

Entwicklungspädagogik in Uniform? Interkulturelles Lernen an der Universität der Bundeswehr - Erfahrungen und hochschuldidaktische Überlegungen

Annette Scheunpflug

Dieser Beitrag befaßt sich mit den Prozessen des Lehrens und Lernens unter Rahmenbedingungen, die eher als "ungewöhnlich" zu beschreiben sind - ungewöhnlich insofern, als sie nicht der "normalen" universitären Lehr-/Lernsituation entsprechen.

Am Beispiel der Vermittlung interkultureller Lehrinhalte an der Universität der Bundeswehr werden - in Form sehr persönlicher Anmerkungen - hochschuldidaktische Überlegungen angestellt, wird über Erfahrungen aus konkreten Lehr-/Lernsituationen reflektiert. Handlungsleitende Idee dabei ist, über die bloße Wissensvermittlung und den reinen Wissenserwerb hinauszukommen und gleichzeitig die Verbindung zur Allgemeinbildung und Persönlichkeitsbildung zu suchen.

Auf Tagungen oder Kongressen breitet sich immer wieder ungläubiges Staunen aus, wenn ich über mein Tätigkeitsfeld erzähle. Ich arbeite an der Universität der Bundeswehr und nehme dort Lehraufträge zum Thema "Interkulturelles Lernen", "Fremdenfeindlichkeit" und "Entwicklungspolitischer Bildung" wahr. Entwicklungsbezogenes Lernen bei der Bundeswehr? Vorbereitung für die Einsätze in Somalia? Welchen Dienstgrad bekleidest Du denn? Ach, und Du leistest also einen Beitrag zur Militarisierung der Wissenschaft? - so lauten häufig die ersten spontanen Fragen. Beim ersten Nachdenken werden die Fragen dann differenzierter: Warum lernen Soldaten interkulturelles Lernen? Können sie dann nicht gleich ihren Job an den Nagel hängen? Erlebst Du viele Abwehrreaktionen in den Seminaren? Wie ist das, als Frau einen solchen Inhalt unter lauter Männern zu vertreten? Was bedeutet es, an einer Institution zu lehren, die bei den außeruniversitären Bezugsgruppen, zum Beispiel bei Nichtregierungsorganisationen, häufig zunächst Befremden auslöst? Wenn bei Veranstaltungen von Nichtregierungsorganisationen, bei denen ich als Referentin auftrete, die "Universität der Bundeswehr" in den Ankündigungen der Referenten oft weggelassen oder hinter dem nichtssagenden Kürzel "UdB Hamburg" versteckt wird? Oder bei Referaten an anderen Universitäten versprengte Alt-Achtundsechziger zunächst eine Diskussion darüber beginnen, ob man als "Vertreterin einer Militäruniversität" überhaupt zu solchen Inhalten sprechen darf?

Ungewöhnlich also ist diese Kombination von Universität der Bundeswehr und interkulturellem bzw. entwicklungspädagogischem Lernen. Im folgenden möchte ich über meine Erfahrungen mit dieser Arbeit berichten. Ziel soll es dabei sein, die spezifischen Chancen und Probleme der Lehre zum Thema "Interkulturelles Lernen" an einer "Sonderuniversität" zu benennen. Ich erhoffe mir davon eine kritische Überprüfung meiner eigenen Lehre, hoffe aber auch, Anregungen für die Diskussion entwicklungsbezogener Lehre an zivilen Universitäten zu geben. Zunächst werde ich in einem ersten Teil die universitären Rahmenbedingungen kurz skizzieren. In einem zweiten Teil werden Erfahrungen aus Lehrveranstaltungen beschrieben. In einem dritten Teil reflektiere ich die Aufgaben universitärer Lehre und konkretisiere sie in einem vierten Teil für das interkulturelle Lernen.

1 Studieren an der Universität der Bundeswehr

Die Universität der Bundeswehr in Hamburg wurde 1972 als ein "Kind" der sozial-liberalen Koalition gegründet. Dieser Gründung ging die Reform der Offiziersausbildung voraus. Das Studium für längerdienende Zeitoffiziere und Berufsoffiziere wurde eingerichtet, um auf der einen Seite die Qualifika-

tion des Offiziers zu erhöhen, zum anderen aber die Attraktivität dieses Berufsfeldes zu steigern. Außerdem sollten Offiziere ihren gestiegenen Anforderungen durch eine wissenschaftliche Ausbildung besser gewachsen sein. Die Universität der Bundeswehr ist damit - entgegen vielfältigen Vorurteilen - alles andere als eine Militärakademie. Neben der militärischen Ausbildung in der Zeit vor und nach der universitären Phase erhalten die Offiziere ein Studium mit zivilem akademischen Abschluß. Diese Art der Ausbildung ist einmalig auf der Welt, kein anderer Staat leistet sich den Luxus derart umfassend ausgebildeter Offiziere.

Die Universität offeriert den Studierenden ein geringeres Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten als große zivile Universitäten. An dieser Universität können Elektrotechnik und Maschinenbau (jeweils mit dem Abschluß Diplom-Ingenieur), Wirtschafts- und Organisationswissenschaften (mit den Abschlüssen Diplom-Kaufmann oder Diplom-Volkswirt), Wirtschaftsingenieurwesen (mit dem Abschluß Diplom-Wirtschaftsingenieur), Geschichte (mit dem Abschluß Magister Geschichtswissenschaft), Politikwissenschaft (mit dem Abschluß Diplom-Politologe) und Pädagogik (mit dem Abschluß Diplom-Pädagoge) studiert werden. Diese Studiengänge wurden zum einen eingerichtet, da sie keine Ausbildungszeit nach dem Studium mehr benötigen (wie beispielsweise Lehrämter, Jura oder Medizin) und in der zivilen Arbeitswelt gewisse Anschlußmöglichkeiten an die Tätigkeiten eines Offiziers bieten (vgl. dazu Sanmann 1993, S. 7). Anders als an zivilen Universitäten umfaßt der jeweilige Studienabschluß auch Qualifikationen im sogenannten "Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaftlichen Anteil" des Studiums, einem verpflichtenden Studienteil. Absolventen aller Studiengänge können hier aus einem Angebot verschiedener Fächer (Pädagogik, Psychologie, Geschichte, Evangelische Theologie, Katholische Theologie, Soziologie und Politikwissenschaft) einige verpflichtend auswählen. Mit diesem Angebot sollen Offiziere angeregt werden, gesellschaftliche Probleme adäquat zu reflektieren.

Die Universität der Bundeswehr ist Mitglied der Hochschulrektorenkonferenz. Die Lehre und Forschung, also der akademische Bereich, an dieser Universität sind frei. Im Gegensatz zu anderen Universitäten ist die Studierendauer limitiert (maximal 3 1/2 Jahre) und in Trimestern organisiert. Bei 2300 Studenten, ca. 100 Professorinnen und Professoren und ca. 200 wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist diese Universität im Vergleich zu zivilen Universitäten (im Moment noch) hervorragend ausgestattet und ermöglicht Lehrveranstaltungen im kleinen Kreis (Kleingruppenkonzept).

Die Studenten dieser Universität sind im allgemeinen Soldaten und unterliegen den damit verbundenen Regelungen. Sie wohnen auf dem Campus, beziehen ein nicht geringes Gehalt, müssen Urlaub einreichen und haben einen Disziplinarvorgesetzten (vgl. *Studentenbereich 1989, Schwarz 1993*). Bis auf wenige Ausnahmen (Piloten von Strahlenflugzeugen etc.) müssen alle Offiziere studieren. Die Entscheidung für den jeweiligen Studiengang wird durch die Neigung des Studierenden, die Abiturnoten und die vorhandene Studienkapazität bedingt. Gerade für das Fach Pädagogik, einem Studiengang mit relativ geringem Prestige bei den jungen Studierenden, fällt die Entscheidung nicht immer freiwillig. Ein Wechsel des Studienganges ist grundsätzlich nicht vorgesehen, aber möglich.

Damit ist die Universität der Bundeswehr auf der einen Seite in bezug auf die Inhalte der Forschung und Lehre, die Prüfungsordnungen und Abschlüsse eine "normale" Universität. Auf der anderen Seite ist sie aber aufgrund ihrer Klientel eine etwas "ungewöhnliche" Universität. Die ausschließlich männlichen Studenten haben sich alle für einen Beruf entschieden und erst in zweiter Priorität das Studium gewählt. Die Studentenschaft ist auf der einen Seite weit homogener als in anderen Universitäten: Es gibt keine Feministen, wenig Spezialisten, die von ihrem Fach total begeistert sind, keine Marxisten, keine radikalen Anhänger der Friedensbewegung, keine Altstudenten¹, auch keine Studenten auf dem zweiten Bildungsweg etc. Auf der anderen Seite unterscheiden sich die Studenten des Faches Pädagogik auch insofern von Studenten ziviler Universitäten, als hier häufig Studenten zu finden sind, die von sich aus nie Pädagogik studiert hätten, oder die ganz dezidiert und ausschließlich ihr Pädagogikstudium im Hinblick auf eine spätere Tätigkeit in der Industrie organisieren.

Wo sind in diesem Kontext nun Lehrveranstaltungen zum interkulturellen Lernen oder zur Entwicklungspädagogik angesiedelt? Im Rahmen der Pflichtanteile des Faches "Allgemeine Pädagogik", das wahlweise mit den Schwerpunktfächern Berufs- und Betriebspädagogik, Erwachsenenbildung oder Beratungspsychologie abgeschlossen wird, können die Studenten Lehrveranstaltungen zur Entwicklungspädagogik und zum interkulturellen Lernen belegen. Im Schnitt werden pro Semester für alle drei Studienjahrgänge zwei Lehrveranstaltungen angeboten. Die Teilnahme ist freiwillig oder zwangsläufig vorgegeben - durch die kleine Universität sind die Spielräume in der Stundenplangestaltung häufig so eingeschränkt, daß Studenten ihr Studium oft nicht ausschließlich nach Neigungen organisieren können.

¹ 97 % der Studenten an der Universität der Bundeswehr sind zwischen 20 und 25 Jahre alt (vgl. *Queis 1989, S. 13*).

2 Erfahrungssplitter aus der Lehre zum interkulturellen Lernen

Welche Erfahrungen habe ich nun innerhalb dieses institutionellen Kontextes mit interkulturellem und entwicklungspädagogischem Lernen gemacht? Folgende Erfahrungssplitter sind also meine höchst subjektiven Eindrücke. Vermutlich sagen sie genauso viel über mich selber aus wie über die Studenten.

Entwicklungspolitische Zusammenhänge liegen nicht im Erwartungshorizont der Studenten.

Unter einer mit dem Titel "Die Darstellung des Nord-Süd-Konfliktes im Bildungssystem" angekündigten Lehrveranstaltung erwarteten alle Teilnehmer einen Vergleich der Bildungssysteme von Schleswig-Holstein und Bayern. Die internationale Dimension von Pädagogik bzw. die Vermittlungsproblematik entwicklungspolitischer oder interkultureller Zusammenhänge liegt offensichtlich nicht im Erwartungshorizont der Studenten. Im Seminar selber muß die Bedeutung dieses Lerninhaltes anhand von Statistiken zu den Beschäftigungszahlen von nichtdeutschen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern in Betrieben der BRD, weltweiten Flüchtlingsbewegungen, Zukunftsprognosen etc. deutlich gemacht und begründet werden. Nur zögernd wird dieser Inhalt als ein relevanter begriffen. Wichtigste Argumente sind in diesem Kontext für interkulturelles Lernen wirtschaftliche Faktoren und für entwicklungsbezogene Zusammenhänge die Verdeutlichung der Vermittlungsproblematik von Krisen, die die Soldaten unmittelbar betreffen, wie Somalia.

Der Zugang zu entwicklungsbezogenen Fragen ist durch das Milieu der Studenten bestimmt.

Ich unterstelle, daß an zivilen Universitäten entwicklungsbezogene Lehrveranstaltungen zum Teil "Aktionsgruppencharakter" haben (vgl. Bühler 1993; vgl. auch die Aktionen der Studenten aus Münster 1993) oder ein Publikum ansprechen, das - durch die größere Freiwilligkeit der Veranstaltung - an derartigen Inhalten interessiert ist und eine positive Grundeinstellung mitbringt. Die Teilnehmer können hier zum Teil auf eigenes Engagement, sei es im Dritte-Welt-Laden, in Kirchengemeinden, Jugendverbänden oder in entsprechenden Arbeitsgruppen der Schulzeit, zurückblicken und würden sich, so vermute ich, tendenziell häufiger als im Bevölkerungsdurchschnitt "grün-alternativen" Kreisen zurechnen. Diese Menschen werden aber meistens keine Offiziere. Teilnehmer an Seminaren zum interkulturellen oder entwicklungsbezogenem Lernen an der Universität der Bundeswehr stehen der "entwicklungsbezogenen Szene" äußerst reserviert gegenüber. Als ich mit

einem Seminar die Regionalstelle des Dritten Welt-Handels (GEPA) in Hamburg besuchen wollte, um Interviews über deren entwicklungspädagogische Arbeit machen zu lassen, wurde mir zunächst erklärt: "Zu diesen Kommunisten gehen wir nicht". Die "Nicaragua-Kaffee-trinkenden Jutetaschenträger" werden mit Ablehnung der Bundeswehr verbunden.

Gleichwohl, trotz dieser Berührungängste (die ja umgekehrt, wie oben angerissen, genauso herrschen), zeichnet die Teilnehmer an Lehrveranstaltungen insgesamt Interesse und Offenheit für entwicklungsbezogenes Lernen aus. Die meisten von ihnen verfügen bereits über Erfahrungen im interkulturellen Zusammenleben, die in Urlaubs- und Schüleraustauscherfahrten gründen, aber auch über diese hinausgehen. Mit Menschen aus verbündeten Armeen haben sie problemlösendes Denken erprobt und Schwierigkeiten im gegenseitigen Verstehen kennengelernt. Manche Studenten haben im Rahmen der Kurdenhilfe Erfahrungen mit den Folgen brutaler Verletzungen von Menschenrechten gemacht, die nur schwer zu verarbeiten waren. Im Rahmen dieser Einsätze wurden Erfahrungen gemacht, die psychisch als überfordernd oder verwirrend empfunden wurden. Durch die "out of area" Einsätze ist das Interesse an interkulturellen und entwicklungsbezogenen Fragestellungen gestiegen, da die Dritte Welt stärker in den Wahrnehmungshorizont der einzelnen Offiziere rückt und für die anstehenden Fragen entwicklungspolitische oder entwicklungspädagogische Deutungsmuster durchaus persönlich orientierend wirken können. Fremdenfeindlichkeit ist manchen Offizieren durch die Tätigkeit in der Truppe vertraut. Ferner bringen sie die Inhalte interkulturellen Lernens durchaus mit ihrer eigenen Situation in Zusammenhang, leiden sie doch zuweilen auch an der so empfundenen mangelnden gesellschaftlichen Akzeptanz der Bundeswehr in der Öffentlichkeit: "Ein Schwarzer im Supermarkt fühlt sich vielleicht so wie ich, wenn ich dort in Uniform einkaufe" meinte kürzlich ein Student zum Thema Diskriminierung. Auch aus dieser Perspektive besteht hoher Bedarf an Lehre zum interkulturellen Lernen.

Anders als ich es für zivile Studenten vermute, haben die studierenden Offiziere eine Vorstellung von nationaler Identität und dem, was einen bedrohenden Feind ausmacht. Zumindest sind diese Stichworte semantisch präsent. Das, was an Fremden bedrohlich ist, liegt oft näher als das, was Fremdheit verlockend und anziehend macht.

Die Tatsache, daß Frauen und Ausländer deutlich weniger als an zivilen Universitäten die Lehrsituation mitprägen, verändert ferner den Zugang zu interkulturellen Zusammenhängen. Hier sind ausschließlich Studenten deutscher Staatsbürgerschaft (von einigen wenigen Gaststudenten aus anderen Armeen abgesehen) versammelt, die seit ihrem Abitur außerhalb der

Freizeit in Kasernen leben; Männer, die ihre männliche Identität in hohem Maße über den Beruf definieren. Dies prägt ihren Erfahrungshorizont, die Kommunikationsformen und damit auch die Seminare. Es wird weniger über Gefühle gesprochen, Sachinformationen, möglichst griffig, dominieren. Es bedarf einiger Arbeit, bis Seminararbeiten oder Referate nicht mehr aus Spiegelstrichen mit einfachen Sätzen ohne Nebensatz bestehen. Die Studenten lesen kaum Belletristik oder interessieren sich dafür. Gefragt z.B. nach Belletristik-Autoren aus der südlichen Halbkugel fiel einem gesamten Seminar zum Thema "Interkulturelles Lernen" bei angestrengtem Nachdenken die Bibel (!), die Schriften Maos und Laotses sowie E. Kishon ein. Darüber hinaus wurde meine Anfrage von manchen Studenten als überflüssig und sachfremd abqualifiziert, denn sie wollten Faktenwissen - Literatur als Beschreibung von Kultur sei ja nicht objektiv. Als ich eine Seminarsitzung zum Thema "Flucht/ Asyl" mit einem Lied, das die Erfahrungen einer fliehenden Frau beschreibt, begann, wurde dieser Einstieg nach der Sitzung als überflüssig und sinnlos kritisiert.

Studenten trennen tendenziell die Inhalte des Studiums von ihrem Leben.

Durchschnittlich fleißig und zuweilen diskussionsfreudig, aber häufig auch distanziert - so lassen sich in meinen Augen viele Seminarsitzungen beschreiben. Damit meine ich vor allem den Umgang mit dem Lerninhalt. An der Universität wird eine Qualifikation erworben, die, gerade bei Berufssoldaten, nicht im direkten Zusammenhang mit der späteren Berufsausübung steht. Dementsprechend bekommt das Studium zuweilen instrumentellen Charakter. 70 % der Pädagogikstudenten bevorzugen eindeutig einen möglichst schnellen Abschluß des Studiums ohne Rücksicht auf die Note, lediglich 26 % ist eine gute Examensnote wichtiger als ein schneller Studienabschluß (Queis 1989, S. 24). Betroffenheit durch die behandelten Problemfälle gelingt mir nur selten herzustellen; es ist schon positiv, wenn die behandelten Fragestellungen als interessant bezeichnet werden.

Diese Distanz drückt sich auch im Kontakt zwischen Studenten und Dozenten aus. Nach einer Untersuchung des Hochschuldidaktischen Zentrums der Universität tendieren die Gespräche zwischen Dozenten und Studenten weniger zu persönlichen Inhalten als zu sachbezogenen Fragestellungen: "Wenn Hochschullehrer und Studenten miteinander ins Gespräch kommen, so spielt sich dies fast ausschließlich in der Universität ab; sie reden miteinander entweder vor oder nach den Lehrveranstaltungen oder in der Sprechstunde, also bei den offiziellen und 'dienstlichen' Gelegenheiten. ... Auch die Themen, über die dabei gesprochen wird, beziehen sich überwiegend auf das Studium, sind also sachbezogen" (Queis 1989, S. 44). Dies liegt mit daran, daß die Studierenden in zwei Systeme eingebunden sind, in den universitä-

ren, wissenschaftlichen und den militärischen Ausbildungsbereich. Damit haben sie auch zwei verschiedene Gruppen von Ansprechpartnern, die Dozenten und die militärischen Vorgesetzten. Über private Angelegenheiten sowohl innerhalb wie außerhalb des Studiums sprechen sie eher mit den militärischen Vorgesetzten (*vgl. ebenda*).

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen frage ich mich, wie Lehrveranstaltungen sinnvoll aufgebaut werden. Allerdings ist für die Reflexion dieser Frage nicht nur der Erfahrungshintergrund der Studenten, sondern auch meine Zielvorstellung von Lehrveranstaltungen an Universitäten wichtig. Dieser Frage möchte ich im folgenden Abschnitt nachgehen.

3 Der universitäre Rahmen

Die Struktur von Lehrveranstaltungen hängt in meinen Augen eng mit dem impliziten Verständnis von Universität zusammen bzw. dem, was universitäre Lehre erreichen soll. Soll beruflich qualifiziert werden, Allgemeinbildung vermittelt werden oder Sozialisationsbegleitung angeboten werden? Soll am Ende einer Lehrveranstaltung der moralisch "bessere Mensch" stehen? Oder sollen primär Traditionslinien universitärer Diskussionen vermittelt werden? Erst wenn der Kontext in seiner Komplexität erkannt und definiert ist, kann sich ein Konzept interkulturellen Lernens an einer Bundeswehruniversität einfügen.

Der Humboldtsche Universitätsbegriff war durch ein Verständnis von Wissenschaft als ständigem Prozeß der Bemühungen um Wahrheitserkenntnis geprägt (*vgl. Schelsky 1963, Müller 1990*). Dadurch wurde grundlegend das Verhältnis von Dozenten zu Studenten konstituiert. Beide sehen sich nämlich der Wissenschaft gegenüber und behandeln diese als das noch nicht gelöste Problem. Ist in der Schule der Lehrer für die Bildung des Schülers verantwortlich, so kann das für die universitäre Bildung nicht so gesehen werden: "Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher. Der erstere ist nicht für die letzteren, beide sind für die Wissenschaft da" (*Humboldt 1990, S. 274*). Erst in den vergangenen Jahrzehnten ist die Bedeutung des Studiums für die Sozialisation der Studierenden in den Blick gekommen. Beispielsweise sei auf die Arbeit von Parsons und Platt (*1963*) verwiesen, die Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase untersuchten. In dieser Perspektive wird der Blick über den Wissenschaftsbetrieb mit seinen immanenten Zielvorstellungen hinaus gehoben, und die Bedeutung des Studiums für die Persönlichkeitsbildung wird in den Mittelpunkt gestellt. Darüber hinaus hat sich gerade auch in den 60er Jahren die Bedeutung der Universität für die "Veränderung der Gesell-

schaft" als Aufgabenbeschreibung universitärer Lehre etabliert. Die erste Position suchte nach der Wahrheit, die zweite stellte die Persönlichkeit des Studenten in den Vordergrund und die dritte bemühte sich um die Verbesserung der Welt durch die Verbesserung der Absichten einzelner Personen. In meinen Augen reicht keine dieser Zieldimensionen für die Aufgabenbeschreibung interkulturellen Lernens heute aus. In Zeiten postmodernen inflationären Wissenszuwachses bei gleichzeitig hoher Unübersichtlichkeit von Krisenphänomenen können allenfalls noch Metanormen menschlichen Verhaltens im Sinne einer "Ethik des malums" formuliert werden (*vgl. dazu ausführlich Tremel 1993*). Der soziale Wandel ist derart schnell geworden, daß das, was heute gilt, morgen schon wieder überholt ist. Wahrheit wird in dieser Situation obsolet. Die gute Absicht alleine kann Handeln nicht mehr leiten, denn die unbedachten Nebenfolgen konterkarieren, wie in der Entwicklungshilfe nicht selten deutlich wurde, beste Wünsche nur allzu häufig. Was macht heute Persönlichkeitsbildung aus? Diese würde ich durch die Fähigkeit, sich in möglichst vielen neuen, nicht vorhersehbaren Situationen zurecht zu finden, beschreiben. Besondere Bedeutung kommt dabei dem abstrakten Theoriewissen zu. Dieses kann längerfristig als "Orientierungswissen" wirken, denn es zielt auf eine Ordnung im eigenen Denken (*vgl. Tremel 1987, S. 11*). In diese Richtung verstehe ich grundsätzlich den universitären Lehrauftrag. Die Vermittlung von Orientierungswissen und Reflexion scheint mir die primäre Aufgabe universitärer Lehre im Bereich interkulturellen Lernens zu sein.

Diese Aufgabe konkretisiert sich für die eingangs beschriebenen Rahmenbedingungen der Lehre an der Universität der Bundeswehr. An dieser Universität werden die Studenten nicht unmittelbar in eine akademische Berufstätigkeit entlassen. Vielmehr stellt sich für Zeitsoldaten die Frage der Berufswahl erst fünf bis sieben Jahre nach dem Studium. Stärker als an anderen Universitäten wird damit der Ruf nach einer unmittelbaren Berufsqualifikation funktional obsolet. Theoriewissen und abstraktes Denken können hier die Klammer zwischen der universitären Gegenwart und der beruflichen Zukunft bilden.

4 Aufgaben interkulturellen Lernens

Wie läßt sich aber nun interkulturelles Lernen als abstraktes Lernen an der Universität der Bundeswehr beschreiben?

Interkulturelles Lernen meint "das Lernen von fremden Kulturen und Gesellschaften bei gleichzeitiger kritischer Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und Gesellschaft" (*Nestvogel 1993, S. 94*). Interkulturelles

Lernen wird somit, da es immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Gesellschaft bedeutet, "nicht (nur) die rezeptive Aneignung einer vorgegebenen Wirklichkeit nach dem Modell Sender-Empfänger ... sondern eine aktive Suchbewegung zur Lösung der eigenen Probleme" (Siebert 1993, S. 345). Im Sinne meiner obigen Ausführungen sehe ich diese "Suchbewegung" als die Suche nach einer Orientierung im eigenen Denken und Weltwahrnehmen. Die abstrakten Codes Freund versus Feind (als traditioneller Code im Militärsystem) bzw. fremd versus vertraut (als traditioneller Code interkulturellen Lernens) werden auf verschiedene programmatische inhaltliche Füllungen hin untersucht und damit flexibel handhabbar.

Nur - was veranlaßt erwachsene Studenten, ihre eigenen Deutungsmuster von Gesellschaft zu überdenken und in Frage zu stellen? Im Dritte-Welt-Laden beispielsweise nicht mehr nur eine Gruppe weltfremder Müslis zu sehen? Eigene Erfahrungen mit Diskriminierung zu reflektieren und in Zusammenhang mit Rassismus zu bringen? Auch hier sehe ich die besondere Bedeutung abstrakter Theoriebildung. Horst Siebert hat für das interkulturelle Lernen hypothetisch folgende Motivationstypen unterschieden:

- "a) der kognitivistische Typ, bei dem eine 'epistemische Neugier' besonders ausgeprägt ist und für den neues Wissen Anlaß ist, vorhandene Deutungen zu überprüfen,
- b) der soziale Typ, der an einer Übereinstimmung mit seiner Bezugsgruppe interessiert ist und der seine Einstellungen denen seiner (neuen) Bezugsgruppe anpaßt,
- c) der pragmatische Typ, der feststellt, daß seine Deutungen mit seinen Interessen kollidieren (z.B. ein Unternehmer, der auf Ausländer als Arbeitnehmer angewiesen ist),
- d) ein biographisches Schlüsselerebnis, z.B. die Hilfe eines Ausländers in einer schwierigen Situation, das eine Korrektur des Weltbildes und u.U. eine Identitätskrise provoziert" (Siebert 1993, S. 346).

Die mir bekannten Beispiele aus der Hochschuldidaktik dramatisieren den Zugang über das biographische Schlüsselerebnis, sei es durch "Schwarzes Theater" oder durch Begegnungsreisen in Länder der Dritten Welt bzw. Begegnungen mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern und begünstigen damit den "biographischen Motivationstyp". In meinen Augen wird hier nur die eine Seite der Medaille "Interkulturelles Lernen" beleuchtet, nämlich die konkrete Begegnung mit Inter- oder Multikulturalität. Entwicklungsbezogene und interkulturelle Inhalte sind aber in letzter Zeit nicht nur

konkreter erfahrbar, sondern auch abstrakter geworden. Konkreter, da sich die Bezüge zur Dritten Welt an unserer Lebenswelt festmachen lassen. Jeder einzelne Student partizipiert durch den jeweiligen Lebensstil an den Leistungen einer funktional-ausdifferenzierten Weltgesellschaft. Damit werden Dritte Welt und Interkulturalität im Nahbereich erfahrbar, und vielfältige Beziehungen lassen sich konkret aufzeigen: Flüchtlingsströme werden bemerkbar, Musik aus Brasilien, Multinationale Konzerne oder VW-Produktion in Brasilien. Gleichzeitig wird das Lernen abstrakter. Je komplizierter die Zusammenhänge sind, desto weniger lassen sie sich auf ein einzelnes Schicksal und eindeutige Parteinahme reduzieren oder in Merksätze zusammenfassen. Was sich in einem Einzelfall als günstig erweist, kann in einem anderen Kontext ungünstig sein, was heute ist, kann morgen nicht mehr gelten. Entwicklungswege können nicht mehr im Sinne von Kausalketten aufgezeigt werden. Damit können Entwicklungsprozesse nur noch abstrakt, als Reaktionen von Gesellschaften auf ihre Umwelten beschrieben werden, die eventuell veränderbar sind, aber nicht mehr konkret begriffen werden können.

Hinter der Vorliebe für Begegnungen, Theater oder Aktionen vermute ich deshalb ein tieferliegendes methodisches Defizit. Diese Formen der Seminararbeit können als ein Mittel interpretiert werden, den sehr abstrakten Bildungsinhalt "Dritte Welt" methodisch zu konkretisieren. Nun zeigt es sich aber, daß mit zunehmender Globalisierung diese Form der Konkretisierung auf den Einzelfall zwar auf der einen Seite durchaus fruchtbar sein kann, daß sich aber auch auf der anderen Seite der Einzelfall ganz anders konkretisiert, als dies vermutet worden war. Die Motivation und der Eindruck, der durch persönliche Begegnungen entsteht, ist darüber hinaus nur schwer an die überwiegende Menge der Studentinnen und Studenten weiterzugeben. Diese Methode entwicklungsbezogener Bildung bedeutet ferner einen Aufwand, der für mich als "Neueinsteigerin" in die universitäre Lehre, die noch mit der eigenen Weiterqualifizierung beschäftigt ist, nicht leistbar ist.

Ich denke, daß meine Seminare die drei anderen Motivationstypen bevorzugen. Dies ist beabsichtigt. Über die dargestellten grundsätzlichen Überlegungen spricht dafür auch eine Portion Pragmatismus. Ich denke, daß die dargestellte Struktur der Universität der Bundeswehr die Inszenierung eines "biographischen Schlüsselerlebnisses" erschwert. Soldaten spielen schwarzes Theater in der U-Bahn und imitieren Rechtsextremisten? Man stelle sich die Schlagzeilen vor, wenn die Vermittlung der Theatersituation nicht gelingt. Und wie sollten Begegnungsreisen organisiert werden? Als freiwillige Veranstaltung im vierwöchigen Urlaub ohne die Freundin oder mit Genehmigung der vorgesetzten Dienstbehörde? Und wie würde dies nach außen wirken? Würde dies eventuell an Einsätze erinnern?

Wenn biographische Schlüsselerlebnisse nicht im Seminar inszeniert werden, so verfügen die Soldaten, wie in den Erfahrungsberichten bereits deutlich wurde, über eigene Erfahrungen, an die biographisch angeknüpft werden kann und muß. Auf der einen Seite verfügen sie über interkulturelle Erfahrungen in Manövern und Einsätzen oder empfinden selber Diskriminierung. Auf der anderen Seite verändert sich auch der Auftrag der Bundeswehr, so daß zunehmend interkulturelles Nachdenken für Offiziere interessant und notwendig wird. Die abstrakten Codes Freund versus Feind bzw. fremd versus vertraut werden im Seminar beispielsweise auf verschiedene inhaltliche Füllungen hin untersucht und damit flexibel handhabbar. Interessant im Umgang mit studierenden Offizieren wird die Codierung dieser Begriffe im heutigen Militär: War der Feind früher ein konkreter Feind, repräsentiert durch einen Staatenblock, so wird er heute abstrakt begriffen (im Sinne der Vermeidung eskalierender Bürgerkriege); war der Fremde früher der Feind, im Sinne der unbekannt, gegenüberliegenden Armee, so wird er heute tendenziell als Freund, dem man helfend zur Seite steht, codiert. Ein Offizier im Einsatz in der Dritten Welt verfügt über relative Macht und Möglichkeiten. Von daher ist es sinnvoll, daß er in seinem Leben wenigstens einmal im Studium über Ethnozentrismus oder Eurozentrismus nachgedacht hat, daß ihm die historisch unterschiedlichen Codierungen von Freund und Feind bewußt sind oder er reflektiert hat, wie Feindbilder entstehen.

Manchem mag in diesem Ansatz zu wenig Moral, zu wenig Handlungsorientierung, zu wenig Persönlichkeitsformung und zu viel Lehrermentalität stecken. Ich sehe diesen Weg aber bis jetzt als den, der meinen Interessen und denen der Studenten am weitesten entgegenkommt, denn - so Max Frisch in seinen Tagebüchern - "man sollte dem anderen die Wahrheit wie einen Mantel hinhalten, daß er hineinschlüpfen kann, und sie ihm nicht wie einen nassen Lappen um die Ohren schlagen".

Literaturverzeichnis

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (1993): Begegnen - Verstehen - Handeln. Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining. Frankfurt/Main

Bühler, H. (1993): Der interkulturelle Arbeitskreis (IKAK) an der PH und FH Weingarten. Fossil oder neuer Ansatz? In: Scheunpflug, A.; Tremel, A. K. (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen, Hamburg, S. 403-416

Der Präsident der Universität der Bundeswehr (Hrsg.) (1993): 1973 - 1993. Zwanzig Jahre Universität der Bundeswehr. Festschrift. Hamburg

Humboldt, W. v. (1990): Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In: Müller E. (1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Von Engel, Erhard, Wolf, Fichte, Schleiermacher, Savigny, v. Humboldt, Hegel. Leipzig, S. 267-283

Müller, E. (1990): Gelegentliche Gedanken über Universitäten. Von Engel, Erhard, Wolf, Fichte, Schleiermacher, Savigny, v. Humboldt, Hegel. Leipzig

Nestvogel, R. (1993): Interkulturelles Lernen im europäischen Zusammenhang. In: Scheunpflug, A.; Tremel, A. K. (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen, Hamburg, S. 93-111

Parsons, T.; Platt, G. M. (1963): Alter, Sozialstruktur und Sozialisation in der Studienphase. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1963): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek bei Hamburg, S. 186-202

Queis, D. v. (1989): Studieren an der Universität der Bundeswehr Hamburg. Untersuchungsergebnisse im Vergleich. Hochschuldidaktisches Zentrum der Universität der Bundeswehr. Hamburg

Sanmann, H. (1993): Studierte Offiziere und bundeswehreigene Universitäten: Zwei fundamentale Neuerungen. In: Der Präsident der Universität der Bundeswehr (Hrsg.) (1993): 1973 - 1993. Zwanzig Jahre Universität der Bundeswehr. Festschrift. Hamburg, S. 5-19

Schelsky, H. (1963): Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universitäten und ihrer Reformen. Hamburg

Schwarz, C. (1993): Der Studentenbereich - militärischer Bestandteil und Besonderheit der Universitäten der Bundeswehr. In: Der Präsident der Universität der Bundeswehr (Hrsg.) (1993): 1973 - 1993. Zwanzig Jahre Universität der Bundeswehr. Festschrift. Hamburg, S. 159-174

Siebert, H. (1993): Interkulturelles Lernen in der Erwachsenenbildung. In: Scheunpflug, A.; Treml, A. K. (Hrsg.) (1993): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen, Hamburg, S. 335-347

Studentenbereich der Universität der Bundeswehr (1989): Innere Ordnung. Hamburg

Treml, A. K. (1987): Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart

Treml, A. K. (1993): Desorientierung überall. In: Scheunpflug, A.; Seitz, K. (1993): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen

Anschrift der Verfasserin:

Dr. Annette Scheunpflug
Universität der Bundeswehr Hamburg

22039 Hamburg