von Carlo Cassola „La ragazza du Bube“ (Easy reader. Kopenhagen 1976 und von Steffano Benni 161994) „Achille ed Etori“ aus Ders. : „Il bar sotto il mare“. Mailand.

Informationen zur politischen Bildung, Bd. 210 (1991), „Menschenrechte“ (Bonn: Bundeszentrale f.p.B.). Auf diese Weise werden in einem thematischen Dossier literarische Texte mit landeskundlichen verbunden<sup>16</sup>: Zur medialen Bereicherung sind Plakate oder Bilddokumente zu empfehlen.

### 3.3 Bilateralität bei Anpassungsbereitschaft und formaler Toleranz

Die Auseinandersetzung Europas mit dem Islam kreist außer um markante kulturelle Unterschiede (Rolle von Mann und Frau) um die Kluft zwischen westlichen Menschenrechtsverständnis und den politisch-rechtlichen Herrschaftsanspruch dieser Religion (Hummel 1994,174; Pfromm 1997). Ähnliche Auseinandersetzungen existieren - aus unterschiedlichen Gründen - nicht oder nicht in dieser Schärfe mit anderen Religionen wie etwa dem Judentum oder dem Buddhismus. Der Buddhismus, der seine Zentren vor allem in Frankreich, aber auch einige, vor allem tamilisch-hinduistische, in Deutschland hat, setzt auf die sittliche Zucht und die Läuterung des Geistes. Er versteht sich nicht als Religion, die das gesellschaftliche Leben in seinen Bereichen durchdringen will, wie dies der Islam erreichen will (Hummel 1994,31-39; L'Express du 24 oct. 1996).

Andere Staaten als die europäischen haben noch größere Konfliktbereiche, wie die UNO-Charta der Vereinten Nationen verdeutlicht (Bundeszentrale 1995; Marty/Appleby 1996). Natürlich ist zwischen Stadt und Land zu unterscheiden, wo landsmannschaftliche oder religiöse Ballungen (Ghettobildung) seltener sind: In Frankreich, dem Agrarland, leben 80 % der Bevölkerung in Städten (Begag/ Delorme 1994). Zusammenleben, das sagt das Wort, entscheidet sich in alltäglichen Situationen, wo es gelernt sein will, auf einander zuzugehen, d.h. konkretes Kommunikationsverhalten an den Tag zu legen (s.o.).

Die Frage nach persönlichen Rechten und Pflichten auf der einen und Anpassungsbereitschaft auf der anderen beschäftigen jeden Politiker von der kommunalen bis zur europäischen Ebene (Rovan 1993), wenn er sich dem Problem der „Überfremdung“ bzw. der Integrationsgrenze, d.h. dem von Normalbürgern empfundenen Grenzwert der Toleranzbereitschaft als Folge misslungener inter- oder multikultureller Kommunikation stellt. In Frankreich ist die Skepsis über das Gelingen eines multikulturellen Zusammenlebens, angesichts der mehr politischen als religiösen Auseinandersetzungen mit Muslimen (Algerien, Marokko) größer als in der Bundesrepublik Deutschland (Manfrass 1991,80,123).

Für den Französischunterricht sind neben denen von Azouz Begag, Marie Cardinals Romane empfehlenswert, weil die Autorin ihre in Algerien verbrachte Jugend mit dem Leben der Heranwachsenden in der heutigen Zeit vergleicht. Neben „*Au pays de mes racines*“ (1980) sei noch auf „*Les grands désordres*“ (1987) hingewiesen. Der Roman „*La clé sur la porte*“ (1972), auf den ich schon an anderer Stelle eingegangen bin (Pfromm 1996), verbindet die Herkunft einer „pied noir“ mit der Perspektive einer

---

<sup>16</sup> Auf dem Symposium von Santiago de Chile wurde ja bereits 1970 gefordert, Defizite der Gesellschaft zu thematisieren, um sich über die Auseinandersetzung mit ihnen auf den lebenslangen Weg eines kritischen Engagements innerhalb der Gesellschaft vorzubereiten, der die wesentliche Aufgabe eines intellektuellen Menschen ausmacht (Pfromm 1993,240). In thematischen Dossiers zusammengestellte Problemfelder enthalten sowohl konkrete, subjektive Fallbeispiele als auch offizielle Stellungnahmen zu den angeschnittenen Problemen (Gewalt, Drogen, Rassismus, Extremismus, Fundamentalismus, Ökologie usw.).

begeisterten Anhängerin des 68er Ziels "*changer le monde*". Die selbst genossene Erziehung im Elternhaus in Algerien, die sich durch eine klare Rollenverteilung von Mann und Frau auszeichnete und vom Standpunkt eines Kolonialisten klar zwischen arabischer und französischer Bevölkerung zum Vorteil letzterer unterschied<sup>17</sup>, will sie, inspiriert durch die Ideale der Revolte im Mai 1968, verändern. Sie vergaß nur, daß sie selbst, der Oberschicht angehörend, in und mit einer Umgebung lebte, die andere Probleme kannte, als sie selbst, die sich, eine moderne Ehe „emanzipiert lebend“, mit den Kindern problemlos per Flugzeug zu ihrem Ehemann in Kanada gesellen konnte. Das von ihr geführte Haus der offenen Tür konfrontiert sie und ihre Kinder mit allen Problemen von Jugendlichen unterschiedlicher Milieus, die im Zusammenleben und in Diskussionen durchgestanden werden. Ihre Kinder erziehen sich eher selbst, als daß sie von ihr erzogen würden und nicht nach den Werten, die sie selbst für richtig hielt. Erziehung kann nicht abgeschieden von der Umgebung gelingen, sondern wird über *peer groups* entscheidend von außen mitbestimmt (s.o.).

An zwei Beispielen von jungen Arabern in Frankreich möchte ich verdeutlichen, wie schwer sich junge Menschen tun, wenn sie einer anderer Kultur mit einem ihm eigenem Wertesystem angehörend sich in das sie aufnehmende Zielland integrieren wollen. An den angeführten Beispielen wird auch deutlich, daß es unterschiedliche Rechtswirklichkeiten und -auffassungen zwischen den westlichen Ländern gibt und daß nicht immer Lösungen zum beiderseitigen Verständnis gefunden werden können.

Azouz Begag erzählt über seine Integrationsprobleme in Lyon: Der Titelheld von *Béni ou le paradis privé* (Paris: Seuil 1989) *Béni* gehört wie „Azouz“ (in: *Le gône du châaba*. Paris: Seuil 1986) zu jenen integrationswilligen Jugendlichen, die um der sozialen Konfliktvermeidung im Gastland willen bereit sind, sich von ihrer Familie abzulösen.

*Béni* erlebt mit seiner Familie eine durch die Firma, in der sein Vater arbeitet, organisierte Weihnachtfeier, die ihn sehr beeindruckt. Da es im Islam Nordafrikas außer der Beschneidung bei Jungen (s. *Châaba*, 108-113) kein Fest für Kinder gibt (Pfromm 1998), erfreuen der Weihnachtschmuck, der Christbaum, die Krippe sowie die Geschenke die Kinder umso mehr und lösen in ihnen den Wunsch aus, zu Hause - wie die Christen auch - ein solches Fest zu erleben. *Béni*, der in seiner Familie für seine Hartnäckigkeit bekannt ist, versucht drei Jahre lang, seinen Vater durch Quengeln „weichzukneten“, die Weihnachtsfeier in seiner Familie einzuführen. Der Vater, der - wie es sich für einen guten Muslim gehört, um sich vor einer solchen bedeutsamen Entscheidung zu kontrollieren - zunächst ein Gebet gesprochen und dann rituell gewaschen hatte, bevor er seinem Sohnes aus der konservativen Sicht eines einfachen Landmenschen erläuterte, daß er (als Oberhaupt der Familie) an seiner Religion keinen Verrat zu begehen beabsichtige. Der Junge „rächt“ sich für das kategorische Nein - in anderen Punkten hatte er seinen Vater stets rumgekriegt - : er pfeift als Antwort auf diese Entscheidung die Melodie von „Oh Tannebaum“. Mit seinem Lied und Verhalten löst er bei seinem Vater einen Wutanfall aus, denn im Islam ist es verboten, im Hause zu pfeifen: die bösen Geister und Dämonen könnten

---

17 S. Rachid Boudjedra (1992) *FIS de la haine*. (Folio 2617) Postface 1994. Paris: Denoël. Boudjedra sieht die Gründe der Entstehung der FIS in Algerien in westlichen Verachtung der arabischen Sprache und Kultur, die wohl daher führt, daß ein hoher Prozentsatz der arabischen Bevölkerung Analphabeten sind. Er hebt besonders die couragierte Rolle der algerischen Frauen hervor, die sich im Kampf um mehr Gleichberechtigung gegen die patriarchalische Gesellschaftsstruktur auflehnen.

angezogen werden. Dieser schlägt - nunmehr außer sich (s.o. Kontrolle/Würde) - mit dem Pantoffel auf seinen Sohn ein, worauf die Mutter, aus Solidarität mit ihrem Sohn, sich zwischen die beiden Kontrahenten wirft und ruft: „Nicht auf den Kopf, nicht auf den Kopf ...“, ist doch *Béni*<sup>18</sup> („der Gesegnete“), ein sehr guter Schüler, der seine Begabung zum Schaden der Familie verlieren könnte: Stolz auf seine Leistung und Ablehnung seines „französischen“ Gehabes geraten in der Familie in Konflikt (23).

Zurück zum Weihnachtsfest der Firma: Bei der Feier mussten die Kinder bekannte Weihnachts- oder Volksmelodien erraten. Wenn sie die Melodien erkannten und den Titel nannten, mussten sie zum Animateur laufen und diesen auf der Bühne am Mikrophon nennen, um für diese Leistung ein Geschenk zu erhalten. Béni erlebt, wie einem kleinen Franzosen in seiner Reihe dieses mit Hilfestellung seiner Mutter gelingt. Der Junge kehrt mit Bonbons beladen zurück und verteilt sie, dem christlichen Gebote des Teilens gehorchend, auch an arabische Kinder in seiner unmittelbaren Umgebung. Bénis Vater kommentiert dies wohlwollend: « *Voyez comme ils sont bien élevés, les Français* » (13).

Béni, begierig, auch an ein Geschenk zu kommen, obwohl niemand aus seiner Familie ihm helfen kann, zeichnet sich durch „*débrouillardise*“ aus: er hört, wie eine Mutter ihrem Sohn den Titel einer Melodie ins Ohr flüstert und stürzt nach vorn, um dem Animateur in einem ersten Ansatz den aufgeschnappten Titel des ihm unbekanntes Liedes hinzusagen: „*Le sang des cerises*“. Als dieser die Stirn runzelt, korrigiert er sich und murmelt undeutlicher: „*Le... ang des ... erises*“. Diese teils richtige Antwort veranlasst den Animateur, um das Kind und mit ihm die Nordafrikaner im Saal nicht vor den Kopf zu stoßen, das Plenum zu befragen, ob der Junge eine richtige Antwort gegeben hätte. Dies wird ihm durch Applaus bestätigt. Ohne nachzudenken, fragt der Animateur, was er alle kleinen Franzosen fragte, ob Béni sich auf das Weihnachtsfest freue, ob er einen Weihnachtsbaum, eine Krippe und Schuhe vor dem Kamin habe usw. Die Wahrheit verhehlend, bestätigt Béni ihm dies, und erhält dafür Applaus. Stolz kehrt er mit seinem Geschenk und einer Menge Bonbons beladen zu seiner Familie zurück, wo ihn die Geschwister mit Freude aber auch mit Neid erwarten. Béni will wie der kleine französische Junge vorbildlich seine Bonbons an andere Kinder um ihn herum verteilen, vor allem an jenen kleinen Nachbarn, der das Nachsehen hatte, weil er zu schüchtern und langsam war, aber der Vater sagt nein: „*Faut pas jouer les riches quand on n'a pas les moyens*“ (18).

Die Szenen entdecken dem Leser verschiedene Wertekonflikte, die sich im Text mehr oder minder als Leerstellen präsentieren:

(1) die implizite oder explizite Erfahrung des Kindes, daß *débrouillardise* siegt: Es gewinnt jener, der seinen Vorteil erkennt und ihn gewitzt und zügig durchsetzt.

(2) Von anderen Geschenke anzunehmen ist schön, aber selbst essen macht fett, insbesondere dann, wenn man arm ist. Das christliche/ islamische Gebot des Teilens erweist sich als eine schöne Geste.

(3) Das von Béni ob seiner Geschenke begrüßte Weihnachtsfest wird zu Hause als Verrat an der eigenen Religion abgelehnt. Die Symbolik des Festes wird vom Vater durchaus erkannt. Christus ist nach dem Islam ein Prophet unter anderen und nicht Gottes Sohn. In der Bundesrepublik kämen noch weitere Aspekte hinzu, weil das

---

<sup>18</sup> Der arabische Name Ben wird durch ein -i ergänzt, das in Frankreich ein spöttisches Kennzeichen für Araber ist. Der Autor nutzt diese Erweiterung für ein Wortspiel.

Fest bei den Christen dort einen größeren familiären Stellenwert hat als für Franzosen.

#### **(4) Der Vater lässt sich gehen, weil er den Ungehorsam seines jüngsten Sohnes unerträglich findet.**

An einer anderen prägnanten Szene soll verdeutlicht werden, wie schwer es junge Araber haben können, wenn sie sich in die ihnen fremde Wertewelt integrieren wollen. „*Le gône du Châaba*“ (Paris: Seuil 1986) zeichnet eine Jugendlichen, der sich seiner mangelnden Bildung ebenso schämt wie seiner arabischen Umgebung. Er will sein wie die Franzosen (*« Il faut que je traite d'égal ... égal avec les Français »*)<sup>(65)</sup>. Mit dieser Einstellung entfernt er sich von seinesgleichen, die ihn bald vor die Frage stellen, auf welcher Seite er stehe (96,106). Begag erzählt eine Szene aus dem Barackenlager der Algerier an der Rhône in Villeurbanne/Lyon. Auf eine anonyme Anzeige hin erscheint ein Polizeiwagen im Lager. Der Polizeiinspektor begründet den Bewohnerinnen - die Männer sind arbeiten gegangen - sein Erscheinen: man suche nach einem Ort, wo unerlaubt geschlachtet werde. Die erwachsenen Frauen tun zunächst so, als ob sie kein Wort verstünden, bis sie, als die Polizisten böse werden, in gebrochenem Französisch erklären, daß es einen solchen Ort im Lager nicht gebe. Da kommt der Inspektor auf die Idee, einen der Jungen anzusprechen, Azouz, den Integrationswilligen. Er fragt ihn, wo er zur Schule gehe, ob er gute Noten in der Schule habe und ob er nicht auch einmal später Inspektor werden wolle. Azouz bejaht die Fragen des Polizeibeamten stolz. Ja, dann solle er ihm doch auf französisch sagen, ob sich ein Schlachtplatz im Lager befinde, fordert ihn der Inspektor gewiewt „freundschaftlich“ auf. Das Kind erinnert sich an seinen Ethikunterricht in der Schule und das Gebot, stets die Wahrheit zu sagen; er vergisst das andere Gebot der Solidarität und führt die Polizisten zum Ort. Diese laden Azouz Vater als Familienältesten und dessen Bruder als Gesetzesbrecher vor. Der „Verrat“ des Kindes lässt die Ehefrauen der Betroffenen aufeinander losgehen: die eine beschuldigt die andere der mangelnden Solidarität.

Als die Männer nach Hause kommen (129), gibt es einen Eklat, der die Gesetzmäßigkeiten der Wertewelt des Islams verdeutlicht. Der Vater von Azouz beschuldigt seinen jüngeren, und damit in der Familienhierarchie unter ihm stehenden Bruder, mit seinen illegalen Schlachtungen dem Lager die Polizei auf den Hals gehetzt und die Familienehre beschädigt zu haben; dann wirft er das restliche Fleisch in den Schmutz und tritt darauf rum. Der jüngere Bruder widersetzt sich der Autorität seines ältesten Bruders nicht. Daraufhin wirft die Frau des jüngeren Bruders dem Familienoberhaupt - aus dem Blickwinkel der muslimischen Familienhierarchie völlig normwidrig - verärgert vor, Azouz habe die Familie verraten und dieser Schaden zugefügt. Diese Schmach lässt der Vater nicht auf sich sitzen: er zieht die Frau - ihr Widerstand und ihre Unbotmäßigkeit stellt seine Position infrage - an ihren Haaren in ihr Haus, um sie dort einzuschließen. Er wirft seinem Bruder vor, er habe mit seinen Geschäften den guten Ruf der Familie zerstört und solle demzufolge mit seiner Familie das Lager verlassen; niemand habe bisher je zur Polizei gehen müssen.

In der Zeitung ist später zu lesen, daß sich die Bewohner von Villeurbanne des unerlaubten, unhygienischen Schlachtens, des Verstoßes gegen das gewerbsmäßige Töten von Tieren und den unerlaubten Vertriebes schuldig gemacht hätten (132).

Die Episode macht deutlich, daß es Konfliktebenen zwischen den Familienmitgliedern gibt (älterer-jüngerer Bruder, den Frauen untereinander; den Männern und

Frauen) und zwischen den Kulturen/ Gesellschaften. Sie stammen aus den Interpretationen des Koran auf der einen Seite und den (Un-)Rechtsauffassungen auf der anderen: Eigenes Schächten ist nach dem Koran erlaubt; warum also soll man dann nicht, auch wenn man weiß, daß das im Gastland verboten ist, daran festhalten? Auf der anderen Seite zeigt das Verhalten der jüngeren Frau gegenüber dem Familienoberhaupt, daß das Leben in einem anderen Wertekontext bereits zu „Auflösungserscheinungen“ führt, wenn damit mehr Unabhängigkeit für die Frauen verbunden ist.

#### **4. Zusammenfassung**

Werteerziehung als ein transversales, fachunabhängiges Thema vorzustellen, ist kein neuer Vorschlag, weil sie in staatlichen Schulen stets implizite und unsystematisch „mit abgedeckt“ wurde: nicht indes wurde sie bisher Gegenstand einer systematischen Reflexion für den Unterricht im Bereich der Personalisierung des Schülers. Bisher wurde nicht über eine konsensfähige Auswahl an Werten, über angestrebte Ziele, über fachliche Schwerpunkte und eine entwicklungspädagogische Progression mit dem Ziel der Erziehung zur Mündigkeit diskutiert. Mit dieser Diskussion sollte angesichts immer globalerer Fragestellungen in dieser Welt auch das Verhältnis von reichen und armen Ländern - jeder fünfte Mensch hat am Tag weniger als einen Dollar - , Migrationen, Umweltprobleme, Kriege und Konflikte aller Orten Thema der Friedenserziehung werden, nicht ohne den wachsenden Fundamentalismus aller Orten aus den Augen zu lassen. Ein „liberale“ Schnittmenge von ethische Grundsätzen gestattet eine über pure Koexistenz hinausgehende kulturelle und ethische Vermischung unterschiedlicher Ethnien und Religionen.

Wenn eine Abstimmung zwischen Kollegen verschiedener Fächer gelingt, können Themen (Dossiers, Projekte) schwerpunktartig innerhalb von Europa und zwischen Europa und der übrigen Welt (Spanien-Lateinamerika; Frankreich/ Italien-ehemalige Kolonien), sei es hinsichtlich der Menschenrechte, der staatlichen Organisation, der religiösen und ethischen Einstellungen (etwa über Internet oder per Fax) fächerübergreifend und mitunter auch gezielt fachintern diskutiert werden.

Die obigen Textbeispiele belegen überdies, daß ein Unterricht, selbst wenn er auf Mehrsprachigkeit angelegt ist, nicht immer einen Problemkreis fruchtbringend mehrperspektivisch aus verschiedenen nationalen Blickwinkeln mit dem Ziel ihrer Vernetzung betrachten kann. Von Fall zu Fall kommt es vor (s.o.), daß ein kontrastive Sicht lehrreicher ist als eine solche, die Gemeinsamkeiten hervorzuheben angelegt ist. Eine solche kontrastive Sicht hilft eher, die Konfliktbereiche auf ihr Toleranzpotential hin auszuloten, denn Interkulturalität und mehr noch Multikulturalität impliziert, sich auch argumentativ abzugrenzen (zur Mischungsproblematik s. Pfromm 1997). Eine Vernetzung wird sich auf der thematischen und damit impliziten oder expliziten Ebene der Werte also nicht immer - wie viel eher auf der Ebene des Wortschatzes - herstellen lassen, ebenso wenig wie sich stets multinationale oder multiethische Perspektiven eröffnen lassen, auch wenn dies vielleicht grundsätzlich für eine multikulturelle, tolerante Erziehung wünschenswert wäre.

## **Bibliographie:**

Ambos, Erwin (1996): Interkulturelle Dimensionen der Fremdsprachenkompetenz. Dokumentation der 18. Arbeitstagung 1994 (AKS-Dokumentationen 4): Bochum: AKS-Verlag

Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (1995): Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel-Luxemburg: EGKS-EG-EAG

Begag, Azouz; Christian Delorme (1994): Quartiers sensibles. Paris: Seuil

Bessen, J.; A. Schumann (1995): Avec l'Algérie. De la France et du Tiers Monde IV. Les rapports franco-algériens actuels. La deuxième génération d'origine nord-africaine. Bielefeld: AMBOS

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied u.a.: Luchterhand

Bollnow, Otto Friedrich (1958): Wesen und Wandel der Tugenden. Berlin: Ullstein

Broer, Ingo; Richard Schlüter (Hrsg.) (1996): Christentum und Toleranz. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.) (1990): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik. Köln: Verlag für Wissenschaft und Politik

Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1995): Menschenrechte. Dokumente und Deklarationen. Bonn: B.f.p.B.

Dies. (1990): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderung für die politische Bildung. Opladen: Leske + Budrich.

Calließ, Jörg; Lob, R. (Hrsg.) (1987): Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. 3 Bde. Düsseldorf

Coulmas, Peter (1990): Weltbürger. Geschichte einer Menschheitssehnsucht. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt

Council of Europe (1993): Teaching about society, passing on values. Strasbourg: Council of Europe Press

Czerwenka, Kurt (1993): „Veränderte Gesellschaft - veränderte Schüler“, Der fremdsprachliche Unterricht 4, 4-9

Einhoff, Jürgen (1995): „Multikulturelle Kompetenz – „in der Liebe“. Die Behandlung von Grundphänomenen menschlichen Lebens im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe“, Neusprachliche Mitteilungen 2, 86-92

Geißler, E.E. (1970): „Erziehender Unterricht“. In: Horney, W. u.a. (Hrsg.) Pädagogisches Lexikon. Gütersloh, S. 772

Gensicke, Thomas (1994): „Wertewandel und Familie. Auf dem Weg zu einem „egoistischen“ oder „kooperativen“ Individualismus?“, Das Parlament 22. Juli 1994

Hepp, Gerd (1994): Wertewandel und politikwissenschaftliche Grundfragen. München/Wien: Oldenbourg

Ders. (1996): „Wertewandel und Bürgergesellschaft“, Aus Politik und Zeitgeschichte B 52-53/96

Hummel, Reinhart (1994): Religiöser Pluralismus oder christliches Abendland? Herausforderung an Kirche und Gesellschaft. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. (UTB 636). München: Fink

Janke, Klaus; Stefan Niehus (1995): Echt abgedreht. Die Jugend der 90er Jahre. (Beck'sche Reihe 1091) München: Beck

Kodron, Christoph; Ingelore Oomen-Welke (1995): Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles. Teaching Europe in multicultural society. Freiburg i.B.: Fillibach

Kuschel, Karl-Josef (Hrsg.)(1994): Christentum und nichtchristliche Religionen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Landeszentrale für politische Bildung Rheinland-Pfalz; Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz (Hrsg.) (31995): NEIN! Fremdenfeindlichkeit, Gewalt, Rassismus, Rechtsextremismus. Mainz

Lange, Elmar (1996): „Werte, Lebensstile und soziale Milieus Jugendlicher in West- und Ostdeutschland“. In: CMK/PAD-KMK (Hrsg.): Wertvorstellungen und Verhaltensnormen heute und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Passau: Wissensch. Verlag Rothe 1996

Manfrass, Klaus (1991): Türken in der Bundesrepublik; Nordafrikaner in Frankreich. Bonn-Berlin: Bouvier

Marty, Martin E; R. Scott Appleby (1996): Herausforderung Fundamentalismus. Radikale Christen, Moslems und Juden im Kampf gegen die Moderne. Frankfurt a.M.- New York: Campus

Meier, Andreas (1995): Politische Strömungen im modernen Islam. Quellen und Kommentare. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Meißner, Franz-Joseph (1995): „Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik“. In: Lothar Bredella (Hrsg.): Verstehen und Verständigung durch Sprachlernen. Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet in der Deutschen

Gesellschaft für Fremdsprachenforschung 4.- 6. Oktober 1993. Bochum: Brockmeyer, 173-187

Mönks, Franz J. Alphons; M.P. Knoers (1996): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. München/Basel: Reinhardt

Nurdin, Jean (1993): « L'Humanisme européen en péril ? » Revue d'Allemagne, 375-386

Observateur, le Nouvel (1996): La Soif de Dieu. Voyage au coeur des religions. (Hors-Série avec France Inter No 28).

Pfromm, Rüdiger (Hrsg.) (1991): Mensch - der Welt Ruin? Ökologische Perzeptionen und Perspektiven in Deutschland und Frankreich. Dokumentation einer Kooperationstagung der Theodor-Heuss-Akademie mit dem Carolus-Magnus-Kreis. Gummersbach: Friedrich-Naumann-Stiftung

Ders. (1995): Und Europa wächst zusammen. Karikaturen, Lieder, Gedichte und Texte. Rheinbach: CMZ

Ders. (1996): „Begegnung mit Literatur im Spannungsfeld von Normencodices und individuellem freien Entwurf. Probleme der Personalisation in einer pluralistischen Gesellschaft“. In: CMK/PAD-KMK (Hrsg.): Wertvorstellungen und Verhaltensnormen heute und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. 18. Tagung französischer und deutscher Austauschlehrer/-innen vom 18.- 22. November 1995 in Wilhelmsthal bei Eisenach. Passau: Wissensch. Verlag Rothe 1996

Ders. (1997/8): „Europa und der Islam. Multikulturalität in Frankreich und Deutschland“. In: CMK/PAD-KMK (Hrsg.): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. 19. Tagung französischer und deutscher Austauschlehrer/-innen vom 9.-13. November 1996 in Bad Münster am Stein. (Broschüre in Vorbereitung)

Portelli, Hugues (1994): Les régimes politiques européens. (Livre de poche Référence, Vol. 504). Paris: Librairie Générale Française

Schiffler, Ludger (1991): „Literaturunterricht und erzieherische Werte“, Praxis des neusprachlichen Unterrichts 2, 204 f.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (1994): Datenreport 1994. Zahlen und Fakten der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung

Strauss, Herbert A.; Norbert Kampe (Hrsg.) (1985): Antisemitismus. Von der Judenfeindlichkeit zum Holocaust. (Bundeszentrale f.p. Bildung Bd. 213) Frankfurt a.M.: Campus

Tibi Bassam (1996): „Multikultureller Werte-Relativismus und Werte-Verlust. Demokratie zwischen Werte-Beliebigkeit und pluralistischem Werte-Konsens“ Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament B 52-53/96 (20.12.1996)

Weizsäcker, von Ernst Ulrich (<sup>4</sup>1994): Erdpolitik. Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1989

Wickert, Ulrich (1995): Der Ehrliche ist der Dumme. Über den Verlust der Werte. Hamburg: Hoffmann und Campe

Wiesehöfer, Philipp (1988): Werte und Normen in einer pluralistischen Gesellschaft. Essen: Wingen