

# Jugend und Globalisierung



## Aus dem Inhalt:

- Jugendkulturen in der Globalisierung
- Das Ende der Einen Welt und der Entwicklungspolitik
- Globales Lernen mit Jugendlichen

## EDITORIAL

Das vorliegende Heft thematisiert Globales Lernen bzw. Entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit jungen Menschen. Im Zentrum steht ein Arbeitsfeld, das sich einer zweifachen Herausforderung gegenüber sieht: Erstens hat die rasant fortschreitende Globalisierung die bisherigen Muster von Entwicklungspolitik längst grundlegend in Frage gestellt. Die Rede von *der* Dritten Welt oder von *dem* Süden ist schwierig geworden. Es stellt sich somit die Frage, was Thema und Bezugspunkte der Entwicklungspolitischen Bildung bzw. des Globalen Lernens sind. Muss sich die Entwicklungspolitische Bildung neu ausrichten, nachdem die Politik einen Paradigmenwechsel vollzieht und politikwissenschaftliche Analysen einen radikal veränderten Bezugsrahmen konstatieren?

Auch wenn sich die skeptisch bis pessimistische Rede von Ich-Zentriertheit und Spaßkultur unter Jugendlichen seit langem schon Lügen straft, bleibt zweitens die Frage, wie Entwicklungspolitische Bildungsarbeit wieder zu mehr Attraktivität unter jungen Menschen finden kann. Es gibt Anzeichen, dass Jugendliche durchaus ein Interesse an

Globalisierung haben und die Idee einer gerechten Weltwirtschaft nach wie vor Aktualität besitzt.

Die Beiträge dieses Heftes sind überarbeitete Referate einer Tagung, welche die Evangelische Akademie zu Berlin und die Projektstelle Entwicklungspolitische Jugendbildung der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Jugend unter dem Titel „Eine Welt – kein Interesse?“ im Februar 2002 gemeinsam ausgerichtet haben. Ziel der Tagung war es, gemeinsam mit Praktikern der Entwicklungspolitischen Bildungsarbeit die beiden oben beschriebenen Herausforderungen zu diskutieren und für die Zukunft des Globalen Lernens nutzbar zu machen. Ausgehend von theoretischen Analysen haben wir uns von einzelnen Praxisbeispielen anregen lassen, Globales Lernen neu zu bedenken. Hierbei ging es unter der Überschrift „Lernziel Gerechtigkeit oder Fitness für den Globalen Markt?“ um die Frage nach den Leitzielen Globalen Lernens. Der Hintergrund dieses Heftes mag so die Auswahl der einzelnen Beiträge erklären.

Roland Roth fragt nach der Rolle der Globalisierung in der Lebenswelt Jugendlicher, Ulrich Menzel begründet

in seinem Beitrag die These vom Ende der Dritten Welt aus politikwissenschaftlicher Perspektive, Barbara Asbrand diskutiert das Thema Globalisierung und Jugend als erziehungswissenschaftliche Fragestellung. Die Frage nach den Leitmotiven Globalen Lernens wird in den Beiträgen aus der Praxis diskutiert, die Rita Panesar und Kerstin Nagels, Peter Bleckmann, Thomas Steinhäuser und Rolf Daseke vorstellen. Der ursprünglich vorgesehene Beitrag über Globales Lernen in der kirchlichen Jugendarbeit konnte leider nicht realisiert werden.

Die Breite der Debatte möglichst ausgewogen darzustellen war nicht das Ziel der Tagung und kann auch nicht Absicht dieses Heftes sein. In ihrer Vielfältigkeit ist den hier versammelten Beiträgen eines gemeinsam: Sie wollen zum Nachdenken und zur Diskussion anregen.

Marcus Götz-Guerlin,  
Eberhard Schäfer,  
Barbara Asbrand,  
Gregor Lang-Wojtasik  
Juli 2002

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

25. Jahrgang      September      **3**      2002      ISSN 1434-4688D

- |                                  |           |   |
|----------------------------------|-----------|---|
| Roland Roth                      | <b>2</b>  | Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen  |
| Ulrich Menzel                    | <b>6</b>  | Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik  |
| Barbara Asbrand                  | <b>13</b> | Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie. Warum wir heute neue Konzepte brauchen  |
| Kerstin Nagels /<br>Rita Panesar | <b>20</b> | Lernziel Gerechtigkeit oder Fitness für den Globalen Markt?   |
| Peter Bleckmann                  | <b>23</b> | Globales Lernen in der Berufsbildung. Das Projekt impuls des EPIZ, Berlin   |
| Thomas<br>Steinhäuser            | <b>26</b> | Solidarität durch Zusammenarbeit. Erfahrungen mit den internationalen Solidaritätsbrigaden der IG-Metall-Jugend                           |
| Rolf Dasecke                     | <b>29</b> | Nachhaltige Schülerfirmen: Wirtschaften in ökologischer, gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung?                                   |
| BDW                              | <b>32</b> | Rethinking University / The Challenge of Globalisation / 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik / Berlin in der Welt - Die Welt in Berlin |
| VENRO                            | <b>35</b> | Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“  |
|                                  | <b>37</b> | Kurzrezensionen   |
|                                  | <b>40</b> | Unterrichtsmaterialien  |
|                                  | <b>42</b> | Informationen   |

## Impressum

**ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 25. Jg. 2002, Heft 3**

**Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. und KommEnt

**Schriftleitung:** Annette Scheunpflug

**Redaktionsanschrift:** ZEP-Redaktion, Pädagogik I, EWF, Regensburger Str. 160, 90478 Nürnberg

**Verlag:** Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 1434-4688 D

**Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:** erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement € 20,- Einzelheft € 6,-; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

**Redaktion:** Barbara Asbrand, Hans Bühler, Asit Datta, Helmuth Hartmeyer, Richard Helbling, Torsten Jäger, Ulrich Klemm, Gregor Lang-Wojtasik, Claudia Lohrenscheid, Gottfried Orth, Bernd Overwien, Georg-Friedrich Pfäfflin, Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Horst Siebert, Barbara Toepfer  
**Technische Redaktion:** Gregor Lang-Wojtasik, Katrin Lohrmann  
0911/5302-735.

**Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren.

**Titelbild:** attac

*Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuss für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreien Papier gedruckt.*

Roland Roth

# Globalisierungsprozesse und Jugendkulturen

*Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt Auswirkungen von Globalisierungsprozessen in Jugendkulturen sowie Reaktionsweisen Jugendlicher auf Globalisierungsphänomene. Dabei wird zwischen identitätsorientiertem Widerstand und globalisierungskritischen Milieus unterschieden. Abschließend werden Konsequenzen für die politische Bildung formuliert.*

Gegenwärtige Jugendkulturen, die meist als bunte lokale und regionale Angelegenheit, als Vielfalt von frei gewählten Lebensstilen wahrgenommen werden, sind durch Globalisierungsprozesse einem massiven Veränderungsdruck ausgesetzt. Globale Entwicklungen wirken somit stärker denn je strukturierend auf Jugendkulturen, ihre Themen und Ausdrucksformen.

Dieser Blick auf Jugendkulturen ist keineswegs selbstverständlich, werden sie doch vorwiegend unter anderen Gesichtspunkten betrachtet. Als eigensinnige Gesellungsformen für einen spezifischen Lebensabschnitt (Adoleszenz und Postadoleszenz) gestalten Jugendkulturen einen historisch und milieuübergreifend länger und bedeutsamer gewordenen Übergang zum Erwachsenenstatus – ein Übergang, der von massiven Distanzierungen und Provokationen der Erwachsenenwelt begleitet sein kann. Die Rebellion der Jungen gegen die Macht und Autorität der Alten gilt als Dauerthema der Jugendkulturen des zurückliegenden Jahrhunderts (Überblick; vgl. Deutscher Werkbund e.V./Württembergischer Kunstverein Stuttgart 1986). Den beteiligten Jugendlichen bieten sie Erfahrungsräume mit Gleichaltrigen, die vor ähnlichen Individuierungsaufgaben stehen. Sich von den Jugendkulturen der Eltern abzusetzen, gehört jedenfalls dazu und erlaubt generationstypische Lagerungen. In den verschiedenen Jugendkulturen sind zugleich klassen- und milieuspezifische Prägungen wirksam, die wesentlich zur Reproduktion der Herkunftsmilieus beitragen, gelegentlich aber auch zu Neuorientierungen verhelfen. Schließlich bilden Jugendkulturen und konkurrierende Jugendcliquen hierarchische Muster untereinander aus, die von Sub- und Gegenkulturen herausgefordert und bestätigt werden. All diese Funktionen sollen nicht bestritten werden. Themen und Stile von Jugendkulturen sind jedoch weniger denn je ausschließlich lokal, regional oder national geprägt. Die Kraft von Jugendkulturen, die dominanten Lebensweisen einer Gesellschaft herauszufordern und kreativ zu verändern, wurde bislang vorwiegend im nationalen Zusammenhang gesehen. Unschwer lassen sich über das gesamte 20. Jahrhundert jugendkulturelle Strömungen identi-

fizieren, die internationalen Charakter haben: von der Bohème und Jugendbewegung nach 1900, der Jazz- und Swingbegeisterung, die in den 1920er Jahren einsetzt, über die „Halbstarke“ und Teenager, zur Beat-, Rock- und Hippie-Generationen nach dem Zweiten Weltkrieg. Seit den 1960er Jahren hat die dichte Welle jugendspezifischer Musikrichtungen, von Konsum- und Lebensstilen ohnehin weitgehend internationalen Charakter. Zumindest gelten die Jugendszenen in den USA und in Großbritannien weltweit als Quelle der Dauerinspiration. Dieser transnationale Kontext stand jedoch nicht im Vordergrund. In der Auseinandersetzung mit den Diffusionsprozessen, die transnationale Jugendstile beförderten, interessierten vor allem ihre konsumkulturelle und warenästhetische Entschärfung und ihre nationalspezifische Umdeutung, wenn sie sich auf internationale Wanderschaft begeben. Auch in der Debatte über die weltweiten Proteste, die mit der Jahreszahl 1968 in Verbindung gebracht werden, aber auch über die Themen der nachfolgenden neuen sozialen Bewegungen (Feminismus, Ökologie, Pazifismus etc.) wird diese Themendiffusion anerkannt. Trotzdem sind es die besonderen Gelegenheitsstrukturen der nationalen politischen Kultur, die als entscheidend für das Schicksal der Themen, Proteste und Mobilisierungen angesehen werden (zu dieser Tradition; vgl. Klein/Legrand/Leif 1999; Hellmann/Koopmans 1998). Die Dichte und Wirksamkeit globaler Prozesse machen es jedoch heute sinnvoll, deren Eigengewicht für die Herausbildung von lokalen und regionalen Jugendkulturen zu betonen. Gleichzeitig gibt es Ansätze zu transnationalen Jugendkulturen.

Diese versuchen zunehmend – dies ist die andere Seite dieser Entwicklung – selbst Einfluss auf Globalisierungsprozesse zu nehmen, sie eigensinnig zu nutzen, zu gestalten oder zurückzudrängen.

Seit den Mobilisierungen gegen die Ministerrunde der Welthandelsorganisation in Seattle Ende 1999 und der Popularität des globalisierungskritischen Netzwerks „attac“ nach dem Gipfel von Genua im Sommer 2001 ist die Existenz von transnationalen Protestmobilisierungen gegen zentrale Akteure der vorherrschenden Globalisierungsprozesse weithin anerkannt. Sicherlich handelt es sich dabei nicht um eine einheitliche Bewegung. Gewerkschaftsgruppen, eine postkommunistische Linke und katholische Gemeinden sind mit von der bunt zusammengesetzten Partie. Aber nicht nur das Alter der bei solchen Gelegenheiten Festgenommenen macht auf den hohen Anteil von Jugendlichen an den globalisierungskritischen Protesten aufmerksam. Nicht selten bilden sie –

nicht zuletzt wegen ihrer Netzkompetenzen – die organisatorischen Knoten der transnationalen Mobilisierungsnetzwerke. Themen der transnationalen Politik dominieren, auch wenn jeweils nationale Subthemen eingespeist werden. Aber nicht nur für die spektakulären Gipfelproteste gilt, dass der Versuch unternommen wird, auf die Agenda globaler Transformationen Einfluss zu nehmen. Solche Orientierungen finden sich auch in anderen Jugendkulturen. Worum geht es dabei?

## Die Neuformierung von Jugendkulturen

Mit Blick auf aktuelle Jugendkulturen lassen sich schematisch – in der Realität gibt es zumeist Mischungsverhältnisse – drei gegensätzliche Reaktionsbildungen auf die globalen Transformationen unterscheiden.

### *Jugendkulturen als Vorreiter von Globalisierungsprozessen*

Jugendkulturen treten häufig als Avantgarden von Globalisierungsprozessen auf. Als Produzenten und Konsumenten sind sie zwar nicht die ressourcenstärkste, aber vermutlich die innovativste, flexibelste und mobilste Zielgruppe, die eine weltweite kulturelle Homogenisierung vorantreibt. Lifestyle, vermittelt über Musikstile, Videoclips, MTV, Hollywood-Filme, Reisen, Kleidungs- und Konsumstile sind heute global im Angebot und ein zentrales Exportprodukt der entsprechend spezialisierten transnationalen Konzerne, häufig mit Stammsitz in den „global media cities“ der USA und in Westeuropa (vgl. Krätke 2002). Medienkonzerne sind als Produzenten eines kulturellen Umfeldes für die Expansion globaler Politik und Ökonomie von kaum zu überschätzender Bedeutung (Reljic 2001, S. 58 – 81; weitere empirische Trends in den kulturellen Globalisierungsprozessen bei Held u.a. 1999, S. 327ff). Eigensinn, Konkurrenz, Abgrenzung, Anerkennung, die Suche nach Authentizität und Erfolgsstreben sind treibende Kräfte der Jugendkulturen, die eine „avantgardistische“ Weltkultur hervorbringen. Sie sind Anregungsmilieu und Trendsetter für die globalen Medienkonzerne. Medien wie MTV bieten ein weltweit verbreitetes Angebot zur Selbststilisierung und Gruppenbildung. Leitbild ist die freie Wahl der Lebensstile aus einer vorgegebenen Palette von Konsumangeboten.

„Abweichende“ Lebensstile werden nicht mit einer politisch-kulturellen Botschaft präsentiert, sondern als altersspezifisches Angebot ohne dauerhafte Prägewirkung. Die konsumkulturelle Botschaft überlagert zumeist politische Ausdruckformen, macht sie unbestimmt und beliebig. So ist es kein Zufall, dass es in der Skin- und Rockkultur politisch-symbolische Wanderung vom linken Spektrum in das rechts-extreme Lager gibt (eindrucksvolle russische Beispiele; vgl. Mathy 2000, S. 211 – 233).

Hiphop, Rave, Punk, Club, Techno etc. bezeichnen einige der Musikstile, um die sich transnationale Jugendkulturen gruppieren, von denen es je nach Zählung 100 und mehr Varianten gibt. Sie weisen stets einen besonderen lokalen Akzent auf, meist werden sie in abgewandelten und zusammengeführten Varianten gelebt. Aber die passende Musik, die rich-

tigen Klamotten und andere Accessoires bietet der globale Markt – angereichert mit dem dazu gehörenden Lebensgefühl. Der Zeitgeist bedeutet: Ihr könnt jederzeit neu über euren Lebensstil entscheiden und ihn tolerant nebeneinander leben.

Die Kommerzialisierung wird den Jugendkulturen nicht nur von mächtigen Marktakteuren aufgeherrscht, sondern trifft auf Erfolgsorientierungen bei den Akteuren selbst. Gerade den mehr oder weniger randständigen, vielleicht auch oppositionell gestimmten Jugendlichen einer Szene eröffnen sich Auf- und Ausstiegchancen, die sie selbst aktiv suchen. So treten heute türkische Breakdance-Gruppen in Berlin eher als Jungunternehmer denn als Protestmilieu auf (ein Beispiel bei Nohl 2000, S. 237 – 252). Die Love Parade, das zentrale Techno-Mega-Event in Berlin, wurde in den letzten Jahren – trotz heftiger öffentlicher Kontroversen – stets als politische Demonstration angemeldet, aber nur um die Müllbeseitigungskosten zu sparen.<sup>1</sup> Spaßhaben und Partymachen stehen auch für die beteiligten Jugendlichen im Vordergrund. Ob Techno-Ereignisse dieser Art Teil eines globalen Kulturprojekts sind, ein translokales und transnationales, mikrostrukturelles Gesellungsgebilde, in dem mit subversiven Eigensinn gerade in weniger rosigen Zeiten das „Recht auf ein eigenes Leben“ im Hier und Jetzt reklamiert wird (Hitzler/Pfadenhauer 1999), kann hier offen bleiben.

Für einen kurzen Augenblick erschien es so, als gäbe es nur diese konsumintensiven und erfolgsorientierten Jugendsubkulturen, in denen der gesellschaftskritische Stachel von jugendkultureller Provokation kaum zu spüren ist. Ihre Heterogenität, ihr hybrider Charakter, die hinzugefügten Elemente der Selbstgestaltung, auch ihre gelegentliche Aufladung mit Protestelementen sprechen zwar gegen das vorschnelle Urteil einer homogenisierten, ja weltweit uniformen Konzernwelt, wie sie mit den Begriffen McDonaldisierung oder Disneyfizierung suggeriert wird (vgl. auch Barber 1995). Aber sie unterstützen gerade in ihrem flexiblen Charakter eher Marktorientierungen als Erwartungen an die politische Gestaltbarkeit globaler Transformationen.

### *Identitätsorientierter Widerstand und Rückzugsbewegungen*

Im Kontrast zur proaktiven Grundströmung haben in jüngerer Zeit zwei andere Strömungen deutlich an Gewicht gewonnen haben. So haben sich vielfältige lokale Gegenkulturen herausgebildet, die sich demonstrativ gegen die kulturelle Vereinheitlichung wenden. Religiöse, regionalistische, nationalistische und rechtsextreme Strömungen können ebenso dazu gehören wie ökologisch begründete Gemeinschaften. „Identität“ ist ihr gemeinsames Zauberwort, um das alles kreist (Castells 1997). Kollektive Identitäten sollen Sinnstiftung in einer unübersichtlich gewordenen Welt bieten. Der Rückzug in Gemeinschaften soll den staatlichen Kontrollverlust kompensieren, mit dem die globalen Transformationsprozesse vermeintlich oder tatsächlich politisch einhergehen (Sassen 1996). Rechtsextreme, fremdenfeindliche und rassistische Strömungen haben weltweit – vor allem in den reichen Ländern des Nordens – in den letzten zwei Jahrzehnten deutlich zugelegt. Ihr Protest gegen Globalisierung kreist um die zuweilen gewalttätige Identitätsbehauptung gegen kulturelle Überfrem-



Nik & Hank (aus: Mischer, Britta: Die Jünger. Berlin 2001;  
© Schwarzkopf & Schwarzkopf)

dung, Zuwanderung und offene Grenzen (zur Veränderung nationaler politischer Kulturen unter den Bedingungen von Globalisierungsprozessen; vgl. Kriesi 2001, S. 23 – 44). Was wir in den letzten 20 Jahren an wachsendem Rechtsextremismus erleben, vor allem auch unter Jugendlichen, ist vorrangig eine Reaktionsbildung auf Globalisierungsprozesse und die damit verbundenen Denationalisierungen, die als bedrohlich erfahren werden. Es handelt sich *nicht* um eine Wiederholung dessen, was in den 1920er und 1930er Jahren dieses Jahrhunderts passierte. Trotz NS-Symbolik ist es keine Wiederbelebung des alten Nationalsozialismus. So versammelten sich z.B. am 27. Oktober 2001 in Heidelberg einige Hundert Demonstranten der NPD-Jugend hinter Transparenten mit der Aufschrift „Für eine Welt der freien Völker. [www.gegen-globalisierung.de](http://www.gegen-globalisierung.de)“. Die Kritik richtete sich, so die Veranstalter, „gegen die Globalisierung und den dahinter stehenden US-Interessen“<sup>42</sup>. Solche politisch-kulturellen Identitätsbehauptungen haben in der Regel einen ökonomischen Kern. Einmal geht es um die Verteidigung komparativer Vorteile im Globalisierungsprozess gegen die anstürmenden Habenichtse – ein Wohlstandschauvinismus, der sich in Leitbildern wie der „Festung Europa“ niedergeschlagen hat. Zum anderen greifen rechtspopulistische Mobilisierungen die Erfahrung oder auch nur die Angst auf, zu den Globalisierungsverlierern zu gehören. Die dauerhafte Massenarbeitslosigkeit, die Nähe zur EU-Außengrenze und die befürchtete Konkurrenz billiger Arbeitsmigranten sind die besonderen ökonomischen Faktoren des Wahlerfolgs der rechtsextremen DVU, die 1998 in Sachsen-Anhalt immerhin 12,9 Prozent der Wählerstimmen erringen konnte. Bei den Wählerinnen und Wählern unter 30 Jahren war die DVU die stärkste Partei.

### *Globalisierungskritische Milieus und Bewegungen*

Von Seattle bis Genua ist deutlich geworden, dass es einen progressiven globalisierungskritischen Gegenpol in den Jugendkulturen gibt. Auffällig war bei all diesen Protesten der hohe Anteil von Jugendlichen und Schülern. Kosmopolitische Orientierungen, globale Verantwortung, Unbehagen im Wohlstand, moralische Sensibilität für Globalisierungsfolgen und Solidarität mit den Globalisierungsoptionen in der Peripherie gehören zu den hervorstechenden normativen Orientie-

rungen dieser Jugendszenen, die transnational in verschiedenen Netzwerken kooperieren. Sicherlich spielt auch die Furcht vor den unabsehbaren sozialen und ökologischen Folgen eine Rolle, die durch die vorherrschende Form der Globalisierung aufgehäuft werden. Sie markieren den äußersten Gegenpol zu den rechtsextremen Rückzugsbewegungen und ihrer Globalisierungskritik, die auf nationale und regionale Schließung setzt. Naomi Klein hat mit ihrer stark beachteten Streitschrift „No Logo!“ erheblich zur Aufklärung über diese Schattenseiten der globalen Konsumkultur und zur Verbreitung von konsumkritischen Boykottinitiativen gegen Markenartikelhersteller beigetragen. Mit „Reclaim the Streets“ und den „Innenstadtaktionen“ hat sie zudem auf Aktionsformen aufmerksam gemacht, die sich gegen die Privatisierung von öffentlichen Räumen und die Vertreibung von konsumstörenden „Randgruppen“ aus den Innenstädten wenden (Klein 2001). In die Proteste vieler Jugendlichen mischt sich deutlich die Scham, Nutznießer dieser globalen Ungleichheiten zu sein. Die Boykottaktionen gegen Markenhersteller sind übrigens keineswegs folgenlos. Mehr als die Hälfte aller Marken haben im Vergleich zum Vorjahr verloren, allen voran Nike, Coca Cola und McDonalds. Diese Proteste zeitigten auch auf rein ökonomischer Ebene Wirkungen, was erheblich zur Stärkung ihrer sozialen Verantwortlichkeit beigetragen haben dürfte.

Es ist gegenwärtig nicht möglich, ein halbwegs vollständiges Bild der Jugendmilieus zu erhalten, die heute in der einen oder anderen Form in globalisierungskritischen Initiativen tätig sind. In ihrer prägnantesten Parole „Eine andere Welt ist möglich!“ schwingt noch jener jugendbewegte Pathos mit, der an der Gestaltbarkeit der Welt festhält. Allerdings hat er nichts mehr mit der trügerischen Gewissheit jener Generation zu tun hat, die zu Beginn des letzten Jahrhunderts beschwor: „Mit uns zieht die neue Zeit“ (zu den Jugendbewegungen und -kulturen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts; vgl. Koebner/Janz/Trommler 1985). Jugendspezifische Forderungen wird man unter den Forderungen der Globalisierungskritiker nach sozial gerechter, demokratischer Gestaltung der Globalisierungsprozesse vermutlich weitgehend vergeblich suchen. Auch dies ist ein Hinweis auf den historischen Abstand zum Mythos Jugend.

### *Gemeinsamkeiten, Differenzen und Herausforderungen*

Bei näherem Hinsehen weisen die beschriebenen konkurrierenden, auch antagonistischen Strömungen Gemeinsamkeiten auf, die noch einmal auf die Prägekraft globaler Transformationen aufmerksam machen. Alle jugendkulturellen Strömungen stützen sich auf überlokale, oft auch transnationale Vernetzungen, die sie mit Gleichgesinnten verbinden. Dies gilt auch für die diversen rechtsextremen Szenen (Hammerkins, Oi-Musik etc.). Gemeinsam ist ihnen auch die intensive Nutzung des Internets, wie das Beispiel der Demonstrationsberichterstattung der Jungen Nationalen zeigt. Die Boykottinitiativen der globalisierungskritischen Initiativen wären ohne Internet gar nicht denkbar, fehlte es doch sonst authentischen Vorort-Informationen.

Zu den größten negativen Herausforderungen kann die Formierung regressiver und repressiver, jugendlich geprägter Verteidigungsgemeinschaften, die als „national befreite

Zonen“ bereits in einigen Regionen Ostdeutschland proklamiert wurden und an einigen Orten auch praktisch durchgesetzt werden. Sie funktionieren pervers. Spektakuläre Gewalttaten gegen Ausländer oder ausländisch aussehende Menschen – immerhin mit mehr als 100 Todesopfern seit Anfang der 1990er Jahre – haben als territoriale Aneignung objektiv die Funktion von Erpressung: Beachtet uns und gebt uns Geld, sonst erleidet die gesamte Bundesrepublik einen Imageschaden im globalen Wettbewerb.

## Einige Anregungen für die politische Jugendbildung

Der Bedeutungszuwachs von Globalisierungsthemen verleiht dem internationalen Jugendaustausch neue Bedeutung. Er kann ein wichtiges Mittel gegen kulturelle Rückzugsbewegungen und nationalistische Identitätssuche sein, wenn einige Qualitätsmerkmale erfüllt werden:

1. Es bedarf der Ernsthaftigkeit, eines „esprit de sérieux“. Sicher wird sich niemand gegen Lebensfreude und Abenteuer aussprechen, aber wenn Tourismus und Spaßkultur dominieren, kann auf solche öffentlichen Angebote verzichtet werden. Sie markieren keine Differenz zur proaktiven Konsumkultur.

2. Mehr denn je müssen „heiße Eisen“ angepackt werden. Die Auseinandersetzung mit negativen Globalisierungseffekten, wie soziale Ausgrenzungsprozesse, dem menschenrechtlich problematischen Umgang mit Asylsuchenden, Ausländern und Flüchtlingen, einem zunehmenden Rassismus und Rechtsextremismus, ist unabdinglich.

3. Jede mittelschichtspezifische Engführung von Angeboten ist zu vermeiden, gefordert ist vielmehr die gezielte Integration benachteiligter Jugendgruppen.

4. Eine interkulturelle Pädagogik ist vonnöten, die sich nicht auf den Austausch nationaler Leitkulturen beschränkt und diese Fiktion damit bestärkt, sondern die kulturelle Vielfalt in den jeweiligen Ländern bewusst einbezieht. Das gilt für regionalistische Traditionen, aber auch verstärkt für die vielfältigen Migrantenkulturen.

5. Das Aufbrechen einer weit verbreiteten TINA-Mentalität (There Is No Alternative – Margaret Thatcher), die gerade auch im politischen Raum gerne beschworen wird. Stattdessen gilt es, die gemeinsame Suche nach Gestaltungsmöglichkeiten und Alternativen im Globalisierungsprozess anzuregen – von der Tobin-Steuer bis zur *économie sociale*. Das Vertrautmachen mit lokalen Alternativen könnte eine wichtige Aufgabe sein.

6. Gerade angesichts des gegenwärtigen „Krieges gegen den Terror“ gilt es an menschenrechtlichen und zivilen Maßstäben festzuhalten, um nicht in einem neuen kriegerischen Mittelalter zu versinken, das möglicherweise gerade mit dem Bestreben, Sicherheit gegen Terrorismus mit kriegerischen Mitteln herzustellen, herbeigebombt wird. Die Angst vieler Jugendlicher vor einer extrem ungleichen, nicht zuletzt darum unsicheren und gewalttätigen globalen Zukunft, d.h. vor der Rückkehr zum „Naturzustand“ des Thomas Hobbes in der internationalen Politik, ist in den Protesten der jüngsten Zeit deutlich zu spüren. Sie sollte als Kritik und Auftrag wahrge-

nommen werden, die politischen Gestaltungsaufgaben anzugehen, die mit den Globalisierungsprozessen verknüpft sind. Es geht dabei um gemeinsame Suchbewegungen, um viele kleine Initiativen „von unten“, um Austauschprozesse „en détail“, um ein langfristiges und unsicheres Unternehmen. Denn einen „Master-Plan“, gar von irgendwelchen Politikern vorgetragen, wird es nicht geben.

### Anmerkungen:

1 Bei Demonstrationen kommt die öffentliche Hand auf, bei Musikveranstaltung muss der Veranstalter selbst die Kosten der Müllbeseitigung tragen.

2 Veröffentlicht unter: [www.jn-buvo.de/7aktionen/heidelberg.htm](http://www.jn-buvo.de/7aktionen/heidelberg.htm), 12.12.2001.

### Literatur:

**Barber, B.:** Jihad vs. McWorld. How globalism and tribalism are reshaping the world. New York 1995.

**Castells, M.:** The Power of Identity. Oxford 1997.

**Deutscher Werkbund e.V./Württembergischer Kunstverein Stuttgart (Hg.):** Schock und Schöpfung. Jugendästhetik im 20. Jahrhundert. Darmstadt/Neuwied 1986.

**Held, D./McGrew, A./Goldblatt, D./Perraton, J.:** Global Transformations. Politics, Economics and Culture. Stanford 1999.

**Hellmann, K.-U./Koopmans, R. (Hg.):** Paradigmen der Bewegungsforschung. Entstehung und Entwicklung von neuen sozialen Bewegungen und Rechtsextremismus. Opladen/Wiesbaden 1998.

**Hitzler, R./Pfadenhauer, M.:** „We are one different family“. Techno als Exempel der anderen Politik. In: Beck, U. u.a. (Hg.): Der unscharfe Ort der Politik. Opladen 1999.

**Klein, A./Legrand, H.-J./Leif, T. (Hg.):** Neue soziale Bewegungen. Impulse, Bilanzen und Perspektiven. Opladen/Wiesbaden 1999

**Klein, N.:** No Logo ! Der Kampf der global Players um Marktmacht. Ein Spiel mit vielen Verlierern und wenigen Gewinnern. Gütersloh 2001.

**Koebner, T./Janz, R.-P./Trommler, F. (Hg.):** „Mit uns zieht die neue Zeit“. Der Mythos Jugend. Frankfurt/M 1985.

**Krätke, S.:** Medienstadt. Urbane Cluster und globale Zentren der Kulturproduktion. Opladen 2002.

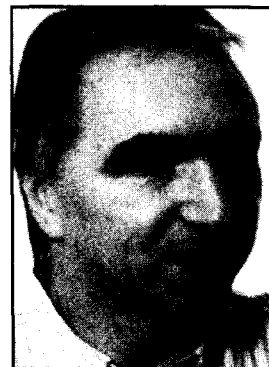
**Kriesi, H.:** Nationaler politischer Wandel in einer sich denationalisierenden Welt. In: Klein, A./Koopmans, R./Geiling, H. (Hg.): Globalisierung, Partizipation, Protest, Opladen 2001, S. 23 – 44.

**Mathyl, M.:** Hammer und Sichel in der Fahne Hitlers. Das Entstehen einer nationalistischen Gegenkultur im Postperestrojka-Rußland. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen 2000, S. 211 – 233.

**Nohl, A.-M.:** Von der praktischen Widerständigkeit zum Generationsmilieu: Adoleszenz und Migration in einer Breakdance-Gruppe. In: Roth, R./Rucht, D. (Hg.): Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz? Opladen 2000, S. 237 – 252.

**Reljic, D.:** Der Vormarsch der Megamedien und die Kommerzialisierung der Weltöffentlichkeit. In: Brühl, T. u.a. (Hg.): Die Privatisierung der Weltpolitik. Entstaatlichung und Kommerzialisierung im Globalisierungsprozess. Bonn 2001, S. 58 – 81.

**Sassen, S.:** Losing Control ? Sovereignty in an Age of Globalization. New York 1996.



Dr. Roland Roth ist Professor für Politikwissenschaft am Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen der Hochschule Magdeburg-Stendal (FH); Arbeits- und Veröffentlichungsschwerpunkte: Politische Soziologie der Bundesrepublik Deutschland, kritische Gesellschaftstheorie, bürgerschaftliches Engagement, Jugendkulturen und neue soziale Bewegungen.

Ulrich Menzel

# Das Ende der einen Welt und Lehren für die Entwicklungspolitik<sup>1</sup>

*Zusammenfassung: Der Autor denkt vor dem Hintergrund gescheiterter Entwicklungstheorien und dem „Ende der Dritten Welt“ über Perspektiven entwicklungstheoretischer Diskurse und entwicklungspolitischer Praxis zu Beginn des 21. Jahrhunderts nach.*

## Das Ende von Entwicklungstheorie und -politik

Gut zwölf Jahre ist es mittlerweile her, dass in zahlreichen Beiträgen über die finale Krise von Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik räsoniert und damit, von vielen Autoren vielleicht unbewusst, eine Facette zur sogenannten Endism-Debatte beigesteuert wurde, die mittlerweile nahezu alle sozialwissenschaftlichen Disziplinen erfasst hat. Keineswegs nur das Ende der Dritten Welt wurde konstatiert, sondern auch das Ende der Moderne, das Ende der Souveränität, das Ende des Nationalstaats, das Ende der Nationalökonomie, das Ende des westlichen Industriemodells, das Ende der Arbeit, das Ende der Geographie, das Ende einer Weltordnung, das Ende der Geschichte – eingekleidet von diversen De-, Anti-, Post- und Neo-Diskursen (Alexander 1995) über das Ende der Ideologie, das Ende des Fortschrittsdenkens, das Ende der Philosophie, das Ende der soziologischen Theorie, damit konsequenterweise auch das Ende bzw. das Scheitern der großen Entwicklungstheorie (vgl. Menzel 1997; dort weitere Literatur). Neben der Globalisierung, die sich in der Kompression von Raum und Zeit der einen Welt manifestiert, gibt es offenbar die ebenso mächtige Gegenteilstendenz, nämlich den Zerfall der einen Welt, die zum Gegenstand eines breiten Fragmentierungsdiskurses geworden ist (vgl. neben Menzel 2001; Camilleri/Falk 1992; Senghaas 1993; Barber 1995; Walk/Brunnengräber 1995; Clark 1997; Scholz 2000). Folgt man dieser Literatur, dann scheinen Substanz und Objekt sozialwissenschaftlicher Beschäftigung sich zu verflüchtigen, ist mit dem explanandum auch das explanans zur Disposition gestellt.

## Renaissance des entwicklungstheoretischen Diskurses über alte Grundsatzfragen

Um so erstaunlicher und gegen diesen Trend gerichtet ist eine seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre zu konstatierende Renaissance der entwicklungstheoretischen Diskussion in der Bundesrepublik, die den Trend zur Fragmentierung gerade auch in der sog. Dritten Welt weitgehend ignoriert. Die Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“ begann im Oktober 1995 eine Theoriedebatte, die bis zum Oktober 1999 auf 31 Beiträge anwuchs (1999 als Buch erschienen, 2002 in zweiter Auflage). Die Artikelserie wurde bis März 2002 fortgesetzt durch eine neue Folge „Entwicklungstheorie – Wer ist Wer?“. Die „Peripherie“ widmete dem Thema 1997 zwei Schwerpunkthefte. „Asien, Afrika, Lateinamerika“ hat sich zu einer theoretisch orientierten Zeitschrift entwickelt (Elsenhans 1996). Das Duisburger „Institut für Entwicklung und Frieden“ veröffentlichte 1997 einen Report mit dem Titel „Entwicklungstheorie nach dem Scheitern der ‚großen Theorie‘“ (Mürle 1997). Der „Leviathan“ ließ 1996 die deutschen Modernisierungstheoretiker in einem Schwerpunktheft zu Wort kommen (darin z.B. Berger 1996). Weitere Monographien zeugen von der Wichtigkeit des Themas (Hauck 1996; Kößler/Schiel 1996; Kößler 1998; Hein 1998). Handelt es sich hier um den verspäteten Vollzug einer theoretischen Standort-Debatte, die bereits vor sechs oder sieben Jahren hätte geführt werden sollen oder um den Nachvollzug einer internationalen Diskussion (vgl. Galli 1992; Schuurmann 1993), die aus der neuen Unübersichtlichkeit herausführen soll?

In den meisten der zitierten Beiträge geht es allerdings wieder um die alten Grundsatzfragen. Brauchen wir weiterhin Paradigmen mit globalem Erklärungsanspruch oder besser Theorien mittlerer Reichweite, also die kleinen Theorien anstelle der großen Theorie? Haben die alten Erklärungsmuster weiterhin Gültigkeit, oder müssen sie modifiziert, neuen Gegebenheiten angepasst werden? Bei genauem Hinsehen ist die alte Schlachtordnung der 1970er Jahre immer noch erkenn-



bar: Hier Modernisierungstheoretiker und Neoklassiker, dort Keynesianer, Listianer und Dependenztheoretiker.

Erstaunlich ist diese Art des Diskurses auch deshalb, weil das eigentliche Problem mittlerweile sehr viel grundsätzlicherer Natur ist. Wenn ich 1983 noch vorsichtig vom „Differenzierungsprozess in der Dritten Welt“ gesprochen habe, so habe ich 1991 bereits eindeutiger „Das Ende der Dritten Welt“ konstatiert (Menzel 1983; 1991; wieder abgedruckt in Menzel 1997). Als ich damals diese These aufgestellt habe, war damit immer das Ende des *Konstrukts*, das Ende der großen Erzählung „Dritte Welt“ und keineswegs, wie immer wieder fälschlicherweise unterstellt, das Ende oder gar die Aufhebung der tatsächlichen Probleme von Entwicklung und Unterentwicklung gemeint, die die Länder auszeichnen. Das wesentliche Argument lautete damals, dass es sich bei der „Dritten Welt“ um eine vorgestellte Gemeinschaft im Sinne Benedikt Andersons (vgl. Anderson 1993) handelt, die seit den 1950er Jahren als Resultat politischer Diskurse zwischen den Intellektuellen und Eliten des Nordens und des Südens entstanden ist, aber keinesfalls das Resultat wirklicher Vergemeinschaftungsprozesse im Sinne transkontinentaler kollektiver Identifikationsprozesse war. Dies fand nur statt in der politischen Propaganda des „Tiers Mondisme“, der Befreiungsbewegungen weltweit unter Führung der Kommunistischen Partei der VR China und der westlichen Solidaritätsbewegung.<sup>2</sup> Allenfalls für den europäischen Teil der „Ersten Welt“ mag so ein Prozess der Identitätsbildung im Laufe der Jahrhunderte stattgefunden haben. Bereits der Begriff „Zweite Welt“ hat, wie die Ereignisse der Jahre 1989/90 unter Beweis gestellt haben, aus dieser Perspektive wenig Sinn gemacht.

Mit der Auflösung des sozialistischen Lagers machte die begriffliche Dreiteilung der Welt vollends keinen Sinn mehr. Wenn es die Blockkonfrontation nicht mehr gab, hatte sich auch die Blockfreienbewegung überlebt. Damit war auch die ursprüngliche emanzipatorische Konnotation des Begriffs „Dritte Welt“ im Sinne des „Dritten Standes“ hinfällig geworden, die sicherlich bei der Bandung-Konferenz des Jahres 1956 Pate gestanden hat, als die Blockfreienbewegung ins Leben gerufen wurde. Mit dem Wegfall des Systemkonflikts und dem weltweiten Scheitern des Sozialismus sowjetischer Provenienz war auch die Bedeutung im Sinne von „dritter Weg“ zwischen Sozialismus und Kapitalismus hinfällig geworden, zumal explizite Vertreter eines dritten Weges wie z.B. Tansania, Algerien, Lybien, Jugoslawien etc. dem schon lange abgeschworen haben.

Hinfällig geworden waren auch die entwicklungspolitischen Konzepte der frühen CEPAL, der frühen UNCTAD-Konferenzen oder der Gruppe der 77, die über weltwirtschaftlichen Dirigismus und globalen Ressourcentransfer die Entwicklungsproblematik lösen wollten. Hinfällig deshalb, weil sie der Ausfluss strukturalistischer Denkens waren, wie es insbesondere in Lateinamerika gepflegt wurde. Dieses unterstellte, trotz aller Unterschiede, letztlich extern verursachte, identische Tiefenstrukturen von Unterentwicklung in Lateinamerika, Ost- und Südostasien, im Nahen und Mittleren Osten sowie in Afrika südlich der Sahara als Folge von Kolonialismus und internationaler Arbeitsteilung. Die Entwicklungsproblematik sollte folglich durch die Veränderung der „Verhältnisse“ im



(Foto: attac)

Weltmaßstab auf einen Schlag und weltweit gelöst werden, wobei eine „neue Weltwirtschaftsordnung“ als Minimalziel, die Weltrevolution als Maximalziel angesehen wurde. Tatsächlich hat aber die Ausdifferenzierung der „Dritten Welt“ in junge Industrieländer, Schwellenländer, Rentiersstaaten am Persischen Golf, in sich äußerst heterogene Länder wie etwa Brasilien oder Indien bis hin zu Gesellschaften, die in absoluter Armut leben, unter Beweis gestellt, dass es diese identischen Tiefenstrukturen nicht gibt, nachholende Entwicklung in bestimmten Fällen auch ohne neue Weltwirtschaftsordnung, ohne Weltrevolution, ohne außerordentlichen Ressourcentransfer, ohne nennenswerte Entwicklungszusammenarbeit möglich ist.

Festzuhalten bleibt auch, dass es *die* „Dritte Welt“ als kollektiv handelnden homogenen Akteur in der internationalen Politik nur selten und wenn, dann eher auf der Ebene von Deklarationen, gegeben hat. Die Heterogenität der Interessen war in der „Dritten Welt“ eher größer als innerhalb der „Ersten Welt“. Selbst das Paradebeispiel OPEC ist in sich zerklüftet. Im Gegenteil, die Konflikte zwischen Ländern der „Dritten Welt“ (z.B. Indien-Pakistan, Irak-Iran, China-Vietnam, Äthiopien und seine Nachbarn etc.) sind eher besonders ausgeprägt, wie die Vielzahl inner- und zwischenstaatlicher Kriege nach Ende des Ost-West-Konflikts unter Beweis gestellt hat.

Und schließlich ist auch die hiesige Dritte Welt-Bewegung nur noch ein Schatten früherer Tage. Die zahllosen Freund-



(Foto: attac)

schaftsgesellschaften und Solidaritätskomitees existieren nicht mehr, die politischen Dritte Welt-Zeitschriften haben schrumpfende Auflagen oder ihr Erscheinen ganz eingestellt (vgl. Minhorst 1996), Dritte Welt-Verlage haben Konkurs gemacht oder ihr Verlagsprogramm geändert, einschlägige Veranstaltungen und Büchertische sind nur noch schlecht besucht. Diese Beobachtung gilt gleichermaßen für die Kirchen, die Politischen Stiftungen und sonstigen NGO's, die sich mit dem Thema befassen. Reflex der Krise der Dritte Welt-Bewegung ist auch die nachlassende akademische Beschäftigung mit dem Thema, was sich leicht anhand einer Auswertung der Vorlesungsverzeichnisse deutscher Universitäten oder der fertiggestellten Diplomarbeiten und Dissertationen nachweisen lässt. Diese Beobachtung gilt erst recht für die entwicklungspolitische Praxis, also die staatlichen und nichtstaatlichen Träger der Entwicklungszusammenarbeit, die nicht nur vor dem Hintergrund knapper Finanzmittel einen Prozess der Neuorientierung begonnen haben.

## Das Verschwinden der „Dritten Welt“

Vor diesem Hintergrund gehe ich am Beginn des dritten Jahrtausends einen Schritt weiter, wenn ich vom „Ende der Dritten Welt“ spreche. Ich meine damit nicht mehr nur das „Konstrukt“ in dem o.g. Sinne, ich meine vielmehr, dass jetzt

auch der tatsächliche Gegenstand entwicklungspolitischer Theoriebildung und entwicklungspolitischer Praxis auf dem besten Wege ist, zu verschwinden, weil einerseits eine ganze Gruppe von Ländern mittlerweile den Anschluss an die entwickelte OECD-Welt gefunden hat und weil umgekehrt etliche Länder in eine derart katastrophale Situation geraten sind, dass ihre staatliche Existenz in Auflösung begriffen ist, bzw. sich bereits aufgelöst hat. „Failing States“ lautet der diesbezügliche neue Begriff. Wenn Theorie eine analytische und eine normative Seite hat, also auch handlungsanleitend und handlungslegitimierend sein soll, aus Theorien mithin Strategien zu folgen haben, die politisch um- und durchzusetzen sind, dann bedarf es zunächst eines ganz neuen Nachdenkens darüber, was in den einzelnen Teilen dieser ehemals „Dritten Welt“ tatsächlich geschieht.

Gehen wir einmal davon aus, dass das, was mit Hilfe von Statistik, also z.B. Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen oder Zahlungsbilanzen, aber auch der nationalen Bevölkerungs-, Sozial-, Gesundheits- und Bildungsstatistik abgebildet wird, auch tatsächlich existiert, nämlich im territorialen Sinne definierte Nationalstaaten mit einer entsprechend eindeutigen Zuordnung und Abgrenzung politischer und wirtschaftlicher Aktivitäten, Bevölkerung, Ressourcen etc. Nehmen wir als aggregiertes Exempel die 1997er Ausgabe des jährlich von der Weltbank herausgegebenen Weltentwicklungsberichtes, der immerhin in seiner Statistik 133 Länder mit mehr als einer Million Einwohner verzeichnet und sicherlich zu den zuverlässigsten internationalen Statistiken überhaupt gehört.<sup>3</sup> Was auffällt: Länder wie Afghanistan, Bosnien, Irak, Iran, Kuba, Nordkorea oder ca. 20 Länder südlich der Sahara fehlen ganz in der Statistik. Andere wie Jemen, Kambodscha, Haiti, Laos, Libanon, aber auch sämtliche Nachfolgestaaten der ehemaligen Sowjetunion und Jugoslawiens weisen mehr Leerstellen (= „Angaben nicht verfügbar“) als Ziffern, manchmal sogar nur Leerstellen in ihrer Länderzeile auf. Bei den Hinweisen, wie das Datenwerk zustande gekommen ist, wird berichtet, dass die letzte verfügbare Volkszählung oder die letzte Volkswirtschaftliche Gesamtrechnung 10, 20 oder gar 30 Jahre zurückliegt, möglicherweise die einzige, die je unternommen wurde.

Man sollte vermuten, dass Daten, die einen grenzüberschreitenden Transfer messen – wie Außenhandel, Kapitalverkehr oder Migration – besonders zuverlässig sind, wegen der besseren Möglichkeit an der Grenze, solche Daten zu erheben. Doch wer die Statistiken von Partnerländern untersucht hat, weiß, wie schnell man verzweifeln kann, wenn die Exportdaten des Landes A so gar nicht zu den korrespondierenden Importdaten des Landes B passen wollen. Erwähnt sei auch der beständig wachsende Posten „Statistische Diskrepanz“ in der amerikanischen Zahlungsbilanz. Rein rechnerisch müsste etwas da sein, was sich tatsächlich nicht auffinden lässt, z.B. Fluchtgelder, Drogengeschäfte, illegaler Waffenhandel, Geldwäsche oder andere undercover- und offshore-Aktivitäten. Alles Beispiele für das „verborgene Gesicht“ der Weltwirtschaft (Couvrat/Pless 1993). Oder nehmen wir die Direktinvestitionsstatistik. Sie zeigt, dass in den letzten Jahren in Afrika südlich der Sahara mehr Investitionen liquidiert als getätigt wurden, also ein Nettoabfluss von Inves-

tionen stattfindet mit einer einzigen Ausnahme: Beträchtliche Investitionen in Milliardenhöhe fließen nach Liberia in den Sektor „Transportunternehmen“. Dass es sich dabei um ausgeflaggte Tanker und Containerschiffe handelt, die lediglich in einem New Yorker Büro liberianischer Behörden registriert werden, verschweigt die Statistik.

Halten wir vorläufig fest: Es gibt 40, 50, möglicherweise sogar 80 „Länder“ auf der Welt, über die entweder keine, nur sehr lückenhafte, unzuverlässige, völlig veraltete oder lediglich rein virtuelle Daten vorliegen, mit deren Hilfe doch Nationalstaaten oder Nationalökonomien abgebildet werden sollen. Daran ändert auch der Umstand nichts, dass der Gini-Index in der Einkommensverteilung, die Rate des Bevölkerungswachstums, die Zahl der Krankbetten pro Kopf oder die Quote derjenigen, die Zugang zu sauberem Wasser haben, mit fünf Stellen hinter dem Komma ausgewiesen sind.

Unter den Ländern, für die vollständige Daten vorliegen, weist der Weltentwicklungsbericht bezüglich des durchschnittlichen jährlichen Wachstums des BIP über die Jahre 1980–1990 lediglich für 10 Länder, über die Jahre 1990–1995 aber bereits für 30 Länder ein Minuszeichen aus. Um nur die spektakulärsten Fälle zu nennen: Ruanda (-12,8%), Haiti (-6,5%), Georgien (-26,9%), Aserbaidschan (-20,2%), Kirgisistan (-14,7%), Armenien (-21,2%), Kasachstan (-11,9%), Ukraine (-14,3%), Litauen (-9,7%), Weißrußland (-9,3%), Rußland (-9,8%), Lettland (-13,7%), Estland (-9,2%) – wohlgemerkt jährlich über einen Zeitraum von fünf Jahren. Wie hoch mag das Minuswachstum bei den Ländern sein, für die diese Daten erst gar nicht verfügbar sind? Oder: Was lässt sich mit der Aussage anfangen, dass in Äthiopien im Jahre 1995 das BSP pro Kopf und Jahr 100 US\$ betragen hat und zwischen 1985 und 1995 jährlich um 0,3% geschrumpft ist? Somalia oder gar Eritrea sind erst gar nicht verzeichnet. Bei der Pro-Kopf-Statistik weisen übrigens 47 Länder einen negativen Wert auf. Hinzu kommen 13, für die keine Werte verfügbar sind sowie noch einmal schätzungsweise die doppelte Anzahl von Ländern, die erst gar nicht in der Statistik aufgeführt werden. Das entspricht etwa 60 bis 70 Ländern, in denen bereits auf dem Papier die Lage dramatisch erscheint.

Worauf sind nun diese sich häufenden Minuszeichen, Leerstellen oder das völlige Fehlen von Daten zurückzuführen? Auf das tatsächliche Schrumpfen wirtschaftlicher Tätigkeiten, auf eine wachsende Zuverlässigkeit der Daten, die ehemals propagandistisch aufgeblähte Werte auf ihren harten Kern zurückführt, auf rückläufige Erfassungskapazität der jeweiligen Statistischen Ämter, weil Schattenwirtschaft und Schmuggel wachsen, weil die Reichweite der Datenerhebung zurückgeht, weil vielfach nicht mehr als die Hauptstadt und der wichtigste Ausfuhrhafen überhaupt erfasst werden oder vielleicht sogar, weil sich viele postkoloniale und postsozialistische Staaten schlichtweg aufgelöst haben?

## Weißer Flecken auf der Landkarte

Von welcher Statistik wird das Herrschaftsgebiet der angolanischen Unita, der afghanischen Taliban, der kolumbianischen FARC, des peruanischen Leuchtenden Pfades, der

sahaurischen Tuareg, der mexikanischen Zapatisten, des kolumbianischen Medellín-Kartells, der algerischen GIA, der tamilischen Befreiungstiger, der nepalesischen Maoisten, der philippinischen Abu Sayaf, der somalischen Warlords, der kurdischen PKK, der libanesischen Hisbolla erfasst? Ganz zu schweigen von Kashmir, Aceh, dem südlichen Sudan, den Shan-Staaten in Burma etc. Welche Statistik erfasst die Favelas, Shanty Towns, Bidonvilles und Slums im Weichbild asiatischer, lateinamerikanischer und afrikanischer Mega-Städte? Mitten in Afrika gibt es eine große Kriegszone von Angola über die beiden Kongo, Ruanda, Burundi bis in den südlichen Sudan und weiter nach Äthiopien und Eritrea, wobei die klassische Unterscheidung zwischen Krieg und Bürgerkrieg nicht mehr möglich ist.

Die weißen Flecken auf der Landkarte, die neue terra incognita, nehmen zu, über die lediglich noch mutige Reisebeschreibungen Auskunft geben (Rufin 1991; Moynihan 1993; Barber 1995; Kaplan 1996; Richburg 1998). Mit anderen Worten, nicht nur die „Dritte Welt“ insgesamt war eine vorgestellte Gemeinschaft, sogar viele ihrer Teile, seien es die postkolonialen oder die postsozialistischen Staaten, sind mittlerweile selber zu vorgestellten Gemeinschaften geworden, die nur in der Hauptstadt, auf dem Papier, in der Statistik, manchmal noch nicht einmal mehr dort existieren (siehe die vielen Leerstellen). One World, millions of places (Johnston 1994). Der paradoxe Befund lautet jedenfalls: In den 20 Jahren, in denen bislang Weltentwicklungsberichte veröffentlicht wurden, hat der statistische Aufwand, den die Weltbank betreibt, sicherlich erheblich zugenommen. Gleichzeitig dürfte die Validität und Reliabilität der ausgewiesenen Daten für viele Länder aber eher nachgelassen haben.

Geblieben ist nur die medial aufbereitete Symbolik des Staates, „the cloud-capped towers, the gorgeous palaces, the solemn temples“: die Flaggen und Hymnen, Orden und Uniformen, die schwarzen Mercedes-Limousinen und BMW-Motorradeskorten, die Flughafenempfangsgebäude und Präsidentenpaläste inklusive der beides verbindenden Prachtstraße, auf der die jubelnden Massen den ausländischen Staatsgast flankieren, und im Hintergrund längs dieser Bühne die Kulissen aus Prestigebauten der Entwicklung und Projekten der Industrialisierung. Dass diese vielfach nur Ruinen sind, nie richtig produziert haben, längst zweckentfremdet oder gar kanibalisiert wurden, aber dennoch vielen „Direktoren“ hohe Einkommen verschaffen, erfährt der durchreisende Entwicklungshilfeminister und sein ihn begleitender Journalistentross während der Stippvisite nur selten.

Woran liegt es, dass in so vielen Ländern trotz dreier Entwicklungsdekaden, erheblichen personellen und finanziellen Aufwands und durchaus emanzipatorischer Absichten das Projekt „Entwicklung“ in diesem Teil der Welt so brutal gescheitert ist, nur noch von der Entwicklung des Zusammenbruchs die Rede sein kann. Eine der vielen Ursachen ist womöglich die Entwicklungszusammenarbeit (EZ) selber, weil sie den latent vorhandenen Hang zur Rentenorientierung der Herrschenden, die behelfsweise als Staatsklassen bezeichnet werden, verstärkt und damit die Bildung einer unternehmerisch orientierten Mittelschicht blockiert. Wenn ein wesentlicher Teil des Staatshaushalts, in etlichen afrikanischen Ländern

mehr als 50 %, aus der Entwicklungshilfe stammt, kann es durchaus rational sein, nicht unternehmerische Aktivitäten zu fördern, um die Einkommen zu steigern, sondern Strategien zu entwickeln, um die Renteneinkommen aus der EZ zu maximieren. Ein beliebtes Mittel ist dabei die Steigerung der „Transaktionskosten“ durch die Errichtung von immer neuen bürokratischen Hürden bei Projekten, die durch entsprechende Schmiergelder oder sonstige Zweckentfremdung überwunden werden müssen. Eine andere Strategie ist die Ausschlichtung von Projekten, die durch immer wieder nachgeschobene Ausrüstungen wieder funktionstüchtig gemacht werden müssen. Hier treffen sich die Interessen von lokalen Partnern und den Institutionen der EZ, gleichgültig ob staatlich oder NGO. Das Eigeninteresse der Apparate verlangt die Bereitstellung der Mittel von Seiten der Geber, den Mitteldurchfluss durch die Institutionen der EZ und den Mittelabfluss, der wiederum aufnahmefähige Partner vor Ort voraussetzt (vgl. Kabou 1993; Schiefer 1999).

Radikaler formuliert lässt sich argumentieren, dass wir es in etlichen postkolonialen Gesellschaften gar nicht mit dem Zerfall von Staaten zu tun haben. Dieses setzt nämlich voraus, dass es zuvor funktionierende Staaten gegeben hat, die in der Lage waren, öffentliche Güter wie Rechtssicherheit, Schutz des Eigentums, Infrastruktur, Geldwesen und damit funktionierende Märkte bereitzustellen. In Wirklichkeit war es aber vielleicht so, dass in etlichen Fällen nur die Symbole des Staates gegeben waren, von der Bereitstellung öffentlicher Güter aber nie wirklich die Rede sein konnte. Insofern ist sogar der Begriff „failing states“ unangebracht, da ein „versagender Staat“ begriffslogisch voraussetzt, dass er zumindest ursprünglich und ansatzweise seine Aufgaben wahrgenommen hat (vgl. Schlichte/Wilke 2000). Was jetzt zerfällt, ist nicht der Staat, sondern dessen Karikatur. Insofern ist das alltägliche Leben der Menschen, solange sie nicht von War Lords oder Krieg drangsaliert werden, von diesem „Staatszerfall“ auch viel weniger betroffen, als man annehmen sollte.

## Perspektiven entwicklungstheoretischer Diskurse und entwicklungspolitischer Praxis

Die eingangs erwähnte neuerliche akademische Diskussion tut aber so, als gäbe es sie, die eine Welt wie deren einzelne Teile, nämlich die 180 „Entwicklungsländer“, wirklich, wenn dort vorgeschlagen wird, die Produktionsfunktion um die Dimension des Humankapitals zu erweitern (etwa für Kongo Brazzaville?), die systemische Wettbewerbsfähigkeit durch Integration der Mikro-, Meso-, Makro- und Metaebene zu verbessern (etwa im südlichen Sudan?), „good governance“ durch Konditionierung von Entwicklungshilfe zu erzwingen (etwa zur Wahrung der Menschenrechte in Tibet?), durch Deregulierung eine weltmarktorientierte Strukturanpassung einzuleiten (etwa in Kashmir, Tibet oder Irak?) oder eine nachhaltige Entwicklung durch eine Internalisierung der Kosten des Verbrauchs von freien Gütern (etwa bei den Marihuana-Produzenten in Kolumbien?) herbeizuführen.<sup>4</sup> Meine These lautet also: Bevor Entwicklungstheorie wieder entwicklungspol-

itisch fruchtbar gemacht werden kann, über die sich dann auch streiten lässt, bedarf es in einer wachsenden Zahl von „Ländern“ zunächst einmal der (Wieder)Herstellung staatlicher Ordnung schlechthin. Dieses muss Konsequenzen für die aktuelle Entwicklungszusammenarbeit haben.

Aber nehmen wir den anderen Fall aus der Weltbankstatistik. Es gibt zweifellos eine ganze Gruppe von Ländern, für die das Datenmaterial zuverlässiger geworden ist, wo die Chiffre für „Daten nicht verfügbar“ nicht (mehr) auftaucht, wo die letzte statistische Erhebung ganz aktuell ist, wo von 1980 bis 1995 kein Minuszeichen vor den Wachstumskennziffern steht, sondern hohe Pluszeichen. Diese Wachstumsraten liegen bei 5%, manchmal sogar bei 10%. Ich meine (nur 1990 bis 1995) Vietnam 8,3%, China 12,8%, Indonesien 7,6%, Thailand 8,4%, Malaysia 8,7%, Südkorea 7,2%, Hongkong 5,6%, Singapur 6,4% jährlich. Hinzu kommt noch Taiwan. Es handelt sich allesamt um exportstarke Ökonomien, die den alten Industrieländern in Westeuropa und Nordamerika das Fürchten lehren. Selbst die sog. Asienkrise war offenbar nur von sehr temporärer Natur. Die Wachstumsraten, z.B. in Südkorea, haben bereits wieder das alte Niveau erreicht.

Über die Gründe für diesen welthistorisch einzigartigen Prozess nachholender Entwicklung lässt sich streiten. Neoliberale verweisen auf die Weltmarktorientierung nach Maßgabe komparativer Vorteile, Revisionisten betonen die Rolle des bürokratischen Entwicklungsstaates, Kulturalisten verweisen in Verkehrung der Weber-These auf den Konfuzianismus oder sog. asiatische Werte. Akamatsu Kaname, in seinen frühen Schriften der Ideologe der „Großostasiatischen Wohlstandssphäre“, die den japanischen Kolonialismus rechtfertigte, mit seiner Gänseflug-Methapher (Kaname 1961; vgl. dazu Korhonen 1999) und später Bruce Cummings (1989) bemühen ein Produktzyklus-Argument. Gar nicht so zufällig hat sich anlässlich der sog. Millenniums-Literatur<sup>5</sup> an der Frage, wie es zu erklären ist, dass sich in Ost- und Südostasien eine zweite große Entwicklungsregion etabliert hat, auch eine Debatte entzündet, die als Rückkehr der großen Theorie in die entwicklungspolitische Diskussion apostrophiert werden kann (vgl. dazu Menzel 2001).

Die gesamte Region Ost- und Südostasien sollte nicht mehr Gegenstand von Entwicklungspolitik sein, weil ihre Länder erstens der EZ nicht mehr bedürfen bzw. bei Bedarf das know how professioneller Consulting-Firmen einkaufen können; weil zweitens bei deren nachholender Industrialisierung kaum den westlichen Empfehlungen gefolgt wurde; weil drittens sich deren eigene Entwicklungsrezepte kaum auf kulturell ganz anders geprägte Regionen dieser Welt übertragen lassen, also nur wenig von Asien in Lateinamerika oder Afrika gelernt werden kann; und weil viertens dort einer ungebrochenen Wachstumseuphorie gehuldigt wird. Letzteres ist das Faktum und nicht die sympathische, aber doch reichlich romantische Träumerei von der nachhaltigen Entwicklung. Das BMZ sollte einmal den Versuch machen, die „Entwicklungshilfe“-Millionen zum Bau der Shanghaier U-Bahn zu konditionieren, um China zu „good governance“ bezüglich seiner Motorisierungsmanie und dazu gleich noch in der Menschenrechtsfrage anzuhalten. Wird man diese Länder weiterhin entwicklungspolitisch unterstützen, werden nur der Verdrängungswettbewerb gegenüber den alten Industrieländern und deren soziale

Fragmentierung beschleunigt. Gefördert würde nur die von Lothar Brock in seinem Debattenbeitrag zu Recht konstatierte weitere Versüdlichung der ehemals Ersten Welt, die keineswegs nur die Folge von Migration ist (Brock 1997).

Bevor also für die ehemals „Dritte Welt“ außerhalb der Region Ost- und Südostasien eine neue entwicklungstheoretische Diskussion mit der Absicht entwicklungspolitischer Handlungsanweisung vom Zaun gebrochen wird, muss es um ein Verständnis gehen, was mit dieser „verdampfenden“, sich in „dünne Luft“ auflösenden Welt eigentlich passiert. Wir brauchen empirische und analytische Durchdringung der Globalisierung (also von „McWorld“), um Strategien zu entwickeln, die entgrenzte Ökonomie wieder politisch einzubetten (wie z.B. Albert u.a. 1999; Beisheim u.a. 1999; Held u.a. 1999; Hirst u.a. 1999). Das wird auf nationalstaatlicher Ebene allein sicherlich nicht mehr gehen. Es bedarf neuer globaler Verregelungen, etwa eines neuen Bretton Woods mit einer langen Tagesordnung.

Wir brauchen aber gleichermaßen ein Verständnis dessen, was in der neuen terra incognita eigentlich passiert (also der Zone von „Jihad“). Vielleicht weist der Entwicklungsbericht des Jahres 2010 bereits 300 Länder auf, die dann nicht mehr bloß statistische Artefakte sind, weil der Zerfallsprozess der postkolonialen und postsozialistischen Staaten sich erschöpft hat. Vielleicht muss man sich aber auch ganz von der Vorstellung verabschieden, dass die Probleme dieser Welt mittels Entwicklungspolitik lösbar sind nach dem Motto „Man müsste doch bloß ...“

Die unmittelbare Konsequenz aus dem Zerfall der einen Welt für die EZ kann deshalb nur die regionale und systematische Umwidmung der Mittel und Anstrengungen sein. Die ost- und südostasiatischen Schwellenländer ebenso wie die Rentiersstaaten am Persischen Golf sollten ganz herausgenommen werden aus der EZ. Konzentriert werden sollten alle Ressourcen auf die Katastrophenregionen der Welt, also die weiter oben geschätzten 50 bis 60 Länder. An die Stelle der Entwicklungszusammenarbeit, die ein stabiles politisches Umfeld, Rechtssicherheit, funktionierende Märkte etc. voraussetzt, sollte kurzfristig die humanitäre oder Katastrophenhilfe treten, wobei aber auch das Verständnis des Begriffs „Katastrophe“ einem Wandel unterliegt. Es geht nicht mehr nur um Dürre, Heuschreckenplagen, Überschwemmungen, Seuchen, Erdbeben oder Vulkanausbrüche, sondern um Flüchtlingselend, Bürgerkrieg, Genozid. Die eigentliche Katastrophe ist der Verfall staatlicher Ordnung schlechthin. Neben der klassischen Nothilfe (Nahrungsmittel, Medikamente, Zelte, Wasseraufbereitung etc.) muss es deshalb langfristig darum gehen, die verfallenen postkolonialen Gesellschaften wieder zu befrieden und politisch zu stabilisieren. Insofern muss die Entwicklungshilfe sehr viel politischer werden in dem Sinne, dass die politische Entwicklung der zerfallenden postkolonialen Gesellschaften zum Zwecke des Staatsaufbaus auf allen Ebenen Vorrang haben muss. Voraussetzung dazu ist vielfach erst einmal die zivile Konfliktbearbeitung (vgl. dazu Baruch/Folger 1994; Anderson 1996; Miall u.a. 1999)



(Foto: attac)

Wenn das staatliche Gewaltmonopol aufgehoben ist, bedarf auch der Entwicklungshelfer des militärischen Schutzes gegen die Warlords, wird der Kfor-Soldat auch als Sanitäter, Fernmeldetechniker oder Pionier benötigt, kann der eigentlich auf strikte Neutralität angewiesene Mediator sich der Parteinahme im Sinne der Menschenrechte kaum noch entziehen.

Die Lehren für die Entwicklungspolitik lassen sich in den von Zerfall bedrohten bzw. bereits zerfallenen postkolonialen Gesellschaften in einem sieben Punkte-Szenario der humanitären Intervention zusammenfassen:

1. Aufbau eines „Frühwarnsystems“, das auf mögliche politische Krisen hinweist.
2. Falls entsprechende Signale gegeben werden, können im Vorfeld Maßnahmen zur zivilen Konfliktprävention ergriffen werden.
3. Wenn diese nicht ausreichen oder zu spät eingesetzt haben, muss das gesamte Register des diplomatischen Drucks, der wirtschaftlichen Sanktionen bis zur Androhung von militärischer Intervention zum Einsatz kommen.
4. Fruchten die zivilen Interventionsmaßnahmen nicht, bleibt als ultima ratio die militärische Intervention, die aber nur in krassen humanitären Notlagen legitimierbar ist und in der Regel durch die Vereinten Nationen zu mandatieren ist.
5. Flankiert durch militärische Absicherung kann dann die humanitäre Hilfe im engeren Sinne geleistet werden.
6. Mittelfristig muss eine politische Stabilisierung durch Unterstützung des Staatsaufbaus von unten erfolgen. Die Interventionstruppen wandeln sich von Peace enforcement zu Peace keeping-Kräften.
7. Erst wenn halbwegs funktionierende staatliche Strukturen erkennbar sind, kann der wirtschaftliche und soziale Wiederaufbau in Angriff genommen werden, ist auch wieder Spielraum für die herkömmlichen Projekte der Entwicklungszusammenarbeit. Dieses muss einhergehen mit dem Rückzug der Interventionstruppen.

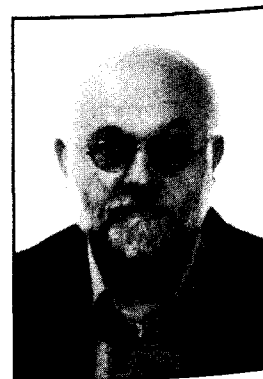
Zumindest für den zweiten Teil des Szenarios könnte Afghanistan paradigmatische Bedeutung haben.

**Anmerkungen:**

- 1 Bei dem nachfolgenden Beitrag handelt es sich um die stark überarbeitete, erweiterte und aktualisierte Fassung eines Aufsatzes, der zuerst in *Entwicklung und Zusammenarbeit*, Februar 1998 erschienen ist. Vgl. kritisch zu der hier geführten Argumentation Nuscheler 1999.
- 2 Zur Geschichte und Bedeutung des Begriffs vgl. Hein 2000.
- 3 Selbstverständlich könnte man auch eine aktuellere Ausgabe des Weltentwicklungsberichts heranziehen. Dieses würde das Grundsätzliche des Arguments aber nicht beeinflussen.
- 4 Diese Anspielungen beziehen sich auf Beiträge zu der in „Entwicklung und Zusammenarbeit“ geführten Diskussion.
- 5 Darunter werden Beiträge verstanden, die am Ende des zweiten Jahrtausends eine makrohistorische Bilanz ziehen, wobei bevorzugt ein Vergleich zwischen Orient und Okzident vorgenommen wird.

**Literatur:**

- Albert, M./Brock, L./Hessler, S./Menzel, U.:** Die Neue Weltwirtschaft. Entstofflichung und Entgrenzung der Ökonomie. Frankfurt 1999.
- Alexander, J.:** Modern, Anti, Post and Neo. In: *New Left Review* (1995)210. S. 63 – 101.
- Anderson, B.:** Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts. Frankfurt 1993.
- Anderson, M.B.:** Do No Harm: Supporting Local Capacities for Peace Through Aid. Cambridge, Mass 1996.
- Barber B. R.:** Coca Cola und Heiliger Krieg. Jihad vs. McWorld. Der grundlegende Konflikt. München 1995.
- Barber, B.R.:** Jihad vs. McWorld. New York 1995.
- Baruch, R.A./Folger, J.:** The Promise of Mediation. San Francisco 1994.
- Beisheim, M. u.a.:** Im Zeitalter der Globalisierung? Thesen und Daten zur gesellschaftlichen und politischen Denationalisierung. Baden-Baden 1999.
- Berger, J.:** Was behauptet die Modernisierungstheorie wirklich – und was wird ihr bloß unterstellt? In: *Leviathan* (1996)1, S. 45 – 62.
- Brock, L.:** Dritte Welt weltweit. Die Verallgemeinerung der Entwicklungsproblematik als Fokus der Theoriebildung. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit* 38(1997)5/6, S. 128 – 132.
- Camilleri, J.A./Falk, J.:** The End of Sovereignty? The Politics of a Shrinking and Fragmenting World. Aldershot 1992.
- Clark, I.:** Globalization and Fragmentation: International Relations in the Twentieth Century. Oxford 1997.
- Couvrat, J.-F./Pless, N.:** Das verborgene Gesicht der Weltwirtschaft. Münster 1993.
- Cummings, B.:** Ursprünge und Entwicklung der politischen Ökonomie in Nordostasien: Industriesektoren, Produktzyklen und politische Konsequenzen. In: Menzel, U. (Hg.): *Im Schatten des Siegers: Japan*. Frankfurt 1989 (Bd. 4). S. 87 – 145.
- Elsenhans, H.:** Kein Ende der großen Theorie. In: *Asien, Afrika, Lateinamerika* 24(1996)2, S. 111 – 145.
- Galli, R.E. (Hg.):** Rethinking the Third World: Contributions Toward a New Conceptualization. New York 1992.
- Hauck, G.:** Evolution, Entwicklung, Unterentwicklung – Gesellschaftstheoretische Abhandlungen. Frankfurt 1996.
- Hein, W.:** Unterentwicklung – Krise der Peripherie. Phänomene – Theorien – Strategien. Opladen 1998.
- Hein, W.:** Die „Dritte Welt“ seit 50 Jahren: Aufstieg und Fall eines politischen Begriffs oder: Ungleiche und ungleichzeitige Entwicklung im Globalisierungsprozess. In: *Nord-Süd aktuell* 14(2000)4, S. 619 – 644.
- Held, D./McGrew A./Goldblatt, D./Perraton, J.:** Global Transformations: Politics, Economics on Culture. Cambridge 1999.
- Hirst, P./Thompson, G.:** Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance. Cambridge 1999. (2. Aufl.).
- Johnston, R.J.:** One World, Millions of Places: The End of History and the Ascendancy of Geography. In: *Political Geography* (1994)13, S. 111 – 121.
- Kabou, A.:** Weder arm noch ohnmächtig. Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer. Basel 1993.
- Kaname, A.:** A Theory of Unbalanced Growth in Developing Countries. In: *Weltwirtschaftliches Archiv* 86(1961)2.
- Kaplan, R. S.:** The Ends of the Earth. From Togo to Turkmenistan, from Iran to Cambodia. A Journey to the Frontiers of Anarchy. New York 1996.
- Korhonen, P.:** Akamatsu Kaname (1896 – 1974). Entwicklungstheorie in Ostasien: Das Gänseflug-Modell. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit* 40(1999)6, S. 169 – 171.
- Kößler, R./Schiel, T.:** Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie der Modernisierung. Frankfurt 1996.
- Kößler, R.:** Entwicklung. Münster 1998.
- Menzel, U.:** Das Ende der „Dritten Welt“ und das Scheitern der großen Theorie. Zur Soziologie einer Disziplin in auch selbstkritischer Absicht. In: *Politische Vierteljahresschrift* 32(1991)1, S. 4 – 33.
- Menzel, U.:** Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt 1997 (4. Aufl.).
- Menzel, U.:** Der Differenzierungsprozess in der Dritten Welt und seine Konsequenzen für den Nord-Süd-Konflikt und die Entwicklungstheorie. In: *Politische Vierteljahresschrift* 24(1983)1, S. 31 – 59.
- Menzel, U.:** Eurozentrismus versus ReOrientierung. Die Rückkehr der großen Theorie in die entwicklungspolitische Debatte. In: Schräder, H./Kaiser, M./Korff, R. (Hg.), *Markt, Kultur und Gesellschaft. Zur Aktualität von 25 Jahren Entwicklungsforschung*. Münster 2001, S. 13 – 30.
- Menzel, U.:** Globalisierung versus Fragmentierung. Frankfurt am Main 2001 (4. Aufl.).
- Miall, H./Ramsbothan, O./Woodhouse, T. (Hg.):** Contemporary Conflict Resolution. Cambridge 1999.
- Minhorst, N.:** Das „Dritte Welt“-Bild in den bundesdeutschen Fachperiodika im Zeitraum von 1960 – 1992. Eine inhaltsanalytische Untersuchung. Hamburg 1996.
- Moynihan, D. P.:** Pandaemonium. Ethnicity in International Politics. New York 1993.
- Moynihan, D.P.:** Pandaemonium: Ethnicity in International Politics. Oxford 1993.
- Mürle, H.:** Entwicklungstheorie nach dem Scheitern der „großen Theorie“. In: *INEF-Report* (1997) 22.
- Nuscheler, F.:** Warum brauchen wir Entwicklungstheorien? In: Thiel, R. (Hg.): *Neue Ansätze zur Entwicklungstheorie*. Bonn, DSE 1999, S. 389 – 399.
- Richburg, K.:** Jenseits von Amerika. Eine Konfrontation mit Afrika, dem Land meiner Vorfahren. Stuttgart 1998.
- Rufin, J.-Ch.:** Das Reich und die neuen Barbaren. Berlin 1991.
- Schiefer, U.:** Afrika – Entwicklung oder Zusammenbruch? Dissipative Ökonomie als Erklärungsansatz. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit* 40(1999)9, S. 241 – 243.
- Schlichte, K./Wilke, B.:** Der Staat und einige seiner Zeitgenossen. Zur Zukunft des Regierens in der „Dritten Welt“. In: *Zeitschrift für Internationale Beziehungen* 7(2000)2, S. 359 – 384.
- Scholz, F.:** Globalisierung versus Fragmentierung. Eine regionalwissenschaftliche Herausforderung? In: *Nord-Süd aktuell* (2000)2, S. 255 – 271.
- Schuurman, F.J. (Hg.):** Beyond the Impasse. New Directions in Development Theory. London 1993.
- Senghaas, D.:** Zwischen Globalisierung und Fragmentierung. Ein Beitrag zur Weltordnungsdebatte. In: *Blätter für deutsche und internationale Politik* 38(1993)1, S. 50 – 59.
- Walk, H./Brunnengräber, A.:** Die „NGO-Community“ im Spannungsfeld von Globalisierungs- und Fragmentierungsprozessen. In: *Peripherie* 15(1995)59/60, S. 118 – 139.



Dr. Ulrich Menzel ist Professor für Internationale Beziehungen und Vergleichende Regierungslehre am Institut für Sozialwissenschaften der TU Braunschweig; Arbeitsgebiete: Theorie und Geschichte der internationalen Beziehungen, Globalisierung und Global Governance, Internationale Politische Ökonomie, Entwicklungspolitik und Nord-Süd-Beziehungen.



Barbara Asbrand

# Globales Lernen und das Scheitern der großen Theorie

## Warum wir heute neue Konzepte brauchen

*Zusammenfassung: Wie haben sich die Rahmenbedingungen verändert unter denen Globales Lernen im Feld der politischen Jugendbildung heute stattfindet? Der Beitrag bearbeitet diese Frage aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Globalisierungsprozesse und die paradigmatischen Umwälzungen, die mit der fraglichen Legitimität der modernen Theorien im Zeitalter der Globalisierung einher gehen, bedeuten auch für Globales Lernen veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Außerdem besteht die Notwendigkeit, sich mit dem Paradigmenwechsel auf der Ebene der Theorie auseinanderzusetzen. Der Beitrag beleuchtet den erziehungswissenschaftlichen Diskurs und die Praxis Globalen Lernens unter diesem Blickwinkel und formuliert Konsequenzen für Wissenschaft und Praxis.*

### Das Scheitern der großen Theorie

„Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie“, so lautet ein Buchtitel, mit dem der Politikwissenschaftler Ulrich Menzel Anfang der 90er Jahre entwicklungs- politisch Engagierte provozierte (Menzel 1992). Menzels *politikwissenschaftliche* Analyse des Scheiterns der Entwicklungstheorien lässt sich in einen größeren gesellschafts- und wissenschaftstheoretischen bzw. philosophischen Zusammenhang einordnen, der auch für die theoretische Fundierung *pädagogischer* Konzepte relevant ist – auch und gerade im Blick auf eine solche Pädagogik, die sich mit Entwicklungsfragen bzw. der Dritte Welt-Thematik beschäftigt.

Menzel argumentiert Anfang der 90er Jahre, dass man vor dem Hintergrund des Scheiterns des Sozialismus und der Beobachtung, dass sich die Situation der Entwicklungsländer zunehmend ausdifferenzierte, nicht mehr von „der“ Dritten Welt sprechen könne. Er stellt fest, dass das Reden von der Dritten Welt ein Konstrukt ist und die bisherigen Entwicklungstheorien als Großtheorien ihre Erklärungskraft verloren hätten. Ihre Legitimation hätten sie auch deshalb einbüßen müssen, weil sich gezeigt hätte, dass Modernisierung nicht automatisch zu mehr Wohlstand und weniger Armut führe (vgl. z.B. Menzel 1992, S. 129ff). Menzel beschreibt die klassische Moderne als „erste Moderne“, deren Theorien aufgrund

der weltweiten, gesellschaftlichen Umwälzungen im Zeitalter der Globalisierung an Legitimität verlieren (Menzel 2000, S. 162).

Die These vom Scheitern der großen Theorien angesichts der Aporien, in die Modernisierungsprozesse geführt haben, hat zuerst der französische Philosoph Lyotard in seiner programmatischen Schrift „Das postmoderne Wissen“ (1986) formuliert. Lyotard macht das von ihm postulierte Ende der „großen Erzählungen“ am Scheitern des Sozialismus fest und an der Feststellung, dass die Moderne nicht nur Wohlstand, sondern auch Unterdrückung und Leid hervor gebracht hat (Welsch 1993, S. 172ff). Aus der postmodernen Philosophie Lyotards, wie er sie in seinem Hauptwerk „Der Widerstreit“ (1987) formuliert hat, folgt – kurz gesagt – dass die Normativität moderner Theorien, deren Fortschrittsorientierung und die darin implizierte Handlungslogik der Machbarkeit nicht haltbar ist, weil es keine Metakriterien gibt, die die „Richtigkeit“ einer Norm gegenüber einer anderen begründen können. Angesichts der Pluralisierung von Diskursen und Orientierungen in der Postmoderne steht jeder normativen Orientierung eine alternative Position gegenüber, die potentiell das gleiche Recht hat. Daraus folgt die Einsicht, dass die Komplexität und Potentialität der Wirklichkeit, das Vorhandensein widerstreitender und widersprüchlicher Positionen und Differenzen ausgehalten werden muss (vgl. insgesamt Welsch 1993, S. 237ff). Vor diesem Hintergrund der Bejahung radikaler Pluralität verlieren eindimensionale Lösungsvorschläge und normative Theorien mit universalem Anspruch ihre Legitimation und ihre Erklärungskraft, weil sie immer als eine partikulare, z.B. westeuropäisch-moderne Theorie entlarvt werden können.<sup>1</sup> Die postmoderne Philosophie ist *eine* Möglichkeit, diejenigen Modernisierungs- und Globalisierungsfolgen, die mit den Stichworten Pluralisierung, Fragmentarisierung und Individualisierung beschrieben werden können, theoretisch zu deuten. Dabei ist die Postmoderne der Idee der Gerechtigkeit verpflichtet und bejaht persönliche ethische Orientierung, ist also nicht gleichbedeutend mit der immer wieder unterstellten Beliebigkeit; die postmoderne Philosophie weist lediglich auf die möglichen Nebenfolgen wie Unterdrückung und Ungerechtigkeit hin, wenn normative Orientierungen absolut gesetzt werden (vgl. Welsch 1993, S. 172f; 240).

Was bedeutet dies für Globales Lernen aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive?

## Globales Lernen und der notwendige Paradigmenwechsel

Anfang der 90er Jahre wurden nicht nur die Entwicklungstheorien sondern auch die Entwicklungspolitische Bildung als in einer Krise befindlich wahrgenommen. Die Kritik an bisherigen Konzepten wurde vor allem aus evolutions- und systemtheoretischer Perspektive formuliert. Diese Kritik stellt die handlungstheoretischen und normativen Konzepte aufgrund eines anderen theoretischen Zugangs in Frage. Eine postmoderne Deutung der gesellschaftlichen und globalen Veränderungen am Ende des 20. Jahrhunderts und die Feststellung, dass die großen Theorien gescheitert sind, unterstreicht die Dringlichkeit dieser Kritik.

Handlungstheorien haben die Erziehungswissenschaft in den 70er Jahren geprägt. Entsprechend dem modernen Paradigma der Machbarkeit glaubte man, durch Erziehung die normativen Ziele, nämlich die Emanzipation der lernenden Subjekte, erreichen zu können. Im Kontext Entwicklungspolitischer Bildung stehen handlungstheoretische Konzepte historisch und ideologisch in enger Verwandtschaft mit der Dependenztheorie. Ziel ist die Befreiung des Menschen von gesellschaftlichen und politischen Zwängen. Es ist nicht meine Absicht, diese Ziele auf der normativen Ebene in Frage zu stellen. Entscheidend scheint aber die Frage zu sein, ob sie zur Konzeption Globalen Lernens geeignet sind oder ob sie Lernchancen verstellen, weil sie sich als normative Erziehungsziele unter der Hand kontraproduktiv auswirken (vgl. Asbrand/Lang-Wojtasik 2002, S. 42). Das Problem normativer (Erziehungs-)Ziele unter postmodernen Bedingungen ist, dass es keine Metatheorie gibt, die ihre allgemeingültige Legitimität begründen könnte. Daher bleiben normative Ziele zwangsläufig Postulate. Die Gefahr ist also groß, dass die pädagogischen Konzepte als Postulativpädagogik moralisch empfunden werden und bei den Adressaten und Adressatinnen nicht Neugier sondern Abwehr und Desinteresse verursachen. Dies war eine wesentliche Kritik an den handlungstheoretischen Konzepten entwicklungsbezogener Bildung Anfang der neunziger Jahre (vgl. Scheunpflug/Seitz 1993, S. 69ff; 74).

Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskussion werden sie zweifach infrage gestellt:

1. Handlungstheoretisch begründete Entwicklungspolitische Bildung ist nicht in der Lage, ihren Gegenstand, die „Dritte Welt“, zu beschreiben, wenn die entsprechenden Entwicklungstheorien fraglich geworden sind: Verunsicherung im Blick auf die Ziele der entwicklungsbezogenen Bildung ist die Folge (vgl. Treml 1993a, S. 17f).

2. Normative Theorien sind nicht geeignet, Lernprozesse in globaler Perspektive zu konzipieren: Denn Lernen funktioniert nicht als Vermittlung von Wissen oder Werten, sondern als selbstorganisiertes Lernen der Lernenden (vgl. z.B. Treml 1993b, S. 115). Scheunpflug und Seitz stellen fest, dass die alten Konzepte der Entwicklungspolitischen Bildung u.a. deshalb nicht mehr taugen, „weil die Prämisse erschüttert wurde,

dass mittels didaktischer Instrumente Bewusstsein und Gesinnung beeinflusst werden können“ (1993, S. 63), und es stimmt nicht, „dass man alles nur oft genug sagen muss, um in der Gesellschaft gehört zu werden.“ (ebd.) Insbesondere solche Pädagogiken, die von den Adressaten und Adressatinnen als moralinsauer wahrgenommen werden, erzeugen bekanntermaßen eher Abwehr als Interesse und Neugier (s.o.).

Theoretisch war bzw. ist die Kritik an handlungstheoretischen Konzepten im erziehungswissenschaftlichen Diskurs aus evolutions- bzw. systemtheoretischer Perspektive formuliert und begründet. Tremls Aufsatz mit dem Titel „Desorientierung überall“ (Treml 1993a), der 1992 in der ZEP erschien, und weitere Publikationen in der ZEP (z.B. Treml 1996; Scheunpflug 1996) haben einen Paradigmenwechsel eingeleitet und zunächst erbitterten Widerstand bei Anhängern handlungstheoretischer Ansätze hervorgerufen (Bühler u.a. 1996). Diese *normativ orientierte* Kritik scheint allerdings die analytische Stärke evolutionärer Theorien in ihrer Eigenschaft als *deskriptive* Theorie und den Anspruch der Deskriptivität nicht wahrgenommen zu haben. Wahrscheinlich ist die Stärke der evolutionären Theorie im Übrigen auch einer der Gründe, weshalb jedenfalls die Luhmann'sche Systemtheorie in der Erziehungswissenschaft nicht nur von Treml sondern breit rezipiert worden ist (vgl. z.B. die Beiträge in Oelkers/Tenorth 1987).

Treml forderte auf der Grundlage seiner evolutions- und systemtheoretisch fundierten Problembeschreibung eine „Überprüfung der Landkarten“, nämlich das Innehalten und Nachdenken über die Prämissen der entwicklungsbezogenen Bildung, ein grundlegendes Reflektieren über theoretische Grundlagen, Ziele und den Gegenstand. Schon 1993 gab er den Hinweis, dass es darum geht, Ungewissheit gegen Handlungsdruck auszuhalten, alles andere wäre Aktionismus (Treml 1993, S. 19f). Angesichts der offensichtlichen Unzulänglichkeit der bisherigen Konzepte Globalen Lernens, die auch heute allerorten von Praktikern und Praktikerinnen beklagt wird, die mit ihrer Arbeit die Zielgruppen nicht so erreichen wie sie es sich wünschen, ist diese Forderung nach einem Paradigmenwechsel richtig. *Er hat aber bis heute nicht stattgefunden*. Jedenfalls hat die Forderung nach neuen Konzepten angesichts des Scheiterns der großen Theorie viele Praktiker/innen nicht erreicht. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie schwer das Innehalten unter Handlungsdruck fällt.

## Heterogenität und Komplexität des Gegenstandes

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs hat die von Menzel beschriebene Tatsache wahrgenommen, dass es „die“ Dritte Welt nicht mehr gibt. Gegenüber der früheren „Dritte-Welt-Pädagogik“ oder einem Verständnis Entwicklungspolitischer Bildung, die klare Vorstellungen davon hat, welche Inhalte Kindern und Jugendlichen vermittelt werden müssen, um die eigenen (normativ-politischen) Ziele zu verfolgen, sehen neuere erziehungswissenschaftliche Konzepte die Aufgabe Globalen Lernens darin, in den Umgang mit Komplexität einzubringen.



Evolutionstheorie weist darauf hin, dass der Mensch ein Nahbereichswesen ist; die sinnliche Wahrnehmung ist auf eine überschaubare soziale Gruppe beschränkt; die Weltgesellschaft in ihrer Komplexität überfordert die Wahrnehmungsfähigkeit. Die Konsequenz daraus ist, dass wir durch Lernen und abstraktes Denken die Eigenkomplexität erhöhen müssen, um mit Widersprüchen und heterogenen Situationen in der Zukunft umgehen zu können (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 7f).

Komplexität bedeutet, dass es keine linearen Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung gibt, Tat-Folge-Zusammenhänge eindimensionaler, normativer Handlungsanweisungen sind als Problemlösungsstrategien untauglich (ebd.).

Scheunpflug und Schröck formulieren als Lernaufgabe für die Zukunft: Schüler und Schülerinnen müssen fachliche, kommunikative, soziale und persönliche *Kompetenzen* für den Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft erwerben, sie müssen lernen, mit Nichtwissen und Fremdheit umzugehen. Ein festumrissener Kanon von Unterrichts- bzw. Bildungsinhalten ist angesichts der Entgrenzung und Beschleunigung der Globalisierungsprozesse nicht mehr sinnvoll, denn Wissen veraltet angesichts des beschleunigten sozialen Wandels, der mit der Globalisierung einhergeht. Welches Wissen in der Zukunft gebraucht und deshalb heute gelernt werden muss, kann nicht mehr bestimmt werden. Notwendig ist deshalb vielmehr, Kinder und Jugendliche auf ein Leben in einer nicht vorhersehbaren Zukunft vorzubereiten (ebd.; s. auch S. 16).<sup>2</sup>

## Erziehungswissenschaftliche Diskurse und die *Praxis* der Entwicklungspolitischen Bildung

Liest man als Erziehungswissenschaftlerin die Ausführungen von Menzel über das Verhältnis zwischen Theoretikern und Praktikern, glaubt man an ein Déjà-vu. In der Politikwissenschaft hätte es im Gefolge der Krise der Entwicklungstheorie zwar eine umfangreiche Theoriedebatte gegeben, aber statt wirklich neue Konzepte zu entwickeln, würden nur die alten Grabenkämpfe ausgefochten. Gleichzeitig könne man in der Praxis den Niedergang der Dritte-Welt-Bewegung beobachten (Menzel 1992, S. 44ff; 2001, S. 19ff).

Es stellt sich auch im Blick auf das pädagogische Arbeitsfeld die Frage, ob und wie die erziehungswissenschaftlichen (Theorie-) Debatten von Praktikern wahrgenommen wurden? Und was haben die Wissenschaftler dazu beigetragen, dass sie in der Praxis gehört werden?<sup>3</sup>

Auch für die entwicklungsbezogene Bildung kann konstatiert werden: Während im Gefolge der als Krise der Entwicklungspolitischen Bildung wahrgenommenen Entwicklungen Anfang der 90er Jahre die Erziehungswissenschaftler/innen an den Universitäten jahrelang einen Paradigmenstreit um die richtige Theorie Globalen Lernens und heftige Grabenkämpfe ausgefochten haben, bricht – so jedenfalls die Wahrnehmung der Praktiker – in den neunziger Jahren vor allem die Praxis der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit mit Jugendlichen

weg: Die Dritte-Welt-Bewegung überaltert ohne Nachwuchs. Globales Lernen ist zwar in Lehrplänen verankert, aber Lehrer und Lehrerinnen interessieren sich immer weniger für das Thema – so die Klagen der Engagierten. Die Theoriedebatte der Erziehungswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen ist in der geführten Form für Praktiker unattraktiv (vgl. Poenicke 1999; Wizemann 1999). Eine Folge ist, dass in Konzepten des Globalen Lernens und Materialien, die in den neunziger Jahren formuliert wurden, die alten handlungstheoretischen Prämissen unter der Hand mehr oder weniger bestimmend bleiben. Dies sei an zwei Beispielen erläutert:

1. In einem Grundsatzpapier haben die Mitgliedsorganisationen des VENRO, also die entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen und wesentlichen Akteure der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, Ende des Jahres 2000 ihr Verständnis Globalen Lernens formuliert (vgl. VENRO 2000). Darin ist eine implizite handlungstheoretische Begründung Globalen Lernens unübersehbar. Ausgangspunkt für die Notwendigkeit Globalen Lernens sind laut dieses Papiers die globalen Herausforderungen und Probleme, die mit der Globalisierung einhergehen. Lernen bzw. Bildung werden als ein Instrument angesehen, das zur Bewältigung dieser Probleme und zur Umsetzung des politischen Leitbilds der Nachhaltigkeit beiträgt (VENRO 2000, S. 1ff; vgl. auch S. 7ff): Die politischen Reformen „müssen in den Köpfen beginnen“ (S. 2), dies erfordere „Überzeugungsarbeit“ in der Gesellschaft und dafür sei gemäß der Agenda 21 die Bildung zuständig (S. 2). Oder: „So gesehen stellt die gefährdete Lage der Welt in vielfacher Hinsicht eine anspruchsvolle Bildungsaufgabe dar. Die zukunftsfähige Gestaltung der Globalisierung und die Bewältigung der Risiken, die sie mit sich bringt, kann als das weltgeschichtlich umfassendste Lernprojekt nur in dem Maße



Clara & Sarah (aus: Mischer, Britta: *Die Jünger. Berlin 2001*; © Schwarzkopf & Schwarzkopf)

gelingen, wie die Lernpotenziale von Individuen und Gesellschaften erschlossen [...] werden können.“ (S. 3) Neben der handlungstheoretischen Vorstellung, dass Bildung über Instrumente verfüge, auf die Einstellungen der Lernenden Einfluss zu nehmen und so zu einem „Bewusstseinswandel“ (S. 11) beizutragen<sup>4</sup>, muss kritisch gefragt werden, wie die klaren normativen Ziele (z.B. „Handlungskompetenz im Zeichen weltweiter Solidarität“; S. 10) in einer komplexen und pluralistischen Welt theoretisch begründbar sind.

2. Als zweites Beispiel habe ich exemplarisch ein *Unterrichtsmaterial zum Thema Nachhaltigkeit bzw. Zukunftsfähigkeit* ausgewählt. In den Schaubildern des vom Welthaus Bielefeld herausgegebenen Bandes „Entwicklungsland Deutschland“ (Krämer 1997) werden klare normative Leitbilder und eindimensionale Antworten auf komplexe globale Probleme transportiert. Die Folien vermitteln ein eindeutiges Bild, wie ein zukunftsfähiger Lebensstil auszusehen hat und beinhalten damit implizite normative Handlungsanweisungen, etwa in dem Sinne: Du sollst einfach leben und dich nicht im Überfluss verzetteln! (vgl. Krämer 1997, S. 140) Diese scheinbare Eindimensionalität ist m.E. der Komplexität der Weltgesellschaft nicht angemessen. Überschriften wie „Glauben Sie denn, uns würde dieser ganze Luxus glücklich machen?“ (Krämer 1997, S. 184) oder „Ist Fleisch essen unmoralisch?“ (S. 38) sind zudem unzweifelhaft moralinsauer. Es ist nur schwer vorstellbar, dass sie bei Jugendlichen auf offene Ohren stoßen und Neugier gegenüber dem Lerngegenstand provozieren werden.

## Forderung nach neuen Konzepten angesichts eines sich auflösenden Gegenstandes

In der Einladung zu der Tagung, bei der dieser Beitrag als Referat gehalten wurde, hieß es: „Muss sich die Entwicklungspolitische Bildung neu ausrichten, nachdem die Politik einen Paradigmenwechsel vollzieht?“ Diese Frage muss anders gestellt werden: „Muss sich die Entwicklungspolitische Bildung neu ausrichten *genauso* wie die Politik einen Paradigmenwechsel vollzieht?“ Sie muss, denn das Scheitern der großen Theorie betrifft die Erziehungswissenschaft ganz genauso wie die Politikwissenschaft.

Auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist ein Paradigmenwechsel notwendig und müssen neue Konzepte des Globalen Lernens entwickelt werden. Am Beginn des 21. Jahrhunderts, nach 30 bis 40 Jahren entwicklungspädagogischer Praxis ist es an der Zeit, in den Konzepten und Materialien die Hinterlassenschaften der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts zu entrümpeln. Es ist notwendig, neue, zukunftsfähige Konzepte zu entwickeln, die erstens der Lebenssituation der Adressaten und Adressatinnen gerecht werden, also Kindern und Jugendlichen, die unter heutigen, postmodernen Bedingungen aufwachsen; und die zweitens die Tatsache ernstnehmen, dass sich die Welt als Gegenstand Globalen Lernens im Zuge der fortschreitenden Modernisierung und Globalisierung grundlegend gewandelt hat. Die Entwicklung zur postmodernen Weltgesellschaft erfordert einen Paradig-

menwechsel, da sie sowohl das Leben der Jugendlichen in Deutschland als auch die Weltpolitik verändert. Im Begriff Paradigmenwechsel wird ausgedrückt, dass es hier um mehr als Kosmetik geht. Auf der Agenda steht eine grundlegende, *paradigmatisch neue* Orientierung. Kosmetik ist m.E. das Aufgreifen pädagogischer Moden im Globalen Lernen – also handlungsorientiertes, ganzheitliches Lernen, fächerübergreifender Projektunterricht oder Kisten und Koffer – wenn nur diese Methoden angewandt werden, ohne dass eine didaktische Theorie dahinter steht. Ohne neue Theorie ist das Aktivismus. Notwendig ist statt dessen die von Tremml geforderte „Überprüfung der Landkarten“.

Selbst wenn ich mich hier der Forderung nach einem Paradigmenwechsel anschließe, kann auch ich die neuen Konzepte nicht aus dem Hut zaubern. Ich möchte aber zumindest ein paar Wegweiser auf dem Weg zu neuen Konzepten des Globalen Lernens aufzeigen, ein paar Ideen andeuten, wohin die Reise gehen könnte.

## Was zu tun ist auf dem Weg zu neuen Konzepten des Globalen Lernens

*Genauere Analysen des Feldes, in dem sich Globales Lernen ereignet, bevor neue Konzeptionen entwickelt werden*

Was wissen wir eigentlich über die Zugänge Jugendlicher zum Thema? Wie sehen Jugendliche heute die Welt? Was motiviert Jugendliche, die angeblich in einer Spaßgesellschaft leben, sich dennoch mit entwicklungspolitischen Fragen zu beschäftigen? Die in entwicklungspolitischen Organisationen und Initiativen Tätigen sind mehrheitlich älter an Lebensjahren und sicherlich haben sich die Voraussetzungen seit den 70er und 80er Jahren verändert. Z.B. ist Dritte-Welt-Engagement kein alternatives Lebenskonzept mehr, mit dem sich Jugendliche von einer erwachsenen Lebenswelt abgrenzen können.

Bevor neue Konzepte Globalen Lernens entwickelt werden, müssen zuerst die Voraussetzungen geklärt werden. Hierzu gehört es, die Veränderungen in der Lebenswelt Jugendlicher im Gefolge von Modernisierungs-, Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen am Ende des 20. bzw. am Anfang des 21. Jahrhunderts wahr- und ernst zu nehmen. Fragen, die beantwortet werden müssen, sind beispielsweise: Was bedeutet Globalisierung in der Lebenswelt Jugendlicher? Spielt vielleicht Fragmentierung eine viel größere Rolle (z.B. das Thema Arbeitslosigkeit)? Wie nehmen Jugendliche Globalisierung wahr? Warum sollten sich Jugendliche für die Probleme der Entwicklungsländer interessieren? Und: Welche ganz neuen Zugänge zur Weltgesellschaft werden möglicherweise aber auch durch Globalisierungsprozesse eröffnet (z.B. durch das Internet, durch Musik, Kultur und Sport, Tourismus oder Migration)?<sup>5</sup>

Die Erforschung jugendlicher Perspektiven ist eine Aufgabe für Praktiker – vor allem für solche, die in der Jugendarbeit tätig sind und von daher „nah dran“ sind an den Jugendlichen. Aber die Analyse des Feldes und der Voraussetzungen Globalen Lernens ist auch eine Aufgabe für Wissenschaftler/

innen, denn empirische Jugendforschung, die sich mit Fragen der Globalisierung oder Nord-Süd-Themen beschäftigt, ist ein Desiderat.

### *Theoretische Begründung und Fundierung des Globalen Lernens*

Erziehungswissenschaftliche Theoriedebatte und Praxis sollten sich aufeinander zu bewegen. Neue Theorieofferten müssen für erziehungswissenschaftlich anschlussfähige und praxistaugliche Konzeptionen des Globalen Lernens fruchtbar gemacht werden. Dazu gehört auch die Suche in Bereichen, die das Globale Lernen bisher nicht viel beachtet hat, z.B. Theorien der Politischen Bildung und der Politikdidaktik.

Um einem Missverständnis gleich von Anfang an vorzubeugen: Neue theoretische Fundierung meint *nicht*: Mit welchen Instrumenten und Methoden lassen sich die normativen Ziele des Globalen Lernens unter den veränderten Bedingungen der Globalisierung besser erreichen? Sondern: Theorieentwicklung bedeutet, *auch die Ziele und den Gegenstand Globalen Lernens grundsätzlich zur Diskussion zu stellen*. Ich weiß, dass grundsätzliche Theoriedebatten bei Praktikern und Praktikerinnen nicht besonders beliebt sind, sie sind aber mittel- und langfristig notwendig für gute Praxis. Wenn die Theoriediskussion nicht geführt wird, hat dies zur Konsequenz, dass alte Prämissen immer weiter – unreflektiert – die Praxis bestimmen.

Wenn eine theoretische Fundierung des Globalen Lernens gefordert ist, ist ein intensiverer Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis notwendig. Denn Praktiker/innen haben im Alltagsgeschäft kaum Zeit für konzeptionelle Weiterentwicklung, sie müssen sichtbare Ergebnisse liefern, vor allem dann wenn sie über Projektzuschüsse finanziert sind. Dies führt zur Erstellung immer neuer Broschüren, Materialien, Koffern und Kisten, aber nicht zwingend zu einer besseren Bildungspraxis z.B. in den Schulen.

### *Bildungspolitische Lobbyarbeit*

Wir brauchen Bildungspolitische Lobbyarbeit für Globales Lernen. Dies ist eine Aufgabe für alle Organisationen, die sich Globales Lernen bzw. Entwicklungsbezogene Bildung auf die Fahnen geschrieben haben. Wir brauchen nicht nur entwicklungspolitische Lobbyarbeit im Rahmen entwicklungspolitischer Kampagnen, sondern Lobbyarbeit für globale Fragen in der Bildungslandschaft und zwar auf allen Ebenen.

Die Frage beispielsweise, ob es an den Universitäten Professuren für Globales Lernen gibt, entscheiden die Wissenschaftsministerien der Länder. Sind entwicklungspolitische NGO in diesen Politikbereichen aktiv? Die Tatsache, dass Globales Lernen in der universitären Erziehungswissenschaft und in den Fachdidaktiken praktisch nicht vorkommt, ist außerordentlich folgenreich: Globales Lernen kommt nicht nur in der ersten Phase der Lehrerbildung praktisch nicht vor (in der zweiten Phase auch nicht), sondern es gibt auch keine Wissenschaftler/innen, die gegenüber der Bildungspolitik die Relevanz Globalen Lernens deutlich machen könnten. So schließt sich der Kreis.

Es reicht auch nicht aus, Globales Lernen in KMK-Empfehlungen und Lehrplänen zu verankern. Darüber hinaus muss die Relevanz des Themas bei Lehrern und Lehrerinnen deut-

lich werden. Denn die Lehrer und Lehrerinnen entscheiden, welche im Lehrplan vorgeschlagenen Themen tatsächlich im Unterricht umgesetzt werden. Globales Lernen muss Eingang finden in die Lehrerbildung und *in den Mainstream* der pädagogischen Zeitschriften und der Lehrerfortbildung. Die besten Unterrichtsmaterialien zum Globalen Lernen nützen nichts, wenn sie über die kirchlichen Hilfswerke nur diejenigen Lehrer erreichen, die sowieso schon überzeugt sind. Materialien zum Globalen Lernen müssen in den Programmen der kommerziellen Schulbuchverlage zu finden sein.


### **Wohin die Reise gehen könnte**

*Globales Lernen* als Teil eines allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrages *muss die Lernenden in den Mittelpunkt stellen*.

Die entscheidende Frage ist: Was und warum sollen Kinder und Jugendliche für ihr Leben in der Weltgesellschaft lernen? Müssen Kinder und Jugendliche überhaupt etwas über globale Zusammenhänge lernen? Die Antwort lautet: Selbstverständlich müssen globale Fragen zum Lerngegenstand werden, denn Kinder und Jugendliche leben in einer Weltgesellschaft. Es geht hier aber nicht um die Antwort, sondern um die (Frage-)Haltung, um die Perspektive, aus der Globales Lernen begründet wird.

Diese ist *nicht*: Welches sind die drängenden globalen Probleme, Krisen und Herausforderungen, die es zukünftig zu bewältigen gilt? Diese Perspektive findet sich in vielen Konzepten und Materialien zum Globalen Lernen (s.o. beispielhaft VENRO 2000). Um noch einmal die Parallelität zwischen Politik- und Erziehungswissenschaft zu bemühen: Menzel fragt: „Vielleicht muss man sich aber auch ganz von der Vorstellung verabschieden, dass die Probleme der Welt mittels Entwicklungspolitik lösbar sind“ (2001, S. 30). Ganz sicher sollten wir uns von der Vorstellung verabschieden, dass Globales Lernen oder entwicklungspolitische Bildung zur Lösung der Probleme der Welt beitragen. Dies wäre eine unangemessene Instrumentalisierung der Pädagogik und der Lernenden für politische Ziele. Pädagogik hat die Aufgabe der Begleitung von Lernprozessen der Lernenden. Die Lösung der *politischen* Probleme der Welt ist dagegen nicht die vorrangige Aufgabe der *Pädagogik*. Die Akteure der entwicklungspolitischen Bildung sollten sich überprüfen, mit welcher Motivation sie sich für Globales Lernen engagieren. Wir sind als „Überzeugungstäter“ alle in der Gefahr, die eigenen (entwicklungs-)politischen Ziele mit pädagogischen Zielen zu verwechseln.<sup>6</sup> Die Frage, die *pädagogische* Arbeit im Feld Globalen Lernens begründet, lautet: Was müssen Kinder und Jugendliche lernen, die in einer globalisierten, entgrenzten Welt leben?

Aus einer *fragenden Haltung*, die von den Lernenden her *denkt*, ergibt sich ein verändertes pädagogisches Konzept: Es geht nicht um die Inzenierung von Instruktion (Vermittlung, Belehrung) durch die Pädagogik – dieses Konzept würde eine *wissende Haltung* implizieren, die „weiß“, *welches die wichtigen Inhalte sind*, die vermittelt werden müssen. Statt dessen geht es darum, Bedingungen zu schaffen und Räume zu eröffnen, dass sich die Jugendlichen selbst insze-

Baustein 1	Zukunft	Arbeitsblatt 3
<b>Mein Leben im Jahr 2010</b>		
		
Wie alt bin ich?	_____	<b>Wenn ich an die Zukunft denke</b>
Wo und wie wohne ich?	_____	
Mein Familienstand?	_____	
Habe ich Kinder?	_____	
Meine Ehefrau / mein Ehemann?	_____	
Wo arbeite ich?	_____	
Was besitze ich?	_____	
	_____	
Hat sich an meiner Ernährung etwas geändert?	_____	
Was mache ich in meiner Freizeit?	_____	
	_____	
Wer sind meine Freunde?	_____	
Welche Fächer lernen (meine) Kinder?	_____	
	_____	
Ist Religion / Kirche noch wichtig?	_____	
Worüber freue ich mich?	_____	
	_____	
Wovor habe ich Angst?	_____	
	_____	
Welches sind die Hauptprobleme der Menschheit?	_____	
	_____	

Das hier abgebildete Arbeitsblatt (aus Hildebrandt/Kuntz/Schröck 1999) stellt das Thema „Zukunft“ im Kontext des Themas Lebensstile (Familie, Arbeit, Besitz, Ernährung, Freizeit, Werte, Lebensqualität) zukunfts offen dar und bietet den Schülern und Schülerinnen eigene Denkräume an. Ihnen wird nicht – wie in den oben erwähnten Materialien des Welthauses Bielefeld – ein politisch bzw. moralisch für richtig befundener nachhaltiger Lebensstil vorgeschrieben, sondern sie werden zum eigenständigen Nachdenken und zu eigener Lernaktivität angeregt. Diese Materialien, die von Brot für die Welt herausgegeben wurden, transportieren keine eindimensionalen Antworten auf die Frage, wie wir bzw. wie Jugendliche in der Zukunft leben müssen. Sie vermeiden damit unangebrachte Ideologisierung, sondern üben in den Umgang mit Ungewissheit ein und lassen den Schülern und Schülerinnen Freiräume für eigene Gedanken und Orientierungen.

Zweitens ist es das besondere Potenzial *außerschulischer Jugendarbeit* – im Gegensatz zur Schule – Räume für selbstorganisiertes Lernen von Jugendlichen zu schaffen.<sup>9</sup>

Das dritte Beispiel kann in diesem Heft nachgelesen werden: Rolf Dasecke beschreibt in seinem Beitrag *Schülerfirmen* als ein Bildungskonzept, in dem Jugendliche in der Schule ihre Lernprozesse weitgehend selbst organisieren. Handelt es sich bei einer Schülerfirma um ein Geschäft, das die Frage nach Nachhaltigkeit und globaler Gerechtigkeit in seinem Handeln thematisiert, werden hier Räume für Globales Lernen eröffnet, in denen die Jugendlichen im Mittelpunkt stehen und Verantwortung übernehmen können (vgl. den Beitrag von Dasecke).

(aus: Hildebrandt/Kuntz/Schröck 1999; © Brot für die Welt)

nieren. Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen ist es, Lernumgebungen zu schaffen, in denen eigenständiges, aktives Lernen der Lernenden möglich ist.

Diese Perspektive bedeutet, dass es *nicht* um die Vermittlung von Wissen über globale Zusammenhänge und globale Gefährdungen und Herausforderungen geht. Denn es ist ein Trugschluss zu meinen, Wissen würde zu veränderten Einstellungen oder „Bewusstsein“ führen und dieses dann zum erwünschten Verhalten.<sup>7</sup> Von der Vorstellung der Möglichkeit des „Bewusstseinswandels“ (vgl. VENRO 2000, S. 11) durch Bildung müssen wir uns endgültig verabschieden. Der Vorstellung von der „Bewusstseinsbildung“ ist eine handlungstheoretische Konzeption unterlegt, die auf der *modernen* Vorstellung von Machbarkeit und entsprechend direktem pädagogischen Einfluss auf die Emanzipation der Subjekte basiert.<sup>8</sup>

Globales Lernen, das die Lernenden in den Mittelpunkt stellt und ergebnisoffene, eigenständige Lernprozesse ermöglicht, kann an drei Beispielen aus der Praxis verdeutlicht werden:

Zunächst möchte ich – exemplarisch – nochmals ein *Unterrichtsmaterial zum Thema „Nachhaltigkeit/Zukunftsfähigkeit“* betrachten:

In solchen Lernarrangements können Jugendliche Kompetenzen erwerben wie sie beispielsweise Scheunpflug und Schröck beschreiben: die Fähigkeit mit Komplexität, mit Nichtwissen und Unsicherheit umzugehen, Handlungs- und Reflexionskompetenz, Kompetenzen des Beurteilens und Argumentierens, soziale und kommunikative Kompetenzen (Scheunpflug/Schröck 2000, S. 16f). Notwendig ist die Fähigkeit, Widersprüche auszuhalten und eindimensionale Lösungen zu vermeiden. Dies bedeutet auch intellektuelle Auseinandersetzung mit der komplexen Welt und das Üben von abstraktem Denken (Scheunpflug/Schröck 2000, 8f). Die Aufgabe Globalen Lernens ist es nicht, die Welt zu verbessern, sondern Jugendliche zu befähigen, in einer komplexen Weltgesellschaft zu leben.

#### Anmerkungen:

<sup>1</sup> Mit Menzel teile ich die Problembeschreibung, dass die modernen Theorien im Zeitalter der Globalisierung bzw. Postmoderne ihre Legitimation offensichtlich eingebüßt haben. Menzel grenzt sich aber ausdrücklich von einer postmodernen Position „à la Lyotard“ ab (2000, S. 175f) und postuliert im Anschluss an Beck eine „zweite Moderne“, die der „ersten“, nationalstaatlich geprägten Moderne folgen würde und neue große Theorien einer postnationalen Zeit hervorbringen müsse

(ebd.). M.E. ist es aus postmoderner Perspektive theoretisch inkonsequent, zuerst das Ende der großen Theorie zu beschreiben, um dann neue Großtheorien zu entwickeln. Zweitens muss gefragt werden, ob nicht die entwicklungspolitischen Schlussfolgerungen Menzels (z.B. in seinem Beitrag in diesem Heft) in ihrer Eindeutigkeit die Vieldeutigkeit und Komplexität der Welt(politik) konterkarieren, wie sie Menzel selbst beschreibt. M.E. offenbart sich darin der theoretische Kurzschluss.

2 Auch Bühler beschreibt zu Recht den Umgang mit Komplexität als vorrangige Aufgabe des Globalen Lernens und als Herausforderung für die Theoriebildung. Seine didaktisch-methodischen Vorschläge zum Umgang mit Komplexität bleiben allerdings noch vage. Im Übrigen scheint seinem Verständnis der Postmoderne im Zusammenhang mit Globalisierung, das er im Bild des Flanierens beschreibt, nur ein Verständnis der Beliebigkeit im Sinne des „anything goes“ zugrunde zu liegen (vgl. Bühler 2000).

3 Vgl. den Tagungsbericht aus dem Jahr 1998 von Poenicke, die die Wissenschaftler im praxisfernen „Biotop“ sieht und davon spricht, dass Theoretiker und Praktiker offensichtlich keine gemeinsame Sprache finden (Poenicke 1999).

4 Festzuhalten ist, dass das VENRO-Papier anerkennt, dass „Bildungsarbeit nur einer von vielen Faktoren (ist), die einen Bewusstseinswandel im Sinne des Leitbildes einer zukunftsfähigen Entwicklung und der Ausbildung entsprechender Handlungskompetenzen motivieren“ (VENRO 2000, S. 11, Hervorhebung durch BA; vgl. auch Asbrand/Lang-Wojtasik 2002.). Gleichwohl bleibt trotz dieser Einschränkung bezüglich der Wirksamkeit von Bildungsprozessen die Vorstellung grundsätzlich erhalten, dass Bildung überhaupt zu diesem politisch erwünschten Bewusstseinswandel und einer ganz bestimmten Verhaltensänderung beitragen kann.

5 Anders als Scheunpflug/Schröck (2000, S. 6f), Seitz (2001, S. 18f) und Roth (vgl. den Beitrag in diesem Heft) formuliere ich die Frage, ob Phänomene der Globalisierung in der Lebenswelt heutiger Jugendlicher eine Rolle spielen, absichtlich als Frage. Für mich wäre diese Frage zunächst Gegenstand empirischer Forschung und nicht ohne weiteres eine Tatsache.

6 Bereits 1993 stellten Scheunpflug und Seitz fest, dass sich die pädagogische Praxis entwicklungsbezogener Bildung mehr an den politischen Intentionen ihrer Bezugsgruppen orientiert habe als an pädagogischer Theoriebildung (Scheunpflug/Seitz 1993, S. 70).

7 Beispielsweise wurde für die Umweltbildung und das entsprechende Umwelthandeln in empirischen Untersuchungen kein Zusammenhang zwischen Wissen, veränderter Einstellung und entsprechendem Verhalten nachgewiesen (vgl. de Haan/Kuckartz 1996).

8 Vgl. die Kritik von Tremml an der handlungssteleologischen Vorstellung von Lehrprozessen (Tremml 1993b, S. 115; 123f).

9 Bei der Berliner Tagung, deren Beiträge in diesem Heft dokumentiert sind und bei der die Überlegungen dieses Beitrags vorgetragen wurden, wurde dies z.B. in den Thesen aus dem Kontext der kirchlichen Jugendarbeit deutlich, die Uli Suppus zur Diskussion stellte. Leider konnte sein Beitrag nicht in dieses Heft aufgenommen werden, da er nicht in schriftlicher Fassung vorlag.

## Literatur:

**Asbrand, B./Lang-Wojtasik, G.:** Globales Lernen als gesellschaftlicher Auftrag – es wird Zeit zu handeln. Anmerkungen zum VENRO-Papier „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht-Regierungsorganisationen. In: ZEP 25 (2002) 1, S. 42 – 44.

**Bühler, H.:** Globalisierung und Umgang mit Komplexität – ein szenisches Arrangement. In: Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.): Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000, S. 65 – 77.

**Bühler, H./Datta, A./Mergner, G./Karcher, W.:** Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich? Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A. Tremml. In: ZEP 19 (1996) 2, S. 27 – 44.

**Haan, G. de/Kuckartz, U.:** Umweltbewusstsein. Opladen 1996.

**Hildebrandt, U./Kuntz, G./Schröck, N.:** Zukunft denken – Zukunft gestalten. Bausteine für einen handlungsorientierten Unterricht zum Thema Umwelt und Entwicklung (ab Jahrgangsstufe 9) (hg. v. Brot für die Welt). Stuttgart 1999 (2. Aufl.).

**Krämer, G.:** Entwicklungsland Deutschland: Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung; ein Schaubilderbuch (hg. v. Dritte-Welt-Haus Bielefeld/BUND/Misereor). Wuppertal 1997 (2. Aufl.).

**Lyotard, F.:** Das postmoderne Wissen. Ein Bericht. Graz/Wien 1986. (franz. Original 1979).

**Lyotard, F.:** Der Widerstreit. München 1987.

**Menzel, U.:** Das Ende der Dritten Welt und das Scheitern der großen Theorie. Frankfurt am Main 1992.

**Menzel, U.:** Die postwestfälische Konstellation, das Elend der Nationen und das Kreuz von Globalisierung und Fragmentierung. In: Menzel, U. (Hg.): Vom Ewigen Frieden und vom Wohlstand der Nationen. Frankfurt am Main 2000. (Festschrift für Dieter Senghaas), S. 158 – 187.

**Menzel, U.:** Das Ende der einen Welt oder ‚Die weißen Flecken auf der Landkarte nehmen wieder zu‘. In: Betz, J./Brüne, S. (Hg.): Jahrbuch Dritte Welt 2001. München 2001, S. 19 – 31.

**Oelkers, J./Tenorth, H.-E. (Hg.):** Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie. Weinheim/Basel 1987.

**Poenicke, A.:** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Eine Tagung in Bad Boll 13. bis 15. November 98. In: ZEP 22 (1999) 1, S. 27 – 28.

**Scheunpflug, A.:** Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. In: ZEP 19 (1996) 1, S. 9 – 14.

**Scheunpflug, A./Seitz, K.:** Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 57 – 75.

**Scheunpflug, A./Hirsch, K. (Hg.):** Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik. Frankfurt am Main 2000.

**Scheunpflug, A./Schröck, N.:** Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung. Hg.: Brot für die Welt. Stuttgart 2000.

**Seitz, K.:** Die Globalisierung als Herausforderung für Schule, Pädagogik und Bildungspolitik. In: forum der unesco-projekt-schulen (2001)4, S. 13 – 23.

**Tremml, A.K.:** Desorientierung überall – oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 15 – 36. (a)

**Tremml, A.K.:** Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in evolutionstheoretischer Sicht. In: Scheunpflug, A./Seitz, K. (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen/Hamburg 1993, S. 111 – 134. (b)

**Tremml, A. K.:** Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. In: ZEP 19 (1996) 1, S. 2 – 8.

**VENRO (Hg.):** „Globales Lernen“ als Aufgabe und Handlungsfeld entwicklungspolitischer Nicht – Regierungsorganisationen. Grundsätze, Probleme und Perspektiven der Bildungsarbeit des VENRO und seiner Mitgliedsorganisationen. Bonn 2000 (VENRO-Arbeitspapier Nr. 10).

**Welsch, W.:** Unsere postmoderne Moderne. Berlin 1993 (4. Aufl.).  
**Wizemann, T.:** Leserbrief. Anmerkungen eines „zahlenden“ Teilnehmers der Tagung „Globalisierung als Herausforderung für die Pädagogik“ in Bad Boll. In ZEP 22 (1999) 1, S. 28 – 29.

Dr. Barbara Asbrand, geb. 1967; Grundschullehrerin; Promotion in Erziehungswissenschaften über interreligiösen Religionsunterricht; arbeitete viele Jahre für den Weltladen-Dachverband e.V.; derzeit Habilitationsstipendiatin an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erlangen-Nürnberg; Veröffentlichungen zu Religionsunterricht, Fremdverstehen und Umgang mit Differenz, Globalem Lernen und Fairem Handel.



Kerstin Nagels / Rita Panesar

# Lernziel Gerechtigkeit oder Fitness für den Globalen Markt?

*Zusammenfassung: Die Autorinnen reflektieren Praxiserfahrungen, die sie als Tutorinnen und Seminarleiterinnen des ASA-Programms<sup>1</sup> und in MultiplikatorInnenseminaren der GTZ für Schüler und Lehrer zum Thema Entwicklungszusammenarbeit gemacht haben. Ihre Thesen spiegeln das Spannungsverhältnis wider, in dem sich die Akteure in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit heute bewegen (sollten).*

## Eine herausfordernde Fragestellung

Lernziel Gerechtigkeit oder Fitness für den Globalen Markt? Die Frage scheint einen unvereinbaren Gegensatz zu implizieren. Wer gerecht handelt, ist gegen den globalen Markt. Und wer sich fit für den globalen Markt macht, handelt ungerecht. Sollen wir uns entscheiden, treten zunächst unvereinbare Bilder vor unserem inneren Auge auf: Hier die Dritte Welt-Gruppe, dort das Führungskräfte-Seminar. Hier der Strickpullover, dort der Schlips. Zwei unvereinbare Welten, zwei völlig unterschiedliche Lernziele.

Wer sich für Gerechtigkeit einsetzt, ist zumeist kritisch gegenüber dem um sich greifenden, überall präsenten Neoliberalismus eingestellt, sieht – nicht zu Unrecht – Armut, Umweltverschmutzung und Unterdrückung als Folge eines skrupellosen Gewinnstrebens kapitalistischer Konzerne und Als Folge einer Politik, die nicht am Gemeinwohl sondern an Effizienz interessiert ist.



ASA-Vorbereitungsseminar (Foto: Rita Panesar)

Diejenigen, die sich „fit für den globalen Markt“ machen, werden zumeist abgelehnt. Sie werden als Mittäter eingeschätzt, die in erster Linie an ihrem eigenen Fortkommen interessiert sind. Wer sich für Gerechtigkeit einsetzt, betrachtet sich hingegen als selbstlos, opfert finanzielle Sicherheit, viel Freizeit und oft auch Aussichten auf einen festen Job. Motive, sich in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit zu engagieren oder in die Entwicklungszusammenarbeit zu gehen, sind häufig idealistische: Das Bedürfnis, seinem Leben durch Engagement für eine bessere Welt, Sinn zu geben, Mitleid mit den Opfern der Politik des eigenen Landes, schlechtes Gewissen aufgrund der eigenen Privilegien oder eine Ablehnung derselben.

Wer sich dem Lernziel Gerechtigkeit verschreibt, distanziert sich zumeist vom Mainstream im eigenen Land. Er oder sie steigt gewissermaßen aus und zieht sich auf eine Insel zurück. Er oder sie empfindet vielleicht mehr Nähe zu den Opfern der Ungerechtigkeit in den Ländern des Südens. Im eigenen Land aber machen sich diese Gerechten – überspitzt formuliert – nicht die Hände schmutzig und kleiden sich in weiße Westen moralischer Überlegenheit.

Aber auch diejenigen, die sich der globalen Fitness verschreiben, grenzen sich gegenüber den „Gutmenschen“ und idealistischen Schöngesteirern ab. Sie sind gesellschaftlich tendenziell eher am Drücker und leidenschaftlich mitten im Mainstream. Mögen sie die „Gerechten“ auch ausgrenzen, belächeln oder einfach ignorieren, für ihre Pragmatik, ihr aktives Eingreifen und schöpferisches Gestalten der eigenen Karriere spielen die idealistischen Bremser und Zweifler kaum eine Rolle. Menschen aus den Ländern des Südens sehen sie als Businesspartner oder „cool guy“. Wenn diese was zu bieten haben, sind sie ebenbürtig, wenn nicht, werden sie nicht wahrgenommen. Gerechtigkeit – wiederum überspitzt gesagt – ist hier nicht Thema.

Dieser hier schematisch gezeichnete Gegensatz zwischen den Gerechten und den Ungerechten, zwischen engagierten Menschen, die meinen, verstanden zu haben, wie die Welt gerettet werden kann und anderen, die fortfahren, sie mutwillig zu zerstören, ist nicht mehr zeitgemäß und damit für die Bildungsarbeit nicht mehr brauchbar.

Es wird deutlich, dass jeder und jede „Täter/in“ und „Opfer“ zugleich ist (vgl. Biersteker u.a. 1997). Das heißt: Je nach Kontext bewegen wir uns in tendenziell privilegierter oder in tendenziell unterprivilegierter Situation. Je nach Aufmerksamkeit, Möglichkeit, Energie und Genauigkeit reflektieren



wir Machtstrukturen mal mehr, mal weniger. Auch wer sich noch so sehr um die gute Sache bemüht, macht Fehler, hat blinde Flecken, übt Gewalt aus. Wir fahren mit dem Auto zum Gender-Seminar, rauchen Zigaretten beim Diskutieren, fliegen in den Süden, um unseren Horizont zu erweitern, fallen Anderen ins Wort, um eine Lösung zu formulieren. Die Zeit der einfachen Wahrheiten scheint vorbei. Unsere Westen sind leider genau wie diejenigen der „Unterdrückten“, die uns in ihrem Leiden an der Ungerechtigkeit so nah waren, ziemlich grau und es besteht wenig Hoffnung, solange wir leben, das ultimative Waschmittel zu finden, so sehr wir uns auch bemühen.

Nicht erst seit der Debatte um Nachhaltigkeit und Lokale Agenda ist zudem deutlich geworden, dass auch Deutschland ein Entwicklungsland ist, dass es hier im reichen Norden einiges zu verändern und zu lernen gibt – nicht nur was den Umweltschutz, sondern auch was soziale Gerechtigkeit anbelangt. Amnesty International sieht sich zum Beispiel seit Jahren veranlasst, die E-Schicht (Sondereinsatzschicht) Hamburger Polizeibeamter zu beobachten, die mehrfach schwarze Migranten verprügeln und misshandeln.

Die Aufhebung des Gegensatzes zwischen einem vermeintlich entwickelten Norden und einem vermeintlich unterentwickelten Süden stellt eine große Chance dar. Eine Chance zu lernen. Entwicklungszusammenarbeit, verstanden als globale Strukturpolitik, die also ökonomische, ökologische, politische, soziale und kulturelle Aspekte und Institutionen weltweit verbindet, ist keine Sache von einzelnen Gerechtigkeits-Experten. Sie geht alle an und nimmt alle in die Verantwortung.

## Konsequenzen für Globales Lernen

Was bedeutet dies für den Bildungsbereich? Lernziel Gerechtigkeit bedeutet heute nicht mehr, zu entlarven, wer gerecht ist und wer ungerecht, sondern zu analysieren, wie ungerechte Strukturen durch kulturelle, soziale, politische, ökonomische und ökologische Faktoren strukturell verankert sind und wie sie sich im eigenen Handeln niederschlagen. Es geht nicht mehr in erster Linie darum, den gerechtesten Entwicklungsweg zu finden, sondern anzuerkennen, dass sich alle Menschen weltweit ständig entwickeln und dass die Kategorien und Werte, nach denen dies erfolgt, diskutierbar und veränderbar sind.

Lernziel Gerechtigkeit heißt also nicht mehr, sich selbst auf der gerechten Seite zu wähnen, sondern vielmehr zu lernen, die eigene Selbstgewissheit aufzugeben und stattdessen Neugierde und Offenheit für verschiedene Standpunkte und Perspektiven zu gewinnen. Zum Nachdenken und zur Weiterentwicklung der eigenen Lebensentwürfe regt die Auseinandersetzung mit anderen Ansätzen der kreativen Alltagsbewältigung und Sinnstiftung an, die in sich eine verblüffende Logik besitzen mögen, aber auch fremd wirken können.

Lernziel Gerechtigkeit heißt ebenfalls nicht mehr, anderen Gerechtigkeit beizubringen, sondern sie dazu anzuregen, eigene Maßstäbe für die Folgen ihres Handelns aufzustellen.

Statt Toleranz zu predigen und zu tun, als seien alle gleich,

gilt es unterschiedliche Erfahrungshintergründe wahrzunehmen (Frau – Mann, Arm – Reich, Christ – Nichtchrist, Weiß – Nichtweiß, hetero – homosexuell, krank – gesund, gebildet – weniger gebildet usw.) und unterschiedliche Machtverhältnisse nicht virulent werden zu lassen: Statt Stereotypen in Sprache und Gestus zu bestätigen, kann versucht werden, mit neuen Handlungsoptionen zu experimentieren. Arme Menschen spüren die Demütigung des mitleidigen Gebers. Schü-



ASA-Vorbereitungssseminar (Foto: Rita Panesar)

ler und Schülerinnen spüren Herablassung eines besser-wissenden Lehrers. Die Folge ist weniger Motivation und Spaß am Lernen als vielmehr Selbstzweifel und Mutlosigkeit.

Eine weitere Möglichkeit, Interesse zu wecken, ist Jugendlichen Verantwortung zu geben, sie ihre eigenen Projekte durchführen zu lassen und sie dabei unterstützend zu begleiten. Dies setzt nicht nur Vertrauen voraus, sondern auch die Bereitschaft, Kontrolle und damit Macht an die Jugendlichen abzugeben.

Wer aber durch Auseinandersetzung mit anderen Wertesystemen und mehrfachen Perspektivwechsel interkulturelle Kompetenz gewonnen hat, wer seine eigene Haltung kennt und Reflexionsvermögen gelernt hat, wer Zusammenhänge erkennt und Informationen einzuordnen weiß, ist längst fit für den Globalen Markt – oder eben gegen den Globalen Markt. Um das Lernziel Gerechtigkeit zu erreichen, braucht es heute Lehrer und Lehrerinnen wie Schüler und Schülerinnen, die im eigenen Lebens- und Arbeitsumfeld vor dem Hintergrund weltweiter Zusammenhänge lustvoll, schöpferisch teil- und vor allem selbstbewusst kritisch Stellung nehmen.

## Zur Erläuterung: Beispiele aus der Praxis

### *In der Bildungsarbeit eine fragende Haltung annehmen und weitervermitteln*

Wer sich selbst entschieden positioniert und sich auch in seinen Fragen und Zweifeln zu erkennen gibt, regt sein Gegenüber an und bietet ihm die Möglichkeit zur Auseinandersetzung. ASA-Teilnehmer/innen reflektieren dementspre-

chend im Rahmen der drei Vorbereitungsseminare vor ihrem Aufenthalt in Ländern des Südens ihre eigene Rolle. Diskutiert wird ob, wann und wie sie ihren Partnern vor Ort als Welterklärer, Weltretter, als Helfende oder Lernende begegnen möchten.

### *Entwicklungspolitische Einbahnstraße aufheben*

Wenn ASA-Teilnehmer/innen nach ihrem dreimonatigen Aufenthalt zurück in ihre Berufs- oder Studienbereiche gehen, so tragen sie nicht nur das Wissen um die Lebensverhältnisse eines anderen Flecks der Erde mit sich, sondern sie haben häufig auch gelernt, ihre eigenen Selbstverständlichkeiten in Frage zu stellen, Ungerechtigkeiten am Arbeitsplatz, in der Nachbarschaft oder der Familie schneller wahrzunehmen und selbstbewusster dagegen anzugehen. Im Rahmen der ASA-Auswertungsseminare werden zudem Angebote für ein politisches Engagement im Inland, im „Entwicklungsland Deutschland“ vorgestellt.

### *Kriterien von „Entwicklung“ hinterfragen*

Nicht jeder versteht unter Entwicklung das gleiche. Welche Bedeutung des Wortes sich durchsetzt hängt weniger von einer dem Wort vermeintlich innewohnenden „Wahrheit“ ab als vielmehr von der Definitionsmacht bestimmter Interessengruppen. Die Vielfalt des Begriffs Entwicklung wird deutlich, wenn man Schüler/innen auffordert, verschiedene Gegenstände, etwa ein Sari, eine Mango, eine Bibel, ein Fahrrad, ein Auto, Schokolade, eine Kakaobohne, eine Musik-CD, ein Handy in eine Reihenfolge zu bringen. Welcher Gegenstand ist der Entwickelteste? Nach welcher Messeinheit? Entscheidend ist der Dialog über die vielfältigen Ergebnisse (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1998).

### *Perspektivwechsel anregen*

Plan- und Rollenspiele, die zum Perspektivwechsel anregen, bieten hierfür zahlreiche Ansätze. Innerhalb des GTZ-Seminars wurde eine Simulation veranstaltet, in der Gruppen von guatemaltekischen Jugendlichen, NGO-Vertretern, GTZ-Beauftragten und Journalisten Ziele und Pläne möglicher Jugendprojekte präsentierten und verhandelten. Die Gruppe der Jugendlichen wurde dabei durch die teilnehmenden Lehrer gebildet.

### *Machtverhältnisse wahrnehmen und möglichst nicht bestätigen*

Im Rahmen des veranstalteten GTZ-Seminars, an dem sowohl Schüler/innen als auch Lehrer/innen teilnahmen, wurde dementsprechend zu Beginn diskutiert, ob man sich im Seminar duzen oder siezen sollte. Die Trainer/innen legten ihre Gedanken zum formellen, respektvollen und Distanz wahren den Sie und zum vertrauten, weniger formellen, direkteren Du offen. Die Schüler/innen und Lehrer/innen entschieden sich gemeinsam für das Du und stellten in der Auswertung fest, dass die rollenbedingten Hierarchien aus der Schule im Seminar nicht fortgesetzt wurden.

### *Jugendliche Lebenswelten wertschätzen, vorhandenen Gerechtigkeitssinn stärken*

Eine andere Möglichkeit, die Hierarchien zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen möglichst nicht zu tradieren, ist die Offenheit für jugendliche Lebenswelten. Statt über Werteverfall und Verflachung zu klagen, kann dort angeknüpft werden, wo Jugendliche Themen verhandeln, die politische und gesellschaftliche Relevanz besitzen. In den Bereichen Musik wie Liebes-Beziehungen, Sport, Familie, Freundschaften und Feindschaften, Computer sind Jugendliche durchaus Fachleute, deren technische aber auch soziale Expertise abgefragt, gefördert und als Anknüpfungspunkt für weitere Themen genutzt werden kann. Ein guatemaltekischer DJ, der während des GTZ-Seminars zum Thema Entwicklungszusammenarbeit mit den teilnehmenden Jugendlichen über Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen europäischem und lateinamerikanischen Hip-Hop diskutierte, weckte ebenso viel Interesse und Engagement für das Thema wie der fachlich fundierte Vortrag über die Phasen der Entwicklungszusammenarbeit in Deutschland seit 1945.

### **Anmerkung:**

1 ASA-Programm = Arbeits- und Studienaufenthalte in Afrika, Asien und Lateinamerika der Carl-Duisberg-Gesellschaft.

### **Literatur:**

Biersteker, L. u.a.: Shifting Paradigms. Lansdowne (South Africa) 1997.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung/Schulstelle Dritte Welt-Eine Welt NRW (Hg.): Leben und Lernen in der Einen Welt. Bausteine einer Didaktik Globalen Lernens im Themenfeld „Entwicklung – Frieden – Umwelt“. Bönen 1998.



Kerstin Nagels studierte „Angewandte Wirtschaftssprachen und internationale Unternehmensführung – Wirtschaftsinnologie“ und war wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Bremen in einem Projekt zum „Interkulturelles Management“; Tutorin und Seminarleiterin im ASA-Programm; arbeitet derzeit freiberuflich als Lehrbeauftragte, Trainerin und Moderatorin.



Rita Panesar ist Historikerin und promoviert über Strategien in der Verhandlung von Werten; Seminarleiterin im ASA-Programm; vielfältige Tätigkeit als Moderatorin und Trainerin für interkulturelle Kommunikation und Teamarbeit sowie im internationalen Kultur- und Wissenschaftsaustausch.



Peter Bleckmann

# Globales Lernen in der Berufsbildung

## Das Projekt impuls des EPIZ, Berlin<sup>1</sup>

*Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt das Projekt impuls des EPIZ e.V. Berlin als ein Beispiel Globalen Lernens in der beruflichen Bildung und skizziert drei Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Fachrichtungen der beruflichen Bildung.*

Mit dem Jahresende 2001 endete das EU-geförderte Projekt „impuls – Globales Lernen in der beruflichen Bildung“ nach dreijähriger Laufzeit. Mit diesem Projekt hat das EPIZ Neuland betreten und sich einer als schwierig geltenden Zielgruppe zugewandt. Im Bereich der allgemeinbildenden Schulen ist das Thema „Entwicklungsländer“ immerhin schon seit längerem Bestandteil der Curricula. Demgegenüber ist das Thema „Probleme der internationalen Zusammenarbeit“ erst seit 1999 Bestandteil des Lehrplans für das Fach Sozialkunde an beruflichen Schulen, und auch dies nur als freiwilliges Thema. In den einzelnen fachkundlichen Fächern dürften globale Zusammenhänge höchst selten thematisiert werden.

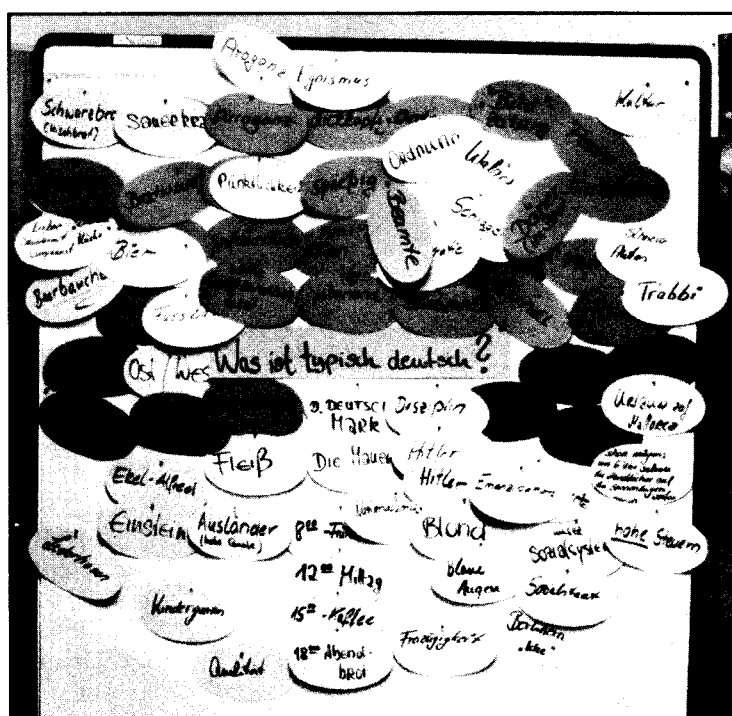
Auch Berufsschullehrer und -Lehrerinnen fühlen sich durch den Druck, vor allem prüfungsrelevante Themen abzuarbeiten, in ihrem Handlungsspielraum eingeschränkt. Es ist schwierig, in diesem Kontext Themen aus einer etwas weiteren Perspektive anzugehen: Gesellschaftliche Verantwortung der Berufstätigkeit? Ökologische und soziale Folgen der Herstellung eines bestimmten Produkts? Arbeits- und Produktionsbedingungen der Rohstoffe und Waren, die im beruflichen Alltag verkauft, geliefert, verarbeitet, berechnet und in die Buchhaltung aufgenommen werden? Nach unserer Erfahrung: (Fast) kein Thema in der Berufsbildung.

Damit nicht genug. Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die eine Berufsausbildung absolvieren, wird oft unterstellt, dass sie kein großes Interesse an globalen Fragestellungen hätten; schon über die politische Situation des eigenen Landes und der europäischen Nachbarländer herrsche oft genug Unkenntnis und Desinteresse. So scheint die Annahme, es könnte möglich sein, gerade diese Zielgruppe für Themen des globales Lernen zu interessieren, recht naiv.

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass es zunächst große Schwierigkeiten bereitete, Angebote zum globalen Lernen in der Berufsbildung überhaupt zu platzieren. In der Anfangszeit war die Resonanz bei Lehrern und Lehrerinnen sehr gering. Jetzt, nach Abschluss des Projekts, können

wir jedoch von einem sehr erfolgreichen Verlauf sprechen. In der Schlussphase erreichten die Anfragen nach Veranstaltungen die Kapazitätsgrenze des EPIZ. Es gab eine Zusammenarbeit mit einem Großteil der Berliner Berufsschulen (Oberstufenzentren), mit beinahe allen Fachschulen für Sozialpädagogik, mit ausbildenden Betrieben und mit über- und außerbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen.

Zu dieser Entwicklung haben aus meiner Sicht in erster Linie zwei Voraussetzungen wesentlich beigetragen. Zum einen wurden für unterschiedliche Berufsrichtungen thematisch angepasste Veranstaltungsmodelle entwickelt. Zum anderen wurden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen mit aktivierenden und abwechslungsreichen Methoden in die Veranstaltung einbezogen und ihnen Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Anhand von drei Beispielen möchte ich zeigen, wie dies in der Praxis umgesetzt wurde.



(Foto: EPIZ, Berlin)

## Beispiel 1: Textil global – Die Weltreise einer Jeans

Das Thema bietet zunächst eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten an die Lebensrealität von Jugendlichen. Mit seiner Kleidung stellt man etwas dar. Man drückt gleichermaßen Zugehörigkeit zu einer Gruppe und einen persönlichen Stil aus. Mit Kleidung, speziell mit Markenware, wird eine soziale Rangordnung hergestellt. Das sind für Jugendliche und junge Erwachsene wichtige und bekannte Realitäten. Damit bietet sich ein Austausch über die Bedeutung, die die Teilnehmer/innen ihrer Kleidung beimessen, als Einstieg ins Thema an.

So entsteht eine Offenheit, sich mit Textilien auch einmal aus einer anderen Perspektive zu beschäftigen. Was braucht man eigentlich, um eine Jeans herzustellen? Zunächst einmal unterschiedliche Rohstoffe, z.B. Baumwolle, Garn, Farbstoffe und Metall. Diese Stoffe werden in verschiedenen Ländern gewonnen und müssen von Menschen unterschiedlicher Berufszweige bearbeitet werden. Die Reise der Jeans beginnt bei den Baumwollfeldern in Usbekistan und führt über China, wo Stoffe hergestellt werden, und mehrere weitere Stationen zu einem Käufer in Europa, wo sie nur vorläufig endet: denn auch die Entsorgung bei einer Altkleidersammlung, oft als vermeintlich humanitäre Hilfe deklariert, gehört zu ihrer Weltreise.



(Foto: EPIZ, Berlin)

An einem dieser Orte wird länger Halt gemacht, um die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Bevölkerung, die wirtschaftlichen Abhängigkeiten und Interessengegensätze zwischen den Beteiligten zu veranschaulichen. Diese Phase beinhaltet oft ein Rollen- oder Planspiel, für das die Auszubildenden in Texten oder Videosequenzen die notwendigen Informationen erhalten.

Ein beruflicher Bezug ergibt sich bei solchen Branchen, die mit Textilien arbeiten, sei es im Einzelhandel, in der Textiltechnik oder im Mode-Design. Deswegen wurden Veranstaltungen zum Thema „Textil global“ in erster Linie mit Auszubil-

denden dieser Fachrichtungen durchgeführt.

Auch in anderen Fällen ist es ein Produkt oder Rohstoff, über den sich ein Bezug zur Berufsrichtung herstellen lässt, so zum Beispiel das Produkt „Schokolade“ bzw. der Rohstoff „Kakao“ bei den Fachrichtungen Hauswirtschaft, Gastronomie, Lebensmitteleinzelhandel oder auch der Rohstoff „Tropenholz“ in den Fachrichtungen Holzverarbeitung oder Bau.

## Beispiel 2: Die Eine Welt vor der Haustür: „Globales Lernen“ mit Studierenden der Fachschulen für Sozialpädagogik

Sozialpädagogische Einrichtungen sind oft Orte, an denen sich Menschen aus aller Welt treffen. Das erfordert vom Personal die Kompetenz, die Klientel vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen kulturellen Prägung zu verstehen und mit Menschen zu kooperieren, die aufgrund dieser Prägungen Werte und Kommunikationsformen entwickelt haben, die den eigenen Vorstellungen nicht entsprechen.

Die Veranstaltungen des *impuls*-Projekts schlagen einen Bogen von der eigenen Identität der Teilnehmern und Teilnehmerinnen bis zur Auseinandersetzung mit interkulturellen

Situationen im Beruf. Die Vorstellung des eigenen Namens und andere biographisch orientierte Übungen dienen dazu, die eigene Identität einschließlich ihrer Entwicklung und Veränderungen zu reflektieren. Dies geschieht aufgrund der Überlegung, dass erst die Wertschätzung der eigenen Identität einen respektvollen Umgang mit dem Fremden ermöglicht. Im weiteren Verlauf spielen Übungen eine wichtige Rolle, die Situationen simulieren, in denen Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen zusammen kommen.

Dass diese Themen für ihre künftige Arbeit von großer Bedeutung sind, wird den Teilnehmern und Teilnehmerinnen spätestens dann bewusst, wenn sie sich in der Rolle eines/einer Erziehers bzw. Erzieherin erlebt haben, die entgegengesetzte Interessen von Eltern hinsichtlich der Unterbringung und des Pro-

gramms während einer Ferienreise unter einen Hut bringen muss. Damit werden Schwierigkeiten in der interkulturellen Kommunikation ebenso deutlich wie die Notwendigkeit, auf solche Situationen gut vorbereitet zu sein.

Das Interesse der Teilnehmer/innen entsteht hier oft über den gut erkennbaren Bezug zur späteren Tätigkeit. Um diesen starken beruflichen Bezug zu erreichen, ist es erforderlich, einen Aspekt des Globalen Lernens in den Vordergrund zu rücken, nämlich die Verbesserung der interkulturellen Kompetenz.

### Beispiel 3: „Miteinander leben“ als Teil betrieblicher Ausbildung

Von einigen Unternehmen wird „interkulturelle Kompetenz“ inzwischen nicht nur als gesellschaftspolitische, sondern auch als wichtige berufliche Qualifikation angesehen. Die Deutsche Post beispielsweise führt mit allen Auszubildenden mehrtägige Seminare unter dem Titel „Miteinander leben“ durch, die dem Erwerb interkultureller Kompetenz dienen. Offensichtlich sieht dieses international agierende Unternehmen sich veranlasst, seine Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit der Situation vertraut zu machen, dass Kunden und Kundinnen, Geschäftspartnerinnen und Kollegen verschiedenen Nationalitäten angehören und unterschiedliche kulturelle Prägungen mitbringen.

Im Rahmen solcher Seminare erfüllt das *impuls*-Projekt eine wichtige Funktion. Auf der Grundlage bereits erfolgter allgemeiner Auseinandersetzung über das Thema „Vorurteile“ können am konkreten Beispiel eines Entwicklungslandes Bilder, die über solche Länder existieren, thematisiert werden. Die Teilnehmer/innen erkennen im Verlauf einer solchen Veranstaltung, dass sie oft nur über eine lückenhafte und sehr schematische Vorstellung verfügen. Sie gewinnen eine Motivation, sich mit der Vielfalt der Länder und Kulturen weiter zu beschäftigen. Darüber hinaus ist es möglich, die Struktur der Handelsbeziehungen und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerung dieses Landes exemplarisch darzustellen. Typischerweise kommen Exportgüter wie Kaffee, Kakao oder Baumwolle in Frage.

Zunächst aber entsteht das Interesse und die Neugier der Teilnehmer durch den unmittelbaren Kontakt zu einem Menschen, der aus eigener Erfahrung von einem ihnen fremden Land berichten kann. Für sie ist der berufliche Bezug nicht auf den ersten Blick erkennbar; dennoch zeigt gerade dieses Beispiel, dass Globales Lernen im Rahmen der Berufsausbildung eine wichtige Rolle spielen und zum Erwerb beruflich wichtiger Kompetenzen beitragen kann.

### Zusammenfassung

Die Verbindung von Globalem Lernen und Berufsbildung erfordert auf die jeweilige Situation abgestimmte Themenstellungen und Vorgehensweisen. Die Teilnehmer/innen können auf unterschiedliche Weise angesprochen und motiviert werden: Im ersten Fall durch ein ihrer Lebenswirklichkeit entnommenes Beispiel, im zweiten durch einen deutlich erkennbaren Nutzen für ihren späteren Beruf und im dritten durch die Befriedigung ihrer Neugier über ein fremdes Land. Hier sind in jedem Fall kreative Ansätze und Bemühungen notwendig, aber es ist nicht unmöglich, Jugendliche und junge Erwachsene zu erreichen.



(Foto: EPIZ, Berlin)

Ebenso zeigen die genannten Beispiele, dass Globales Lernen auf sehr unterschiedlichen Ebenen einen beruflichen Kompetenzerwerb ermöglichen kann: Etwa, indem Auszubildende ihre Warenkenntnisse vertiefen und über bestimmte Produkte besser Bescheid wissen. Darüber hinaus kann das Beispiel der Deutschen Post als Hinweis dafür dienen, dass sich die Vorstellungen über beruflich notwendige Fähigkeiten verändern. Interkulturelle Kompetenz ist auf dem Weg, als Schlüsselqualifikation eine vergleichbare Bedeutung zu bekommen, wie Teamfähigkeit und eigenverantwortliches Arbeiten schon jetzt haben. Dieses Beispiel lässt hoffen, dass es eine Entwicklung geben könnte, in der Berufsbildung bzw. berufliches Können breiter aufgefasst wird, als es bisher in der Regel der Fall ist. In diesem Zusammenhang, auch das zeigt das Beispiel, kann Globales Lernen durchaus eine wichtige Rolle spielen.

Bis aber jeder Textileinzelhändler und jede Textileinzelhändlerin in der Ausbildung etwas über den Baumwollanbau am Aralsee und jeder bzw. jede Tischlerazubi etwas über FSC-zertifiziertes Holz erfährt, ist es noch ein weiter Weg.

#### Anmerkung:

1 Entwicklungspolitisches Bildungs- und Informationszentrum; Kontakt: EPIZ e.V., Gneisenaustr. 67, 10961 Berlin, Tel. 030/69264-18; -19, epiz-berlin@t-online.de; www.epiz-berlin.de.



Peter Bleckmann, geb. 1970 ist Diplom-Pädagoge; im Jahr 2001 Koordinator des Projekts „impuls – Globales Lernen in der beruflichen Bildung; z.Zt. wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Community Education an der Freien Universität Berlin.

Thomas Steinhäuser

# Solidarität durch Zusammen- arbeit

## Erfahrungen mit den internationalen Solidaritätsbrigaden der IG-Metall-Jugend

*Zusammenfassung: In dem vorliegenden Beitrag wird der Anspruch von Solidarität durch internationale Zusammenarbeit am Beispiel der Arbeit der IG Metall-Jugend dargestellt.*

Unsere Antwort auf Globalisierung ist internationale Solidarität und Zusammenarbeit. Mit Solidarität verbinden wir das Erkennen gemeinsamer Interessen, das Durchsetzen gemeinsamer Ziele, aber auch die Unterstützung Schwächerer durch Stärkere. Wichtige Ziele dabei sind insbesondere die Verteidigung von Menschen- und Gewerkschaftsrechten, die Durchsetzung sozialer Mindeststandards, die Stärkung von Gewerkschaften und Vertretungen der Beschäftigten und die Mitgestaltung in internationalen Unternehmen.

In diesem Zusammenhang arbeitet die IG Metall-Jugend auch mit Partnern im Ausland zusammen. Durch gegenseitiges Kennenlernen können die Probleme vor Ort besser verstanden werden. Wir organisieren Reisen in andere Länder und laden Gäste in die Bundesrepublik ein, da die persönliche Anwesenheit der jeweils Anderen das Interesse bekundet und gelebte Solidarität verdeutlicht. So entwickeln und verbessern wir unsere gemeinsamen Strukturen einer dauerhaften Zusammenarbeit.

Seit den achtziger Jahren hat sich in der IG Metall-Jugend eine Tradition der konkreten und praktischen Solidaritätsarbeit zwischen Nord und Süd entwickelt. Zunächst beteiligte sie sich an Projekten der DGB-Jugend in Nicaragua. Später baute sie eigene Kontakte zu Metallbetrieben auf und unterstützte diese seit 1985 durch Brigaden.

Der Begriff der Brigaden stammt aus dem spanischen Bürgerkrieg der dreißiger Jahre dieses Jahrhunderts, als aus verschiedenen Ländern Brigaden den spanischen Verteidigern der Demokratie gegen den Faschismus zu Hilfe kamen und praktisch unterstützten. Dieser möglicherweise militant anmutende Begriff steht für uns für eine praktische Unterstützung durch gemeinsame und teilweise körperliche Arbeit.

### Struktur der IG Metall-Jugendarbeit

Eine Wirkung dieser Austauschprogramme soll nicht nur in unseren Partnerländern spürbar sein. Auch in der Bundesrepublik und insbesondere in unserer IG Metall-Arbeit müssen die Ergebnisse integriert werden. Das gelingt durch eine stabile Struktur.

Als ein Forum des Austausches, der Koordination und der Weiterbildung trifft sich viermal jährlich der *Internationale Arbeitskreis* der IG Metall-Jugend, bestehend vor allem aus ehemaligen Brigadistinnen, Brigadisten und Interessierten aus dem ganzen Bundesgebiet. Der Arbeitskreis unterhält Kontakt zu inzwischen vier Ländern: *Brasilien, Cuba, Nicaragua und Südafrika*. Die Kolleginnen und Kollegen koordinieren die bezirkliche und örtliche Struktur, erstellen Informationsmaterialien, organisieren konkrete Aktionen und auch die *Internationalen Solidaritätsbrigaden*. Der Arbeitskreis bietet zudem die Möglichkeit, Brigadeerfahrungen auszuwerten und einen kontinuierlichen Kontakt mit den Partnern zwischen den gegenseitigen Besuchen zu gewährleisten. Es bestehen auch Kontakte und Projekte mit Partnern in der Bundesrepublik, wie amnesty international oder terre des hommes, da internationale Zusammenarbeit nicht isoliert gelingen kann. Unser Grundprinzip lautet: *Wir wollen gemeinsam lernen, denn es ist ein Kampf aller*.

Es gibt weiter eine Vielzahl lokaler und überregionaler Gruppen von Jugendlichen, die zu verschiedenen internationalen Themen und Projekten innerhalb und außerhalb Europas arbeiten.

### Kontakte nach Brasilien

Der DGB reagierte auf einen weltweiten Aufruf des brasilianischen Gewerkschafts-Dachverbandes CUT (Central Única

dos Trabalhadores) zur Unterstützung beim Bau der Gewerkschaftsschule Escola Sul in Südbrasilien. 1995 und 1996 beteiligte sich die IG Metall-Jugend mit je einer eigenen Jugendbrigade an diesem Projekt. Nach Fertigstellung der Schule im Jahr 1997 baute die IG Metall-Jugend Kontakte zu verschiedenen Gewerkschaften in Brasilien auf und aus. Parallel dazu lernten die Metallerrinnen und Metaller die Landlosenbewegung MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) kennen. Mit der Verschmelzung der ehemaligen Textilgewerkschaft GTB und der IG Metall bemühte sich die IG Metall-Jugend auch um Kontakte zum Textil- und Bekleidungsbereich in Brasilien.

In Brasilien gibt es etwa 20.000 verschiedene Gewerkschaften. Diese sind anders strukturiert als die deutschen oder europäischen Gewerkschaften. Beispielsweise arbeitet die IG Metall-Jugend mit verschiedenen Gewerkschaften Brasiliens zu Fragen von Strukturen für jugendliche Mitglieder, der Berufsausbildung und des Arbeits- und Gesundheitsschutzes zusammen. Mit der Landlosenbewegung MST tauschen sich unsere Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter zu Fragen der politischen Bildung und zu gesellschaftlichen Forderungen und Zielen aus. Konkret wird der Bau einer nationalen Schule für die Bewegung, der Escola Nacional Florestan Fernandes, in der Nähe von São Paulo unterstützt.

## Kontakte nach Cuba

Bereits seit vielen Jahren ist die solidarische Verbundenheit mit der cubanischen Revolution und die Verurteilung des Handelsembargos durch die USA Beschlusslage der IG Metall-Jugend. Offizielle Kontakte nach Cuba bestehen jedoch erst seit 2001. Eine Delegation der IG Metall-Jugend besuchte auf Einladung der cubanischen Gewerkschaft CTC (Central de Trabajadores de Cuba) die Insel, um Kontakte mit Gewerkschaften und weiteren Organisationen zu knüpfen und einen zukünftigen Jugendaustausch parallel zu den anderen Aktionsländern vorzubereiten. Im gleichen Jahr folgten Vertreter der cubanischen Metallgewerkschaft und des Dachverbandes einer Einladung der IG Metall-Jugend in die BRD.

In diesem Jahr wird nun erstmals eine Jugendbrigade nach Cuba entsandt, die sich mit dem Land und seiner besonderen Situation befasst und bei der Renovierung einer Gehörlosenschule in Havanna hilft.

## Kontakte nach Nicaragua

Mit dem Machtverlust der Sandinisten Anfang der neunziger Jahre ging auch ein Wandel im politischen und gesellschaftlichen Leben in Nicaragua einher. Das führte unter anderem dazu, dass die staatlichen Betriebe privatisiert wurden. Davon



Im Acampamento „Geiania“ in Balia, September 1999 (Foto: Thomas Steinhäuser)

waren natürlich auch jene Betriebe nicht ausgenommen, mit denen die IG Metall-Jugend bis dahin zusammenarbeitete. Zudem kam es zu Spaltungs- und Auflösungserscheinungen in der Gewerkschaftsbewegung. Dadurch wurden viele Partnerschaften mit Partnern vor Ort beendet. Da unsere Gewerkschafterinnen und Gewerkschafter jedoch nicht weiter die inzwischen privatwirtschaftlich, kapitalistischen Betriebe unterstützen wollten, war eine Neuorientierung in der Ausrichtung der Zusammenarbeit mit Nicaragua erforderlich. Im Schwerpunkt arbeiteten die IG Metall-Gruppen dann mit der Kinderorganisation NATRAS zu Fragen von Straßenkindern in Nicaragua zusammen. Verschiedene Seminare und Workshops wurden gemeinsam durchgeführt. Mit dem Verschmelzen der Gewerkschaft Textil und Bekleidung mit der IG Metall wurde auch die Textil- und Bekleidungsbranche ein Arbeitsfeld für die Metallgewerkschaft. Seitdem versuchen IG Metall-Gruppen Kontakt zu Beschäftigten der Fabriken der Maquiladora<sup>1</sup> „La Mercedes“ unweit von Nicaraguas Hauptstadt Managua zu erhalten. Dabei kam sie in Kontakt mit der Textilgewerkschaft *Federacion Textil*. Aktuell wird versucht, gemeinsame Ziele insbesondere zur Aufklärung und Beratung der Beschäftigten (vorwiegend Frauen bis 26 Jahre) zu verabschieden.

## Kontakte nach Südafrika

Seit Dezember 1997 bestehen Kontakte zu Jugendlichen im Walmer Township bei Port Elizabeth. Die Situation dort ist sehr brisant, da das Township nur durch eine Straße von einem Wohngebiet privilegierter weißer Südafrikaner getrennt ist. Der größte Teil der Township-Bewohner lebt in Blechhütten und wartet immer noch auf Wasserver- und Abwasserentsorgung, Strom und Infrastruktur. Die weißen Nachbarn hingegen leben in großen Villen, die mit Stacheldraht umzäunt sind.

Der Aufbau einer gemeinsamen Zukunft kann nur durch den Abbau von Vorurteilen entstehen. Dabei will die IG Me-

tall-Jugend mit ihrem Projekt „Xolelanani“ (das heißt Versöhnung) mithelfen. Zu diesem Zweck bauen Metallerrinnen und Metaller mit Jugendlichen aus dem Township ein Jugendzentrum auf.

## Rahmenbedingungen

Mit einer Brigade fliegen in der Regel *acht* Teilnehmerinnen und Teilnehmer in das Partnerland. Sie werden begleitet von einem Übersetzer oder einer Übersetzerin und zwei Brigadeleiterinnen oder Brigadeleitern. Für die Brigadeleitung werden möglichst ehemalige Brigadistinnen und Brigadisten benannt, die das Land und auch die Partner bereits etwas kennen, die die Brigade treffen wird. Falls für die Übersetzung aus der IG Metall-Jugend niemand in Frage kommt, werden auch externe Leute, beispielsweise Studentinnen und Studenten, angesprochen.

Die Auswahl der Teilnehmenden erfolgt nach festgelegten Gesichtspunkten. Jede Brigade wird innerhalb der IG Metall-Jugend offen ausgeschrieben. Alle jugendlichen Mitglieder *bis 26 Jahre* können sich zur Teilnahme bewerben. Bei der Auswahl der Teilnehmenden wird versucht, alle Regionen des Landes, insbesondere auch die neuen Bundesländer, die gleichberechtigte Beteiligung von jungen Frauen und Männern sowie die Anbindung an betriebliche und regionale Gewerkschaftsarbeit zu berücksichtigen. Nach Rücksprache mit den zuständigen IG Metall-Verwaltungsstellen (örtliche Büros der IG Metall) erfolgt die Einladung zur Teilnahme.

In aller Regel bleiben die Brigaden für jeweils *vier Wochen* im Land. Dabei werden in Abstimmung mit den Partnern vor Ort die Schwerpunkte des Programms und Brigadestationen immer aktuell festgelegt.

Während bisher mehrere Brigaden pro Jahr nach Nicaragua und ab Mitte der neunziger Jahre pro Jahr jeweils eine Brigade nach Nicaragua und Brasilien entsandt wurden, hat die IG Metall-Jugend eine Veränderung dieser Arbeitsweise beschlossen. Ab 2002 werden *alle zwei Jahre* Brigaden in die Partnerländer entsandt. In dem Zwischenjahr laden wir jugendliche Vertreter unserer Partner in die Bundesrepublik ein. Dazu gibt es bereits erste Erfahrungen mit Besuchen von Jugendgruppen aus Brasilien 1999 und 2000. Dieser *gegenseitige Austausch* soll in der Bundesrepublik die Beteiligung möglichst vieler Kolleginnen und Kollegen bei Veranstaltungen mit den ausländischen Partnern ermöglichen. Für unsere Partner in Brasilien, Cuba, Nicaragua und Südafrika wollen wir die Möglichkeit schaffen, sich Eindrücke von unserer Arbeit hier vor Ort, von der Situation Jugendlicher in der Bundesrepublik und auch von den Problemen im Land zu verschaffen.

## Vorbereitungen der Maßnahmen

Da eine Vielzahl der Teilnehmenden an den Brigaden der IG Metall-Jugend erstmals mit den Zielländern näher befasst ist, legt der Internationale Arbeitskreis großen Wert auf die Vorbereitung der Kolleginnen und Kollegen. Einerseits stürmen viele neue, anfangs fremde Eindrücke anderer Realitäten,

Kulturen, Traditionen, Strukturen und so weiter auf die Brigade ein. Auf der anderen Seite sind die IG-Metallerinnen und -Metaller aber auch Repräsentanten unserer Gewerkschaft.

Im Rahmen der Vorbereitung gibt es *drei Seminare*: ein Seminar über eine Woche jeweils von Sonntag bis Freitag und zwei weitere Seminare jeweils von Freitag bis Sonntag über ein Wochenende. In diesen Seminaren werden allgemeine Grundlagen der internationalen Gewerkschaftsjugendarbeit und die sich für die IG Metall-Jugend damit verbindenden Ansprüche und Ziele thematisiert. Es werden jedoch auch die Zielländer, die Partner dort und bisherige und geplante Projekte besprochen. Bei der Festlegung des abschließenden Brigadeprogramms sind die Beteiligten natürlich auch gefragt.

Nach Rückkehr der Brigade nach Deutschland findet *ein weiteres Wochenendseminar* zur Auswertung der Maßnahme statt. Hier werden die Ergebnisse der Brigade für die Vorstellung im Jugendausschuss beim Vorstand der IG Metall und beim nächsten Treffen des Internationalen Arbeitskreises vorbereitet.

## Erfahrungen und Ergebnisse

Die internationalen Brigaden der IG Metall-Jugend bieten Auszubildenden und jungen Erwachsenen verschiedene Möglichkeiten, über die Situation im eigenen Betrieb, in der Region und der Bundesrepublik hinaus zu schauen. Wir sprechen auch vom *Schauen über den eigenen Tellerrand*. Wichtig ist uns dabei, deutlich werden zu lassen, dass Gewerkschaftsarbeit in Deutschland in direktem Zusammenhang mit einer zunehmenden Globalisierung steht. Und dennoch sind wir nicht ohnmächtig in diesem Prozess.

Vielfach verändern sich nach der Rückkehr von den Brigaden die Wertevorstellungen bei den Jugendlichen. Es ist nicht der Schreck über die hautnah erlebte Armut, nicht das Kennenlernen anderer Kultur und Tradition, nicht die Bekanntschaft mit neuen Freundinnen und Freunden, sondern die praktische Erkenntnis, dass nur der Austausch untereinander und die gegenseitige Zusammenarbeit an der Situation und Misere der Menschen weltweit etwas verändern können. Und die Brigaden der IG Metall-Jugend sind ein kleiner Beitrag dazu.

### Anmerkung:

I Maquiladora = *freie* Produktionszone – *frei* von Rechten der Arbeiterinnen und Arbeiter, *frei* von Steuern der Unternehmen, *frei* von sozialer Verantwortung der Fabrikbesitzer, *frei* von Gewerkschaften usw.



Thomas Steinhäuser, geb. 1972 ist Installateur, Mitglied der IG Metall seit 1989, Mitarbeiter des Internationalen Arbeitskreises und verantwortlich für die Organisation und Durchführungen der IG-Metall-Jugend-Brigaden nach Brasilien 1998 bis 2001. Er ist derzeit beschäftigt als Gewerkschaftssekretär der IG Metall.

Rolf Dasecke

# Nachhaltige Schülerfirmen

## Wirtschaften in ökologischer, gesellschaftlicher und sozialer Verantwortung<sup>1</sup>

*Zusammenfassung: Der Beitrag reflektiert verschiedene Aspekte nachhaltiger Schülerfirmen vor dem Hintergrund einer Kooperation mit Weltläden.*

Wie können diese Aktivitäten ermöglicht werden und welche Implikationen haben sie in Schule und Unterricht?

### Nachhaltige Schülerfirmen und Weltläden

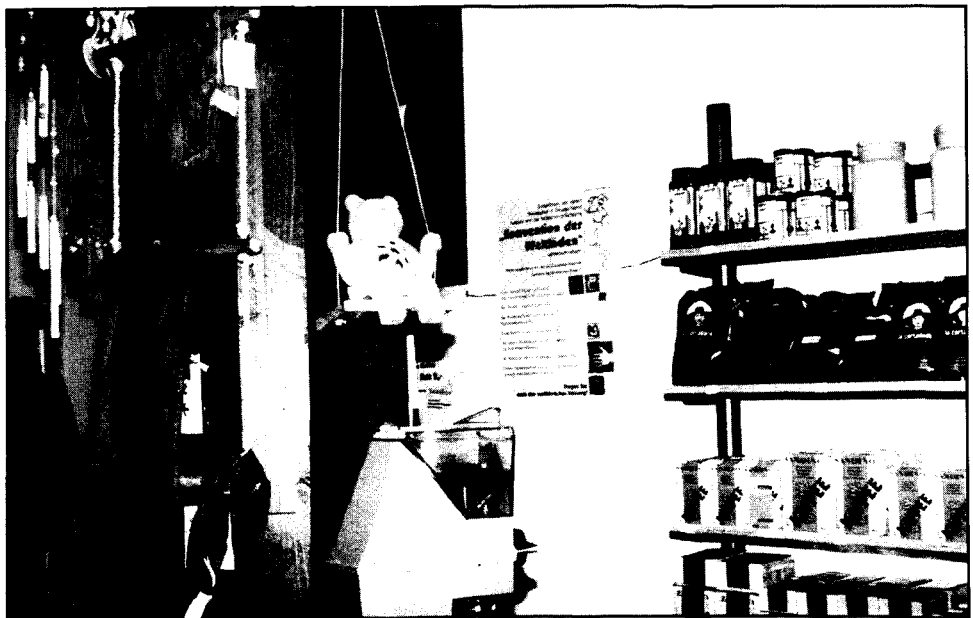
Ein Engagement von Schülerfirmen im Fairen Handel ist in besonderer Weise geeignet, Lernen zur Eine-Welt-Thematik zu fördern. Dies war die Fragestellung des Workshops der Akademie-Tagung, bei der dieser Beitrag präsentiert wurde. Denkbare Arbeitsfelder von Schülerfirmen in Kooperation mit Weltläden sind:

- Die Schülerfirma arbeitet vor Ort direkt im Weltladen gegen Entlohnung in den verschiedenen Funktionen mit (Einkauf, Verkauf, Marketing, Buchführung etc.).
- Die Schülerfirma erschließt in Kooperation mit dem örtlichen Weltladen neue Verkaufsfelder in der eigenen Schule und den anderen Schulen (Kiosk, Bistro, Café, Lehrerzimmer, Schulfeste etc.).
- In Zusammenarbeit mit dem örtlichen Weltladen erschließt die Schülerfirma neue Verkaufsmöglichkeiten in den öffentlichen Verwaltungen und privaten Unternehmen vor Ort (Kantinen, Bewirtung bei Veranstaltungen, zentraler Einkauf von Kaffee, Tee etc.).
- Die Schülerfirma bietet zusammen mit dem Weltladen (und regionalen Vermarktern) Präsentkörbe für Verwaltungen und Unternehmen an.
- Die Schülerfirma übernimmt eigenständig und exklusiv die Vermarktung eines Produktes aus der Dritten Welt.
- Die Schülerfirma wirtschaftet in Bereichen, die keinen Bezug zur Einen Welt haben, steckt aber ihren Gewinn in Entwicklungsprojekte und baut darauf Kontakte auf.

### Nachhaltige Schülerfirmen als primär pädagogisches Handlungsfeld

Wenn in der Schule gelernt werden soll, im Sinne der Nachhaltigkeit im Einklang mit der Natur zu leben und zu wirtschaften, allen Gruppen in der Gesellschaft heute und in Zukunft gleiche Entwicklungschancen zu eröffnen, Armut aus der Welt zu bannen und allen Völkern dieser Welt gleiche wirtschaftliche Bedingungen zu schaffen, dann muss sich Schule grundsätzlich verändern. Das gilt sowohl für die Inhalte als auch für die Methoden.

Nachhaltige Schülerfirmen sind keine pädagogische Wunderwaffe. Ich bin aber überzeugt, dass sie eine sehr sinnvolle pädagogische Methode darstellen, um notwendige neue Inhalte in den allgemeinbildenden Schulen praxis- und handlungsorientiert zu vermitteln.



Weltläden: Kooperationspartner für Schülerfirmen (Foto: privat)



## Pädagogischer Sinn

Nachhaltige Schülerfirmen holen ein Stück Wirklichkeit in die Schule. Hier agieren Schülerinnen und Schüler mit realen Produkten und Dienstleistungen am realen Markt. Sie machen Umsatz und Gewinn. Die Erfahrung zeigt, dass dies einen unglaublichen Motivationsschub bei den Schülern und Schülerinnen bewirkt. Sie fühlen sich ernst genommen, sie können tatsächlich etwas bewegen, sie sind die Aktiven und nicht die Zuhörenden und sie stehen gleichberechtigt neben den Lehrerinnen und Lehrern. Der Chef ist nämlich in der Regel eine Schülerin oder ein Schüler. Lehrerinnen und Lehrer treten schnell in die Rolle der Moderatoren und Unterstützer zurück. Die Motivation ist so stark, dass in der Regel selbst in der Freizeit in den Schülerfirmen gearbeitet wird.

Der Lehrer ist nicht mehr primär derjenige, der zum Beispiel regelmäßige Anwesenheit und Pünktlichkeit anmahnen muss. Die Schüler merken sehr schnell, dass Aufträge nur pünktlich zur Zufriedenheit der Kunden erledigt werden können, wenn alle verlässlich mitziehen. Abmahnungen werden vom Schülerchef auf dessen Initiative geschrieben, nicht vom Lehrer. Der Alltag in der Schülerfirma verlangt Zusammenarbeit, miteinander zu reden, aufkommende Konflikte zu schlichten, Entscheidungen zu treffen und vieles mehr. Das Einüben von Schlüsselqualifikationen ergibt sich von selbst.

Ich empfehle allen nachhaltigen Schülerfirmen reale Partnerunternehmen möglichst aus der gleichen Branche vor Ort zu gewinnen. Das eröffnet Wege in die Öffnung von Schule, holt noch mehr Wirklichkeit in den Unterricht und trägt so zusätzlich zur Motivation bei.

## Integration in den Unterricht

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass Schülerfirmen zuerst eine pädagogische Einrichtung sind. Das Lernen steht im Mittelpunkt, nicht das Geldverdienen. Die Alternative heißt nicht *Learning or Earning*, sondern der Ansatz heißt *Learning based on a bit of earning*. Wenn Schülerfirmen das Geldverdienen in den Mittelpunkt ihres Unterrichts stellen würden, dann könnten sie aufgrund der Kostenstruktur bei der schulischen Produktion (Löhne, Sozialabgaben, Raum- und Gerätekosten etc.) sehr schnell an die wettbewerbsrechtlichen Grenzen ihres Tuns stoßen. Es ist also wichtig, durch eine offensive Informationspolitik den pädagogischen Charakter der Schülerfirmen in den Mittelpunkt zu rücken und den direkten Kontakt mit einem Bemühen um Transparenz zu den Mitbewerbern zu suchen. Zur Unterstützung des pädagogischen Charakters sollten die Schülerfirmen freiwillig mit ihren Umsätzen und Gewinnen unterhalb der steuerlichen Geringfügigkeitsgrenzen bleiben.

In der Praxis hat sich bisher gezeigt, dass die Schülerfirmen als Arbeitsgemeinschaften oder als Teil des Fachunterrichtes betrieben werden. Je nach Tätigkeitsfeld der Schülerfirma bietet sich auch die Kombination mehrerer Fächer an. So arbeiten in einer Werbeagentur z.B. ein Kunst- und ein Informatiklehrer zusammen. Aus den möglichen Kooperationen ergeben sich für die Schüler dann auch mehr Wochenstunden (mindestens

drei bis fünf) in den Schülerfirmen. Grundlegende Lernprozesse können auch in den Fachunterricht ausgelagert werden – das Schreiben formaler Briefe im Deutschunterricht oder das Üben der Prozentrechnung an Beispielen aus der Schülerfirma im Mathematikunterricht.

Nachhaltige Schülerfirmen sollten an den Schulen dauerhaft betrieben werden. Deshalb hat es sich als günstig erwiesen, wenn mindestens zwei Schülerjahrgänge in die Schülerfirma einbezogen sind. Erfahrungen können von Schüler zu Schüler weitergegeben werden. Es müssen neue Mitarbeiter auf Grund von Stellenbeschreibungen gewonnen und eingearbeitet sowie betriebsinterne „Karrieremöglichkeiten“ eröffnet werden.

## Betriebswirtschaftliche Handlungsfelder

Natürlich muss auch die Schülerfirma zunächst gegründet werden. Eine Produktidee ist zu entwickeln, eine Werbestrategie muss festgelegt werden, eine Rechtsform ist zu wählen<sup>2</sup>. Ein Geschäftsplan sollte erstellt, der Kontakt zu den Behörden muss gesucht werden, geeignete Partner sind zu gewinnen, der Finanzbedarf ist zu ermitteln und zu decken usw. Schließlich muss der Unternehmung eine Organisationsstruktur gegeben werden. Wie sehen die Informations- und Entscheidungsabläufe aus, wer hat welche Kompetenzen? Welche Aufgaben sind wie zu erfüllen? Welcher Personalbedarf ergibt sich? Wie sehen die Stellenbeschreibungen der einzelnen Mitarbeiter aus? Wie können die Mitarbeiter für ihre Funktionen qualifiziert werden? Kann Lohn gezahlt werden, und wenn ja, in welcher Höhe? Welche sächliche Ausstattung ist notwendig? Diese Liste von zu klärenden Fragen ist nicht vollständig, sie macht aber deutlich, was alles geklärt werden muss und damit auch gelernt werden kann. Wenn der „Laden“ dann erst einmal läuft, muss die Abwicklung der Aufträge organisiert werden, Waren müssen beschafft und gelagert werden, der Vertrieb ist zu sichern. Rechnungen müssen bezahlt und Einnahmen eingefordert werden. Die Buchführung muss stimmen. Neue Mitarbeiter müssen gewonnen und eingearbeitet werden. Investitionen sind zu planen, zu finanzieren und durchzuführen. Neue Produkte oder Dienstleistungen sind zu entwickeln. Ein Jahresabschlussbericht ist zu erstellen, um die Gesellschafter und Geldgeber über den Erfolg informieren zu können. Die Arbeit, und damit das Lernen, hört nicht auf.

## Gesellschaftliche und soziale Aspekte

In den Schülerfirmen können natürlich auch gesellschaftliche Probleme und deren Lösungsansätze bearbeitet werden, indem nicht nur theoretisch darüber gesprochen wird, sondern dass sie zum Teil erlebbar werden. Ein Beispiel wäre die Einbeziehung der Eine-Welt-Problematik in das Denken und Handeln der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Schülerfirmen. So gibt es Schülerfirmen, die mit Produkten aus Ent-



wicklungsregionen dieser Welt handeln und so direkte Kontakte zu dortigen Menschen aufbauen. Das geschieht auch in Kooperation mit Weltläden.

Schule hat die Aufgabe, ihren Schülerinnen und Schülern für das spätere private und berufliche Leben notwendige soziale Kompetenzen praxisnah zu vermitteln. Auch hier bieten nachhaltige Schülerfirmen ideale Voraussetzungen. Die Mitarbeiter der Schülerfirmen lernen aus der Notwendigkeit der betrieblichen Situation miteinander und voneinander. So ergibt sich das Einüben von auf Gemeinschaft ausgerichteter Schlüsselqualifikationen wie Dialogfähigkeit, Werteorientierung (am Schlüsselbegriff Nachhaltigkeit), Konfliktlösefähigkeit, Teamfähigkeit, Gemeinsinnorientierung und Partizipationsfähigkeit. Wird in der Schülerfirma fair miteinander umgegangen, dann werden auch die individuellen sozialen Kompetenzen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wie z.B. Selbstreflexionsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und Umgang mit Vielfalt gestärkt.



Janina & Pui (aus: Mischer, Britta: Die Jünger. Berlin 2001; © Schwarzkopf & Schwarzkopf)

## Ökologische Dimension

Diese Dimension lässt sich am einfachsten verdeutlichen, wenn man einmal einen Baum als ein Produkt begreift, das von der Firma Natur erstellt wird. Der Baum wird ausschließlich aus heimischen nachwachsenden Rohstoffen (Humus etc.) ohne große Transportwege hergestellt. Dabei wird der Verbrauch der Rohstoffe optimiert. Wo der Baum großen Belastungen ausgesetzt ist (Astgabelungen), verdickt sich der Stamm und die Holzdichte wird größer. Ansonsten wird beim schlanken Stamm Material gespart. Die Produktion erfolgt ausschließlich mit erneuerbaren Energien. Das Produkt und sein Produktionsverfahren sind absolut schadstofffrei. Das Produkt ist langlebig. Die Abfälle lassen sich wieder voll in den biologischen Kreislauf integrieren. Die Prinzipien der Firma Natur können von den Mitarbeitern erkannt und Richtschnur für das eigene Handeln werden. Schülerfirmen müssen ihre Produkte und ihre Produktionsverfahren ständig verbessern und in dieser Richtung entwickeln. Es ist klar, dass auch hier viel in konkreten Zusammenhängen handlungsorientiert gelernt werden kann.

## Kontext „Eine Welt“

Wenn Schule Kenntnisse zum Problem der Benachteiligung von Menschen in den Staaten der südlichen Hemisphäre vermitteln will und Wege aufzeigen möchte, was wir hier in Deutschland tun können, um bei der Lösung der globalen Probleme mitzuwirken, dann müssen sich die Schülerinnen und Schüler mit den Strukturen und Denkweisen unserer Wirtschaft auseinandersetzen. Denn unsere Wirtschaftsweise mit ihrem explosionsartigen Wachstum hat sowohl die globalen Umweltprobleme als auch die Ungerechtigkeiten in der Weltwirtschaft hervorgeufen. Solche Kenntnisse lassen sich aber nur schwer theoretisch vermitteln. „Learning by doing“ ist hier angesagt. In Schüler-

firmen lernen die Schüler/innen unter realitätsnahen Bedingungen Handlungs- und Denkweisen der Wirtschaft kennen. Sie werden dann angehalten, diese in ihren umwelt- und entwicklungspolitischen Reichweiten zu reflektieren. Nachhaltige Schülerfirmen versuchen im Rahmen von „firmenbezogenen“ Nachhaltigkeits-Audits sich ökologisch, sozial und ökonomisch permanent zu verbessern. So betreibt z.B. eine Sonderschule in der Gemeinde Ganderkesee eine Firma, die ihren Gewinn einem Aufforstungsprogramm auf Schulgeländen in Ghana zur Verfügung stellt. Diese Schülerfirma versucht auch, Kontakte zu Schulen in Ghana herzustellen, um deren Produkte auf dem deutschen lokalen Markt abzusetzen. Der Gewinn fließt selbstverständlich in das Aufforstungsprogramm zurück. Deutschland braucht mehr Unternehmergeist – aber auch einen anderen!<sup>3</sup>

### Anmerkungen:

1 Dieser Beitrag ist eine stark gekürzte Fassung eines Beitrags mit gleichem Titel, der in der vollständigen Version unter [www.nasch21.de/bildung/bildung\\_00.html](http://www.nasch21.de/bildung/bildung_00.html) nachgelesen werden kann.

2 Zu Rechtsfragen vgl. Finke 2000 (die im Artikel genannten DM-Beträge der Geringfügigkeitsgrenzen sind veraltet).

3 Informationen zum Projekt erteilt das Regionale Umweltbildungszentrum Hollen unter der Telefonnummer 04223/95056.

### Literatur:

Finke, A.: Rechtliche Absicherung von Schülerfirmen. In: Schulverwaltung MO (2000)6.



Rolf Daseke ist Lehrer und Geschäftsführer des Regionalen Umweltbildungszentrums Hollen; Niedersächsischer Set-Koordinator Schülerfirmen im BLK-Programm „21“ Bildung für eine nachhaltige Entwicklung und Mitarbeiter im Projekt „Schülerfirmen im Kontext einer Bildung für Nachhaltigkeit“ der Deutschen Bundesstiftung Umwelt.

## Rethinking University

Die Krise der Universität hat die bundesdeutsche Hochschullandschaft in Bewegung gebracht. Die Internationalisierung von Hochschule und Wissenschaft ist das neue Schlagwort, unter dem verschiedene Reformansätze erprobt werden. Unter diesen einzigartig war und ist die Internationale Frauenuniversität (*ifu*), die als Pilotphase im Sommer 2000 stattfand. Auf der hochkarätig besetzten internationalen Konferenz „Rethinking University“ vom 30.5. bis 1.6.2002 in Berlin wurden die Ergebnisse des Pilotsemesters vorgestellt und mit Erfahrungen von Frauenuniversitäten in anderen Teilen der Welt verglichen. Außerdem wurde die Verankerung der *ifu* im hiesigen Hochschulsystem diskutiert.

Die *ifu* diente der Förderung des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses aus aller Welt. Im Pilotsemester beteiligten sich mehr als 1000 Wissenschaftlerinnen aus über 100 Ländern, etwa 2/3 aus der ‚Dritten Welt‘. Die *ifu* erprobte eine Reihe von Reformansätzen und begründete damit eine innovative Hochschul- und Wissenschaftsstruktur, die transnational, interdisziplinär und problemzentriert ist. Sie bezieht die Gender-Perspektive auch in Forschungsfragen aus den Natur- und Technikwissenschaften ein, sucht den Dialog zwischen den Wissenschaften und den Künsten und ermöglicht das netzbasierte Lernen in der virtuellen internationalen Frauenuniversität (*vifu*). Die Vorträge und Arbeitsgruppen ergaben, dass die *ifu* von den Teilnehmerinnen vor allem als Plattform für Internationalität und als internationales Netzwerk geschätzt wurde. Sie fand in der Hochschuldebatte nicht nur in Deutschland, sondern weltweit Anerkennung. Gerade die monogeschlechtliche Ausrichtung fördere sowohl das Empowerment von Frauen als auch die Elitenbildung. In diesem sog. „Third Space“ entstehe neues Wissen, wobei Frauen nicht länger oppositionelles Wissen erarbeiten, sondern Produzentinnen von transformatorischem Wissen sind. Es wurde gefordert, dass die Internationalisierung der Hochschule auch die Internationalisierung von Wissensproduktion beinhalte. Die hohe Diversität der Teilnehmerinnen müsse sich auch auf das Curriculum niederschlagen.

In Zukunft soll die (*ifu*) in einem neu gegründeten internationalen Hochschulkonsortium *W.I.T.* (Women's Institute of Technology, Development and Culture) fortgeführt werden, an dem eine Reihe von in- und ausländischen Universitäten, die Hochschulrektorenkonferenz sowie Stiftungen beteiligt sind. Die Studienfächer sollen von internationalen Wissenschaftlerinnenteams in englischer Sprache gelehrt werden. Sie umfassen natur-, technik-, und geisteswissenschaftliche Ansätze zu folgenden Schwerpunkten: 1. Environmental Engineering: Sustainable Water and Soil Management; 2. Information Resource Design; 3. Globalization and Development; 4. Health and Society. Bereits Ende 2002 wird der DAAD die Studienplätze weltweit ausschreiben. Semesterstart für die *W.I.T.*-Studentinnen soll Oktober 2003 sein. Durch Kooperationen mit Hochschulen in Afrika und Asien soll der Gefahr des Eurozentrismus vorgebeugt und gleichzeitig ein Zeichen für das gesamte deutsche Hochschulsystem gesetzt werden.

Vathsala Aithal

## The Challenge of Globalisation. Reactions of the Turkish and German Educational Systems

Auf der Tagung „The Challenge of Globalisation and Reactions of the Turkish and German Educational Systems“, die vom 27. bis 29. Mai 2002 am Fachbereich Erziehungswissenschaften der J.W. Goethe-Universität stattfand, wurden die Auswirkungen der Globalisierung auf nationale Erziehungssysteme diskutiert. Die Tagung wurde von Professor Frank-Olaf Radtke (Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft) und von Yeşim Kasap geleitet und durch die Körber-Stiftung in Hamburg finanziell unterstützt.

Der Begriff der Globalisierung bezieht sich auf ökonomische, politische und kulturelle Bereiche. Unter dem Stichwort „ökonomische Globalisierung“ ist von der Verbreitung eines globalen Finanzsystems und von globalen Businessstrategien die Rede. Im politischen Bereich wird die Herausbildung transnationaler politischer Strukturen diskutiert, die sich durch globale Regierungs- und Interventionsstrategien durchgesetzt haben. Im kulturellen Bereich wird die Entstehung von Lebensstilen mit neuen Sinn- und Wahrnehmungsmustern beschrieben. Gleichzeitig werden auch Positionen vertreten, welche die Globalisierungstendenzen in den genannten Bereichen auf der Grundlage empirischer Daten bezweifeln. Beiden Polen in der Diskussion liegt jedoch die Frage zugrunde, ob die neuen weltweiten Verhältnisse zur Vereinheitlichung der Handlungsoptionen der Nationalstaaten führen oder ob vom Fortbestand ihrer Differenzen gesprochen werden kann.

Das auf die Globalisierung bezogene Forschungsinteresse innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, deren Gegenstand das national eingerichtete Bildungswesen einzelner Länder ist, speist sich aus genau dieser Fragestellung.

Yeşim Kasap (Frankfurt) setzte sich in ihrem einleitenden Vortrag mit der Vereinheitlichungsthese der Stanford Forschungsgruppe auseinander. Im Gegensatz zu dieser These, die von gemeinsamen Entwicklungszielen der Nationalstaaten und der gemeinsamen Funktion der Erziehungssysteme im Aufbauprozess der Nationalstaaten ausgeht, identifizierte sie die verschiedenen Prozesse des Staatsaufbaus und der Ausprägung von Erziehungssystemen im Sinne der Vielfalt der Moderne und dementsprechend als unterschiedliche Erziehungshistorien. Sie stellte die These auf, dass zur Beurteilung der Umgestaltung des jeweiligen Erziehungssystems auch innere gesellschaftliche Kräfte in den Vordergrund gestellt werden sollten.

Bei der Tagung wurden folgende Fragen diskutiert: Wie wird innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit dem Phänomen der Globalisierung umgegangen? Wie bilden sich die Bildungspolitik der Türkei und Deutschlands im Spannungsfeld von nationaler Tradition und den Bedingungen der Globalisierung heraus? Wie beeinflusst die Bildungspolitik der EU die nationalen Erziehungssysteme?

S. Karin Amos (Frankfurt) ging in ihrem Beitrag der Frage nach, welche Veränderungen unter den Bedingungen des Globalisierungsprozesses in Erziehungssystemen der Natio-

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

nalstaaten stattfinden. Sie konzentrierte sich dabei auf das Ziel der jeweiligen Erziehungssysteme, das sich als Bestrebung nach Homogenisierung der nationalen Gemeinschaft definieren lässt.

Edwin Keiner (Frankfurt) beschäftigte sich mit den Durchsetzungsmechanismen der weltweiten Veränderungen in Erziehungssystemen und erläuterte den Kontext der neuen Bedingungen in Bezug auf die Konjunktur von Netzwerken im Bildungsbereich. Er identifizierte, dass Netzwerk-Konzepte in diesem Bereich gegenwärtig als Instrumente der Produktion, der Integration und des Transfers von Wissen besondere Bedeutung erhalten. Seiner Meinung nach werden solche Formen von Netzwerken die Bildungspolitik, Bildungsforschung und Erziehungswissenschaften einzelner Länder unter Druck setzen bzw. Macht auf diese ausüben.

Donna Coursey (Frankfurt) beschrieb, wie mit dem Phänomen der Globalisierung hinsichtlich der Theoriekonstruktion innerhalb der Vergleichenden Erziehungswissenschaft umgegangen wird. Sie unterscheidet drei verschiedene Aspekte des gegenwärtigen Diskurses, die als Leitfaden der Disziplin gelten: Die wissenschaftliche Legitimation, komparative Kapazität, und Wissenskapazität der Disziplin. Coursey stellte in diesem Zusammenhang den ontologischen, den typologischen und den epistemologischen Umgang mit dem Globalisierungsphänomen fest. Der ontologische Umgang bezieht sich auf die wissenschaftliche Legitimation der Disziplin. Der typologische Umgang zielt auf die vergleichenden Kapazitäten und die Reichweite der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, während durch den epistemologischen Umgang die Frage bearbeitet wird, wie sich Untersuchungsergebnisse in der Praxis anwenden lassen.

Einige Beiträge skizzierten die Reaktionen der türkischen Bildungspolitik unter den Bedingungen des Globalisierungsprozesses. Sie beschäftigten sich in erster Linie mit der Frage, welche Bereiche des Erziehungssystems durch die Globalisierung umgestaltet oder konsolidiert werden. Zur Beantwortung dieser Frage wurde die historische Entwicklung des Bildungssystems betrachtet.

Fatma Gök (Istanbul) rekonstruierte den nationalen Aufbau des Erziehungssystems im Zusammenhang mit dem Staatsaufbau und zeichnete dessen Entwicklung in politisch bestimmbar Zeitperioden nach. Auch den neoliberalen Zug, der seit den 80er Jahren im Bildungswesen der Türkei zu beobachten ist, erklärte sie im Zusammenhang mit den innenpolitischen Kräfteverhältnissen.

Özlem Ünlühýsarcýklý (Istanbul) umriss die Karriere des Religionsunterrichts (Einführung und Abschaffung des Religionsunterrichts) und der Religiösen Schulen. Auch sie legte ihren Schwerpunkt auf den innenpolitischen Erklärungszusammenhang und erläuterte politische Hintergründe für die jeweiligen Regelungen. Fuat Ercan (Istanbul) ging auf Privatisierungstendenzen im Hochschulbereich in der Türkei ein. Er machte deutlich, durch welche exogenen (Weltbankstrategie) und endogenen (kapitalistische Staatsform) Faktoren sich diese Privatisierungswelle erklären lässt und welche Folgen sie in Bezug auf die Chancengerechtigkeit in der Gesellschaft hat.

Deniz Ilgaz (Istanbul) identifizierte in ihrem Beitrag bildungspolitische Ziele, die angesichts der Mitgliedschaft der Europäischen Union geplant sind. Sie zeigte zudem bereits realisierte Veränderungen im Bildungswesen der Türkei auf. Dabei lassen sich zwei Schwerpunkte fokussieren: Erstens das Vorhaben, die Schulverwaltung von zentralstaatlicher Ebene auf die Zuständigkeiten der Provinzen zu übertragen und zweitens die Einführung eines neuen Gesetzes zur beruflichen Bildung.

Sabine Hornberg (Bochum) erläuterte vergleichend die europäische Dimension im Bildungswesen Deutschlands. Sie erfasste die Bereiche, in denen diese besonders gut vertreten ist: Lehrpläne für den Unterricht in den Fremdsprachen, in Geographie und in den Wirtschaftswissenschaften, das Fremdsprachenangebot und der Lehreraustausch. Sie stellte Europaschulen im Ruhrgebiet vor, die die europäische Dimension in verschiedener Form berücksichtigen.

Sven Sauters (Frankfurt) bezog sich in seinem Beitrag ebenfalls auf das Bildungswesen Deutschlands und beschäftigte sich mit Migration bzw. Migrantenkindern im Schulsystem als Globalisierungsphänomen. Im Mittelpunkt seines Beitrages stand die Frage, welche Mechanismen in der Institution Schule vorzufinden sind, wenn es um die Anpassung der Migrantenkinder geht. Er stellte als ein Symptom fest, dass im Schulsystem in steigendem Maße Exklusionsprozesse der Migrantenkinder stattfinden und forderte mehr strukturelle Verantwortlichkeit.

Die zusammenfassende Diskussion zum Abschluss der Tagung ließ erkennen, dass auf den ersten Blick vereinheitlichend erscheinende weltweite Tendenzen im Bildungsbereich gleichwohl mit historischen Bedingungen der Entstehung der jeweiligen gesellschaftlichen Kräfte und mit weltweit gepflegter Bildungsprogrammatik der Netzwerke gekoppelt sind. Es stellte sich einerseits heraus, dass die Zuständigkeit der Europäischen Union im Bildungsbereich der Mitgliedsländer als ein dynamischer Aushandlungsprozess aufzufassen ist. Andererseits wurde festgehalten, dass im Bildungsbereich keine Anforderungen an die Türkei im Hinblick auf ihren Beitritt gestellt worden sind. Bildungspolitische Regelungen in der Türkei gehen demnach auf eigene Initiative zurück. Deshalb muss der Blickwinkel auf den Bildungsdiskurs im Land selbst gerichtet werden. Erst dadurch kann die offene Frage, in welcher Konstellation endogene und exogene Bedingungen des Erziehungssystems zueinander stehen, empirisch gehaltvoll geklärt werden. Ein weiterer Forschungsansatz könnte darin bestehen, sich in der Betrachtung auf kleine, konkrete Abschnitte der Erziehungssysteme beider Länder zu beschränken, um einen intensiveren Vergleich zu ermöglichen.

Die Vorträge der Tagung und die Ergebnisse der Diskussion werden in den Frankfurter Beiträgen zur Erziehungswissenschaft dokumentiert, die vom Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität herausgegeben werden.

*Yeşim Kasap*

## 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik

Am 14. Juni 2002 hat das UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) sein 50-jähriges Jubiläum gefeiert. Den Auftakt der Feierlichkeiten bildete eine Pressekonferenz im Hamburger Rathaus, gefolgt von einem Empfang des Hamburger Senats. Dr. Jörg Dräger, Hamburger Wissenschaftssenator, die Vertreterin des Auswärtigen Amts, Dr. Gabriele von Halem, und Sir John Daniel, beigeordneter Generaldirektor der UNESCO für Bildung, bekräftigten die herausragende Bedeutung des Instituts im Bereich der außerschulischen Bildung.

Höhepunkt des Tages bildete eine öffentliche Diskussionsrunde, die am Nachmittag im Audimax der Universität Hamburg stattfand. Unter der Leitung von Rita Süßmuth, Präsidentin der Zuwanderungskommission, diskutierten die indische Frauenrechtlerin und Sozialforscherin Srilatha Batliwala, der nigerianische Literaturnobelpreisträger Wole Soyinka und der OSZE-Medienbeauftragte Freimut Duve über "Lebenslanges Lernen in einer interkulturellen Welt".

1952 im Zuge des Engagements der UNESCO im Nachkriegsdeutschland gegründet, war das UNESCO-Institut für Pädagogik die erste und lange Zeit einzige Institution der Vereinten Nationen in Deutschland. In den Jahren nach seiner Gründung widmete sich das Institut zunächst der Erziehung zur internationalen Verständigung; in den sechziger und siebziger Jahren entwickelte es sich immer mehr zu einem Forschungsinstitut mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Alphabetisierung und Lebenslanges Lernen. Seit den 80er Jahren befasst sich das UIP mit den drängenden Problemen im Zusammenhang mit Nachalphabetisierung, d. h. Schaffung von Weiterbildungsmöglichkeiten für Neu-Alphabeten. Als eine der ersten Institutionen wies das UIP durch die Veranstaltung von Forschungs- und Informationsseminaren auf das Problem des Analphabetismus in Industrienationen hin. Höhepunkt der Arbeit der 90er Jahre war die 1997 in Hamburg abgehaltene *Fünfte Internationale Konferenz über Erwachsenenbildung*. Im Januar 2003 werden die Vereinten Nationen eine Alphabetisierungsdekade ausrufen. Bei ihrer wird dem UIP eine Schlüsselrolle zukommen.

Das UIP gibt die *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* heraus, die weltweit älteste Zeitschrift über vergleichende Bildungstheorie und -praxis, und vergibt den *Internationalen Preis für Alphabetisierungsforschung*.

Die weltweit renommierte Bibliothek des UIP verfügt über einen Bestand von ca. 66.000 Büchern, Dokumenten und audiovisuellen Materialien und eine einmalige Sammlung von 8000 Beispielen von Lehr- und Lernmaterialien aus den Bereichen Alphabetisierung und außerschulische Bildung aus über 120 Ländern in 160 Sprachen. Das UIP koordiniert das internationale ALADIN Netzwerk von Dokumentations- und Informationszentren der Erwachsenenbildung, dem 84 Mitglieder aus 35 Ländern angehören.

Maren Elfert

## Bildungskongress: Berlin in der Welt – Die Welt in Berlin

Rund 100 Lehrer sowie Multiplikatoren aus dem globalen Lern- und Migrationsbereich haben sich vom 25. bis 27.04.02 auf einem Bildungskongress in Berlin zusammengefunden, um über pädagogische Herausforderungen der Globalisierung nachzudenken. Bildung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen, um im Sinne der Agenda 21 eine zukunftsfähige Entwicklung gestalten zu können. Insofern passt sich dieser Kongress – zehn Jahre nach Rio – in den allgemeinen Trend ein, Bilanz über den nachhaltigen Umbau unserer Gesellschaft zu ziehen.

In einer Podiumsdiskussion zur Eröffnung wurde festgehalten, dass Globales Lernen ein z.T. neues fächerübergreifendes Lernen verlangt. Es fordert Schulen auf, sich zu öffnen für vielfältige Partner in ihrer Umgebung und darüber hinaus. Es gilt, die verschiedenen Akteure aus dem Migrationsbereich, der Agenda-Arbeit und dem entwicklungspolitischen Umfeld zu koordinieren und als Unterstützersystem für Schule zu stärken. Hierbei sind besonders die in Berlin lebenden Menschen mit anderem kulturellen Hintergrund als Dialogpartner ernst zu nehmen. Sie stellen ein wichtiges Potenzial für Perspektivenwechsel und alternative Denkweisen dar.

Wie dieses konkret aussehen kann, zeigten Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Schulprojekten, die in ihren persönlichen Beziehungen und ihrem schulischen Umfeld auf kreative Spurensuche zum Kongress-Motto „Berlin in der Welt – die Welt in Berlin“ gegangen sind.

In 15 Arbeitsgruppen wurden Aspekte Globalen Lernens, vom Fairen Handel über Syndrome des globalen Wandels bis zu Lernen an Differenz konkret auf schulische Praxis bezogen. Abschließend erörterten die Teilnehmenden in einem Open-Space-Verfahren weiterführende Fragen, wie z.B. bildungspolitische Konsequenzen, Zukunftsfähigkeit als Leitidee und Unterstützung gegen die persönliche und strukturelle Überforderung der Lehrkräfte. Die erschütternden Ereignisse von Erfurt am Vortag weiteten die Diskussion auf allgemeine Fragen von Bildung und Erziehung aus.

Der Kongress, der von der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts unter Mitwirkung des Berliner Bildungsnetzwerks *Eine Welt* ausgerichtet und im wesentlichen von der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit (EZA) des Wirtschaftssenats finanziert wurde, war nach Aussage aller Mitorganisatoren ein voller Erfolg. Nun geht es darum, bildungspolitische Weichen zu stellen und Fragen der Gestaltung von Globalisierung im Schulgesetz als fächerübergreifendes Aufgabenfeld zu verankern, die Lehrpläne auf das neue Unterrichtsprinzip hin zu überarbeiten, entsprechende Handreichungen zu erstellen sowie beispielhafte Schulen weiterhin zu fördern.

Gisela Führung

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

## Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

### Bericht aus der VENRO-Arbeitsgruppe „Entwicklungspolitische Bildung“

Gegenstand der Beratungen der AG Entwicklungspolitische Bildung im Rahmen ihrer Sitzung am 16. Mai 2002 waren schwerpunktmäßig der Stand des BLK-Modellprogramms „21“ – *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* sowie ein Austausch über mögliche Konsequenzen aus der Fusionierung von CDG und DSE zur gemeinnützigen Gesellschaft für Weiterbildung und Entwicklung / InWEnt.

Auf Einladung der AG referierte Frau Dr. Stoltenberg (Bundesministerium für Bildung und Forschung – BMBF) als Mitglied des zuständigen Lenkungsausschusses zum Stand der Umsetzung des BLK-Modellprogramms „21“ – *Bildung für eine nachhaltige Entwicklung* und dem Bericht der Bundesregierung zur Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Angestrebt wurde eine kritische Halbzeitbilanzierung des von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) durchgeführten Förderprogramms, das im August 1999 angelaufen ist und noch bis Mitte 2004 weitergeführt werden wird. Es wird hälftig durch das BMBF und die 15 beteiligten Länder finanziert. Die Koordination ist angesiedelt am Arbeitsbereich Umweltbildung der Freien Universität Berlin und steht unter der Leitung von Prof. Dr. Gerhard de Haan.

Ziel des Modellprogramms ist die strukturelle Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in der schulischen Regelpraxis. Ausgegangen wird dabei von einem integrierten Ansatz einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung im Sinne der Integration von Umwelt und Entwicklung, wie sie auch als Leitidee in der Agenda 21 vorgesehen ist. In enger Abstimmung zwischen Bund und den Ländern wurde ein Grundkonzept entwickelt, das die Förderung der Gestaltungskompetenz für nachhaltige Entwicklungsprozesse als zentrales Bildungsziel ausweist und mit drei tragenden Unterrichts- und Organisationsprinzipien verknüpft:

- *Prinzip „Interdisziplinäres Wissen“*: knüpft an die Notwendigkeit „vernetzten Denkens“ an und zielt auf die Entwicklung entsprechender Problemlösungskompetenzen ab.

- *Prinzip „Partizipatives Lernen“*: greift die zentrale Forderung der Agenda 21 nach Teilhabe aller gesellschaftlichen Gruppen am Prozess nachhaltiger Entwicklung auf und verlangt eine Erweiterung schulischer Lernformen und -methoden.

- *Prinzip „Innovative Strukturen“*: geht davon aus, dass Schule als Ganzheit bildungswirksam ist, erfordert Kontakte zu neuen außerschulischen Partnern sowie die Ausbildung entsprechender Kooperationsstrukturen und die Entwicklung geeigneter Methoden und Modelle der Zusammenarbeit.

Der Öffnung von Schule und der Kooperation mit außerschulischen Organisationen kommt im Programm eine besondere Bedeutung zu. Gegenwärtig sind in den beteiligten Bundesländern rund 180 Schulen am Programm beteiligt.

Aspekte des Globalen Lernens werden im Rahmen mehrerer Projekte zu allen drei Modulen berücksichtigt. Viele Schulen haben zudem einen intensiven Kontakt zu entwicklungspolitischen Initiativen und Verbänden aufgebaut.

Die Mitglieder der VENRO-AG Entwicklungspolitische Bildung kritisierten im Gespräch mit Frau Dr. Stoltenberg die aus ihrer Sicht nach wie vor ausgesprochen starke Konzentration des Programms auf Themen der Umweltbildung. Trotz intensiver Diskussionen mit den Verantwortlichen seit Beginn des Programms und trotz einiger hierdurch erreichter positiver Ansätze sei es bislang nicht gelungen, Themen der entwicklungsbezogenen Bildung / des Globalen Lernens gleichberechtigt zu implementieren. Frau Dr. Stoltenberg widersprach dieser Einschätzung mit dem Hinweis auf die zahlreichen Projekte, die im Sinne des integrativen Konzepts der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung globale Themen und Fragestellungen bearbeiten. Sie schlug ein gemeinsames Gespräch von VENRO mit diesen Projekten vor, damit sich die Kritiker selbst ein Bild von der Konkretisierung globaler Aspekte im Rahmen des Programms „21“ machen können.

Hinsichtlich der weiteren Zusammenarbeit im Rahmen des Programms wurde von Seiten der VENRO-AG angeregt, zukünftig – z.B. im Nachgang und aufgrund der Ergebnisse einer als notwendig erachteten Zwischenevaluation – gemeinsam neue Impulse in das Programm hineinzutragen, die Umwelt- und entwicklungsbezogene Bildung als die zentralen Säulen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gleichermaßen berücksichtigen. In diesem Gesprächszusammenhang wies Frau Dr. Stoltenberg darauf hin, dass eine erste Evaluierung des Programms durchgeführt worden ist. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse werde in Kürze veröffentlicht und dann auch der VENRO-AG zur Kenntnis gegeben.

Kritisch stellten die Mitglieder der VENRO-AG fest, dass die Verankerung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung in den schulischen Strukturen insgesamt noch nicht weit fortgeschritten sei. Es stehe zu befürchten, dass das wenige innovativ Erarbeitete nach Abschluss des BLK-Programms Mitte 2004 verloren gehe.

Frau Dr. Stoltenberg wies in diesem Zusammenhang auf die im Rahmen des Programms entwickelte Disseminationsstrategie hin, durch die die entwickelten innovativen Ansätze bereits während der Laufzeit des Programms über die beteiligten Schulen und außerschulischen Einrichtungen hinaus bekannt gemacht und in weiteren Schulen implementiert werden sollen. Eine flächendeckende Umsetzung könne allerdings nicht Gegenstand des Modellprogramms sein. Es würden aber durch das Programm Strukturen geschaffen, Inhalte und Methoden entwickelt sowie Erfahrungen gesammelt, die eine breitere Umsetzung durch die Länder ermöglichen: Mit dem Programm solle auch dargestellt werden, unter welchen Bedingungen diese Implementation besser oder weniger gut gelingt. Es käme dann letztlich auf die für die Schulen zuständigen Länder an, in welchem Umfang sie die innovativen Angebote umsetzen.

Die durch entwicklungspolitische NRO schon seit Jahren entwickelten innovativen Lernmodelle im Bereich Globalen Lernens und deren Implementierung in das BLK-Programm

VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO VENRO

waren weitere Punkte der Diskussion. Leider fänden NRO in den zuständigen Kultusministerien nur seltenst kooperationsbereite Ansprechpartner. Ebenso bedauerlich sei der zu verzeichnende Rückgang von Schulberatungsstellen in den Bundesländern. Wenn Bildung für nachhaltige Entwicklung dauerhaft in die Schulen getragen werden sollte, sei die Öffnung von Schule – und somit auch die Zusammenarbeit der Kultusministerien mit den einschlägigen NRO – wichtig und hilfreich. Dieses Potential sei bislang nicht ausreichend erkannt worden.

Als Ergebnis der Diskussion wurde für den Herbst 2002 ein Fachgespräch mit Verantwortlichen des BLK-Programms, den zuständigen Länderkoordinatoren und VENRO-Vetretern vereinbart. Dort sollen auf der Basis der Evaluierung und Zwischenbilanz des Programms Inhalte und bisherige Ergebnisse kritisch erörtert und die Positionen des VENRO sowie die Praxiserfahrungen aus den einschlägigen Projekten in die Debatte eingebracht werden.

### Fusion der DSE mit der CDG zur gemeinnützigen Gesellschaft für Weiterbildung und Entwicklung / InWEnt am 1. Juli 2002

Schon im Planungsstadium der Fusionierung wurde seitens der VENRO-AG Entwicklungspolitische Bildung warnend darauf hingewiesen, dass die vom Bundesministerium für wirt-

schaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) teilweise an InWEnt übertragene Bearbeitung von Finanzanträgen von entwicklungspolitischen NRO Interessenskonflikte vorprogrammiere, da InWEnt selbst durch Mittel des BMZ gefördert werde.

Gegenwärtig ist vorgesehen, dass Finanzanträge bundesweit agierender Organisationen zwar weiterhin durch das BMZ abgewickelt werden, Anträge einmaliger und regionaler Projekte aber in Zukunft durch InWEnt bearbeitet und entschieden werden. Nach Auffassung der VENRO-AG ist es höchst problematisch, wenn eine vom BMZ maßgeblich finanzierte Einrichtung eigenständig über die Mittelvergabe an kleine und mittlere entwicklungspolitische NRO entscheidet. Sie sei somit zugleich entwicklungspolitischer Akteur und Entscheider über die Mittelvergabe an andere Akteure.

Um die Unklarheiten und Besorgnisse in Hinblick auf die beiden fraglichen Sachverhalte zu erörtern, strebt VENRO in naher Zukunft Gespräche mit InWEnt und dem BMZ an. Es soll in diesen Gesprächen nach Konstellationen gesucht werden, in denen die Mitsteuerung in den Gremien der neuen Gesellschaft durch zivilgesellschaftliche Kräfte möglich ist.

*Heike Schmid*

*WUS / Mitglied der AG Entwicklungspolitische Bildung*

Eine Region – eine Zeitschrift

**afrikasüd**  
zeitschrift zum südlichen afrika

.... bietet alle zwei Monate  
anschaulich und kompetent  
Informationen und Analysen  
zum Südlichen Afrika  
und der Globalisierung



**Afrika süd lesen –  
und die Region verstehen!**

Einzelheft 6 Euro  
Jahresabo 35 Euro

informationsstelle südliches afrika  
Königswinterer Straße 116, 53227 Bonn  
Tel. 0228/464369 ; Fax 0228/468177  
Mail: [issa@comlink.org](mailto:issa@comlink.org)  
[www.issa-bonn.de](http://www.issa-bonn.de)



## In Kürze erscheint:

# Fachlexikon der sozialen Arbeit

**5., aktualisierte Auflage, 2002**

Herausgegeben vom Deutschen Verein für öffentliche und private Fürsorge  
1.200 Seiten, 55,- €; für Mitglieder 32,50 € (inkl. MwSt., zzgl. Porto- und  
Versandkosten)

Das Fachlexikon wird Anfang August 2002 in einer aktualisierten Auflage erscheinen. Wesentliche Veränderungen und aktuelle Entwicklungen in Gesetzgebung (z.B. SGB IX) und Rechtsprechung, in Methoden, Konzeptionen und Organisationen der sozialen Arbeit sowie in Prozessen der Verwaltungs- und Organisationsreform haben zu einer gründlichen und umfangreichen Überarbeitung geführt. So sind z.B. die Diskussionen um eine Reform des Sozialstaats und der sozialen Sicherungssysteme, um die Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements und der sozialen Berufe ebenso aufgenommen wie Perspektiven des europäischen Einigungs- und Entwicklungsprozesses.

Mehr als 640 Expertinnen und Experten haben als Autorinnen und Autoren an dieser Neuauflage mitgewirkt. Alle Artikel wurden sorgfältig geprüft und aktualisiert, ein Teil von ihnen völlig neu verfasst. Ein System von Querverweisen und Verweistichwörtern sorgt auch in dieser Auflage für schnelle Orientierung und für gründliche Recherchen. Aktualisierte Literaturangaben, die in ein ausführliches Literaturverzeichnis mit über 4.000 Titeln münden, erschließen zusätzliche Quellen.



Deutscher Verein  
für öffentliche  
und private Fürsorge  
Am Stockborn 1–3, 60439 Frankfurt/Main  
Tel. (069) 9 58 07-01, Fax (069) 9 58 07-1 63



## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Peter Schreiner / Karen Wulff (Hg.): Islamischer Religionsunterricht. Ein Lesebuch** (hg. v. Comenius Institut), Münster, 2001, 224 S., ISBN 3-924804-60-5, € 12,90.

**Bezug:** Comenius Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster, Fax 0251 – 98101 – 50, info@comenius.de.

**Ali-Özgür Özdil: Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland. Religionsunterricht – Religiöse Unterweisung für Muslime – Islamkunde. Hamburg, EB-Verlag, 1999 (Studien zum interreligiösen Dialog Bd.5), 258 S., ISBN 3-930826-53-4, € 17,79.**

Das vom Comenius-Institut herausgegebene Lesebuch zum Islamischen Religionsunterricht ist ein umfassendes und informatives Kompendium zur aktuellen bildungspolitischen Debatte über Islamischen Religionsunterricht in bundesdeutschen Schulen. In dem Reader sind über 50 Beiträge zusammengestellt, die seit Mitte der neunziger Jahre in unterschiedlichen Medien oder auch als „graue“ Literatur erschienen sind. Dabei handelt es sich um wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussionsbeiträge, vor allem aber um Stellungnahmen von Religionsgemeinschaften und Verbänden sowie offizielle Dokumente wie Erlasse und Gerichtsurteile. Die Gliederung des Readers richtet sich sowohl nach Textsorten als auch nach Bundesländern: Auf ein Kapitel mit einführenden (wissenschaftlichen) Beiträgen folgen Abschnitte mit islamischen, kirchlichen und anderen Stellungnahmen sowie ein Kapitel zu Rechtsfragen. Im zweiten Teil des Readers werden in je einem Kapiteln die Diskussionen in vier Bundesländern dokumentiert (Nordrhein-Westfalen, Baden-Württemberg, Berlin und Hessen). Unter der Überschrift „Andere Bundesländer“ finden sich schließlich je ein Beitrag über die Situation in Bremen und Niedersachsen. Die Auswahl der abgedruckten Beiträge ist umfangreich und wird durch weitere Literaturangaben am Ende eines jeden Kapitels vervollständigt. Das übersichtliche Inhaltsverzeichnis und ein Schlagwortregister erleichtern die Orientierung.

Das Lesebuch eignet sich vor allem, wenn man sich einen Überblick über die Debatte verschaffen will oder an länderspezifischen Details der bildungspolitischen Auseinandersetzungen interessiert ist. Für am Thema Interessierte ist es eine gute Unterstützung, alle Stellungnahmen und Dokumente in einem Band zu finden. Der Reader wäre in dieser Hinsicht allerdings noch nützlicher, wenn in dem Kapitel zur Situation in Berlin auch eine Stellungnahme aus dem Umfeld der Berliner Islamischen Religionsgemeinschaft, der Islamischen Föderation Berlin, zu finden wäre. Auch ist nicht ganz verständ-

lich, weshalb die Situation des Religionsunterrichts in Hamburg keine Erwähnung findet.

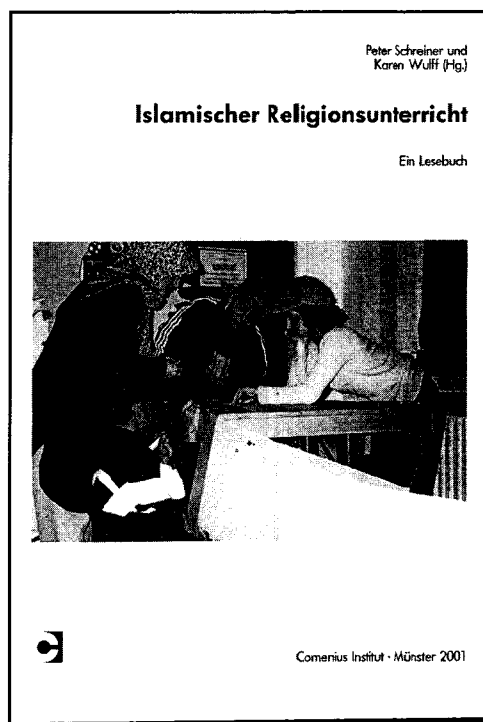
Dieses Defizit kann der Band „Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland“ von Ali-Özgür Özdil kompensieren. Es handelt sich um die Buchveröffentlichung der islamwissenschaftlichen Magisterarbeit des Autors. Das Buch unterscheidet sich von dem Lesebuch des Comenius-Instituts nicht nur dadurch, dass im Blick auf Islamischen Religionsunterricht im Land Berlin auch die Position der Islamischen Föderation Berlin berücksichtigt und der Hamburger Weg, Religionsunterricht an öffentlichen Schulen zu konzipieren, in einem eigenen Kapitel ausführlich dargestellt werden. Vor allem zeichnet sich Özdils Arbeit dadurch aus, dass in einer

wissenschaftlichen Arbeit die bildungspolitische Debatte um Islamischen Religionsunterricht an deutschen Schulen in einen größeren Diskussionszusammenhang um die Zukunft des Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen eingeordnet und vor diesem Hintergrund reflektiert wird. Damit geht die Arbeit weit über eine Zusammenstellung unterschiedlicher Perspektiven und Positionen zum Islamischen Religionsunterricht hinaus, obwohl die Monographie dieses *auch* leistet. Besonders hervorzuheben ist ferner, dass das Buch eine islamwissenschaftliche Arbeit ist und von daher eine andere Perspektive auf das Thema Religionsunterricht einnimmt als man es beispielsweise von religionspädagogische Arbeiten oder von Stellungnahmen von Kirchen, Verbänden und Religionsgemeinschaften gewohnt ist.

Die Monographie „Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutsch-

land“ verfolgt anders als der Reader des Comenius-Institut eine thematische Gliederung. Zunächst wird die Rolle des (schulischen) Religionsunterrichts für die religiöse Erziehung im Kontext anderer Erziehungsinstitutionen (Familie, Kindergarten) dargestellt (S. 14 – 28). Im zweiten Kapitel (S. 29 – 44) wird die Situation und die rechtlichen Grundlagen des (bisher christlichen und jüdischen) Religionsunterrichts in Deutschland seit 1945 geschildert. Es folgt eine Darstellung der neueren Debatte um Alternativen zum konfessionellen Religionsunterricht (S. 44 – 61). Dazu zählt der Autor nicht nur das neue brandenburgische Unterrichtsfach Lebensgestaltung – Ethik – Religionskunde (LER), sondern auch den Hamburger Vorschlag eines „Religionsunterrichts für alle“, christlich-ökumenischen Religionsunterricht und die Möglichkeit, dass „Ethikunterricht für alle“ an die Stelle des Religionsunterrichts treten könne.

Mit dieser überblicksartigen Darstellung und der Reflexion des Diskussionsstandes zur Situation und Zukunft des schulischen Religionsunterrichts legt der Autor eine gute Grund-



## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

lage, um sich im vierten und fünften Kapitel schwerpunktmäßig dem Islamischen Religionsunterricht sowie dem Hamburger „Religionsunterricht für alle“ zu widmen. Die Situation des (christlichen) Religionsunterrichts in einer Arbeit zum Islamischen Religionsunterricht zu bedenken, ist nicht nur sinnvoll, weil damit die bildungspolitischen und juristischen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Die Einordnung des Themas in den allgemeinen Diskussionskontext um die Zukunft des (christlichen) Religionsunterrichts unterstreicht außerdem die konsequent vorgetragene Argumentation, dass Muslime, die Teil der bundesdeutschen Gesellschaft sind und ihre Religion in auf Dauer angelegten Vereinen praktizieren, grundsätzlich das gleiche Recht auf Religionsunterricht haben wie die christliche Bevölkerungsmehrheit.

Zur Erörterung der Rahmenbedingungen gehört auch das Unterkapitel über die Koranunterweisung in Moscheevereinen, dessen sachliche Darstellung dazu beitragen kann, Missverständnisse über die Praxis des nachmittäglichen Koranunterrichts auszuräumen (S. 75 – 83).

Im vierten und mit über 80 Seiten umfangreichsten Kapitel (S. 61 – 150) folgt die Dokumentation der bildungspolitischen Debatten um schulischen Islamischen Religionsunterricht in den Bundesländern sowie die Darstellung unterschiedlicher Modelle Islamischen Religionsunterrichts, die von islamischen Religionsgemeinschaften vorgeschlagen wurden. Eigentlich selbstverständlich aber dennoch erwähnenswert ist, dass der Autor deutlich zwischen den Stellungnahmen islamischer Verbände und den Positionen türkischer Organisationen unterscheidet und auch letztere einer ausführlichen Analyse unterzieht. Dabei zeigt der Autor, dass beispielsweise die Stellungnahmen türkischer Lehrervereine zum Islamischen Religionsunterricht durchaus politischen und nicht immer nur pädagogischen Interessen folgen (S. 145 – 150).

Im fünften und letzten Kapitel (S. 150 - 190) stellt der Autor das Konzept des Hamburger „Religionsunterrichts für alle“ vor und legt dabei einen Schwerpunkt auf die Einschätzung dieses Konzepts aus islamischer Perspektive. Diese fällt aus Sicht der Konferenz der Muslime Hamburgs positiv aus. Wesentliche Voraussetzung ist dabei die gleichberechtigte Beteiligung der Religionsgemeinschaften an Konzeption und Durchführung eines gemeinsamen interreligiösen Religionsunterrichts.

In seinem Fazit macht der Autor drei Tendenzen in der Debatte um den Religionsunterricht aus, nämlich die Forderung nach Islamischem Religionsunterricht für muslimische Schüler und Schülerinnen, die religionspädagogische Debatte um die Zukunft des Religionsunterrichts und um Alternativen

zum konfessionellen Religionsunterricht sowie drittens die Entwicklung des Hamburger Konzepts, das die beiden zuerst genannten Varianten „zu einem pädagogisch sinnvollen ‚Religionsunterricht für alle‘ vereint“ (S. 192). Der Autor lässt keinen Zweifel daran, dass er dieses Modell des gemeinsamen Lernens und der Gleichberechtigung der Religionsgemeinschaften präferiert und für eine Alternative zur Einführung eines Islamischen Religionsunterrichts hält, zeigt aber auch Verständnis

für die Zweifel der Muslime außerhalb Hamburgs. Er führt diese auf die schlechten Erfahrungen der islamischen Verbände mit staatlichen Entscheidungsträgern in den letzten zwanzig Jahren, die sie im Zusammenhang mit den Anträgen auf islamischen Religionsunterricht gemäß GG Art. 7 in verschiedenen Bundesländern gemacht haben, und das daraus resultierende Misstrauen zurück (S. 192; auch 5ff). Gleichzeitig fragt er: „Welchen Sinn macht es für die Muslime, inmitten einer Debatte um die Abschaffung des Religionsunterrichts einen Unterricht nach genau diesem Muster zu fordern?“ (S. 6) Zwar muss die Einschätzung Özdzils, dass die Abschaffung des christlich konfessionellen Religionsunterrichts nach GG Art. 7 ernsthaft zur Diskussion stünde, relativiert werden. Aber dennoch ist sein Plädoyer, sich islamischerseits an der *aus päd-*

*agogischer Perspektive notwendigen Reform des schulischen Religionsunterrichts* zu beteiligen und den in der pluralistischen Gesellschaft vielfach als nicht mehr zeitgemäß wahrgenommenen konfessionell getrennten Religionsunterricht nicht mehr anzustreben, als ein wichtiger und innovativer Diskussionsbeitrag zu begrüßen. Es ist sehr zu hoffen, dass Özdzils Arbeit viele Leser und Leserinnen findet und einen Beitrag dazu leistet, die Debatte um die die Zukunft des Religionsunterrichts mit der Diskussion um die Einführung islamischen Religionsunterrichts zu verbinden. Denn auch wenn die Hamburger Situation sicherlich nicht ohne weiteres auf andere Bundesländer übertragbar ist, ist dem Autor zuzustimmen, wenn er erwartet, dass man von den Versuchen mit neuen Konzepten des Religionsunterrichts, die in unterschiedlichen Bundesländern wie beispielsweise in Hamburg unternommen werden, auch anderswo lernen und von ihnen profitieren kann (S. 191).

Barbara Asbrand

**Andrea Moll: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Kindern. Schwalbach/Ts, Wochenschau-Verlag, 2001, 274 S. ISBN 3-87920-475-6, € 28.**

Die Studie, eine Dissertation im Fachgebiet Politikdidaktik, hat den Anspruch, das Gesellschaftsverständnis von Grundschulkindern empirisch zu untersuchen, denn: „eine tiefere

Studien zum interreligiösen Dialog 5

Ali-Özgür Özdzil

### Aktuelle Debatten zum Islamunterricht in Deutschland

Religionsunterricht  
Religiöse Unterweisung für Muslime  
Islamkunde

E.B.-Verlag



## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Kenntnis dieses Problembereichs kann dazu beitragen, die Themen des Sachunterrichts sowie die methodische Aufarbeitung des Stoffes kindgerecht im Unterricht zu präsentieren“ (S. 5). An dieser didaktischen Orientierung mag es liegen, dass die empirische Untersuchung thematisch beschränkt ist auf die als „Schlüsselprobleme“ definierten Themen *Zugang zur Berufswelt, die Rolle des Geldes in unserem Wirtschaftssystem, Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit in der bundesdeutschen Gesellschaft*. Dabei stützt sich die Autorin in ihrer Rezeption des Konzepts der Schlüsselprobleme stärker auf politikdidaktische Ansätze als auf Klafki selbst (S. 7ff). Kriterium der Entscheidung für die oben genannten Schlüsselprobleme – und gegen andere – ist die Annahme, dass beispielsweise die Themenbereiche *weltweite Interdependenz, Demokratie oder Bio-/ Gentechnik* für Grundschul Kinder zu komplex seien (S. 12). Aus der Perspektive des Globalen Lernens ist dies eine bedauerliche Entscheidung, schließlich wären gerade diese Themen für Pädagogen und Pädagoginnen, die sich mit Globalem Lernen beschäftigen, interessant gewesen – eine nicht nachvollziehbare Einschätzung vor allem deshalb, weil die Autorin eine Antwort auf die Frage schuldig bleibt, inwiefern die gewählten Schlüsselprobleme weniger komplex sein sollten.

Die empirische Untersuchung umfasst 13 halbstündige Gruppeninterviews mit Grundschulkindern (jeweils zwei bis fünf Kinder) des zweiten, dritten und vierten Schuljahrs einer Grundschule (S. 80). Wenig nachvollziehbar ist die recht eigenwillige, eklektische Auswahl und Kombination der qualitativ-empirischen Forschungsmethoden, die Moll in ihrer Untersuchung anwendet. Beispielsweise wählt sie als Auswertungsmethode die Dokumentarische Methode, wie sie von Bohnsack entwickelt wurde (vgl. Bohnsack, R.: *Rekonstruktive Sozialforschung*, 2. Aufl. Opladen 1993.), obwohl wesentliche Voraussetzungen dieser Methodologie ausdrücklich nicht gegeben sind: Das Forschungsinteresse richtet sich *nicht* auf kollektive Orientierungsmuster (S. 61) und die Datenerhebung zielt *nicht* auf Selbstläufigkeit und Offenheit der Gruppendiskussionen. Statt dessen kommen ein thematisch stark vorstrukturierender, halbstandardisierter Interviewleitfaden zum Einsatz sowie Impulsgeschichten, in denen die Themen vorgegeben werden (S. 76ff). Darüber hinaus kann aus dem dokumentierten empirischen Material und der Interpretation geschlossen werden, dass die Interviewerin häufig direkte Nachfragen gestellt hat, die von den Kindern beantwortet wurden. Die Verfasserin thematisiert mehrfach die Problematik der Interviewsituation im Kontext Schule, die darin besteht, dass Grundschul Kinder, wenn sie in der Schule von einer Person befragt werden, die sie als Lehrerin wahrnehmen, glauben, möglichst rasch die „richtigen“ bzw. sozial erwünschten Antworten geben zu müssen, so dass sich eine dem Unterrichtsgespräch vergleichbare Frage-Antwort-Kommunikation mit der Interviewerin ergibt (z.B. S. 88f; S. 259f). Verschärft

wird dieses Problem durch die inhaltlich strukturierenden Impulsgeschichten, von denen die Autorin zu recht vermutet, dass sie eventuell „stellenweise zu suggestiv waren“ (S. 259). Methodologische Konsequenzen aus diesem Problem werden allerdings nicht gezogen.

Fazit: In dem Buch kann auf gut 150 Seiten nachgelesen werden, was Grundschul Kinder antworten, wenn sie in der Schule zu den Themen *Beruf, die Rolle des Geldes, Arbeitslosigkeit und soziale Ungleichheit* befragt werden.

Die weitergehende Interpretation der Schüleräußerungen durch die Autorin beschränkt sich dagegen auf wenige Seiten (S. 246 – 258). Inhaltlich besteht das Ergebnis der Studie erstens in der Erkenntnis, dass die Zuordnung der Stufen der Entwicklungstheorien von Piaget und Kohlberg zu Altersgruppen nicht eindeutig ist, und zweitens in der Feststellung, dass Kinder ihr Gesellschaftsverständnis auf der Grundlage eigener Erfahrungen im sozialen Nahraum insbesondere im Elternhaus gewinnen. Die Autorin bilanziert: „In vielen Bereichen denken sie wie die Erwachsenen“, denn: „Sie sind durch unser Gesellschaftssystem sozialisiert und integriert“ (S. 257).

Barbara Asbrand



**Mischer, Britta: Die Jünger. Mitschnitte aus dem Leben der 13- bis 30-jährigen. Berlin, Schwarzkopf & Schwarzkopf, 2001, ISBN 3-89602-354-3, 144 S., ca. 400 Farbphotographien, € 25,90.**

Das Buch ist keine soziologische Jugendstudie, sondern ermöglicht durch Interviews und Fotocollagen der Autorin einen Einblick in jugendliche Lebenswelten. Vorgestellt werden einzelne Jugendliche, die in den Texten selbst zu Wort kommen, so dass ein lebendiges Bild unterschiedlicher Jugendkulturen gezeichnet wird. Die Jugendlichen äußern sich über Musik, Szenen, Kulturen und Moden, reden über Politik und Freundschaft, ihre Wünsche und Ängste, und erzählen, woran sie glauben. Ein interessantes Lese- und Bilderbuch für alle Erwachsenen, denen jugendliche Lebenswelten fremd geworden sind, die sich aber fragen, was Jugendliche bewegt.

Barbara Asbrand

## Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

**Für alle Kinder. Die Rechte des Kindes in Wort und Bild. Veröffentlicht in Zusammenarbeit mit UNICEF. Limburg 2002, 40 S., ISBN 3-7840-3251-6, € 13, von dem Verkaufspreis gehen € 0,75 an UNICEF.**

Wie alle Verträge und Gesetzestexte ist auch die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 nicht lesefreundlich und keinesfalls für Kinder verständlich formuliert. Nach Artikel 42 sind die Staaten verpflichtet, „die Grundsätze und Bestimmungen dieses Übereinkommens durch geeignete und wirksame Maßnahmen bei Erwachsenen und auch bei Kindern allgemein bekannt zu machen“. Dazu leistet diese Publikation einen bedeutenden Beitrag.

In Zusammenarbeit mit renommierten Illustratorinnen und Illustratoren aus der ganzen Welt ist ein Bilderbuch entstanden, in dem ausgewählte Rechte der Kinderrechtskonvention dargestellt und durch einen kurzen Begleittext erläutert sind. Aufgrund der kulturell unterschiedlichen Gestaltungsweise trifft möglicherweise nicht jede Darstellung den Geschmack des Betrachters. Gerade diese Vielfalt macht dieses Buch aus meiner Sicht jedoch sehenswert.

Das Vorwort des Erzbischofs Desmond Tutu, der für den friedlichen Ausgleich der Rassegegensätze in Südafrika 1984 den Friedensnobelpreis bekam, richtet sich zwar an Kinder, sollte aber aufgrund der Sprache und der thematisierten Sachverhalte Kindern nicht allein überlassen werden. Das scheint auch den Herausgebern des Buches ein Anliegen zu sein, die die Kinder im Nachwort explizit dazu auffordern, das Buch gemeinsam mit Erwachsenen zu lesen.

Die kurzen Texte zu den einzelnen Bildern sind für Kinder verständlich formuliert und knüpfen an ihre Erfahrungswelt an: „Gebt auf uns acht. Wenn es kalt ist und regnet, dann zieht uns warm an. Wenn die Sonne heiß brennt, gebt uns Schatten und Kühlung. Wenn wir hungrig und durstig sind, dann gebt uns zu Essen und zu Trinken. Pflegt uns, wenn wir krank sind, und bleibt bei uns.“

Im Nachwort findet sich ein wichtiger Hinweis an die Kinder: „Ihr habt in den Bildern des Buches gesehen, dass es viele Kinder gibt, die anders aussehen als ihr. Sie haben eine andere Hautfarbe, sie tragen andere Kleider und sie sprechen auch eine andere Sprache. Vieles, was ihr gewohnt seid, kennen diese Kinder leider noch nicht, wie zum Beispiel, dass man genug zum Essen hat oder dass man gesund gepflegt wird, wenn man krank ist. Daher sind für sie manche Bestimmungen dieses Übereinkommens wichtiger, die für euch nicht mehr so von Bedeutung sind. Andere werden hingegen für euch wichtiger sein.“ Über die Rechte und deren Bedeutung hier und in anderen Ländern zu sprechen, ist Aufgabe von Kindern und Erwachsenen.

Die Darstellung der Kinderrechte von Künstlern und Künstlerinnen aus der ganzen Welt macht das Buch nicht nur interessant, sondern verweist zugleich auf die weltweite Bedeutung der UN-Kinderrechtskonvention. Bleibt der Wunsch einer großen Verbreitung und einer lebhaften Diskussion zwischen Kindern und Erwachsenen über die einzelnen Bereiche der UN-Kinderrechtskonvention!

*Katrin Lohrmann*

**Wochenschau für politische Erziehung, Sozial- und Gesellschaftskunde, Nr. 2 März/April 2001 (Ausgabe Sekundarstufe II); Themenheft „Entwicklungspolitik“, Wochenschau Verlag 2001, 102 S., ISBN 3-87920-281-8, € 7,16.**

**Bezug: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Str. 103, 65824 Schwalbach.**

Seit über 50 Jahren werden in den Heften der Wochenschau politische und entwicklungspolitische Themen für den Unterricht in der Sekundarstufe (I+II) aufbereitet. Dabei versteht sich die Wochenschau auch als aktuelles Schulbuch, das durch eine Vielzahl von Kursheften und kontinuierlich aktualisierten Themenheften anschauliches Unterrichtsmaterial für die politische Bildung zusammenträgt. Das Themenheft „Entwicklungspolitik“ führt anhand von Texten, Grafiken, Schaubildern, Tabellen und Hintergrundinformationen in verschiedene, zusammenhängende Themen wie Unterentwicklung, Schulden und Entschuldung, Strukturanpassung und deren Ursachen, Folgen und Konsequenzen, Welthandel, Bilanz und Probleme der Entwicklungspolitik etc. ein, wobei der deutschen Entwicklungspolitik und -praxis besonders viel Raum gegeben wird. Hervorzuheben ist dabei der gelungene Versuch, die zum Teil gegensätzlichen und widersprüchlichen Positionen offizieller Wirtschafts- und Regierungsvertreter und entwicklungspolitischer NGOs gegenüberzustellen: Die Lernenden sind selbst aufgefordert, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese argumentativ zu begründen. Wer die Wochenschau Hefte kennt, weiß, dass sie für Lehrkräfte eine hervorragende Grundlage zur Unterrichtsvorbereitung und -praxis bieten, da sie neben illustrativen Kopiervorlagen auch weitergehende Hinweise zur Vertiefung ausgewählter Sachgebiete enthalten.

*Claudia Lohrenscheit*

**Baedeker, Carolin / Kalf, Michael / Welfens, Maria: Clever leben: MIPS für KIDS. Zukunftsfähige Konsum- und Lebensstile als Unterrichtsprojekt. München 2001, 144 S., ISBN 3-928-24471-X, € 15,80.**

**Bezug: pan adress, Semmelweisstr. 8, 82152 Planegg, Tel: 089/85709145, Fax: 089/85709131, oekom@pan-adress.de.**

Dieses Buch bietet eine Fülle an Anregungen für Lehrkräfte, die sich im Rahmen eines Unterrichtsprojekts mit zukunftsfähigen Lebensstilen auseinandersetzen wollen. Im Mittelpunkt der Publikation steht die Spielaktion „Sarahs Welt“, die am Wuppertal Institut im Rahmen eines größeren Projekts entwickelt wurde. Im Spiel geht es um die Ausrichtung einer nachhaltigen Geburtstagsfeier. Dabei wird Kindern nicht nur die Notwendigkeit einer ökologischen Lebensweise vor Augen geführt, sondern es werden zugleich Möglichkeiten der Umsetzung aufgezeigt. Das Spiel ist geeignet und erprobt für die Jahrgangsstufen 3-6; es kann jedoch mit Schülern der Klassen 9-13 vorbereitet werden, die es dann mit jüngeren Spielern durchführen. Neben dem Buch finden sich auf der beiliegenden CD-ROM Anleitungen und Vorlagen für die Herstellung der Spielmaterialien, die Spielanleitung selbst und Anregungen für die Nachbereitung.

Das Buch gliedert sich in drei Teile: Im ersten Teil werden theoretische Aspekte des MIPS-Ansatzes erklärt, im zweiten

## Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Teil werden praktische Anleitungen für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Spielaktion gegeben. Im dritten Teil findet der Leser Spielideen und Variationsmöglichkeiten der Spielaktion.

MIPS für KIDS ist ein innovatives Umweltbildungskonzept, das den Blick auf positive Entwürfe einer zukunftsfähigen Lebensweise lenkt, bei denen die Materialintensität des Wohlstandes reduziert wird. Das Konzept setzt die Forderungen nach einer Bildung für Nachhaltigkeit altersgerecht um. Die komplizierten ökologischen Zusammenhänge werden didaktisch angemessen reduziert und Kindern zugänglich gemacht. Ökologische Rucksäcke symbolisieren z.B. den Natur- und Energieverbrauch, der in der Rohstoffgewinnung, in Herstellung, Verbrauch, Transport, Gebrauch und Entsorgung eines Gegenstandes investiert wurde. Besonders eindrucksvoll dürften für Kinder die Bilder sein, die das Verhältnis von Gegenstand und ökologischem Rucksack darstellen.

MIPS für KIDS ist ein anspruchsvolles, didaktisch und methodisch gut aufbereitetes Konzept, das für eine Auseinandersetzung mit den Themenbereichen Umwelt und Entwicklung vielfältige Anregungen gibt. *Katrin Lohrmann*

**Arbeitsgemeinschaft Swissaid / Fastenopfer / Brot für alle / Helvetas / Caritas (Hg.): So leben sie! Fotoportraits von Familien aus 16 Ländern. Ein Erkundungsprojekt rund um die Welt. Mühlheim: Verlag an der Ruhr 2001, 16 Fotos + Begleitheft (36 S.), Konzeptheft (54 S.), ISBN 3-86072-669-2, € 25,50.**

Das Unterrichtsmaterial basiert auf einer Fotoserie des Fotojournalisten Peter Menzel und weiterer 15 Kollegen: „Die Fotografen lebten jeweils während einer Woche bei der Familie, teilten mit ihnen den Alltag, hörten ihnen zu und befragten sie – oft mit Hilfe von Übersetzern“ (Konzeptheft, S.6). Ziel war, 'Durchschnittsfamilien' in ihrer Alltäglichkeit auszuwählen und so einen repräsentativen Querschnitt der vielfältigen 'Weltfamilie' zu präsentieren. Kriterien der Auswahl waren Wohnort, Art der Unterkunft, Familiengröße, Jahreseinkommen, Beruf und Religionszugehörigkeit. Ausgewählt wurden Familien aus Albanien, Äthiopien, China, Deutschland, Guatemala, Haiti, Indien, Island, Kuwait, Mali, Mexiko, Mongolei, Südafrika, USA, Usbekistan und Westsamoa. Die Fotos wirken alltäglich, die darauf abgebildeten Familien könnten Nachbarn sein. Insofern ist zu hoffen, dass die Gefahr von Stereotypisierungen in der Bildungsarbeit mit den Fotos gering bleibt.

Die große Stärke des Materials liegt in den beigelegten Unterrichtsideen (Begleitheft und Konzeptheft). Die methodischen Überlegungen der Handreichungen orientieren sich an Lernzielen des Globalen Lernens. Die Unterrichtsideen gliedern sich in folgende Bereiche: Erste Begegnungen mit den Fotos, eine geografische Annäherung, die verschiedenen Familien, Familienbesitz und persönliche Gegenstände, die Wohnsituationen, Spiel und Freizeit, Kommunikationsmöglichkeiten, Leben mit Tieren. Hinzu kommen verschiedene Vorschläge für Arbeitsblätter als Kopiervorlagen, Informationen zu den auf den Fotos abgebildeten Familien (Wohnort, Per-

sonennamen und -alter, Größe der Wohnung, Familienbesitz, Wünsche) sowie Länderinfos der 16 ausgewählten Länder.

Leider fehlen rahmende Methodenvorschläge, also allgemein hinführende und evaluierende Aspekte. Natürlich kann eine einzelne Publikation nicht alle Bereiche gleichermaßen berücksichtigen. Im Kontext Globalen Lernens helfen jedoch gerade diese Elemente, den Umgang mit Komplexität in einer sich globalisierenden Weltgesellschaft über den Tellerrand schulischer Bildungsprozesse hinaus zu transportieren.

Trotz dieses Mankos hat mich das Material sehr beeindruckt – wegen der ansprechenden Bilder und der guten Umsetzungsideen. Daher hoffe ich auf einen großen Einsatz in Grundschule und Sekundarstufe I, für die es empfohlen werden kann. Es ist darüber hinaus mit geringem Mehraufwand für andere Bildungskontexte aufzubereiten.

*Gregor Lang-Wojtasik*

**Roller-Abfal, Stefan: Eine Reise um die Welt. Aachen 1996, 50 S., ISBN 3-88997-139-3, € 17,30.**

**Bezug: Bergmoser + Höller Verlag GmbH, Karl-Friedrich-Str. 76, 52072 Aachen, Tel: 0241/93888-122, Fax 0241/93888-134.**

Interkulturelles Lernen im Kindergarten? Der Arbeitsmappe liegt der Gedanke zugrunde, dass gerade in der frühen Kindheit eine positive Einstellung gegenüber anderen Menschen gefördert werden muss, um sozialen Vorurteilen vorzubeugen. Die Mappe bietet dazu vielfältige Anregungen: Die Kinder lernen den Alltag von Kindern aus anderen Ländern kennen und erfahren, was die Menschen dort essen, spielen, singen und basteln. Märchen und Geschichten erzählen etwas über die Länder und geben einen Einblick in unterschiedlichste Kulturen. Für das Land typische Tiere oder Pflanzen werden vorgestellt. Die Mappe trägt zur Vermittlung eines differenzierten Bildes der Einen Welt bei. Ein kommentiertes Verzeichnis mit weiterführender Literatur bietet weitere Anregungen. Die „Reise um die Welt“ ist zusammen mit der Arbeitsanregung „Schmetterlinge lachen wieder – Umwelt erleben im Spiel“ (44 S.) als Lose-Blatt-Sammlung in einer Themenbox erhältlich. *Katrin Lohrmann*

**Kohrs, Karl-Walter / Weyers, Joachim: Energie, die von der Sonne kommt. Aachen 1997, 51 S., ISSN 0934-3814, € 9,20.**

**Bezug: Bergmoser + Höller Verlag GmbH, Karl-Friedrich-Str. 76, 52072 Aachen, Tel: 0241/93888-122, Fax 0241/93888-134.**

Das Unterrichtsmaterial aus der Reihe „Bausteine Grundschule“ wendet sich an Lehrkräfte, die bei Kindern Interesse für umweltfreundliche und zukunftsträchtige Energiegewinnung wecken möchten. Untergliedert in sieben Bausteine finden Lehrkräfte ein breites fächerübergreifendes Angebot an kopierfertigen Arbeitsblättern. Die Informationstexte sind durch viele Graphiken ergänzt, die die Vorgänge in der Natur und technische Abläufe erläutern. Die vielen Experimentierkarten regen Kinder zudem zur Selbsttätigkeit an. Den Autoren des Materials ist es gelungen, einen komplizierten Sachverhalt altersgerecht aufzubereiten. *Katrin Lohrmann*

## Veranstaltungen

**(red.) Harmonisierung des Asylrechts in Europa?** In zwei Jahren soll die Asylpolitik innerhalb der EU gemeinschaftlich geregelt sein. Welche Mindeststandards sind im Asylverfahren zu erwarten? Ist der Flüchtlingsschutz in Gefahr? Wie wird sich die Osterweiterung der EU auswirken? Diese Fragen stehen im Mittelpunkt einer Veranstaltung der Evangelischen Akademie in Bad Boll vom 13.-15.9.2002. Informationen und Anmeldung: Magdalena Hummel, Tel: 07164/79-210, Fax: 07164/79-1207, magdalena.hummel@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Der Stachel des Fremden – Workshop interkulturellen und interreligiösen Lernens:** Interkulturelle Fähigkeiten werden in Zeiten zunehmender globaler Verunsicherungen immer wichtiger. Dieser Workshop der Evangelischen Akademie Bad Boll (23.-25.9.2002) richtet sich an alle, die in ihren Arbeitsfeldern mit Menschen verschiedener kultureller Prägungen zusammenarbeiten. Informationen und Anmeldung: Helga Steck, Tel: 07164/79-266, Fax: 07164/79-1249, helga.steck@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Wege zur Geschlechterdemokratie:** Gendermainstreaming bedeutet Integration der Frauenperspektive in alle Politikbereiche. Ziel ist das ‚Empowerment‘ der Frauen. Welche Aussichten hat der Genderansatz in den Ländern des Südens und des Nordens? Wie können Frauen Netzwerke zur gegenseitigen Unterstützung aufbauen und nutzen? Diese Veranstaltung der Akademie Bad Boll (25.-27.10.2002) bietet Gelegenheit zu einem Austausch über diese Fragen. Informationen und Anmeldung: Eliane Dörfer, Tel: 0711/9236620, Fax: 0711/9236623, eliane.doerfer@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Africanissima – Frauenleben in Afrika:** Auf der Veranstaltung der Akademie in Bad Boll berichten vom 6. bis 7.11.2002 Schriftstellerinnen aus dem französischsprachigen Afrika über Lebenssituationen von Frauen. Informationen und Anmeldung: Wilma Hilsch, Tel: 07164/79-232, Fax: 07164/79-1217, wilma.hilsch@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Auseinandersetzung mit dem islamischen Kulturraum:** Unsere Begegnungen mit islamischen Ländern sind ganz unterschiedlich geprägt – durch Reisen, Wirtschaftsbeziehungen, Entwicklungszusammenarbeit, Religionsbeziehungen und kulturellen Austausch. Aktuelle Fragen werden vom 13. bis 15.11.2002 in Bad Boll aufgegriffen und mit Experten aus islamischen Ländern diskutiert. Informationen und Anmeldung: Helga Steck, Tel: 07164/79-266, Fax: 07164/79-1249, helga.steck@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Menschenrechte für Israel und Palästina. Doppelte Solidarität – Für eine gemeinsame Zukunft:** Der Nahostkonflikt spaltet auch die jeweiligen Sympathisanten. Eingeladen nach Bad Boll sind vom 4. bis 6.12.2002 Initiativgruppen, die eine Vision für beide Völker entwickeln und das Leid aller wahrnehmen. Welche Wege zum Frieden sind möglich? Können die Kirchen vermitteln? Informationen und Anmeldung: Nicole Eckert, Tel: 07164/79-229, Fax: 07164/79-1227, nicole.eckert@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Kurden in der Türkei und im Irak. Fragen nach den Bedingungen für Föderalismus und Autonomie:** Macht, Herrschaft, Besitz als Hindernisse für Autonomie und Föderalismus? Modelle und Beispiele aus Europa? Eine Tagung der Evangelischen Akademie in Bad Boll vom 6. bis 8.12.2002 zur aktuellen Situation der politischen Parteien, der Frauen, der Minderheiten- und Menschenrechte, der kulturellen Rechte sowie zur Wirtschaftssituation in beiden Staaten. Informationen und Anmeldung: Magdalena Hummel, Tel: 07164/79-210, Fax: 07164/79-1207, magdalena.hummel@ev-akademie-boll.de.

**(red.) Qualitative Migrationsforschung: Generationenbeziehungen und Selbstkonstituierung unter Bedingungen der Migration:** Die Tagung (26.-28.9.2002) in Mainz thematisiert die konstruktive Produktivität im Umgang mit Differenz. Den Ausgangspunkt dazu bildet der Perspektivenwechsel in der Migrationsforschung von der problemzentrierten Sichtweise auf die Folgen der Migration hin zu einer kritischen Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Spiegelungen von Fremdheit und ablehnender Haltung im Umgang mit Neuem. In diesem Rahmen sollen Themen und Studien aus folgenden Bereichen vorgestellt werden: 1. zum Einsatz von qualitativen Methoden in der Migrationsforschung, 2. zu Identitätskonzepten und Selbstentwürfen Immigrantenjugendlicher, 3. zu Erfahrungen in Familie und Schule in Hinblick auf kulturelle Differenz. Darüber hinaus sollen Evaluationsstudien zu pädagogischen Praxisprojekten vorgestellt werden.

Informationen und Anmeldung: Prof. Dr. Franz Hamburger (Franz.Hamburger@uni-mainz.de), Dr. Tarek Badawia (badawia@mail.uni-mainz.de), Dr. Merle Hummrich (mhummic@mail.uni-mainz.de), Pädagogisches Institut, Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Colonel-Kleinmann-Weg 2, 55128 Mainz, Tel: 06131/39-20082 oder -20868, Fax: 06131/39-25995.

## Medien

**(red.) frauen.leben.qualität.ch – das Kartenspiel um Frauenarbeit und Lebensqualität:** Die Frauensynode hat dieses Kartenspiel entwickelt, um ihre feministisch-theologischen Anliegen in Kirche, Politik und Wirtschaft weiterzutragen. Zwei bis fünf Spielerinnen spielen nacheinander 14 Tage (bzw. Runden) im Leben von zwölf Frauen durch. Für jede Runde gibt es ein Rundenziel, das für alle Mitspielerinnen gilt (z.B. Idealfamilie, Reichtum, Sport). Durch das Ziehen und Abgeben von Portraitkarten, die Tätigkeiten aus dem Leben von 12 Frauen beschreiben, versuchen die Mitspielerinnen dem Rundenziel möglichst nahe zu kommen. Ereigniskarten bringen ärgerliche oder gewünschte Folgen. Auf einer CD-ROM sind weitere Spiele und Anregungen. Zudem finden sich dort Informationen über die Arbeit der Frauensynode und Hintergrundinformationen zum Leben der 12 Frauen aus dem Kartenspiel. Bezug: Sekretariat Frauensynode 2000, Murtenstr. 48, Postfach 1111, CH-2501 Biel, Tel: 0041/32/329-5083, Fax: 0041/32/329-5090, www.kirchen.ch/frauensynode, frauenstelle@bielstar.ch.

---

**Information Information Information Information Information Information Information**


---

**(red.) aej information:** In Heft 2 vom Juni 2002 werden in einem Beitrag Grundzüge des 11. Kinder- und Jugendberichts der Bundesregierung dargestellt und durch eine Vielzahl an Schaubildern illustriert. Weitere Themen sind die offene Jugendarbeit auf dem Land, die europäische Jugendpolitik und der Faire Handel. Bezug: aej-Geschäftsstelle, Otto-Brenner-Straße 9, 30159 Hannover, Tel: 0511/1215-132, Fax: 0511/1215-299.

**(red.) Iran verstehen:** Das neue Sympathie-Magazin beschäftigt sich mit einem Land, das sich im Wandel befindet. Den alten und neuen Feindbildern wollen die iranischen und deutschen Autoren des Magazins entgegentreten, weil sie glauben, dass die Menschen des Landes, nicht zuletzt die reformorientierten und jüngeren, dies verdient haben. Das Magazin kostet € 3,40. Bezug: Studienkreis für Tourismus und Entwicklung e.V., Kapellenweg 3, 82541 Ammerland/Starnberger See, Tel: 08177/1783, Fax: 08177/1349, www.studienkreis.de.

**(red.) Indien-Lesempfehlungen:** Die Indienhilfe Herrsching hat im Juni diesen Jahres eine 58seitige, über 300 Titel starke Ergänzungsliste zur 4. Auflage von 1996 (über 400 Titel) herausgebracht. Darin finden ‚Indien-Neulinge‘ und ‚Indien-Experten‘ eine Fülle wissenschaftlicher und belletristischer Bücher sowie Materialien für verschiedene Altersstufen mit kurzen Besprechungen. Fast alle Titel (v.a. auch solche, die an anderer Stelle vergriffen sind) können direkt bei der Indienhilfe bestellt werden. Der Ergänzungsband kostet 5 € (10 € zusammen mit der Ausgabe von 1996). Bezug: Indienhilfe, Luitpoldstr. 20, 82211 Herrsching, Tel: 08152/1231, Fax: 48278, email@indienhilfe-herrsching.de, indienhilfe-herrsching.de.

**(red.) Kinderrechte sind Menschenrechte:** Führende Regierungsvertreter aus 53 Staaten Europas und Zentralasiens berieten vom 16. bis 18.5.2001 in Berlin über die Verbesserung der Situation von Kindern. Die Konferenz diente der Vorbereitung des Weltkindergipfels in New York im Mai 2002. Die Ergebnisse sind in der Broschüre „Kinderrechte sind Menschenrechte“ dokumentiert, die von der Internetseite des AA heruntergeladen werden kann: [http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/ausenpolitik/menschenrechte/mr\\_inhalte\\_ziele/sgv\\_kinder\\_html](http://www.auswaertiges-amt.de/www/de/ausenpolitik/menschenrechte/mr_inhalte_ziele/sgv_kinder_html)

Informationen zum Weltkindergipfel unter [www.weltkindergipfel.de](http://www.weltkindergipfel.de).

**(red.) Forum 2/2002:** Das Heft zeigt die breite Arbeit der unesco-projekt-schulen in den verschiedenen Bundesländern anhand von Presseartikeln auf. Eine Auswertung der Jahresberichte schließt sich an. Kommentierte Literatur- und Medienempfehlungen zum Interkulturellen Lernen, zur Agenda 21 und zum Globalen Lernen werden vorgestellt. Kostenloser Bezug gegen Einsendung eines frankierten (€ 0,77) Rückumschlages DIN A4: Unesco-Projektschulen, Langwartweg 72, 53129 Bonn, Tel: 0228/2425706, Fax: 0228/2425708, coord@asp.unesco.de, www.ups-schulen.de.

**(red.) Südwind 6-2002; 7/8-2002:** Das Juniheft setzt sich im Themenschwerpunkt mit Zeit auseinander. Die Beiträge drehen sich um die Beschleunigung von Vorgängen, um Zeitdiebe wie das Telefon oder Staus und um Workaholism. Das Sommerheft macht im Schwerpunktbeitrag die Bedeutung von

Reis als Hauptnahrungsmittel der Weltbevölkerung deutlich. Dabei bewegt sich der Anbau zwischen traditionellen Produktionsformen in mühsamer Handarbeit und der hochtechnologischen, industrialisierten Landwirtschaft. Bezug: Südwind Agentur, Domplatz 21, A-7000 Eisenstadt, Tel: 0043/2682/75660, Fax: 0043/2682/75651.

**(red.) fluter:** Das fluter-Heft 3 setzt sich vor dem Hintergrund der Bundestagswahl im Herbst mit dem politischen Desinteresse Jugendlicher auseinander. In einer Vielzahl von Beiträgen werden Hintergründe beleuchtet und die Einsicht vermittelt, dass nur der eine Chance in der Demokratie hat, der sich für seine Interessen tatkräftig einsetzt. Kostenlos zu beziehen: Universum Verlagsanstalt, Taunusstr. 54, 65183 Wiesbaden, www.bpb.de, info@bpb.bund.de.

**(red.) Arbeitskreis „Bildung für nachhaltige Entwicklung – Globales Lernen“ in Niedersachsen:** Die Maiausgabe von „welt & schule“ beschäftigt sich mit Rio + 10. Anlässlich des Weltgipfels in Johannesburg sollen auch die niedersächsischen Agenda 21 Prozesse auf den Prüfstand gestellt werden. Das Blatt berichtet von einer Schülerfirma, die Schülerreisen mit Nachhaltigkeit und Ökonomie vereinbart. Ein weiterer Beitrag stellt internationale Schulentwicklungsprojekte vor. Im Sinne der Agenda 21 wird Multiperspektivität berücksichtigt, indem die Perspektive des Partners in die alltägliche schulische Arbeit einbezogen wird. Bezug: Projektbüro Süd-Nord in der Bildungsarbeit VNB/VEN, Bahnhofstraße 16, 49406 Barnstorf, Tel: 05442/991027, Fax 05442/2241, barnstorf@vnb.de.

**(red.) VENRO-Rundbrief:** Die Ausgabe vom April 2001 (Heft 17) beschäftigt sich mit der UN-Konferenz zur Entwicklungsfinanzierung und der Halbierung der Zahl der extrem armen Menschen bis zum Jahr 2015. Weitere Artikel über den Weltkindergipfel in New York, das Nord-Süd-Zentrum des Europarats, den Bildungsbericht der Bundesregierung und Informationen zum Gipfel in Johannesburg ergänzen den Rundbrief. Bezug: VENRO, Kaiserstr. 201, 53113 Bonn, Tel: 0228/94677-0, Fax: 0228/94677-99, www.venro.org, sekretariat@venro.org.

**(red.) BAOBAB – Materialien & Medien zum Globalen Lernen:** Das Heft 4/2002 stellt den Fairen Handel in den Mittelpunkt. Das Heft bietet eine Menge Hinweise und Informationen zu den Herausforderungen, zur Geschichte und zu den wichtigsten Akteuren des Fairen Handels. Darüber hinaus werden geeignete Materialien, Medien und Internetadressen vorgestellt. Didaktische Hinweise zu Fair Trade im Unterricht finden Lehrkräfte auf der Homepage. Bezug: Entwicklungspolitische Bildungs- und Schulstelle, Berggasse 7, A-1090 Wien, Tel: 0043/1/3193073, Fax 0043/1/3193073290, www.global-education.at, service@baobab.at.

**(red.) Misereor „Lehrerforum“:** Hintergrund der Mai-Ausgabe (Nr. 45) des Lehrerforums zum Thema „pro 0,7“ sind die öffentlichen Ausgaben in der Entwicklungszusammenarbeit. Vom 0,7-Prozent-Anteil am BSP, zu dem sich Vertreter aller Parteien bekennen, ist Deutschland mit gegenwärtig 0,27 Prozent weit entfernt. Das Lehrerforum stellt Hintergründe der Aktion „pro 0,7“ (vgl. in diesem Heft unter der Rubrik „Sonstiges“) vor und wendet sich mit seinen Unterrichts-

## Information Information Information Information Information Information Information

regungen insbesondere an Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II. Bezug: Misereor Medienproduktion, Boxgraben 73, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0, [mvg@misereor.de](mailto:mvg@misereor.de).

**(red.) Initiativ 6-2002:** Die 100. Ausgabe des Rundbriefs der Ökumenischen Initiative Eine Welt erscheint unter einem neuen Namen und in einer neuen Gestaltung. Der Rundbrief thematisiert vor allem unterschiedliche Zugänge zu einer nachhaltigen Lebensweise, dem klassischen Anliegen der ÖIEW seit 1976. Bezug: ÖIEW, Mittelstr. 4, Laurentiushof Wethen, 34474 Diemenstadt, Tel: 05694/1417, Fax 05694/1532, [www.oew.de](http://www.oew.de), [info@oew.de](mailto:info@oew.de).

**(red.) „Von nix kommt nix!“:** In diesem Aktionsheft zur ökumenischen Jugendaktion 2002 geht es um das Zusammenspiel von Marktwirtschaft, Machtstrukturen und Menschenrechten im Welthandel. Das Heft bietet Einblicke in globale Handels- und Wirtschaftsstrukturen und Anregungen für eine spielerische Auseinandersetzung mit den Spielregeln des Welthandels im Zuge einer fortschreitenden ökonomischen Globalisierung. Ziel ist es, dass sich Schüler und Schülerinnen nicht als Spielball, sondern als Spielfigur des Welthandels sehen. Kernelement der Jugendaktion ist ein Strategiespiel, mit dem sich Jugendliche als Konsumenten und Produzenten der Weltwirtschaft erproben können.

Bezug des Aktionsheftes: aej-Geschäftsstelle, Otto-Brenner-Straße 9, 30159 Hannover, Tel: 0511/1215-132, Fax: 0511/1215-299, [www.aej.de](http://www.aej.de);

Brot für die Welt, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/2159-0, Fax 0711/2159-110, [www.brot-fuer-die-welt.de](http://www.brot-fuer-die-welt.de);

BDKJ, Carl-Mosters-Platz 1, 40477 Düsseldorf, Tel: 0211/4693-0, Fax: 0211/4691-120, [www.bdkj.de](http://www.bdkj.de);

Misereor, Mozartstraße 9, 52064 Aachen, Tel. 0241/442-0-0, Fax 0241/442-188, [www.misereor.de](http://www.misereor.de).

Das Schachtel-Spiel kann bei „Brot für die Welt“ zu einem Preis von € 13 bestellt werden. Außerdem kann es auf den oben genannten Internetseiten heruntergeladen werden.

**(red.) BLK 21 – Bausteine für eine zukunftsfähige Schule:** Angesichts der vielfältigen Projekte rund um die Agenda 21 werden in Heft 2/2002 der Zeitschrift „Das Leben gestalten lernen“ in einem Nachhaltigkeitsaudit neue Ziele für eine zukunftsfähige Umgestaltung der Schule abgeleitet. Weitere Beiträge drehen sich um die Wiederentdeckung der Inhalte und um Fragen der Schülerbeteiligung. Bezug: pan adress, Semmelweisstr. 8, 82152 Planegg, Tel: 089/85709145, Fax: 089/85709131, [oekom@pan-adress.de](mailto:oekom@pan-adress.de).

**(red.) Poster:** Die Poster der Informationskampagne „Im Grunde wollen wir alle das Gleiche“ widmen sich verschiedenen Themenbereichen: Selbstständigkeit der Partnerländer, Gesundheitspolitik, Gleichberechtigung, Umwelt- und Ressourcenschutz. Bezug: BMZ, Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn.

**(red.) Meine Welt und „Dritte Welt“:** Die provokanten Überschriften und Fragen des Heftes stellen weit verbreitete Vorstellungen über die Dritte Welt in Frage. Jugendgerecht führen die Texte in entwicklungspolitische Themen ein. Ziel ist es dabei, mehr über das Leben von Menschen in anderen Kulturen zu erfahren. Dabei geht es um Vernetzungen zwi-

schen Erster und Dritter Welt, um die Klassifikationen von Entwicklungsländern, um Entwicklungserfolge und Entwicklungsaufgaben, um die Hinterfragung der Konsumgesellschaft, um Ursachen von Armut und um mögliche individuelle und globale Handlungsmöglichkeiten. In jedem Kapitel finden Schülerinnen und Schüler ab Klasse 9 Aufgaben, um sich mit dem Thema auseinander zu setzen und zu erkennen, dass „es keine einfachen Lösungen für Weltprobleme wie Armut, Hunger oder die ökologischen Gefährdungen gibt“. Kostenloser Bezug, auch im Klassensatz gegen Übernahme einer Versandkostenpauschale: Welthaus Bielefeld e.V., August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld, Tel: 0521/98648-0, [www.welthaus.de](http://www.welthaus.de).

### Sonstiges

**(red.) pro 0,7:** Hintergrund der Aktion „pro 0,7“ sind die öffentlichen Ausgaben in der Entwicklungszusammenarbeit. Bereits 1970 hat Deutschland zusammen mit anderen Industrieländern das Versprechen abgegeben, 0,7% des Bruttosozialprodukts für Entwicklungszusammenarbeit bereitzustellen. Länder wie Norwegen, Schweden, Dänemark, die Niederlande und Luxemburg haben dieses Ziel erreicht, während der Anteil in Deutschland gegenwärtig bei 0,27% liegt. Deshalb haben Misereor, Brot für die Welt und der Evangelische Entwicklungsdienst eine Aktion vorbereitet, für die sie um die Rücksendung von Stimmzetteln bitten. Die Stimmkarten werden nach der Wahl der neuen Bundesregierung überreicht. Informationen, Faltblätter und Stimmkarten bei: Info-Hotline (vormittags) 0241/442-577, [www.pronullkommasieben.de](http://www.pronullkommasieben.de);

Brot für die Welt, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel. 0711/2159-0, Fax 0711/2159-368;

Misereor, Mozartstraße 9, 52064 Aachen, Tel. 0241/47986-0, [pro07@misereor.de](mailto:pro07@misereor.de);

Evangelischer Entwicklungsdienst, Ullrich-von-Hassell-Straße 76, 53123 Bonn, [eed@eed.de](mailto:eed@eed.de).

**(red.) Deutscher Menschenrechts-Filmpreis 2002:** Bis zum 1.10.2002 können nicht nur Profis, sondern auch Amateure Kurzfilme zum Thema Menschenrechte bei der Evangelischen Medienzentrale Bayern einreichen. Das Anliegen dieser Ausschreibung ist es, im Amateurbereich vor allem Jugendgruppen, Schulklassen und Jugendliche anzuspornen, sich dem vielfältigen Thema der Menschenrechte mit dem Medium des Films zu nähern. Gleichzeitig soll mit dem Projekt auch die Medienkompetenz und medienpädagogische Arbeit gefördert werden. Eingereicht werden können Filme aller Art in allen gängigen Formaten, die nicht länger als zehn Minuten sind, nicht vor dem Jahr 2000 hergestellt wurden und deutschsprachig oder mit deutschen Untertiteln versehen sind. Die drei besten Filme werden von einer Jury ausgewählt. Zu gewinnen gibt es € 500, € 1000 und € 1500 sowie zahlreiche Sachpreise. Am 7.12.2002 verleihen 14 namhafte Menschen-



## Information Information Information Information Information Information Information

rechtsorganisationen den Deutschen Menschenrechts-Filmpreis 2002 in der Nürnberger Tafelhalle. Die Schirmherrschaft hat der Präsident des Deutschen Bundestages Wolfgang Thierse übernommen. Informationen: Evangelische Medienzentrale in Bayern, Hummelsteiner Weg 100, 90459 Nürnberg, Tel.: 0911/4304211, Fax: 0911/4304214, www.menschenrechts-filmpreis.de, info@menschenrechts-filmpreis.de.

**(red.) Global Education Week 2002, 18.-24.11.2002:** Die Global Education Week ist eine Initiative, die in allen Staaten des Europarates seit 1999 stattfindet. In dieser Woche werden in vielen europäischen Schulen Themen mit globalen Bezügen unterrichtet. Das diesjährige gemeinsame Thema heißt „Living in one sustainable world“ und steht im Zusammenhang mit dem Weltgipfel für Nachhaltige Entwicklung in Johannesburg. Veranstaltungstermine im Rahmen der Global

Education Week finden Sie auf [www.oneworld.at](http://www.oneworld.at). Anfang September können bei Südwind Unterrichtsmaterialien zum Thema Umwelt und Entwicklung bestellt werden. Informationen und Bezug: Franz Halbartschlager, franz.halbartschlager@oneworld.at; Südwind Agentur, Domplatz 21, A-7000 Eisenstadt, Tel. 0043/2682/75660, Fax 0043/2682/75651, www.suedwind-agentur.at; Interkulturelles Zentrum, Barbara Helm, www.iz.or.at., barbara.helm@iz.or.at.

**(red.) Auf dem Weg zu einer lernenden Welt: 50 Jahre UNESCO-Institut für Pädagogik:** Die 50jährige Geschichte des UIPs ist in diesem Dokumentationsband in *Wort und Bild* dargestellt. Bezug: UNESCO-Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstraße 58, 20148 Hamburg, [www.unesco.org/education/ue](http://www.unesco.org/education/ue), ue@unesco.org.

*Elmar Altvater/Birgit Mahnkopf*  
**Globalisierung der Unsicherheit**  
Arbeit im Schatten, Schmutziges Geld  
und informelle Politik  
Gebunden – 2002 – 393 Seiten – € 24,80 – SFR 42,90  
ISBN 3-89691-513-4

*Elmar Altvater/Birgit Mahnkopf*  
**Grenzen der Globalisierung**  
Ökonomie, Ökologie und Politik  
in der Weltgesellschaft  
5. Auflage – 600 Seiten – € 29,80 – SFR 52,50  
ISBN 3-929586-75-4

*Christoph Görg/Ulrich Brand (Hrsg.)*  
**Mythen globalen  
Umweltmanagements**  
„Rio + 10“ und die Sackgassen  
„nachhaltiger Entwicklung“  
(einsprüche Band 13)  
2002 – 217 Seiten – € 15,30 – SFR 28,00  
ISBN 3-89691-596-7

*Heike Walk/Nele Boehme (Hrsg.)*  
**Globaler Widerstand**  
Internationale Netzwerke auf der Suche  
nach Alternativen im globalen Kapitalismus  
2002 – 221 Seiten – € 20,50 – SFR 42,90  
ISBN 3-89691-515-0

*Heide Gerstenberger/Ulrich Welke (Hrsg.)*  
**Seefahrt im Zeichen der Globalisierung**  
2002 – 225 Seiten – € 20,50 – SFR 37,00  
ISBN 3-89691-520-7

*John Holloway*  
**Die Welt verändern,  
ohne die Macht zu übernehmen**  
Übersetzt von Lars Stubbe – in Kooperation mit dem  
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, Mexiko  
2002 – ca. 250 Seiten – ca. € 24,80 – SFR 42,90  
ISBN 3-89691-514-2  
Erscheinen: Oktober 2002

*Birgit Geissler/Claudia Gather/  
Maria S. Rerrich (Hrsg.)*  
**Weltmarkt Privathaushalt**  
Bezahlte Haushaltsarbeit und globaler Wandel  
(Forum Frauenforschung Band 15)  
2002 – ca. 250 Seiten – ca. € 20,50 – SFR 35,50  
ISBN 3-89691-215-1  
Erscheinen: Oktober 2002

### PERIPHERIE

Zeitschrift für Politik und Ökonomie  
in der Dritten Welt

**PERIPHERIE 87**  
**Partizipation**  
September 2002 – ca. 144 Seiten  
€ 9,10 – SFR 16,40  
ISBN 3-89691-801-X

### PROKLA

Zeitschrift für kritische  
Sozialwissenschaft

**PROKLA 126**  
**Eigentum und Wissen  
im digitalen Zeitalter**  
März 2002 – 176 Seiten  
€ 10,50 – SFR 19,00  
ISBN 3-89691-326-3

**PROKLA 127**  
**Neue Waffen – neue Kriege?**  
Juni 2002 – 172 Seiten  
€ 10,50 – SFR 19,00  
ISBN 3-89691-327-1

**PROKLA 128**  
**Peripherer Kapitalismus in Europa**  
September 2002 – ca. 160 Seiten  
€ 10,50 – SFR 19,00  
ISBN 3-89691-328-X

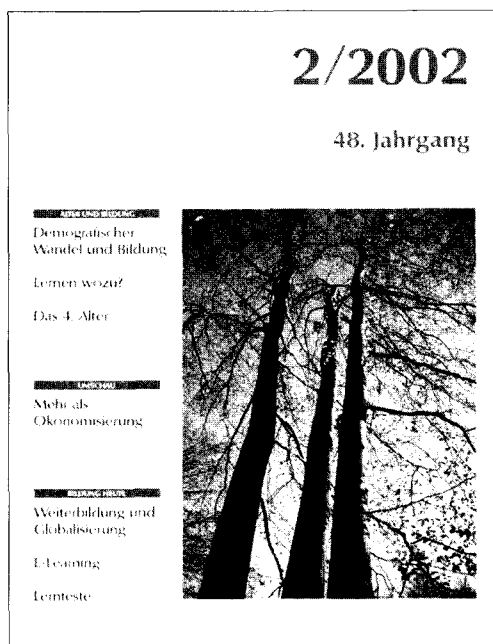
## WESTFÄLISCHES DAMPFBOOT



Dorotheenstr. 26a · 48145 Münster  
Tel. 0251/6086080 · Fax 0251/6086020 · e-mail: [info@dampfboot-verlag.de](mailto:info@dampfboot-verlag.de)

[www.dampfboot-verlag.de](http://www.dampfboot-verlag.de)





## **Erwachsenenbildung**

*Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*

Hrsg.: Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für  
Erwachsenenbildung (KBE)

4 Ausgaben pro Jahr, 48. Jahrgang 2002

Einzelheft 6,70 €

Jahresabonnement 25,- €

Alle Preise zzgl. Versandkosten

ISSN 0341-7905

**Best.-Nr. EB**

„Erwachsenenbildung“ wird von der katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft (KBE) herausgegeben.

Die Vierteljahresschrift wendet sich sowohl an Praktiker der Bildungsarbeit wie auch an Theoretiker, an Verantwortliche für die Bildungspolitik und an Leserinnen und Leser, die an Fragen der Erwachsenenbildung und an ihrer persönlichen Weiterbildung interessiert sind.

Die Zeitschrift „Erwachsenenbildung“

- begleitet die konzeptionelle Entwicklung der Erwachsenenbildung/Weiterbildung
- unterrichtet über bildungspolitische Tendenzen
- bereitet aktuelle Themen für die Praxis vor
- beteiligt sich am Gespräch der Erziehungswissenschaft
- rezensiert Publikationen und Arbeitshilfen

**Fordern Sie Ihr kostenloses Probeexemplar an!**

**W. Bertelsmann Verlag**, Postfach 10 06 33, 33506 Bielefeld  
Telefonische Bestellannahme und Beratung: 05 21/9 11 01-12  
Bestellfax: 05 21/9 11 01-19, E-Mail: [service@wbv.de](mailto:service@wbv.de), Internet: [www.wbv.de](http://www.wbv.de)

