

Entwicklungszusammenarbeit auf dem Weg zur Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit: are we really able to collaborate with each other?

Polzin, Chantal; Schütte, Ulrike

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Polzin, C., & Schütte, U. (2017). Entwicklungszusammenarbeit auf dem Weg zur Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit: are we really able to collaborate with each other? *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 16(27/28), 43-66. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55313-8>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

Entwicklungszusammenarbeit auf dem Weg zur Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit – Are we really able to collaborate with each other?

Development cooperation towards Relational Intercultural Cooperation – Are we really able to collaborate with each other?

Ulrike Schütte

Doktorandin, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie

Chantal Polzin

Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Doktorandin, Leibniz Universität Hannover, Institut für Sonderpädagogik, Abteilung Sprachpädagogik und Sprachtherapie

Abstract (Deutsch)

Die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit sowie die Geschichte der Sonderpädagogik und der Sprachpädagogik/-therapie zeigen einen Wandel in der Zusammenarbeit mit Menschen aus dem globalen Süden als auch mit Menschen mit Behinderung. Die Bedeutung von relationalen Emotionen hat in diesen Kontexten dabei bisher nur wenig Berücksichtigung gefunden.

Der vorliegende Beitrag analysiert die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit sowie die Geschichte der Sonderpädagogik und der Sprachpädagogik/-therapie in Hinblick auf Gemeinsamkeiten im Wandel der Zusammenarbeit mit Menschen, die als „anders“ und „fremd“ wahrgenommen werden. Ziel hierbei ist es, die Relationale Theorie, die im Kontext von Mutter-Kind-Interaktion im Bereich der Sprachpädagogik/-therapie ihren Ursprung hat (Lüdtko 2006), auf die Interaktion zwischen Kooperationspartnern in einem interkulturellen Setting zu beziehen und den Ansatz der Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit (RIZ) vorzustellen.

Hierfür werden fünf Entwicklungstheorien aus der Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit mit der Geschichte der Sonderpädagogik sowie mit Paradigmen der Sprachpädagogik/-therapie verwoben. Ausgehend davon und ergänzt mit eigenen Erfahrungen aus einem bi-nationalen Forschungsprojekt in Tansania wird in den Ansatz der RIZ übergeleitet.

Der Beitrag verdeutlicht die Bedeutung von relationalen Emotionen in der interkulturellen Zusammenarbeit. Die interkulturelle Begegnung verändert stets beide Partner. Abschließende Implikationen für den Entwurf eines Praxiskonzepts zur RIZ untermauern diesen Aspekt.

Stichworte: Relationale Interkulturelle Zusammenarbeit, Entwicklungstheorien, Paradigmen der Sprachpädagogik/-therapie, relationale Emotionen

Abstract (English)

Cooperation with people in the global south and with people with disabilities recently underwent a shift in perception within the fields of history of development cooperation as well as history of special education and speech-language pathology. Particularly, the importance of relational emotions has been only marginally considered to date, but is starting to change.

In the present article, we analyse the history of development cooperation as well as the history of special education and speech-language pathology concerning commonalities in their approach towards people who are seen as “different” and “alien”. The aim is to apply the Relational Theory, which has usually been described to the context of mother-child-interaction in the field of speech-language pathology (Lüdtke 2006), to the interaction between cooperation partners in intercultural settings and therefore present the model of Relational Intercultural Cooperation (RIZ).

For this purpose, we connect five developmental theories of the history of development cooperation to the history of special education as well as to paradigms of speech-language pathology. Based on this and supplemented with own experiences of a bi-national research project in Tanzania we will bridge to the approach of RIZ.

The article illustrates the importance of relational emotions in intercultural cooperation. The intercultural encounter changes always both partners. Finally, we sketch implications of a concept of RIZ to work in an intercultural setting.

Keywords: Relational intercultural cooperation, developmental theories, paradigms of speech-language pathology, relational emotions

1. Einleitung

[Erinnere ich¹ mich an meine Arbeit in Tansania, kommen viele Bilder, Gedanken und Emotionen in mir auf. Vor allem die folgende Geschichte wirkt bis heute nach: Mir wird von einer deutschen Firma, die im Sinne der Regenwaldaufforstung auf jedem Grundstück in einem Dorf kostenfrei einen Baum verpflanzt, berichtet. Nach Abreise der deutschen Helfer wurde jeder dieser sogenannten „German Trees“ von der Dorfgemeinschaft wieder gefällt. Die Geschichte löst in mir Verwunderung aus. Wieso fällen sie die Bäume wieder? Sie haben sie doch kostenfrei und in guter Absicht erhalten. Es scheint so, als seien ihnen der Regenwald und das damit zusammenhängende Klima egal. Doch die Zeitzeugin führt aus, weshalb das Projekt von Beginn an keine Chance hatte. Die Verpflanzung war nicht mit der Dorfgemeinschaft besprochen, der Sinn dahinter für diese nicht deutlich und die bepflanzte Fläche war von dem Dorf für den Anbau wichtiger Lebensmittel vorgesehen. Unter diesem Blickwinkel erscheint mir das Vorgehen der Dorfgemeinschaft plötzlich mehr als einleuchtend – förmlich dringend notwendig. Schließlich ging es um das eigene Überleben. Im Gegenzug dessen empfinde ich das Handeln der Helfer nun als kurzfristig. In diesem Moment fällt mir ein Aphorismus von Tucholsky ein „Das Gegenteil von gut ist nicht böse, sondern gut gemeint.“ Das Gesagte stimmt mich nachdenklich: Wie wird unsere Arbeit hier wohl eingeschätzt? Sind wir auch nur ein weiterer „German Tree“?]

Die Zusammenarbeit in einem interkulturellen Kontext stellt eine anspruchsvolle und herausfordernde Aufgabe für alle am Prozess Beteiligten dar. Jedoch zeigt die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit, dass vor allem die Ebene der zwischenmenschlichen Beziehung und damit die Bedeutung von Emotionen im interkulturellen Kontext bisher nur wenig Beachtung gefunden hat (Zimmermann 2012:112). Erst in neueren Studien rückt das Zwischenmenschliche mehr in den Fokus der Betrachtung, wobei der Einbezug von Emotionen zumeist nur eine Randerwähnung bleibt (El Berr 2009, Schondelmayer 2010). Die Geschichte der Sonderpädagogik bzw. der Sprachpädagogik/-therapie² widmete diesem Forschungsbereich ebenfalls viele Jahre lang nur wenig Aufmerksamkeit (Foolen / Lüdtke / Schwarz-Friesel 2012:213) und zeigt erst seit kurzem ein Bewusstsein für die Bedeutung von Emotionen in Unterricht und Therapie (Lüdtke 2012b). Doch wie so die Entwicklungszusammenarbeit mit der Sonderpädagogik und der Sprachpädagogik/-therapie miteinander in Verbindung bringen? Wo liegen deren Parallelen, die eine gemeinsame Besprechung im vorliegenden Beitrag rechtfertigen? Zwar werden diese nicht sofort sichtbar, doch bei genauerer Betrachtung lassen sich viele Gemeinsamkeiten erkennen, wovon drei unserer Ansicht nach wesentlich sind:

1) Jede dieser Disziplinen setzt sich mit dem Thema der Entwicklung bzw. Bildung und Erziehung von Menschen, die als „anders“ und „fremd“ wahrgenommen werden, auseinander. So sah man zu Zeiten der Kolonialisierung die in den Kolonien lebenden Menschen nicht als rechtmäßige Einwohner der Länder an, sondern als „Andersartige“, „Wilde“ (Rohrman 2007:87). Auch Menschen mit Behinderung wurden viele Jahrhunderte als „Abnormale“ klassifiziert und ausgegrenzt und bis heute finden Versuche statt, diese Klientel an die sogenannte „Normalität“ anzupassen (Cloerkes 2007, Lüdtke 2012d). Laut Kristeva und Gardou (2012:40) ist die Gesellschaft weiterhin im traditionellen Denken des „Reparierens“ und „Normal Machens“ verhaftet. Hierbei wird das „Anormale“ zu etwas „Unwertem“. Menschen mit Behinderungen erhalten dabei das Gefühl, verdinglicht zu werden und „nicht ein Jemand zu sein, sondern irgendjemand.“ (Kristeva / Gardou 2012:42).

Im Kontext der Sprachpädagogik/-therapie äußert sich die Dehumanisierung im kulturellen Ausschluss von Personen mit mangelndem Sprachbesitz. Hierbei findet die Unterscheidung in zwei Formen des Sprachmangels statt. Der „natürliche“ Sprachmangel unterscheidet, auf der Grundlage des Sprachbesitzes bzw. dessen Grad der Kultiviertheit, zwischen „Kulturvölkern“ und „Naturvölkern“. „Wilde“ sind in diesem Zusammenhang den „Naturvölkern“ zugehörig. Ausgehend hiervon wird bis heute hinter einer ungeschliffenen, rohen oder auch emotionalen sprachlichen Ausdrucksweise kulturloses und unzivilisiertes Verhalten vermutet (Lüdtke 2012d:64). Dem „unnatürlichen“ Sprachmangel werden unter anderem Personen zugeordnet, bei denen der Sprachmangel als Makel angesehen wird. Hierzu zählen u.a. Menschen mit Behinderung (Lüdtke 2012d:65). Sie weichen von unseren gesellschaftlichen Erwartungen

ab, oder noch schärfer formuliert, verletzen immens die gesellschaftlichen Sprachnormen und begegnen uns somit als „Fremde“ (Laubenstein 2008). Menschen, die uns aufgrund äußerer oder innerer Merkmale, wie Hautfarbe, Verhalten oder Behinderung, anders erscheinen, lösen in uns Fremdheitsprozesse aus, denn „was uns an den Zügen des Fremden in Bann zieht, spricht uns an und stößt uns zurück, beides zugleich“ (Kristeva 1990:13). Das Unvollkommene, der Mangel, die Vulnerabilität sind jedoch menschlich und stellen die ursprünglichste Gemeinsamkeit aller Menschen dar. Hieraus ergibt sich, dass niemand davor gefeit ist, durch eine auftretende Behinderung der kollektiven Norm entfremdet zu werden (Kristeva / Gardou 2012:47). Das Subjekt kann nicht abgetrennt von dem Anderen, der Welt empfinden, sondern bedarf stets der Gemeinschaft, um als Mensch existent zu sein (Kristeva / Gardou 2012:41) (s. Kap. 3).

2) Die zweite Gemeinsamkeit bezieht sich auf die „Herr-und-Knecht-Dialektik“ (Hegel 1973), welche sich in Hinblick auf eine hierarchische Unterscheidung zum Fremden manifestiert. Dabei entsteht ein Machtgefälle zwischen den dominanten Machtausübenden (z.B. Personen aus dem globalen Norden³, Pädagogen und Therapeuten) und den abhängigen Machterduldenen (Personen aus dem globalen Süden, Menschen mit Behinderung) (Ackermann / Dederich 2011). Ähnlich wie zu Zeiten der Kolonialisierung verstehen sich die „Nicht-Behinderten“ als Herren über die Menschen mit Behinderung (Kristeva / Gardou 2012:42). Hier ist ein elementares Umdenken im Umgang mit Menschen mit Behinderung von höchster Priorität. Behinderung soll nicht mehr länger als Defizit, über welches die „Mächtigeren“ urteilen können, wahrgenommen werden. Stattdessen muss Behinderung in einem vielfältigen Lebenszusammenhang, der die Einzigartigkeit eines jeden betont, verstanden werden. „Wir

alle sind – behindert oder nicht – ‚vielfältige Einzigartige‘. Nicht mehr und nicht weniger.“ (Kristeva / Gardou 2012:47).

- 3) Für jede dieser drei Disziplinen ist es unabdingbar, dass die in den Prozess involvierten Personen miteinander in Kommunikation treten, wenn es darum geht, Prozesse der Entwicklung oder Bildung zu initiieren. So wird Kommunikation und das In-Kontakt-Treten zum zentralen Moment der Disziplinen, das wiederum von den oben genannten Aspekten des Fremdseins und des Machtgefälles durchdrungen und determiniert ist. Hierbei wird im Sinne Watzlawicks et al. (1969) „Man kann nicht nicht kommunizieren.“ jedes sprachliche verbale wie nonverbale Zeichen (z.B. Gestik, Mimik) als Form der Kommunikation und als emotionales Ausdrucksmittel verstanden. Kommunikation ist dann omnipräsent und dient in seinem Ausdruckscharakter immer auch dazu, Beziehungen zwischen den Beteiligten herzustellen. In unserer Sichtweise tritt diese zentrale Stellung von kommunikativen Prozessen und insbesondere den damit verbundenen emotionalen Ausdrücken hervor.

Als Sprachpädagogin und akademische Sprachtherapeutin⁴ bewegen wir uns routiniert im Feld der Kommunikation und Sprache vornehmlich im deutschen Kultur- und Sprachraum. Neue und vor allem interkulturelle Expertise erlangten wir im Rahmen eines vierjährigen tansanisch-deutschen Entwicklungsprojektes, das im Bereich der Sprachpädagogik/-therapie angesiedelt war. Die Zusammenarbeit mit unseren tansanischen Partnern entwickelte und intensivierte sich von Jahr zu Jahr. Für die Kooperation wurde die Bedeutung des Beziehungsaufbaus, der wechselseitigen Beeinflussung und der relationalen Emotionen⁵ zunehmend deutlicher. Der vorliegende Beitrag analysiert diesen Wandel mit dem Ziel, die Relationale Theorie, die im Kontext der Konzeptualisierung von Mutter-Kind-Interaktion im Bereich der Sprachpädagogik/-thera-

pie ihren Ursprung hat (Lüdtke 2006), auf die Interaktion zwischen Kooperationspartnern in einem interkulturellen Setting zu beziehen, wodurch ihre Bedeutung für die interkulturelle Zusammenarbeit hervorgehoben wird.

Hierfür werden fünf Entwicklungstheorien aus der Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit mit der Geschichte der Sonderpädagogik sowie mit Paradigmen der Sprachpädagogik/-therapie verwoben (s. Kap. 2). Auf Grundlage dessen erfolgt der Entwurf eines neuen Ansatzes der interkulturellen Zusammenarbeit, die Relationale Interkulturelle Zusammenarbeit (RIZ) (s. Kap. 3). Dabei ist der Relationale Ansatz nicht als Gegenentwurf, sondern als konsequente Weiterführung der neuesten theoretischen Auseinandersetzungen in der Debatte der interkulturellen Zusammenarbeit zu verstehen (s. 2.2.5).

2. Begriffe, Theorien und Paradigmen im Wandel der Zeit

2.1. Entwicklungshilfe oder Entwicklungszusammenarbeit? Quo vadis?

Entwicklungshilfe oder Entwicklungszusammenarbeit, das ist hier die Frage! Eine Antwort auf diese birgt zunächst der Blick auf das Wort *Entwicklung* selbst. Entwicklung wurde anfangs als ein positiv bewerteter Veränderungsprozess verstanden, wobei man davon ausging, dass Individuen und Gesellschaften durch den Einsatz ihres eigenen Kräftepotenzials eine bessere Welt hervorbringen könnten (Sangmeister 2009:17). Nach und nach kristallisierte sich das Denken über Entwicklung als eine aufsteigende Linie von „primitiveren“ zu „höher entwickelten“ Formen gesellschaftlichen Seins heraus. Der sogenannte Fortschrittsoptimismus ist bis heute im Denken der westlichen Gesellschaften fest verankert und trug im 19. Jahrhundert dazu bei, dass der europäische Kolonialismus und Imperialismus (s. 2.2.1) eine Legitimationsgrundlage für die gewaltsame Übertragung der eigenen wirtschaftlichen, kulturellen,

religiösen und politischen Ideen auf außereuropäische Gesellschaften erhielten (Sangmeister 2009:18). Mit dem Einsetzen der Dekolonialisierungsprozesse in Afrika und Asien nach 1945 wurden aus den „unterentwickelten“ Gesellschaften und Ländern „entwickelte“. Hierbei sollten staatliche und gesellschaftliche Systeme geschaffen werden, die den westlichen Industriegesellschaften möglichst ähnlich sind. *Entwicklung* wurde dabei als eine von außen kommende *Hilfe* (bspw. in Form von Kapital- und Fachkräftetransfer) verstanden (Sangmeister 2009:18) – der Begriff der *Entwicklungshilfe* trat auf. Um der negativ konnotierten Zuschreibung des Wortes *Hilfe* zu entgehen, wurde in den 1990er Jahren der Begriff der *Entwicklungszusammenarbeit* (EZ) eingeführt. Dieser sollte speziell den Eigenanteil, die Wünsche und Vorstellungen der Empfänger sowie das partnerschaftliche Verständnis der Zusammenarbeit auf Augenhöhe stärker hervorheben und das Koloniale der *Entwicklungshilfe*, wie bspw. Machtstrategien, verhindern. Doch auch dieser Begriff konnte nicht ausschließen, dass der globale Norden angebliche Wege der Entwicklungsförderung für den globalen Süden besaß (Büschel / Speich 2009:5). Seit 2015 setzt sich mehr und mehr der Begriff der *internationalen Zusammenarbeit* (IZ) durch, mit dem Ziel, das alte Nord-Süd-Paradigma aufzulösen und im Sinne der Sustainable Development Goals (SDGs) (UN 2016b) für eine nachhaltige Entwicklung zu sorgen (Ottacher / Vogel 2015:46f.).

Der vorliegende Beitrag legt den Schwerpunkt auf die Zusammenarbeit von Personen aus verschiedenen Kulturen, fokussiert die Begegnung mit dem Fremden und operiert daher mit dem Begriff der *Interkulturellen Zusammenarbeit*⁶ (angelehnt an Wulf 2000).

2.2. Meine, deine, unsere Entwicklung

Das Wort *Entwicklung* ist allgegenwärtig. Alles und jeder entwickelt etwas (Theorien, Ideen), entwickelt sich (Kinder, Pflanzen) oder wird entwickelt (Stadtteile, Länder). Entwicklung stellt

einen normativen Begriff dar, der von unterschiedlichen Wertvorstellungen abhängig ist. Auch der vorliegende Beitrag operiert mit drei unterschiedlichen Verständnissen von Entwicklung. So wird im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit Entwicklung mit Entwicklungsprozessen von Ländern des globalen Südens verstanden (s. 2.1). Im Feld der Sonderpädagogik meint Entwicklung eher die Erziehung und Bildung von Menschen mit Behinderung. Die Sprachpädagogik/-therapie hingegen bezieht sich bei der Verwendung des Entwicklungsbegriffs speziell auf die (kindliche) Sprach- und Kommunikationsentwicklung.

Entwicklung, in welcher der hier beschriebenen Formen auch immer, wird dabei im vorliegenden Beitrag eng verwoben mit der Zusammenarbeit zwischen den zu entwickelnden Menschen und denjenigen, die eine Entwicklung begünstigen wollen, verstanden. Die Darstellung des historischen Wandels der Sichtweise auf Menschen aus dem globalen Süden sowie auf Menschen mit Behinderung untermauert diesen Aspekt (s. Abb. 1). Das sogenannte Menschenbild bzw. Paradigma⁷ veranschaulicht die nicht-empirischen Vorannahmen über den Menschen und drückt Werthaltungen und Prioritätensetzungen des Betrachters aus. Jedes dieser Paradigmen, die eine unterschiedliche Akzentuierung bei der Konstruktion des Menschen vornehmen und damit eine bestimmte Wissens Epoche verkörpern, hat eine Vielzahl von Theorien und Interventionsansätzen hervorgebracht, die im vorliegenden Beitrag unter dem Begriff der methodischen Ansätze zusammengefasst werden. Sie verkörpern den Umgang mit den Menschen und zeigen individuelle Handlungskonzepte und -strategien auf. Somit liegt jedem methodischen Ansatz ein Paradigma, eine exemplarische Sichtweise auf den Menschen, zugrunde, die das praktische Handeln mit diesem in den Fokus rückt.

Zwar ist der hier beschriebene Aspekt der Paradigmen und der methodischen Ansätze der Sonderpädagogik bzw. der Sprachpädagogik/-therapie entnommen, jedoch ist dieser, unserer Ansicht

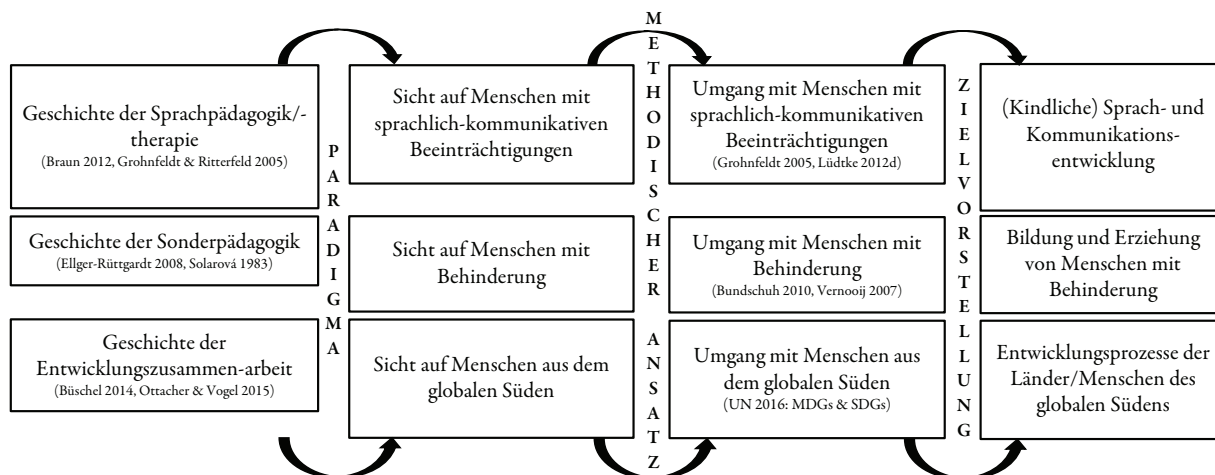


Abb. 1: Wandel der Zusammenarbeit – vom Paradigma zum methodischen Ansatz (eigene Grafik)

nach, auch in den Entwicklungstheorien der Entwicklungszusammenarbeit sowie in politischen Zielsetzungen implizit verankert.

Der vorliegende Beitrag stellt einen Überblick über fünf für uns relevante Entwicklungstheorien⁸ der Entwicklungszusammenarbeit dar. Entwicklungstheorien versuchen zu erklären, wie Entwicklung in der Vergangenheit möglich wurde bzw. warum sie ausblieb. Vor allem ihre normative Orientierung bzgl. des Entwurfs eines in der Zukunft liegenden erwünschten Ziels und ihrer Handlungsanleitungen, die sie zu dessen Erreichung umsetzen müssen, stellen ein wesentliches Merkmal dar. Diese Theorien werden mit der Geschichte, den Paradigmen und methodischen Ansätzen der Sonderpädagogik bzw. der Sprachpädagogik/-therapie in Beziehung gesetzt. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt dabei nicht auf entwicklungspolitischen Aspekten, sondern auf dem der interkulturellen Zusammenarbeit, wobei die Entwicklungspolitik den Hintergrund dafür bildet.

Die Anordnung der Entwicklungstheorien bzw. Paradigmen der drei Disziplinen (s. Anhang Abb. 9⁹) folgt grob der zeitlichen Abfolge jener Phasen, in denen die jeweiligen Denkschulen tonangebend waren. Dabei soll nicht der Eindruck erweckt werden, als sei eine Entwicklungstheorie bzw. ein Paradigma an die Stelle der bzw. des jeweils

vorhergehenden getreten. Vielmehr existierte und existiert stets ein Nebeneinander von rivalisierenden Ansätzen, deren jeweilige Bedeutung stark von den politischen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen abhängt.

2.2.1. Missionierung und Behandlung der „Zurückgebliebenen“: Die Theorien der Kolonialzeit und das medizinische Paradigma

[Nach einem erfolgreichen Meeting in Tansania sind meine deutsche Kollegin und ich sehr glücklich darüber, dass unsere Projektideen so gut aufgenommen wurden. Jedoch bleibt ein Restzweifel. Sind unsere tansanischen Partner wirklich in der Lage mit uns zusammenzuarbeiten? Schon bei den für uns einfachen Aufgaben, wie der Bedienung eines Laptops, scheinen sie völlig überfordert zu sein. Wir alle wissen, wie wichtig es heutzutage ist, mit den technischen Neuerungen gut und schnell umgehen zu können. Hier sehe ich, wenn überhaupt, nur uralte Laptops, die vor allem mit Strombetrieb funktionieren, der allerdings auch fast täglich ausfällt. Wie soll man unter diesen Voraussetzungen gemeinsam effektiv zusammen an einem komplexen Gegenstand forschen?]

Der Schwerpunkt der Theorien der Kolonialzeit lag zunächst auf der Entwicklung des Territoriums und nicht der Bewohner des betroffenen Landes. Im Vordergrund stand dabei die Ressourcenausbeutung (Faschingeder 2001:30) mit dem Grundsatz „Das, was so ist, soll so nicht bleiben“. Dies impliziert, dass

sich die Kolonialherren als anders wahrnahmen und sich die kolonialisierten Menschen und Gesellschaften verändern müssen (s. Abb. 9). Dabei ging es um die Angleichung des „Anderen“ und der vorgefundenen Differenz (Faschingeder 2001:44). Auch Menschen mit Behinderung wurden als anders wahrgenommen und ein interdisziplinärer Diskurs über das „Normale“ und das „Abnormale“ fand in der Sonderpädagogik statt. Perfektibilität galt als zentrales Leitmotiv (s. Abb. 9). Hierbei war die Frage, was der Mensch von Natur aus sei, zentral (Moser 2010:77). Abgelöst wurde das Motiv der Perfektibilität von dem der Verbesonderung. Der Fokus der Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderung wickelte sich um den Schwerpunkt der Betreuung und Versorgung sowie der Nützlichkeit jener Personen. Die Zunahme von Verwahranstalten zu dieser Zeit sowie die Wahrnehmung von Menschen mit Behinderung als „anders“ untermauerten diesen Aspekt (Ellger-Rüttgardt 2008:140) (s. Abb. 9). Der aufkeimende Sozialdarwinismus zeigte neben dem Einfluss auf die Sonderpädagogik auch Einfluss auf den Kolonialismus, welcher sich mithilfe der sozialdarwinistischen Lehre von der Überlegenheit der weißen Rasse und ihrem Auftrag, Zivilisation, Ordnung und Wohlstand über die ganze Welt zu verbreiten, legitimierte.

Während lange Zeit die Bevölkerung Afrikas vornehmlich als „gottlose Wilde“ betrachtet wurden, die nicht missioniert werden konnten, was das Bild der Differenz verstärkte, hatte die Aufklärung das Bild des „Wilden“ verändert und seine Menschlichkeit als unzweifelhaft definiert. Damit stand für die europäischen Kirchen die Verpflichtung außer Frage, ihre Missionstätigkeit auf den afrikanischen Kontinent auszudehnen. Der Missionar wurde dabei als Arzt und die fremde Kultur als Krankheit verstanden, welche der Missionar zu heilen hatte (Faschingeder 2001:44) (s. Abb. 9). Im Vergleich hierzu wurde im medizinischen Paradigma der Sonderpädagogik nicht die Kultur, sondern eine Behinderung als Krankheit aufgefasst, die es zu heilen bzw. an die Norm anzugleichen galt.

Menschen entwickeln sich in diesem Sinne nach vorgegebenen Mustern, Regeln und Normen. In Hinblick auf die Sprachpädagogik/-therapie vollzieht sich die Entwicklung des Sprechens somit rein auf der Grundlage eines intakten Zustandes der Sprechwerkzeuge (Lüdtke 2012a:458) (s. Abb. 9).

Während der Kolonialzeit entwickelten sich die westlichen Werte sowie Denk- und Verhaltensweisen mehr und mehr zum weltweiten Maßstab. Hieran sollte und wurde der Rest der Welt beurteilt. Dabei fand eine Abqualifizierung der nicht westlichen Völker und Kulturen als „wilde“, „primitive“ und „zurückgebliebene“ Gesellschaften statt, was sich unter anderem auch in der Kinder- und Jugendliteratur abzeichnete (s. Abb. 2). Es entstand ein Spannungsverhältnis zwischen dem Helfersyndrom (dem Versuch der Angleichung der Differenz) und dem Differenzaxiom (dem Versuch die Differenz zu erhalten) (Faschingeder 2001:45) (s. Abb. 9). Ein ähnliches Spannungsverhältnis bestand über viele Jahre in der Sonderpädagogik, bezogen auf den Menschen mit Behinderung. Dieses spiegelte sich auf der einen Seite im Exorzismus wider, der die Vorstellung umfasste, dass Menschen mit Behinderungen besessen seien von einem unreinen Geist und ein „Ausheilen“ oder eine Tötung von Nöten wäre. Eine vor allem im Altertum und Mittelalter gängige Praxis, die aber auch heute noch in einigen Kulturen anzutreffen ist. Dem gegenüber stand das karitative Leitmotiv, bei dem der Mensch mit Behinderung die untergeordnete Rolle als der Empfangende einnahm (s. Abb. 9). Der karitative Akt wird als Hilfe verstanden, die nicht auf eine Veränderung der Situation zielt, sondern auf die Annahme des eigenen Schicksals (Vernooij 2007:25ff.).

Welche Auswirkungen eine solche degradierende Wahrnehmung der Menschen als „Wilde“ auf sie selbst, ihre Identität und ihre Emotionen und Gefühle, die sie den anderen Menschen gegenüber empfanden, hatte, bleibt offen und kann nur in Ansätzen mitgeföhlt werden: Furcht, Scham, Erniedrigung auf der einen Seite – Macht,

Stolz, Überlegenheit auf der anderen. Diese Einstellungen und relationalen Emotionen hatten unserer Ansicht nach massive Einwirkungen auf die Kommunikation zwischen Kolonialisten und Kolonisierten (s. Abb. 2).

2.2.2. Die westliche Welt und die „Norm“ geben den Weg vor: Die Modernisierungstheorien und das behavioristische Paradigma

[Im Laufe meiner Arbeit vor Ort wird mir von Tag zu Tag deutlicher, dass „die Tansanier“ nicht das Gefühl bekommen dürfen, dass wieder jemand von außen kommt, der sein Projekt ohne ihre aktive Beteiligung durchführen möchte. Allerdings gestaltet sich die Zusammenarbeit oft sehr schwierig, denn Termine werden nicht eingehalten, wichtige Dinge werden nicht verschriftlicht, sondern nur mündlich weiter getragen und und und... Von aktiver Beteiligung kann hier also nicht die Rede sein. Schon häufiger hatte ich in diesen Momenten das Gefühl, ich ziehe das Projekt allein durch. Zum Schluss werden sie [„die Tansanier“] schon sehen, dass es gut ist. Die ständige Auseinandersetzung mit ihnen kostet mich zu viel Kraft und vor allem auch Zeit. Ich habe schon viele ähnliche Projekte in Deutschland auf diesem Weg erfolgreich zum Abschluss gebracht. Wieso vertrauen sie nicht meinen Erfahrungen und machen die Dinge so, wie ich sie mit ihnen besprochen habe?]

Die Modernisierungstheorien, welche in den 1960er und 1970er Jahren auf-tauchten, definierten Entwicklung rein ökonomisch und im Sinne einer nachholenden wirtschaftlichen Entwicklung. Nach der Stufentheorie Rostows¹⁰ durchlaufen sämtliche Gesellschaften fünf verschiedene Stufen der Entwicklung. Als die höchste Stufe gilt das gegenwärtige Entwicklungsniveau der westlichen Industrienationen (Gieler 2006:22). In dieser Zeit kamen neben vielen Maschinen und Geld auch zahlreiche Experten in die Länder der ehemaligen Kolonien. Sie sollten die Modernisierung im Zeitraffer vorantreiben und die Länder des globalen Südens wie eine „Entwicklungsmaschine“, die auf strikte Ziele programmiert ist, durch-pflügen (Ottacher / Vogel 2015:23, Büschel / Speich 2009:12) und die eigenen Interessen gegenüber der loka-

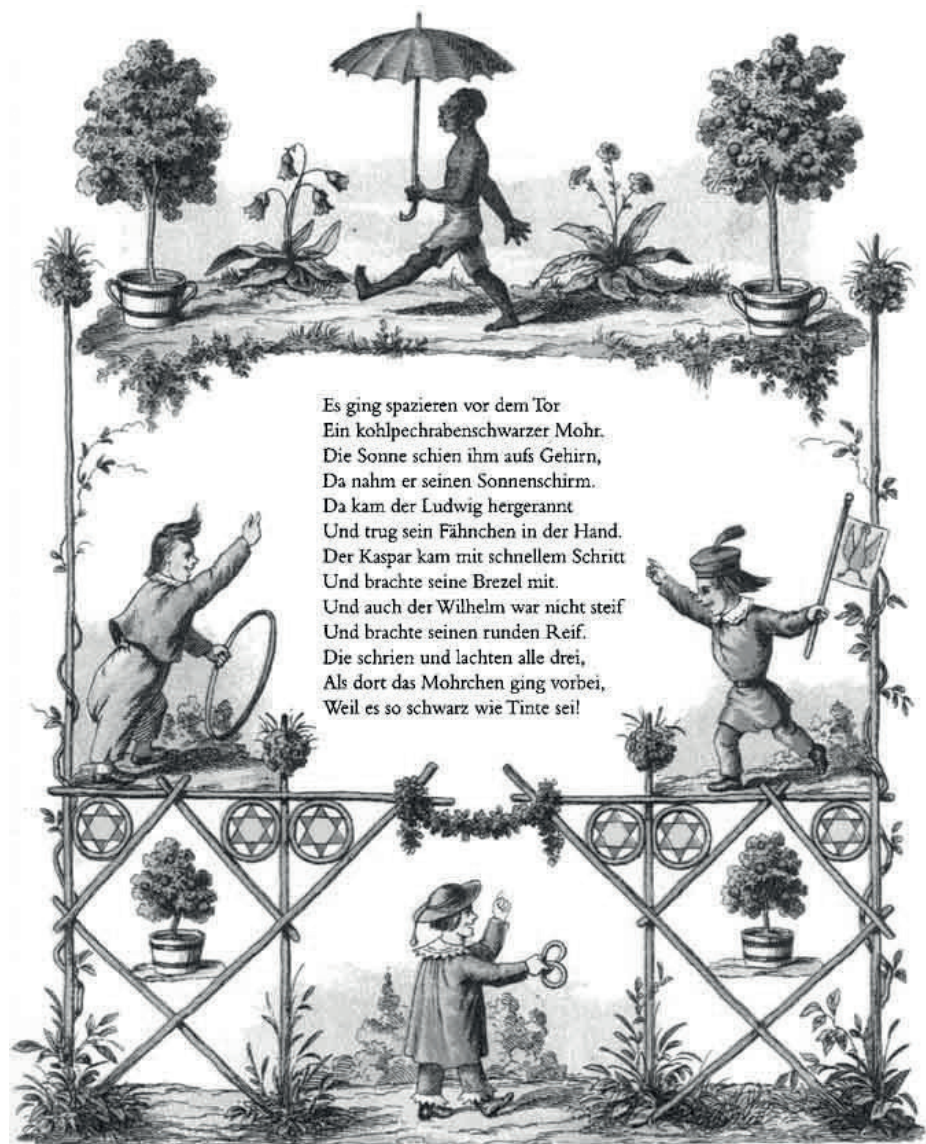


Abb. 2: „Die Geschichte von dem schwarzen Buben“ (Hoffmann 1984:18) – Darstellung afrikanischer Menschen in der Kinder- und Jugendliteratur

len Bevölkerung durchsetzen (s. Abb. 9). Die Maschinenmetapher findet sich auch in der Sprachpädagogik/-therapie im behavioristischen Paradigma wieder. Menschen reagieren in diesem Sinne auf ihre Umwelt mit Reflexen und Automatismen, wobei ein bestimmter Input für einen bestimmten Output sorgt (s. Abb. 9). Der Mensch funktioniert demnach wie eine Maschine, die einen einwirkenden Reiz automatisch mit einer Reaktion im Verhalten beantwortet (Lüdtke 2012a:465). Sprachliches Fehlverhalten ist somit durch Verhaltensmodifikationen korrigierbar. Die Idee der nachholenden Entwicklung schwingt darin mit. Mithilfe eines von außen gewählten „Programms“ (im Sinne einer Therapie) können sprachliche Beeinträchtigung „aufgeholt“ werden.



Abb. 3: Lösungen des globalen Nordens für die „Probleme“ des globalen Südens: Straßenbau in Tansania finanziert durch die Weltbank (eigenes Foto)

Für die Modernisierungstheoretiker stellte Entwicklung ein eurozentrisches Konstrukt der Abgrenzung zu einem rückständigen Anderen, der nicht der Normvorstellung entsprach, dar. Der globale Norden besäße dabei Lösungen für die Probleme des globalen Südens (Kampmann 2013:15), was sich bspw. auch im Straßenbau in Tansania widerspiegelt (s. Abb. 3). Noch dem Leitmotiv der Verbesonderung verhaftet, wird in der Sonderpädagogik zu dieser Zeit der Unterschied zwischen „normalem“ und „abnormalem“ Verhalten aus verhaltenstheoretischer Sicht so definiert, dass Letzteres als abweichend bezeichnet wird. Diese Abweichung wird als Über- oder Unterschreiten des Toleranzbereiches der für die jeweilige Bezugsgruppe geltenden Normen verstanden (Balgo 2012:24). Dabei kann eine Anpassung an die Norm erlernt werden.

Auch in dieser Sichtweise bleibt die Differenz zwischen Nord und Süd sowie die vermeintliche Überlegenheit des globalen Nordens bestehen. Unserer Ansicht nach hat auch dies Auswirkungen auf die interkulturelle Kommunikation nach sich gezogen. Da jedoch der globale Norden Maschinen, Geld und Experten, im Sinne von Geschenken,

für den globalen Süden bereithielt, lässt sich vermuten, dass die Menschen des globalen Südens zwischen Gefühlen der Würdigung und Anerkennung und Gefühlen der Bevormundung und des Machtgefälles hin und her gerissen waren.

2.2.3. Selbstbestimmung statt Fremdbestimmung: Die Dependenztheorien und das Humanistische Paradigma

[Ein dunkler Tag bricht heute an. Es scheint wirklich alles schiefzulaufen. Wir kommen einfach nicht voran, drehen uns im Kreis. Unsere tansanischen Kooperationspartner machen plötzlich dicht, verweigern die Zusammenarbeit. Warum? Zwar bringen wir viel Wirbel und Unruhe, doch daneben sind doch auch schon viele gute Dinge entstanden. Ist das alles nichts mehr wert? Sollte es tatsächlich besser sein, wenn wir das Projekt hier und jetzt abbrechen und einfach zurück nach Hause fliegen?]

Zu Beginn der 1970er Jahre zeichnete sich mehr und mehr ab, dass eine nachholende Entwicklung, wie sie von den Modernisierungstheoretikern propagiert wurde, nicht realisierbar sei. Dies veranschaulichen auch die damaligen entwicklungspolitischen Diskussionen, die ihren Fokus daraufhin auf die Befriedigung der Grundbedürfnisse legten (s. Abb. 9). Im Zuge dessen wurden die Stimmen der Dependenztheoretiker lauter, die Entwicklung als „Autozentrierte Entwicklung“ (Senghaas 1977) verstanden. Im Fokus lagen die Stärkung sowie die aktive Partizipation der Masse, wobei die Bedürfnisse dieser nicht von außen festgestellt werden könnten. Stattdessen müsse die Wahrnehmung der Betroffenen selbst als Subjekte ihrer eigenen Bedürfnisbefriedigung stattfinden (Self-Reliance) (Faschingeder 2001:94). Somit wurde eine Alternative zur kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung vorgelegt, die davon ausging, dass Armut erst überwunden sei, wenn sich die ausbeuterischen Spielregeln im globalen Handel ändern (Ottacher / Vogel 2015:26) und sich Abhängigkeitsstrukturen auflösen. Senghaas (1977) plädierte in diesem Zusammenhang für die sogenannte „Dissoziation“: die

zeitweilige „Abkopplung“ des globalen Südens vom ausbeuterischen Weltmarkt sowie Ausbau und Nutzung regionaler Kooperationen. Coca Cola steht im Zuge dessen im übertragenen Sinne für die Abhängigkeitsstrukturen zwischen dem afrikanischen Kontinent und dem globalen Norden (s. Abb. 4).

Erstmals dominierten Wissenschaftler aus dem globalen Süden die Entwicklungstheoriendebatte (Moyo 2009, Kabou 1993). Auch in der Sonderpädagogik fand erstmalig die Stärkung von Menschen mit Behinderung, ihre Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen, sich ihrer eigenen Fähigkeiten bewusst zu werden, eigene Kräfte zu entwickeln und soziale Ressourcen zu nutzen, statt. Selbstbestimmung und Partizipation bilden hierbei anthropologische Grundwerte des Empowerment-Ansatzes (s. Abb. 9), welche sich in der Epoche der Inklusion und Teilhabe noch weiter entfalten (s. 2.2.5). Parallel hierzu verbirgt sich hinter dem Slogan „Hilfe zur Selbsthilfe“ (Büschel 2014) auch der Empowerment-Ansatz in der Entwicklungszusammenarbeit. Das humanistische Paradigma der Sonderpädagogik und Sprachpädagogik/-therapie versinnbildlicht darüber hinaus den Unabhängigkeitsaspekt: die Unabhängigkeit des Klienten vom Therapeuten. Der Mensch mit Behinderung übernimmt dabei Verantwortung für seine Entwicklung und sein Handeln, wobei der Therapeut auf dessen Selbstheilungskräfte in einem herrschaftsfreien und unideologischen Dialog vertraut (Grohnfeldt / Ritterfeld 2005:38).

Erstmalig sind hier Ansätze tatsächlicher Würdigung zu finden. Schlägt sich die Idee der „Hilfe zur Selbsthilfe“ in der Interaktion zwischen den Kooperationspartnern nieder, ist es möglich, dass die Menschen des globalen Südens auch in der Interaktion fühlen, dass sie als Subjekte anerkannt werden. Die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit (Büschel 2014) zeigt jedoch, dass der Ansatz der „Hilfe zur Selbsthilfe“ oftmals weniger Selbstbestimmung und Partizipation mit sich brachte als ursprünglich propagiert und stattdessen die Menschen des globalen Südens



Abb. 4: Coca Cola worldwide – Abhängigkeitsstrukturen vom amerikanischen Weltmarkt (eigenes Foto)

zu „freiwilliger“ Arbeit gezwungen wurden. Das Gefühl von Scham und Erniedrigung, welches sich in den kollektiven Gedächtnissen verhaftet hatte, manifestierte sich unter diesen Umständen eher anstatt sich abzubauen.

2.2.4. Konstruierte Entwicklung, konstruierte Behinderung: Die Post-Development-Debatte und das konstruktivistische Paradigma

[Bloß keine Geschenke zum Projektstart – da sind wir uns in unserem deutschen Projektteam einig. Auf keinen Fall soll der Eindruck von Bestechung oder Korruption entstehen. Dies würde unserem ethischen Selbstverständnis völlig widersprechen. Stattdessen wollen wir mit Fachlichkeit überzeugen. Doch weit gefehlt, wie wir in einem Gespräch mit unserem tansanischen Kollegen erfahren, welches uns sehr irritiert und uns die Grenzen unserer eigenen Wirklichkeit vor Augen führt. Er rät dringend! dazu, kleine Aufmerksamkeiten in Form von Sachgeschenken mitzubringen. Alles andere würde als Missachtung, Unfreundlichkeit und Ignoranz verstanden werden, eine Zusammenarbeit förmlich unmöglich machen. Unglaublich, denke ich nur, und verteile verunsichert beim ersten Zusammentreffen kleine Geschenke.]

Vertreter der Post-Development-Debatte, welche vor allem von Forschern aus dem globalen Süden getragen wurde



Abb. 5: Subjektive Wirklichkeitskonstruktionen (Unicef 2016)

und wird (Morales 2008), lehnen das Konzept der Entwicklung, welches als eurozentrisch, ideologisch und autoritär betrachtet wird (Müller / Ziai 2015:11f.), gänzlich ab. Anstelle der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit steht der Entwicklungsdiskurs an sich im Vordergrund (s. Abb. 9). Dieser wird als Herrschaftsinstrument des globalen Nordens über den globalen Süden verstanden. Der globale Norden besitzt damit die Macht über die Definition und Zuschreibung von „entwickelt“ und „unterentwickelt“, wobei die „Dritte Welt“ von der „Ersten Welt“ konstruiert wurde (Ottacher / Vogel 2015:32f.). Die Eigenwahrnehmung des globalen Nordens, sich selbst als „entwickelt“ und den Rest der Welt als „unterentwickelt“ zu sehen, führe dazu, dass der „entwickelte Teil“ in das Leben der „Unterentwickelten“ eingreifen könne und dabei westliche Werte als Standards wahrgenommen würden (Ottacher / Vogel 2015:33). Selbst in einer Unicef Kampagne, die sich für den Aufbau von Schulen in Afrika engagiert, wird die Konstruktion Afrikas sichtbar (s. Abb. 5). Die Kampagne zielt (unbewusst) auf die vorherrschenden Vorstellungen, der gesamte afrikanische Kontinent benötige unsere paternalistische Hilfe, ab. Zudem wird ein Bild von Afrika konstruiert, das davon ausgeht, dass es

in *ganz* Afrika keine Schulen und Lehrende gibt. Daraus könnte geschlossen werden, dass die Menschen in Afrika ungebildet seien.

Analog zur konstruktivistischen Sichtweise in der Entwicklungszusammenarbeit hat sich diese auch in der Sonderpädagogik sowie in der Sprachpädagogik/-therapie etabliert. Aus dieser heraus wird mit „Behinderung“ keine Eigenschaft einer Person beschrieben, die objektiv beobachtet werden kann, sondern die Konstruktionen der Beobachtung desjenigen, der die Beobachtung durchführt (s. Abb. 9). Behinderungen werden als eine Kategorie des Beobachters verstanden und stellen somit keine Entitäten dar, sondern Konstrukte, die im Dialog zwischen Individuen entstehen (Balgo 2012:73). Im Sinne des konstruktivistischen Paradigmas sind Menschen vernetzt mit ihrer Umwelt und regulieren sich selbst im Austausch mit dem System. Dabei handeln Menschen strukturell gekoppelt und nicht nach vorgegebenen Regeln. Dementsprechend sind Individuen in einer intersubjektiven Konstruktion aufeinander bezogen (Lüdtke 2012a:475).

Vertreter dieser Richtung kritisieren die Fehlentwicklungen der entwicklungspolitischen Praxis, aber geben oftmals selbst keine konkreten Alternativen und bleiben somit auf einer kognitiven Metaebene verhaftet. Diese ist zwar für die relationale Ebene von Bedeutung, jedoch fehlt es an *gemeinsamen* Konstruktionen und dem Schritt zur Handlung, welcher unserer Ansicht nach, über den Einbezug von Emotionen gegangen werden könnte.

2.2.5. You need to talk to themselves: Neuere entwicklungstheoretische Ansätze und erste Formen des relationalen Paradigmas

[„Finger weg von meiner Paranoia, die war mir immer lieb und teuer.“ singen Element of Crime in ihrem gleichnamigen Song. Das Lied lässt mich derzeit einfach nicht los. Ist es bei mir nun auch so weit? Werde ich paranoid? Vielleicht bin ich einfach schon zu lange hier. Irgendwie treten aktuell so viele undurchsichtige Situationen auf. Dinge, an die ich geglaubt

habe, werden binnen weniger Minuten in das völlige Gegenteil transferiert. Eine Zusammenarbeit, die ich als gleichberechtigt und beidseitig gewollt verstanden und doch auch gelebt habe, stellt sich plötzlich als eine Farce dar. Was haben wir in den letzten Jahren hier gemacht? Wie konnte es dazu kommen? Woher kommt plötzlich das beidseitige Misstrauen? Habe ich mir all die Jahre nur etwas vorgemacht? Gab es eigentlich wirklich je eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe?]

Da die Ausgangssituation in den Ländern des globalen Südens zu unterschiedlich ist und jede Entwicklungstheorie Erklärungsmuster und Versatzstücke einbringt, wird mittlerweile nicht mehr mit einer großen Theorie argumentiert (Ottacher / Vogel 2015:36). Stattdessen finden Gedanken zur ganzheitlichen Entwicklung, die auf Gleichberechtigung, Armutsbekämpfung, Befriedigung der Grundbedürfnisse und Selbstverwirklichung des einzelnen basieren, mehr und mehr ihren Raum (Ottacher / Vogel 2015:37). Hieraus resultieren neuere Ansätze der Zusammenarbeit, die sich in den Millennium Development Goals (MDGs) (UN 2016a) und den Sustainable Development Goals (SDGs) (UN 2016b) widerspiegeln. Auch in der Sonderpädagogik kommen gegen Ende des 20. Jahrhunderts, in dem das Leitmotiv der Inklusion und Teilhabe vorherrscht (s. Abb. 9), Gesetze und politische Dokumente auf, die die Gleichstellung und die Teilhabe von Menschen mit Behinderung proklamieren und einfordern (u.a. Artikel 3 Abs. 3 des GG für die BRD (Deutscher Bundestag 2016:15): „[...] Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“). Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang die UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006), welche 2009 von Deutschland ratifiziert wurde und die das Bewusstsein, Behinderung nicht als Defizit wahrzunehmen, sondern inklusiv zu agieren, geschärft hat. Dies hatte auch Auswirkungen auf die Sprachpädagogik/-therapie (Lüdtker / Schütte 2015).

Vor allem das Schlagwort der Partizipation ist mittlerweile aus der interkulturellen Zusammenarbeit kaum

wegzudenken und versinnbildlicht die Idee, dass sich alle an einer Maßnahme beteiligten Gruppen in die Planung und Durchführung des Vorhabens aktiv einbringen und dass lokale Partnerorganisationen Initiative und Verantwortung wahrnehmen (Ottacher / Vogel 2015:83). An die Stelle der Belehrungskultur oder mit den Worten Lepenies (2009) gesprochen, der institutionalisierten Besserwisseri¹¹, soll eine partnerschaftliche Lernkultur treten, deren Ziel, anstatt auf der wohlthätigen Verteilung von Hilfsgütern, in einer partnerschaftlichen Kultur der Zusammenarbeit auf Augenhöhe im Dienste der Eigenverantwortung aller Beteiligten liegt. Dabei ist zu tolerieren, dass es unterschiedliche Vorstellungen von Entwicklung gibt (Sangmeister / Schönstedt 2010:143).

Partizipation umfasst zudem auch eine Identifikation der Menschen vor Ort mit dem jeweiligen Projekt, wobei alle Beteiligten von Beginn an in alle Phasen des Projektes bzw. der Zusammenarbeit miteingebunden werden (Ottacher / Vogel 2015:95). Der Participatory Action Research Ansatz (PAR), welcher sich zunehmend in der Sonderpädagogik sowie in der Sprachpädagogik/-therapie etabliert, verkörpert eben jenes Verständnis von Zusammenarbeit. PAR stellt keine Forschungsmethode im eigentlichen Sinne dar, sondern eine grundsätzliche Forschungshaltung, die alle am Forschungsprozess beteiligten Personen aktiv in die Forschung einbezieht. Forschung wird nicht *über*, sondern *mit* Menschen mit Behinderung durchgeführt (Reason / Bradbury 2009, Schütte et al. 2016). Ähnlich wie bei einem Tanz, bei dem jeder, seinem eigenen Rhythmus folgend, einen Beitrag für die Gesamtheit einbringt (s. Abb. 6).

All dies stellen erste Elemente des relationalen Paradigmas dar, welche jedoch noch wesentlich um den Aspekt des Einbezugs der Emotionen ergänzt werden müssen (s. Kap. 3).



Abb. 6: Tansanisch-deutsche Tanzgruppe – mittendrin statt nur dabei (eigenes Foto)

2.3. Zusammengefasst: Zwei, drei Seelen wohnen, ach! in meiner Brust

In den zurückliegenden Entwicklungsdokaden standen ökonomische und politische Motive für die Begründung von Entwicklungszusammenarbeit im Vordergrund. Mittlerweile haben jedoch ethische Axiome, wie Partizipation und Selbstbestimmung, an Bedeutung gewonnen (Sangmeister 2009:155). Unserer Ansicht nach ist zwar die Kritik an der Entwicklungszusammenarbeit berechtigt, da viele Maßnahmen bisher nur eine geringe Wirkung erzielt haben, jedoch muss diese nicht gänzlich neu erfunden werden. Vielmehr sollten bestehende Ansätze, wie die aktuellen Strömungen, reformiert und neu strukturiert werden. Der vorherrschende westliche Ethnozentrismus und die mit der resultierenden Über- bzw. Unterlegenheit verbundenen Emotionen stellen dabei unserer Ansicht nach die größte Herausforderung für die Zusammenarbeit mit anderen Ländern und Kulturen dar. Das Konzept der einseitigen Hilfe muss überwunden werden und sich in eine Kooperation auf Augenhöhe transformieren, die alle Akteure emotional einbindet. Die Geschichte der Sonderpädagogik, mit einem spezifischen Blick auf die Sprachpädagogik/-therapie, konnte zeigen, dass diese Disziplinen aktuell vor sehr ähnlichen Herausforderungen stehen. Auch hier wird die Partizipation von Menschen mit Behinderung als neues Leitmotiv der Zusammenarbeit proklamiert. An eben diesen

Aspekt knüpft der Relationale Ansatz, der von der Partizipation aller Beteiligten ausgeht, an. Jedoch meint der daraus resultierende und von uns propagierte Ansatz der Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit (RIZ), dass die Beteiligten auch immer emotional in den Prozess eingebunden sind und dies kontinuierlich reflektiert werden muss.

Bevor die theoretischen Grundzüge der RIZ im Kapitel 3 vorgestellt werden, möchten wir abschließend dafür sensibilisieren, dass auch wir uns während der jahrelangen interkulturellen Zusammenarbeit in den verschiedenen Paradigmen bewegt haben. Eben diesen Paradigmenwechsel durchlaufen, unserer Ansicht nach, variierend in Intensität und Ausprägung, Personen, die in der interkulturellen Zusammenarbeit tätig sind. Dabei ist es durchaus gängig, dass man sich in mehreren Paradigmen gleichzeitig befindet. Ähnliches beschreibt Fuchs (2012), in Anlehnung an Schulz von Thun (2013), die in diesem Zusammenhang von einem „inneren Team“ spricht, welches aus verschiedenen Protagonisten besteht (u.a. der Idealist, der Kulturexperte, etc.), die sich in einem permanenten Aushandlungsprozess befinden.

Bezugnehmend auf die unterschiedlichen Paradigmen ist dann bildlich gesprochen der Kopf, d.h. das, was ich denke, bspw. im partizipativen Ansatz (s. 2.2.5) verankert („Ich möchte unbedingt alle Beteiligten gleichberechtigt einbeziehen.“). Die Hände hingegen, die mein Handeln vor Ort symbolisieren, befinden sich im behavioristischen (s. 2.2.2) oder teilweise auch medizinischen Paradigma (s. 2.2.1) („Ich mache schnell alles selbst. Ich weiß schließlich, wie es geht!“). Dieses Ungleichgewicht kann unserer Ansicht nach vor allem nur das Herz auflösen, welches in diesem Sinne das emotionale Paradigma (s. Kap. 3) verkörpert und für die relationalen Emotionen steht („Wie fühlt es sich für die Menschen hier [in Afrika] an, wenn erneut jemand Weißes von außen kommt und glaubt (wieder einmal) zu wissen, wie die Dinge funktionieren?“).

3. Gemeinsam lachen, weinen und wachsen – Theoretische Grundzüge einer Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit (RIZ)

[Erneut spüre ich diese Verunsicherung, die mich teilweise lähmt und mir die Sprache raubt. Doch wieso bin ich plötzlich so verunsichert? Ich kenne alle hier anwesenden Personen schon von mehreren Aufenthalten in Tansania. Wir haben schon viel gemeinsam geschafft. Was passiert da plötzlich mit mir? Liegt es an meinem eher schüchternen Naturell, dass ich mich zurückziehe? Oder spielen hier ganz andere Größen eine Rolle? Liegt es daran, dass ich gerade wieder das Gefühl bekomme, diese Kultur nicht zu verstehen, ihre Abläufe, Hierarchien und Selbstverständlichkeiten nicht durchdringe? Dass ich mich auch sprachlich nicht so stark fühle? Aber deswegen gerade meine Emotionen unterdrücken? Soll das gesund sein in einer auf Augenhöhe gedachten Kooperation? Sich kultursensibel zu verhalten – nein, eigentlich kultursensibel zu sein – ist so unsagbar schwer.]

Betrachtet man die Interaktionsprozesse von Erwachsenen und die Theorien, die in der Entwicklungszusammenarbeit verfolgt wurden (s. 2.2), wird meist das kognitive Verstehen als Grundstein für die interkulturelle Zusammenarbeit angesehen. So ist selbst in partizipativen Ansätzen (s. 2.2.5) nicht ausdrücklich die Rede vom Einbezug der emotionalen Seite des Dialogs, sondern von einer partnerschaftlichen Lernkultur. Um die Bedeutung der Emotionen für die interkulturelle Zusammenarbeit zu verdeutlichen, wird im Folgenden die Relationale Spracherwerbtheorie, die durch Lüdtkke (2006) in die Sprachpädagogik/-therapie eingeführt wurde, herangezogen, anhand derer das Konzept der RIZ beschrieben wird. RIZ legt den Fokus auf die in diesem Rahmen stattfindenden Begegnungen mit dem „Anderen“ (Lüdtkke / Beta / Degenhardt 2003) und beleuchtet die intersubjektive und interkulturelle Kooperation und Verständigung. Den Kern hierbei bildet die Annahme, dass diese Verständigung mit Hilfe des bewussten Einbezugs und der Reflexion relationaler Emotionen leichter gelingen kann.

3.1. Relationale Emotionen als Motor der interkulturellen Zusammenarbeit

Die Relationale Spracherwerbtheorie geht davon aus, dass relationale Emotionen einen konstituierenden Anteil an der Entstehung und Entwicklung von Bedeutung und Bedeutungen beim Menschen haben und die kindliche Sprachentwicklung im Sinne eines Motors vorantreiben (Lüdtkke 2012b:306). Das Wort relational stellt die Bedeutung der wechselseitigen Beeinflussung in den Vordergrund. Gemeinsam wird Bedeutung über die Welt geschaffen. Dies geschieht nicht nur, indem wir uns kognitiv verstehen, sondern auch, indem wir mit unserem Gegenüber *mitfühlen*. Bedeutung wird hier also nicht als ein feststehendes Konstrukt angesehen, sondern als etwas, das im Prozess entsteht, sich wandelt und durchzogen ist von Emotionen (Kristeva 2002:34), die wir relational, also dem Anderen gegenüber, mit dem wir die Bedeutung aushandeln, empfinden. Daher hängt die Deutung und Interpretation der Zeichen (wie gesprochene Sprache, Gestik, Mimik) in einer Interaktion nicht nur von der Verwendung kognitiver Zeichen (Was verstehe ich an den Begriffen? Worauf verweist ihr Gesichtsausdruck?), sondern auch von der emotionalen Bewertung des Gegenübers (Wie wirkt es auf mich, wie sie spricht? Wie wirkt es auf mich, wenn er solch einen Gesichtsausdruck macht?) ab.

In dem dargestellten Dialog (s. Abb. 7) einer Mutter mit ihrem zwei Monate alten Kind werden in einem rhythmischen Wechselspiel Bedeutungen über Gefühle und Erfahrungen ausgetauscht. Im Austausch drücken beide Interaktionspartner sich in gesprochener Sprache und produzierten Lauten sowie in sich verändernden Gesichtszügen und Gesten aus. Sie verwenden mimische, gestische und sprachliche Zeichen, die sich in drei Zeichenkategorien¹² unterteilen lassen. Diese Zeichenkategorien unterscheiden sich aufgrund ihrer Nähe zum Referenzobjekt, also zu dem realen Objekt, das mit Hilfe des Zeichens vermittelt werden soll. Je ähnlicher die Form des Zeichens dem real Gemeinten

entspricht, desto größer ist die emotionale Markiertheit des Zeichens. So kann man als Tourist in einem fremden Land die körperlichen Zeichen eines wütenden Autofahrers, wie z.B. ein roter Kopf und eine laute, sich überschlagende Stimme, klar als eine Aggression erkennen, da hier die Entschlüsselung des Zeichens auf einer unmittelbar körperlich empfundenen Ähnlichkeit beruht. Mit zunehmender „Entfernung“ der Form des Zeichens vom realen Objekt, z.B. bei den schwarz auf weiß geschriebenen Worten „стоянка запрещена!“, nimmt die emotionale Markiertheit dieser Zeichen ab, weil ihre Verbindung nicht mehr auf dieser empfundenen Ähnlichkeit beruht, sondern willkürlich und vereinbart ist. In einer Reihenfolge von der Nähe zum Referenzobjekt hin zur Entfernung vom Referenzobjekt sind ikonische Zeichen als Erstes zu nennen. Bei ikonischen Zeichen besteht eine große emotionale Markiertheit aufgrund ihrer Ähnlichkeit zwischen Objekt und der Form des Zeichens (z.B. der rote Kopf des Autofahrers). In der frühen Kommunikation kann ein trauriger Seufzer als ein ikonisches Zeichen gedeutet werden. Die zweite Zeichenkategorie ist die der indexikalischen Zeichen, also Zeichen, die etwas anzeigen. Indexikalische Zeichen verweisen mit ihrer Form auf einen Zusammenhang zum Referenzobjekt; die Zeichen sind weniger stark emotional markiert, da Kontextwissen vonnöten ist, um diese zu entschlüsseln (z.B. eine aufs Wesentliche reduzierte Darstellung eines durchgestrichenen Autos auf einem Verkehrsschild). In der frühen Kommunikation kann ein herausforderndes Lächeln als ein indexikalisches Zeichen gedeutet werden. Die dritte Zeichenkategorie umfasst symbolische Zeichen. Solche Symbole weisen keine emotionale Markiertheit auf, da die Beziehung des Symbols zum Objekt rein willkürlich ist (z.B. die Wörter „Parken verboten“ auf Russisch). Dies ist nicht zu entschlüsseln, wenn man den Sprachcode bzw. die Vereinbarung nicht kennt. In der frühen Kommunikation sind die ersten Wörter, die das Kind verwendet, als erste Symbole anzusehen (Lüdtke 2012b:328f.).

Während dieses Prozesses der Bedeutungskonstruktion gleichen sowohl Mutter als auch Kind das eigene Verständnis über das Gemeinte an dem realen Ausdruck des jeweils Anderen ab. Sie machen sich ein „inneres Bild“ von dem Anderen (virtual other, VO nach Bräten 2002:275) und vergleichen dieses mit ihrem inneren Bild von sich selbst (virtual self, VS nach Bräten 2002:275). Bedeutung ist ein prozesshaftes und emotional gefärbtes Konstrukt, welches hier beide Interaktionspartner gemeinsam in ihrer relationalen Verbundenheit konstruieren. Schon in der frühen Kommunikation ist dieser Austausch von Zeichen eingebettet in die jeweils eigene und gemeinsame Geschichte von Mutter und Kind und geprägt von kulturellen Interaktionsmustern der Mutter (Gratier / Trevarthen 2008).

Der Dialog zwischen Erwachsenen (s. Abb. 8), wie bspw. Personen, die in einem interkulturellen Setting zusammenarbeiten, ist ebenfalls emotional markiert. Über Stimme, Gesten und Mimik werden Emotionen körperlich ausgedrückt. Zudem sind auch hier die Zeichen, derer wir uns bedienen, in die eigene, die gemeinsame und kulturelle Geschichte eingebettet. Wenn wir uns begegnen, drücken wir mehr aus, als unsere bloßen Worte es vorgeben. So schwingen bei jeder Denotation, der Beziehung zwischen Ausgedrücktem und Gemeintem, auch immer Konnotationen, d.h. Nebenbedeutungen mit. Diese werden von unterschiedlichen Personen unterschiedlich gedeutet. In der Existenz von mehreren Bedeutungen gleichzeitig liegt eine mögliche Ursache für interkulturelle Missverständnisse. Auch Kommunikation, die sich auf geschriebene Sprache bezieht, wie bspw. die Kommunikation per Email, ist durch die Konnotation der Wortwahl, Satzstellung oder den Gebrauch von Redewendungen emotional gefärbt (Lüdtke 2012c:5). Ortner (2015) verweist in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung nonverbaler paralinguistischer Zeichen (z.B. Intonation, Mimik), welche in der mündlichen Kommunikation zum Ausdrücken von Emotionen genutzt werden. In der schriftlichen

Kommunikation, wie bspw. der Onlinekommunikation, finden diese durch andere Formen eine Ersetzung (z.B. durch Ausdehnungen: „suuuuuper“). Vor allem durch die Nutzung von Emoticons oder auch Smileys werden Emotionen ausgedrückt, wobei diese nicht in jedem Zusammenhang angemessen bzw. in jedem interkulturellen Kontext bekannt sind. Dies kann zu Missverständnissen führen.

Jene Aspekte müssen u.a. berücksichtigt werden, wenn wir als westlicher Partner in einem ehemals von Deutschland kolonialiserten Staat, wie z.B. Tansania, in eine interkulturelle Zusammenarbeit treten. Diese Zusammenarbeit besitzt, wie in Kapitel 2 aufgezeigt, eine Geschichte. Die Möglichkeit, dass mein eigener Ausdruck bei dem Gegenüber Emotionen hervorruft, die ich nicht verstehen kann, da ich seine Geschichte und Konventionen nicht kenne, kann daher häufig auftreten (Broszinsky-Schwabe 2011:105ff.). Auch wenn diese Emotionen im vermeintlich kognitiven Austausch über Bedeutungen oberflächlich keine Rolle spielen, können sie eine unbewusste Wirkung entfalten und sollten daher in den Fokus rücken. Diese intersubjektive Konstruktion von einer gemeinsamen Bedeutung ist in Abbildung 8 anhand des Begriffs „cooperation“ dargestellt. Hier stehen sich zwei Personen gegenüber und tauschen sich über ihre Bedeutung von Kooperation aus. Sie nutzen nicht nur das symbolische Zeichen des Wortes, sondern auch ikonische und indexikalische Zeichen in ihren Gesten und Gesichtszügen. Auch wenn das symbolische Zeichen eine konventionell vereinbarte Bedeutung hat, kann es sein, dass die Vorstellungen über das, was „cooperation“ bedeutet, auseinandergehen. Beide Interaktionspartner haben eine eigene und kulturelle Geschichte zu diesem Begriff und arbeiten an einer gemeinsamen Bedeutung, bei der immer auch die ikonischen und indexikalischen Zeichen mitschwingen. Durch die Nähe zum Referenzobjekt können die ikonischen Zeichen, wie z.B. das authentische Lächeln der weiblichen Person in Abbildung 8, durch die hier bestehende Möglichkeit zum „unmittelbaren psycho-physiologischen Mit-

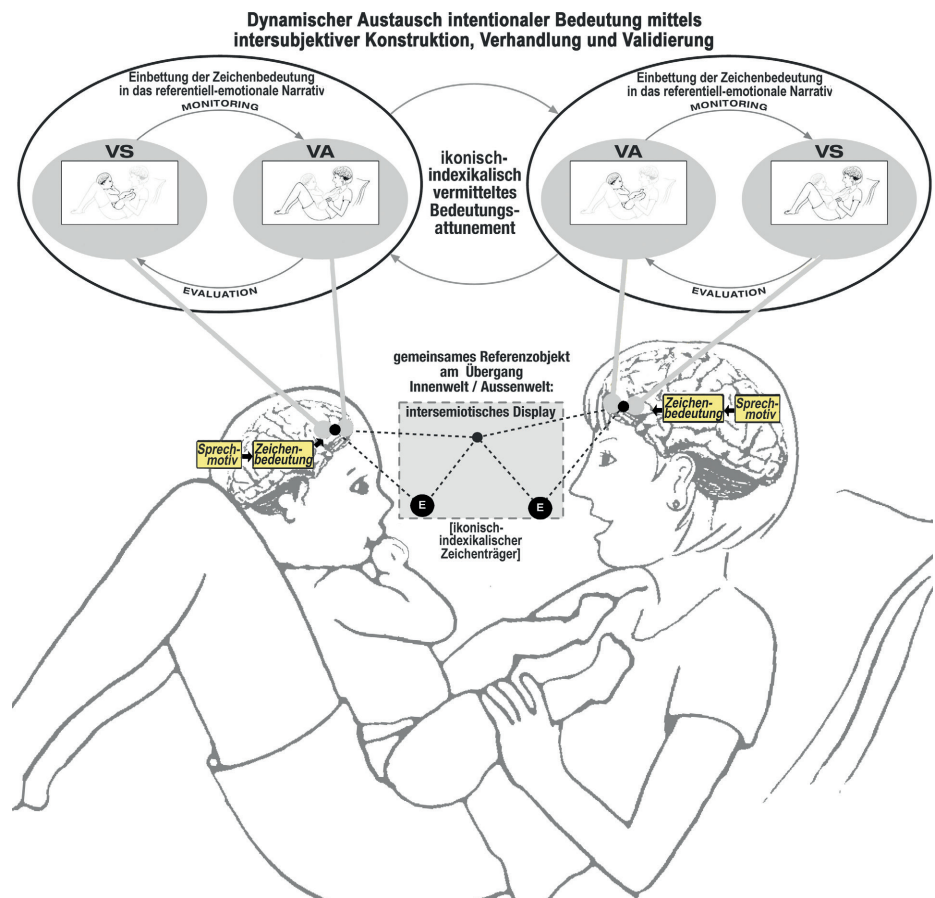


Abb. 7: Relationale Emotionen als Motor der Sprachentwicklung (Lüdtke 2006:169)

empfinden“ (Frank / Lüdtke 2012:674) leichter entziffert werden als indexikalische oder symbolische Zeichen, für die wir ein kulturelles und konventionalisiertes Wissen benötigen, wie z.B. eine Geste der Ehrerbietung, wie sie die männliche Person in Abbildung 8 vollziehen könnte.

Mit diesen Annahmen geht eine Sichtweise auf das Subjekt einher, die das Subjekt als nicht nur denkend, sondern auch als mitfühlend beschreibt, das in Interaktionssituationen in den situativen und kulturellen Kontext eingebettet ist. Die relationalen Emotionen werden in dieser Sichtweise zum Motor der interkulturellen Zusammenarbeit.

3.2. Implikationen für ein relationales Praxiskonzept

Vor diesem theoretischen Hintergrund sollten bereits bestehende partizipative Praxiskonzepte (s. 2.2.5) um den bewussten und reflektierten Umgang mit relationalen Emotionen erweitert werden. Die partizipativ ausgerichtete

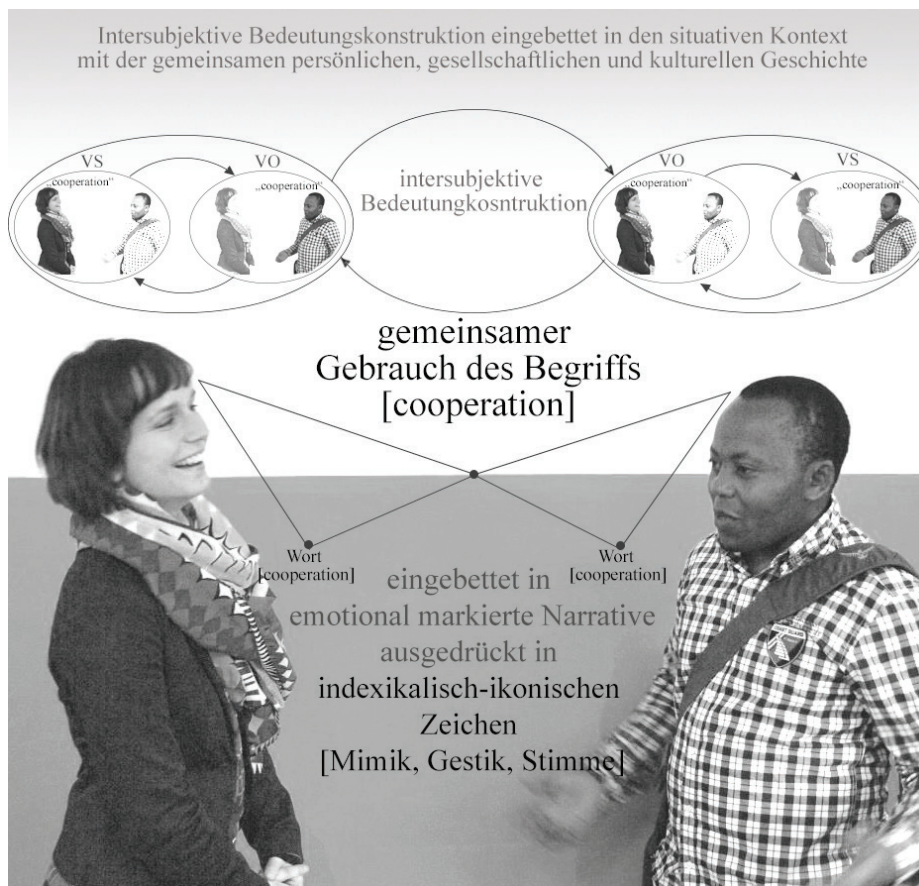


Abb. 8: Relationale Emotionen als Motor der interkulturellen Zusammenarbeit (eigenes Foto)

te Zusammenarbeit würde dann die Partner als selbstbestimmte, emotional agierende und kognitiv verstehende Subjekte in ihrer wechselseitigen Beeinflussung wahrnehmen und eine vertrauensvolle und kontinuierliche Beziehung als Grundlage für die Zusammenarbeit anstreben. Es muss eine Atmosphäre des Vertrauens geschaffen werden, in der offen Probleme geäußert werden können. Zuhören und Perspektiven wechseln, sich einstimmen, mitdenken und mitfühlen sind wichtige Instrumente einer RIZ. Die Beteiligten müssen sich der eigenen Motive und Emotionen gewahr werden. Ziel einer solchen Zusammenarbeit ist dann nicht mehr nur die Entwicklung des einen Partners voranzutreiben, sondern sich *gemeinsam* zu entwickeln. Dazu gehört es auch als westlicher Partner zuzulassen, sich selbst zu verändern. Die von Lüdtkke (2004) entworfene Relationale Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache greift diesen Aspekt der gemeinsamen Entwicklung in Hinblick auf den professionellen Umgang mit Emotionen im Kontext

Unterricht auf. Basierend auf dem konstruktivistischen Grundprinzip der Koevolution (Reich 2010), dient das Konzept der strukturellen Kopplung des Lehrenden mit dem Lernenden auf beiden Seiten einer emotionalen Öffnung, die es ermöglicht, Lernprozesse überhaupt anzustoßen. Statt einer Gefühlsunterdrückung aufseiten der Lehrkraft, geht es dabei darum, ein Bewusstsein für ihre eigene Stimmigkeit zu schaffen, wie dies z.B. die Frage nach ihren Gefühlen auf dem Weg ins Klassenzimmer ausdrückt. Solch eine innere Betrachtung kann auf emotionale Unstimmigkeiten im Beruf hinweisen, denen man dann rechtzeitig mit notwendigen Verhaltenskorrekturen begegnen kann (Lüdtkke 2004:123). Besonders für interkulturelle Unterrichtskontexte kann die Berücksichtigung der Emotionen aller Beteiligten zu einem Hierarchieabbau und damit zu einem Gemeinschaftserleben führen. Das Zulassen von Differenzenerfahrungen aufseiten der Lehrenden in interkulturellen Settings ermöglicht es, einen neuen Zugang zur Welt zu eröffnen, in dem das Fremde nicht mehr angstbesetzt abgewehrt, sondern in seiner Heterogenität akzeptiert wird (Lüdtkke 2004:124). So würde eine Lehrerin, die sich der Relationalen Didaktik verpflichtet fühlt, das beklommene Gefühl erkennen, welches sie empfindet, wenn ein streng muslimisch erzogener Junge sie im Gespräch nicht anblickt, und dieser Differenz nicht mit Abkehr begegnen. Differenzenerfahrungen, die so oder ähnlich auch in der interkulturellen Zusammenarbeit erlebt werden.

Zu berücksichtigen ist in der Relationalen Interkulturellen Zusammenarbeit, dass diese an Personen geknüpft ist, die alle ihren eigenen geschichtlichen, kulturellen und sozialen Hintergrund mitbringen. Hierdurch kann es immer wieder zu Missverständnissen und Unklarheiten kommen, die durch einen von Beginn an mitfühlenden Umgang aufgelöst werden können. Das anfangs aufgeworfene Beispiel der „German Trees“ verdeutlicht diesen Aspekt: Wie kann ein in Europa ausgebildeter Forstingenieur seine Kenntnisse in einem afrikanischen Dorf sinnvoll anwenden, wenn er bspw. die Beziehung zwischen

Mensch und Natur im Wertesystem seiner Partner nicht versteht, nicht nachvollziehen und nicht mitempfinden kann? Genau hier setzt die RIZ an, die in einem relationalen Austausch auch die Emotionen und situativen und geschichtlichen Kontexte einbezieht und reflektiert.

4. Ausblick

Gegenstand des vorliegenden Beitrages war, neben der Herausarbeitung von Gemeinsamkeiten zwischen der Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit (genauer der Entwicklungstheorien) und der Geschichte der Sonderpädagogik bzw. der Sprachpädagogik/-therapie (genauer der Paradigmen und deren methodischer Ansätze), auch eine Weiterführung des Relationalen Ansatzes auf die Interaktion zwischen Personen in einem interkulturellen Setting, das geprägt ist von der Geschichte der Zusammenarbeit. Unsere Überlegungen geben Hinweise auf vier wesentliche Aspekte, die für die Kooperation mit Menschen, die als „fremd“ wahrgenommen werden, von Bedeutung sind:

- Die RIZ meint nicht nur eine angebliche Rückständigkeit des Anderen zu überwinden, sondern auch die Erkenntnis, dass die interkulturelle Begegnung dabei stets *beide* Partner verändert. Alle an der Zusammenarbeit beteiligten Personen sind intersubjektive Subjekte, die emotional mit ihrem Gegenüber mitfühlen. Daher sollten die beteiligten Personen bereit sein, sich beständig zu reflektieren und an sich verändernde Rahmenbedingungen anzupassen.
- In der interkulturellen Zusammenarbeit ist stets zu berücksichtigen, dass die relationale Arbeit an Personen geknüpft ist, die zwar mit ihrem Gegenüber mitfühlen, aber die alle auch in ihrem eigenen geschichtlichen, kulturellen und sozialen Hintergrund tief verankert sind. Die Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit schwingt dabei permanent mit.

- Relationale Emotionen spielen eine wesentliche Rolle im Kontext der interkulturellen Zusammenarbeit und dürfen daher nicht übergangen bzw. unterdrückt werden. Stattdessen müssen sie in den Fokus der Zusammenarbeit rücken und offen mit dem Interaktionspartner reflektiert werden.
- Die Relationale Theorie sollte in Trainings zur Schulung von Personen, die in der interkulturellen Zusammenarbeit tätig sind, implementiert werden. Schwerpunkte dabei könnten, neben der Sensibilisierung für persönliche kulturelle Werte, auch Übungen zum Perspektivenwechsel sowie zum Einfühlen in unterschiedliche Interaktionspartner sein, bspw. durch interkulturelle Dilemma-Situationen.

Zukünftige Forschungen sollten diese Aspekte in wissenschaftlichen Untersuchungen aufgreifen, um die Bedeutung von relationalen Emotionen in der interkulturellen Zusammenarbeit empirisch zu belegen. Hierfür wären videobasierte Studien, wie sie bereits in der Sprachpädagogik/-therapie Anwendung finden (Polzin et al. 2017), besonders geeignet.

Die RIZ umfasst nicht nur die interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Ländern des globalen Nordens und Ländern des globalen Südens, sondern auch die Zusammenarbeit, und hier schlagen wir den Bogen zurück zu unserer Ausgangsdisziplin der Sonderpädagogik bzw. Sprachpädagogik/-therapie, mit Kollegen, Eltern und Kindern, die einer anderen Kultur zugehörig sind. Emotionale Abstimmungsprozesse sind besonders auch in diesem Zusammenhang für eine erfolgreiche und zufriedenstellende Zusammenarbeit von großer Relevanz. Unsicherheiten und Konflikte, die hier auftreten, sollten als kreatives Potenzial, bei dem *alle* Seiten emotional lernen, verstanden werden.

[Der Tag des Abschieds ist gekommen. Nun enden vier hatte, aber unglaublich schöne und wertvolle Jahre der Projektzusammenarbeit. Plötzlich ging alles ganz schnell und das Projekt, das wir

schon das ein oder andere Mal gefühlt zu Grabe getragen hatten, können wir nun tatsächlich gemeinsam erfolgreich und glücklich abschließen. Ein emotionaler Tag – für alle am Projekt Beteiligten. Der Abschiedsbrief unserer tansanischen Projektpartner endet mit den Worten ‘You are very special to us and you brighten presence in our life’. Worte, die uns emotional sehr berühren und hoffen lassen, dass wir hier keinen weiteren „German Tree“ gepflanzt haben.]

Danksagung

Wir danken unserem deutschen Projektteam Prof. Dr. Ulrike Lüdtke, Dr. Bodo Frank und Meike Albrecht sowie unserem tansanischen Projektteam Afzai Vuliva, Josephat Semkiwa und Enna Mdemu, mit denen wir das Projekt gemeinsam emotional durchlebt haben.

5. Literatur

Ackermann, K.-E. / Dederich, M. (Hrsg.) (2011): *An Stelle des Anderen. Ein interdisziplinärer Diskurs über Stellvertretung und Behinderung*. Oberhausen: ATHENA Verlag.

Balgo, R. (2012): Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In: Werning, R. / Balgo, R. / Palmowski, W. / Sassenroth, M. (Hrsg.): *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung*. München: Oldenbourg Verlag, S. 13-100.

Bråten, S. (2002): Altercentric perception by infants and adults in dialogue: Ego's virtual participation in alter's complementary act. In: Stamenov, M. I. / Gallese, V. (Hrsg.): *Mirror neurons and the evolution of brain and language*. Amsterdam: John Benjamins, S. 273-294.

Braun, O. (2012): Geschichte. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 19-38.

Broszinsky-Schwabe, E. (2011): *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bundschuh, K. (2010): *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Büschel, H. / Speich, D. (2009): Einleitung – Konjunkturen, Probleme und Perspektiven der Globalgeschichte von Entwicklungszusammenarbeit. In: Büschel, H. / Speich, D. (Hrsg.): *Entwicklungswelten. Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 7-29.

Büschel, H. (2014): *Hilfe zur Selbsthilfe. Deutsche Entwicklungsarbeit in Afrika 1960-1975*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Cloerkes, G. (2007): *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Winter.

Deutscher Bundestag (2016): *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Deutscher Bundestag.

El Berr, S. (2009): *Wer sind hier die Experten? Lokales Wissen und interkulturelle Kommunikation in Entwicklungsprojekten mit Indigenen Ecuadors*. Dissertation der Universität Bonn.

Ellger-Rüttgardt, S. L. (2008): *Geschichte der Sonderpädagogik: Eine Einführung*. München: Reinhardt.

Faschingeder, G. (2001): *Kultur und Entwicklung. Zur Relevanz soziokultureller Faktoren in hundert Jahren Entwicklungstheorie*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Foolen, A. / Lüdtke, U. / Schwarz-Friesel, M. (2012): Kognition und Emotion. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 213-229.

Frank, B. / Lüdtke, U. (2012): Förderungsschwerpunkt Geistige Entwicklung. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 658-679.

Fuchs, A. (2012): Irritationen in der Entwicklungszusammenarbeit erkennen und bearbeiten – kommunikationspsychologische Werkzeuge für Entwicklungsexperten. In: Koch, E. / Speiser, S. (Hrsg.): *Interkulturalität in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit*. München: Rainer Hampp Verlag, S. 197-213.

- Gieler, W. (2006): *Entwicklung und Kultur. Ein wissenschaftstheoretischer Diskurs zum westlichen Ethnozentrismus*. Berlin: LIT Verlag.
- Grohnfeldt, M. (Hrsg.) (2005): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie. Bd. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Grohnfeldt, M. / Ritterfeld, U. (2005): Grundlagen der Sprachheilpädagogik und Logopädie. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 1: Selbstverständnis und theoretische Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 15-46.
- Gratier, M. / Trevarthen, C. (2008): Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *Journal of Consciousness Studies* 15(10–11), S.122-158.
- Hegel, G. W. F. (1973): *Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt am Main: Ullstein.
- Hoffmann, H. (1984): *Der Struwwelpeter oder lustige Geschichten und drollige Bilder von Heinrich Hoffmann mit der Musik von Siegfried Köhler*. Dresden: Peters-Leipzig.
- Kabou, A. (1993): *Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weisse Helfer*. Basel: Lenos Verlag.
- Kampmann, S. (2013): *Die Interdependenz der Ordnungen: Entwicklungszusammenarbeit als interkulturelles Diskursfeld*. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Kristeva, J. (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kristeva, J. (2002): Revolution in poetic language. In: Oliver, K. (Hrsg.): *The portable Kristeva*. New York: Columbia University Press, S. 27-92.
- Kristeva, J. / Gardou, C. (2012): Behinderung und Vulnerabilität. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 39-48.
- Kuhn, T. S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolution*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Laubenstein, D. (2008): *Sonderpädagogik und Konstruktivismus: Behinderung im Spiegel des Anderen, der Fremdheit, der Macht*. Münster: Waxmann.
- Lepenies, P. H. (2009): Lernen vom Besserwisser: Wissenstransfer in der Entwicklungshilfe aus historischer Perspektive. In: Büschel, H. / Speich, D. (Hrsg.): *Entwicklungswelten. Globalgeschichte der Entwicklungszusammenarbeit*. Frankfurt am Main: Campus, S. 33-59.
- Lüdtke, U. / Beta, K. / Degenhardt, T. (2003): „Fremde sind wir uns selbst.“ Interkulturelle Erfahrungen und sprachbehindertenpädagogische Professionalisierung in einer konstruktivistisch orientierten Hochschuldidaktik. *Die Sprachheilarbeit* 48(5), S. 200-211.
- Lüdtke, U. (2004): Emotionen im Unterricht. Theorie und Praxis einer Relationalen Didaktik im Förderschwerpunkt Sprache. In: Grohnfeldt, M. (Hrsg.): *Lehrbuch der Sprachheilpädagogik und Logopädie, Bd. 5: Bildung, Erziehung und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 106-126.
- Lüdtke, U. (2006): Emotion und Sprache: Neurowissenschaftliche und linguistische Relationen. *Die Sprachheilarbeit* 51(4), S. 160-175.
- Lüdtke, U. (2012a): Sprachdidaktiktheorie. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 449-491.
- Lüdtke, U. (2012b): Relational emotions in semiotic and linguistic development: Towards an intersubjective theory of language learning and language therapy. In: Foolen, A. / Lüdtke, U. / Racine, T. P. / Zlatev, J. (Hrsg.): *Moving ourselves, moving others: Motion and emotion in consciousness, intersubjectivity and language*. Amsterdam: John Benjamins, S. 305-346.
- Lüdtke, U. (2012c): Emotion und Sprache: Theoretische Grundlagen für die logopädisch-sprachtherapeutische Praxis. *SAL-Bulletin* 143(3), S. 5-22.
- Lüdtke, U. (2012d): Person und Sprache. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation. Behinderung, Bildung und Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 8*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 60-81.

- Lüdtke, U. / Schütte, U. (2015): International Vergleichende Sprachheilpädagogik: Global Issues of Inclusion. In: Leonhardt, A. / Müller, K. / Truckenbrodt, T. (Hrsg.): *Die UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Umsetzung. Beiträge zur Interkulturellen und International vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162-170.
- Morales, E. (2008): *Save the planet from Capitalism: A Letter from President Evo Morales about climate change and the international crisis*. URL: <http://movementgeneration.org/save-the-planet-from-capitalism/> [Zugriff am: 08.09.2016].
- Moser, V. (2010): Perfektibilität – Verbesserung – Förderung – Teilhabe/Inklusion. Eine Paradimgeschichte der Behindertenpädagogik. In: Nóbik, A. / Pukánszky, B. (Hrsg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 75-86.
- Moyo, D. (2009): *Dead Aid: Why aid is not working and how there is a better way for Africa*. London: Allen Lane Publisher.
- Müller, F. / Ziai, A. (2015): Eurozentrismus in der Entwicklungszusammenarbeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte* 65(7-9), S. 8-15.
- Ortner, H. (2015): Mediated emotions. Emotivity in the age of information and communication technologies. In: Lüdtke, U. (Hrsg.): *Emotion in Language. Theory – research – application*. Amsterdam: John Benjamins, S. 305-324.
- Ottacher, F. / Vogel, T. (2015): *Entwicklungszusammenarbeit im Umbruch. Bilanz – Kritik – Perspektiven. Eine Einführung*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Peirce, C. S. (1931-1958): Collected papers. In: Hartshorne, C. / Weiss, P. / Burks, A. (Hrsg.): *Collected papers of Charles Sanders Peirce, vol. 1-6*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Polzin, C. / Lüdtke, U. / Semkiwa, J. / Frank, B. (2017): And then I belonged. Relational communication therapy in a remote Tanzanian orphanage. In: Daniel, S. / Trevarthen, C. (Hrsg.): *Rhythms of relating in children's therapies*. London: Kingsley, S. 339-358.
- Reason, P. / Bradbury, H. (Hrsg.) (2009): *The SAGE handbook of action research. Participative inquiry and practice*. Los Angeles: Sage.
- Reich, K. (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Rohrman, E. (2007): *Mythen und Realitäten des Anders-Seins. Gesellschaftliche Konstruktionen seit der frühen Neuzeit*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rostow, W. W. (1971): *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sangmeister, H. (2009): *Entwicklung und internationale Zusammenarbeit. Eine Einführung*. Baden-Baden: Nomos.
- Sangmeister, H. / Schönstedt, A. (2010): *Entwicklungszusammenarbeit im 21. Jahrhundert. Ein Überblick*. Baden-Baden: Nomos.
- Schondelmayer, A.-C. (2010): *Interkulturelle Handlungskompetenz. Entwicklungshelfer und Auslandskorrespondenten in Afrika. Eine narrative Studie*. Bielefeld: transcript.
- Schulz von Thun, F. (2013): *Miteinander reden. Das „Innere Team“ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schütte, U. / Lüdtke, U. / Mdemu, E. / Vuliva, A. / Semkiwa, J. / Polzin, C. / Frank, B. (2016): Participatory Action Research in der Frühpädagogik – Erste Schritte einer kultursensiblen Intervention in einem tansanischen Waisenheim. In: Hedderich, I. / Zahnd, R. (Hrsg.): *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft. Beiträge zur Internationalen Heil- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 495-503.
- Senghaas, D. (1977): *Weltwirtschaftsordnung und Entwicklungspolitik. Plädoyer für Dissoziation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Solarová, S. (Hrsg.) (1983): *Geschichte der Sonderpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trevarthen, C. (2012): Intersubjektivität und Kommunikation. In: Braun, O. / Lüdtke, U. (Hrsg.): *Sprache und Kommunikation, Behinderung, Bildung und*

Partizipation. *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik*, Bd. 8. Stuttgart: Kohlhammer, S. 82-160.

Unicef (2016): *Schulen für Afrika*. URL: <https://www.unicef.de/informieren/projekte/unicef-ziele-110800/bildung-111238/schulen-fuer-afrika/11774> [Zugriff am 08.09.2016].

United Nations (UN 2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. URL: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml> [Zugriff am: 15.09.2016].

United Nations (UN) (2016a): *Millennium Development Goals*. URL: <http://www.un.org/millenniumgoals/> [Zugriff am: 02.08.2016].

United Nations (UN) (2016b): *Sustainable Development Goals*. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/> [Zugriff am: 22.06.2016].

Vernooij, M. A. (2007): *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen*. Wiebelsheim: Quelle & Meyer.

Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D. (1969): *Menschliche Kommunikation. Formen – Störungen – Paradoxien*. Bern: Huber.

Wulf, C. (2000): Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation. Neue Aufgaben universitärer Bildung. In: Hamburger, F. / Kolbe, F.-U. / Tippelt, R. (Hrsg.): *Pädagogische Praxis und erziehungswissenschaftliche Theorie zwischen Lokalität und Globalität. Festschrift für Völker Lenhart zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 27-37.

Zimmermann, B. (2012): Interkulturelle Kooperation in der Entwicklungszusammenarbeit – wie verhalten sich die Akteure und wie nehmen sie die Situation wahr? In: Koch, E. / Speiser, S. (Hrsg.): *Interkulturalität in der internationalen Entwicklungszusammenarbeit*. München: Rainer Hampp Verlag, S. 111-125.

Endnoten

1. Die Zitate stellen direkte Gedanken und Emotionen jeweils einer der Autorinnen dar und reflektieren die eigene Trajektorie entlang der Paradigmen.
2. Die Sonderpädagogik beschäftigt sich mit speziellen Fragestellungen zu besonderen Problemlagen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in erschwerten oder problematischen Lebenssituationen und mit spezifischen Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen. Sie lässt sich in unterschiedliche Förderschwerpunkte differenzieren, wobei die Sprachpädagogik/-therapie, die mit Menschen mit sprachlich-kommunikativen Beeinträchtigungen arbeitet, einen davon bildet.
3. In diesem Beitrag behelfen wir uns mit der Benennung von Himmelsrichtungen, wobei weder für den globalen Norden noch für den globalen Süden allein die geographische Verortung, sondern vor allem auch die entwicklungspolitischen Konnotationen mit zu verstehen sind.
4. In Deutschland kann der Beruf des Sprachpädagogen oder des Sprachtherapeuten ergriffen werden. Ersteres zielt eine didaktisch schulische, letzteres eine außerschulisch therapeutische Qualifikation an.
5. Relationale Emotionen sind Emotionen, die wir im Moment einer Begegnung mit einer anderen Person dieser Person gegenüber empfinden. Durch relationale Emotionen stehen wir im wechselseitigen Kontakt mit anderen (Lüdtke 2012a, Trevarthen 2012).
6. Im vorliegenden Beitrag wird weiterhin der Begriff der Entwicklungszusammenarbeit genutzt, wenn dieser direkt aus der Literatur entnommen wurde und der jeweilige Autor nicht unserem Verständnis von interkultureller Zusammenarbeit folgt.
7. Der Paradigmenbegriff, vor allem auch in Hinblick auf den Kuhn'schen Paradigmenbegriff (Kuhn 1976), wird bis heute sehr kritisch diskutiert. Im Rahmen des vorliegenden Beitrages kann auf diese Debatte nicht eingegangen werden.
8. Der hier ebenfalls berücksichtigte Post-Development-Ansatz sowie die neueren Ansätze stellen zwar, wie die Namen signalisieren, keine Entwicklungstheorien im eigentlichen Sinne dar, zielen aber direkt auf die theoretischen Prämissen des Nachdenkens über Entwicklung und wurden aus diesem Grund in unsere Überlegungen aufgenommen.

9. Abbildung 9 bündelt die Komplexität der Geschichte der Entwicklungszusammenarbeit, der Sonderpädagogik und der Sprachpädagogik/-therapie auf wesentliche Aspekte hin. Hierbei sind die geschichtlichen Verläufe nicht als Analogien zu verstehen. Stattdessen existieren manche Strömungen zeitlich versetzt voneinander. Zudem erhebt die Darstellung keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern veranschaulicht viel mehr die für den Beitrag relevanten geschichtlichen Einflüsse und Paradigmen.

10. Walt Whitman Rostow war ein amerikanischer Ökonom und unterteilte den Entwicklungsprozess in fünf Wachstumsstadien: 1. The traditional society (die traditionale Gesellschaft), 2. the preconditions for take-off (die Gesellschaft im Übergang), 3. the take-off (das Stadium des wirtschaftlichen Aufstiegs), 4. the drive to maturity (die Entwicklung zur Reife) und 5. the age of high mass-consumption (das Zeitalter des Massenkonsums) (Rostow 1971).

11. Lepenies (2009:55f.) titulierte die institutionalisierte Besserwisserei, d.h. den einseitigen Wissenstransfer von den „Entwickelten“ zu den „Unterentwickelten“ mit Hilfe von Experten, als entscheidendes Wesensmerkmal der Entwicklungszusammenarbeit. Seiner Ansicht nach wird Entwicklungszusammenarbeit niemals ihr entscheidendes Wesensmerkmal der Besserwisserei auflösen.

12. Peirce (1931-58:335) formulierte ein Zeichenmodell, das sich aus drei Größen zusammensetzt: Zeichenträger (z.B. die Laute des gesprochenen Wortes Baum: /bɑ:m/), Zeicheninhalt (z.B. die Idee von einem Baum) und Referenzobjekt (z.B. der reale und materielle Baum). Blickt man mit diesem Zeichenmodell auf die Prozesse der Bedeutungsentstehung, wird so auch der Gebrauch des Zeichens in der realen Welt ein Teil dieses Prozesses.

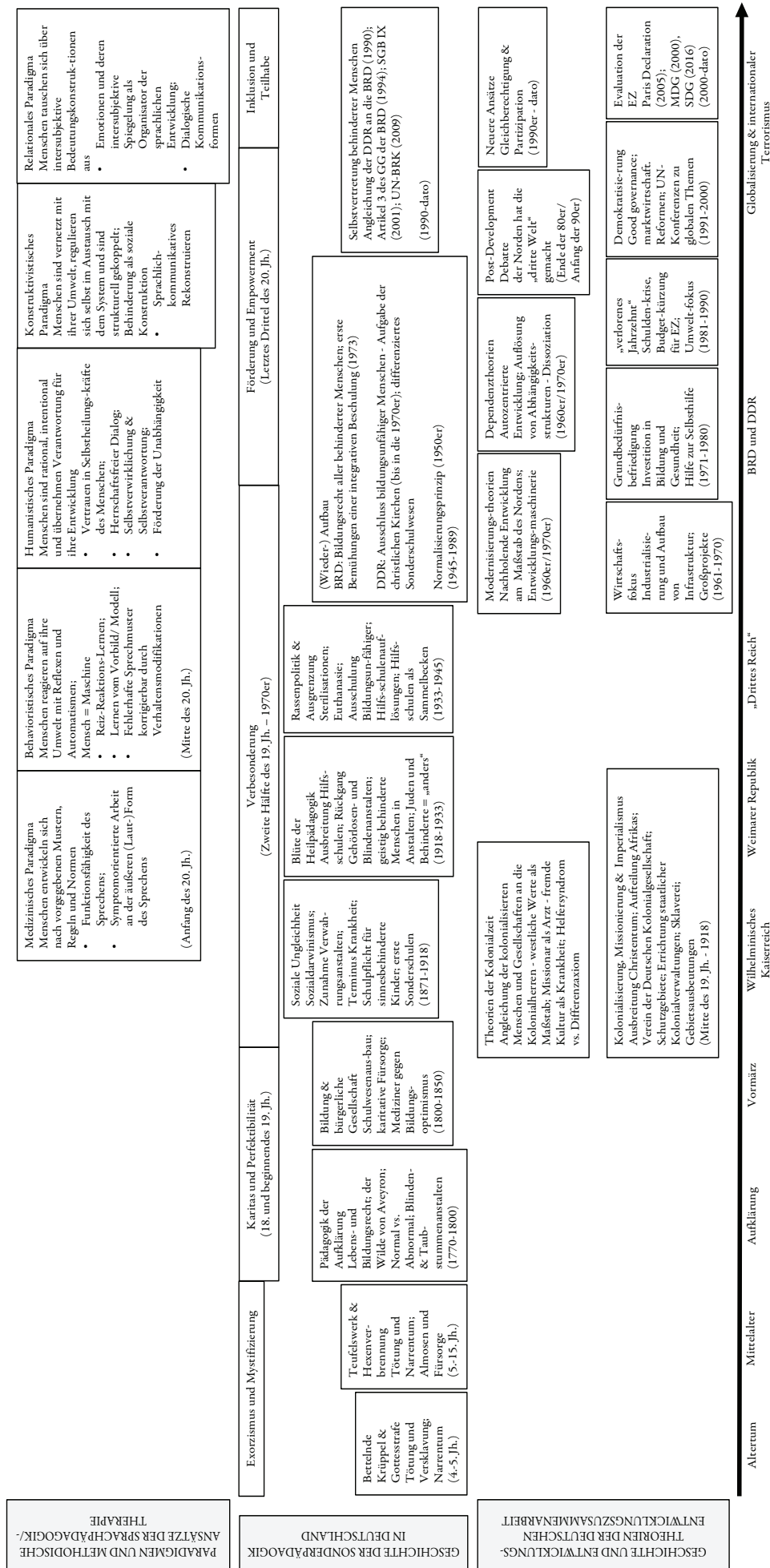


Abb. 9: Historischer Überblick der Entwicklungszusammenarbeit, der Sonderpädagogik und der Sprachpädagogik/-therapie