

11. Jahrgang

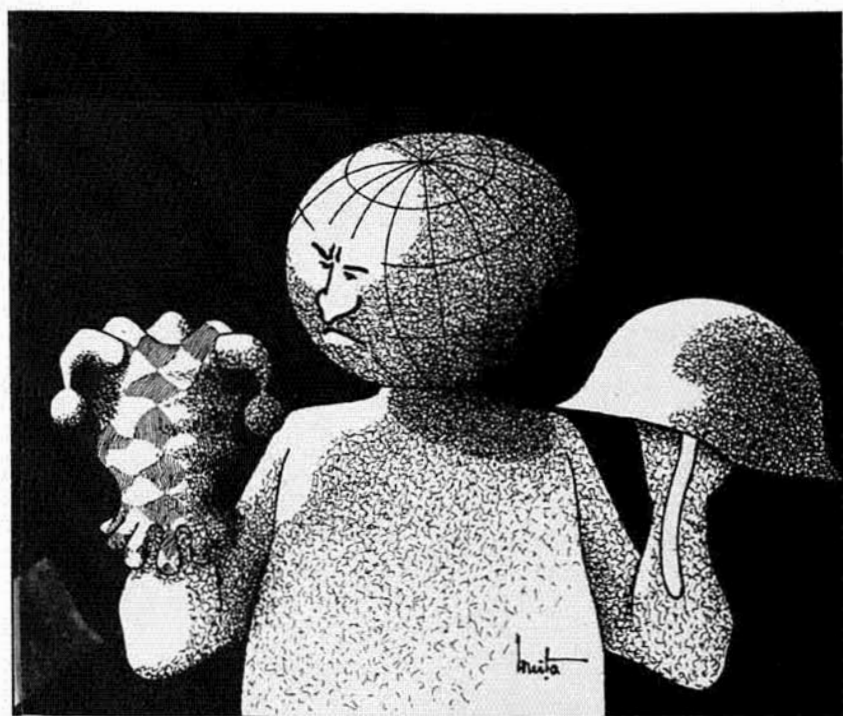
Dezember 1988

D 2768 F

ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

4



**Entwicklungspädagogik
international**

- PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU -

Bereits im 42. Jahrgang erscheint die Pädagogische Rundschau, eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache mit weltweiter Verbreitung und überdurchschnittlich hoher Auslandsauflage. Herausgeber sind die Professoren Bunk (Gießen), Göbels (Essen), Groothoff (Köln), Hager (Zürich), Lassahn (Bonn), Menze (Köln), Röhrs (Heidelberg) und Zdarzil (Wien).

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Dr. Birgit Ofenbach M.A.
Universität Bonn, Institut für Erziehungswissenschaft,
Am Hof 3-5, 5300 Bonn

Die Pädagogische Rundschau

- fördert die Diskussion über die Grundlagen der Erziehungswissenschaft
- stellt aktuelle Probleme der Erziehungswissenschaft dar
- informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen
- bietet Erziehungswissenschaftlern und dem Nachwuchs ein Forum für wissenschaftliche Diskussionen.

Die Hefte eines Jahrganges zeichnen sich durch unterschiedliche Gestaltung aus, teils beinhalten sie thematisch voneinander unabhängige Beiträge, teils sind sie einem Thema vorbehalten, das unter verschiedenen Aspekten behandelt wird. Absicht ist, möglichst viele Tendenzen zu Wort kommen zu lassen, um so dem Aspektreichtum der Wissenschaft Ausdruck zu geben. Kriterium für die Veröffentlichung eines Beitrags ist nur die wissenschaftliche Qualität. Da grundsätzlich nur Erstveröffentlichungen aufgenommen werden, spiegelt die Zeitschrift den neuesten Stand der Forschung.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich.

Bezugspreise:

Einzelheft sFr. 19,- (DM 22,50) zuzüglich Porto / Jahresabonnement sFr. 98,- (DM 118,-) zuzüglich Porto

Ermäßigtes Abonnement für Studenten, Assistenten und Referendare sFr. 65,- (DM 78,50) zuzüglich Porto

(Preisänderungen vorbehalten)



ZEP 4

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

11. Jahrgang

Inhalt:

Editorial

Steven H. Arnold:

Befangene Kreuzzügler?
Britische Hilfswerke und entwicklungspolitische Bildung

Augusti Vinamata:

Entwicklungspädagogik in Spanien –
Ein Blick auf die aktuelle Situation

Roger Morgan:

Die Aufgabe internationaler Netzwerke als eines Mittels zur Förderung von internationaler Verständigung, Entwicklung und Frieden in der Erziehung

Portrait:

Center for World Education (Belgien)

Tagungsbericht:

„The Impact of Pesantren on Education and Community Development in Indonesia“

Rezensionen:

Leserbriefe

Informationen

Editorial

Entwicklungspädagogik international oder: Von den Schwierigkeiten, grenzüberschreitend zu lernen

Liebe Leserinnen und Leser,

entwicklungspolitische Bildung und Entwicklungspädagogik hat es allemal mit grenzüberschreitenden - also auch mit internationalen - Zusammenhängen zu tun. Dies nicht nur auf die Sache zu beziehen, sondern zugleich auf Austausch und Lernen entwicklungspädagogisch Interessierter und Aktiven, hat seine eigene Schwierigkeiten. Die Struktur und die Informationskanäle des seit einigen Jahren existierenden *European Development Education Curriculum Networks* (EDECN) nutzend, versuchte ich zu Beginn des Jahres, eine Art knappen Überblick über die gegenwärtige Situation der entwicklungspolitischen Bildung wie der Entwicklungspädagogik in mittel- und südeuropäischen Ländern zusammenzustellen. Es sollten eher Schlaglichter auf aktuelle Entwicklungen, Diskussionen, Aktionen u.ä. werden, als tiefgründige Analysen. Eine ganze Reihe derer, die ursprünglich zusagten, konnten ihr Versprechen aus verschiedenen Gründen nicht einhalten. So ist nun ein etwas anderes Heft daraus geworden.

Der einführende und zugleich wichtigste Beitrag stammt von Steven H. Arnold, einem amerikanischen Erziehungswissenschaftler, der über längere Zeit die Tätigkeit der Hilfsorganisationen in Großbritannien im Bereich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit begleiten und untersuchen konnte. Der vorliegende Beitrag stellt eine Kurzfassung seiner Ergebnisse dar. In noch wesentlich kürzerer Form gibt Augusti Vinamata aus Barcelona einige knappe Impressionen von der aktuellen Situation in Spanien. Über die Möglichkeiten und die notwendigen Bedingungen für nationale wie internationale Netzwerke gibt Roger Morgan einige Hinweise. Roger Morgan ist an zentraler Stelle innerhalb des EDECN tätig und von daher wie wenig andere in Europa in der Lage, aus eigener Erfahrung zu schreiben. Erfahrung bzw. Erfahrungen inszenieren und Erlebnismöglichkeiten schaffen ist das zentrale Prinzip der Arbeit im *Centre of World Education* in Alken (Belgien). Direkte und genaue Eindrücke aus einer Begegnung von Elisabeth Spengler geben hierzu anregende Einblicke.

1

3

14

16

21

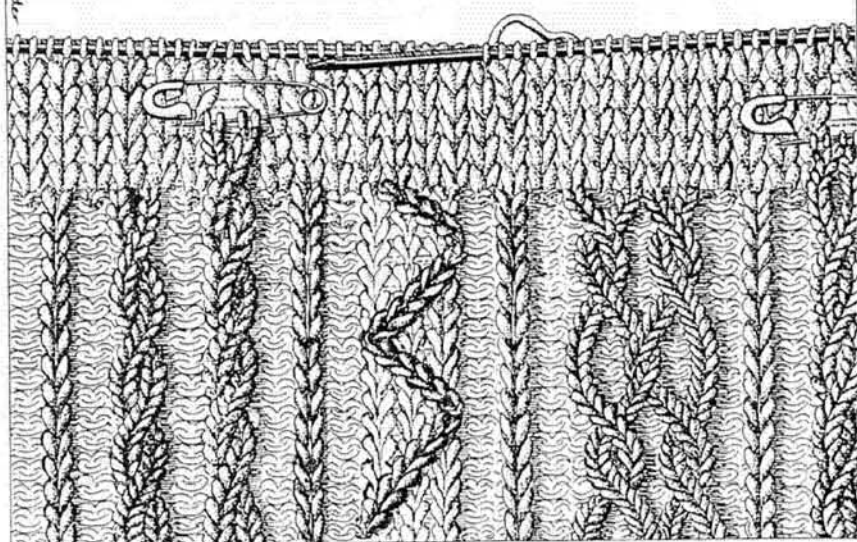
25

27

30

32

WELT-Bild



ZEP-intern

Beim diesjährigen Planungstreffen der ZEP-Redakteure Anfang Oktober in Tübingen wurde u.a. das Programm für 1989 gemacht. Es sieht wie folgt aus:

- 1/1989: *Entwicklungsbezogene Bildung* (Georg Friedrich Pfäfflin)
- 2/1989: *Zukunft der Schule - Schule der Zukunft* (Gabi Strobel-Eisele/ Uli Klemm)
- 3/1989: *Interkulturelle Erziehung II* (Gottfried Orth)
- 4/1989: *Entwicklungstheorien - Entwicklungspädagogik II* (Asit Datta)

Auch für das Jahr 1990 wurden schon erste Überlegungen angestellt:

- 1/1990: *Stadt/urbanes Lernen* (Jo Winter)
- 2/1990: *Provinz* (Klaus Seitz)
- 3/1990: *Feminismus* (Astrid von Sichert-Rentzsch u.a.)
- 4/1990: *Pädagogische Ethik* (Alfred K. Tremel)

Neu in die Redaktion kommen *Georg Friedrich Pfäfflin* aus Stuttgart, *Ulrich Klemm* aus Ulm und *Asit Datta* aus Hannover. Den meisten Lesern dürften diese Namen schon lange bekannt sein. Alle haben für die ZEP schon als Auto-

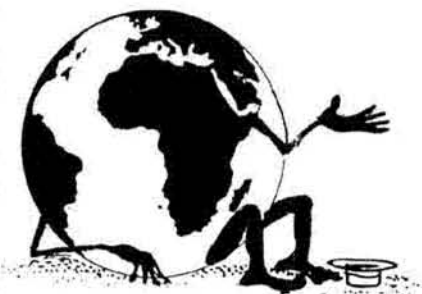
ren gearbeitet. *Georg Friedrich Pfäfflin* kommt aus der kirchlichen entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und war lange Jahre Leiter des Zentrums für Entwicklungsbezogene Bildung in Stuttgart. *Uli Klemm* (Dipl.Päd.) arbeitet an der Volkshochschule in Ulm, publiziert, verlegt und promoviert über anarchistische/libertäre Bildung. *Asit Datta* ist Privatdozent und Akademischer Oberrat an der Universität Hannover (Schulpädagogik) und Fachmann für Entwicklungspolitik. Damit hat die Redaktion auf einen Schlag eine bemerkenswerte Verstärkung erhalten.

Wieder einmal wurde darüber geklagt, daß - obwohl nach wie vor alle Redakteure aus sozialen Bewegungen kommen - diese (ursprüngliche) Zielgruppe nicht oder kaum erreicht wird. Um den Gebrauchswert der ZEP für diese Gruppe potentieller ZEP-Leser zu erhöhen, wollen wir künftig verstärkt Tagungs- und Seminarberichte aus der Praxis bringen und bitten alle Leser hierfür um Mitarbeit.

Der Termin für das jährliche Planungstreffen wurde auf das erste Wochenende im Oktober festgelegt. Dieses Treffen wird jährlich offen ausgeschrieben; alle Leser und Mitarbeiter der ZEP sind dazu eingeladen. □

Was also bietet dieses Heft? Es schafft die Möglichkeit, an einigen Stellen und beschränkt auf wenige andere Länder, Eindrücke zu erhalten davon, wie andersorts über Entwicklung pädagogisch gedacht und gehandelt wird. Im Vordergrund steht eher das, was wir Dritte-Welt-Pädagogik nennen, also Entwicklungspädagogik im engeren Sinne. Natürlich wird es an manchen Stellen schwierig sein, ohne genaue Kenntnis des Kontextes die Informationen adäquat einzuschätzen. Ich möchte an dieser Stelle nicht den möglicherweise kommenden europäischen Binnenmarkt als Begründung strapazieren oder begründend auf die fortschreitend sich relativierende und reduziernde Bedeutung der nationalen Grenzen innerhalb Europas verweisen. Ich halte es schlicht für hilfreich zur Klärung des eigenen Standorts und der eigenen Perspektiven, gelegentlich die Grenzen des eigenen Denk- und Handlungshorizontes zu überschreiten und sich mit anderen Annäherungen an das Thema Entwicklungspädagogik auseinanderzusetzen.

MUNDO CRUEL



Pedro Sol Mexico

Beabsichtigt ist, in absehbarer Zeit die in diesem Heft nicht berücksichtigte entwicklungspädagogische Szene im deutschsprachigen Ausland (also insb. Österreich, Schweiz und Südtirol) in einem eigenen Schwerpunktheft vorzustellen.

Viel Spaß beim Blick über die Grenzen!

Erwin Wagner
Hildesheim, 1.11.1988

Steven H. Arnold

Befangene Kreuzzügler?

Britische Hilfswerke und entwicklungspolitische Bildung

Nach nunmehr etwa 15 Jahren voller Anstrengungen und Aktivitäten geht eine erhebliche Zahl von Beobachtern davon aus, daß entwicklungspolitische Bildung in Europa volljährig geworden sei (1). In der Tat, würde man die Situation in Großbritannien als typisch betrachten, so gäbe es durchaus Gründe für Optimismus: Fragen der Entwicklung sind zu einer erkennbaren Größe auf der pädagogischen Landkarte geworden; Diskussionen über die Dritte Welt sind immer häufiger im Radio und Fernsehen zu hören bzw. zu sehen, was eine wachsende Betroffenheit in der Öffentlichkeit internationalistischer Fragen gegenüber widerspiegelt; und eine wachsende Zahl von fähigen und entschiedenen Personen haben sich in Aktivitäten der entwicklungspolitischen Bildung eingemischt in einer großen Zahl verschiedener Organisationen, in denen sie versuchen, Lehrer aus- und weiterzubilden, unterschiedliche Formen lokaler oder regionaler Arbeitsgruppen zu organisieren oder zu unterstützen ebenso wie nationale Kampagnen. Dazu haben sie eine kreative und nützliche Literatur sowohl für formale als auch für nichtformale Bildung auf allen Ebenen von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung geschaffen.

Trotz dieser augenscheinlichen Aktivität jedoch wird eine realistische Einschätzung zu dem Urteil gelangen, daß entwicklungspolitische Bildung immer noch einen sehr marginalen Bereich in Großbritannien darstellt und daß es noch nicht gelungen ist, Entwicklungsfragen irgendwo in die Nähe des Hauptstroms der politischen Aktivitäten oder des öffentlichen Bewußtseins zu bringen. Manche schreiben dies einer vermeintlichen Indifferenz gegenüber der Dritten Welt zu, wie sie sehr deutlich durch die gegenwärtige Regierung repräsentiert wird, welche - als eine ihrer ersten Aktivitäten nach der Machtübernahme - 1979 eigentlich jegliche öffentliche Förderung für entwicklungspolitische Bildung eingestellt hatte. Aber das Problem sitzt wesentlich tiefer als nur in einer rechtslastigen Starrheit der Tory-Regierung. Und es spiegelt zumindest teilweise die Schwierigkeiten großer Teile der Bevölkerung, getränkt durch die eigenen Probleme zu Hause genauer zu sehen, warum ein stärkeres Eintreten für die Dritte Welt auf ihrer Tagesordnung einen hohen Stellenwert einnehmen sollte.

Ein weiteres Problem der gegenwärtigen Anstrengungen einer entwicklungspolitischen Bildung ist der Mangel an Klarheit über die Ziele und Zwecke, welcher zu einer Vielfalt von manchmal widersprüchlichen und konfligierenden „Botschaften“ darüber führt, was die Dritte Welt wirklich ist und was für sie getan werden sollte. Sollte man z.B. ein Kind „sponsorn“ oder schnellstmöglich die eigene Kreditkarte zerreißen? Sollte man in den Parlamenten eine Lobby schaffen für mehr Entwicklungshilfe oder sollte man für die Sandinisten demonstrieren? Entwicklungspädagogen sind natürlich schnell dabei, zu erklären, daß Fragen der Entwicklung hochkomplex seien und daß es unrealistisch sei, anzunehmen, man könnte mehr als die Hälfte der Welt in einem Slogan und einem Bild beschreiben (so die Äußerung eines befragten Lehrers). Aber die Vielfalt der Aussagen und Botschaften führt zu Verwirrung. Schlimmer noch: Wahrscheinlich bestärkt dies den marginalen Status der entwicklungspolitischen Bildung, in dem Kritiker ermutigt werden, diese als „weich“ oder „unprofessionell“ zu ver-

unglimpfen.

Wenn man diese Probleme der Marginalität und Mehrdeutigkeit sieht: was kann dann von entwicklungspolitischer Bildung realistisch erwartet werden im Hinblick auf konkrete Änderungen in Großbritannien? Mit diesem Wissen im Hintergrund wurden mit mehr als 50 Personen, die eng mit der entwicklungspolitischen Bildung in Großbritannien verknüpft sind, detaillierte Interviews durchgeführt. Aus diesen Interviews und aus einer Durchsicht der einschlägigen Literatur entstand allmählich ein Bild von einem informellen System entwicklungspolitischer Bildung in Großbritannien. Dieses schließt ein die wichtigsten Akteure, Dilemmata und Strategien. Die Absicht meines Beitrages ist, die wichtigsten Elemente dieses Systems zu beschreiben, um dann genauer auf die britischen Hilfswerke als den sichtbarsten und einflussreichsten Teil des Systems einzugehen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt auf nationaler und weniger auf regionaler Ebene. Daher werden auch die vielen Basisinitiativen und insbesondere die vielen „Development Education Centres“ (DECs; vergleichbar den Aktionszentren in Deutschland, E.W.), die für viele Lehrer oder lokale Schulbehörden wichtiger sein mögen als die Anstrengungen der zentral organisierten Hilfswerke, nicht genau untersucht.

„Die Wahrnehmung von Autentizität, legitimer Stellvertretung und Unabhängigkeit läßt die Hilfswerke als Agenturen erscheinen, denen die Öffentlichkeit weitgehend vertraut und auf die sie sich insb. verläßt, wenn es um Informationen über Entwicklung und Unterentwicklung in der Welt geht.“

Das „System“ entwicklungspolitischer Bildung bzw. Entwicklungspädagogik

Der Mangel an grundlegender Unterstützung für entwicklungspolitische Bildung durch die Regierung in den 80er Jahren hat durch schlichte Vernachlässigung die gesamte Verantwortung für diesen Bereich weitgehend den Nicht-Regierungs-Organisationen (NGOs bzw. im Deutschen NROs) überlassen. Diese versuchen, für sich und in Verbindung mit interessierten Personen und lokalen Schulbehörden im formalen Erziehungssektor zu arbeiten. Zu behaupten, dies sei ein „System“, beansprucht nicht, daß es hoch organisiert oder leicht zu identifizieren sei, noch, daß die verschiedenen Teile notwendigerweise kooperieren oder sich gegenseitig unterstützen. Es handelt sich tatsächlich eher um ein Mosaik von sehr unterschiedlichen und oft auch sehr kleinen Organisationen mit unterschiedlicher Herkunft, Zielsetzung und Arbeitswandel. Auch sind die Grenzen in der Regel nicht genau definiert, da es kein offizielles Verzeichnis gibt. Wer dazu gehört und wer nicht, bleibt weitgehend subjektiver Einschätzung überlassen und ist in vieler Hinsicht abhängig von der jeweils eigenen Definition davon, was Entwicklungsfragen seien. Im allgemeinen jedoch düften die meisten darin übereinstimmen, daß zum System folgende Organisationen gehören: die wichtigsten Hilfswerke, das Netzwerk der im ganzen verbreiteten „Development Education Centres“, eine Vielzahl von speziell für bestimmte Kampagnen gebildeten Organisationen, einige Dachorganisationen, welche als Koordinationseinrichtungen arbeiten, und schließlich internationale Organisationen, für die insbesondere die europäische Gemeinschaft eine wichtige Quelle für die Finanzierung ihrer Projekte darstellt. Weitere Teile des Systems, welche möglicherweise eher lose assoziiert sind, bilden solche Institutionen, die sich direkter an Schulen wenden (wie z.B. das *Center for Global Education* in York), Forschungsinstitutionen (wie verschiedene Universitäten und das *Overseas Development Institute*), Medieninstitutionen (wie der *New Internationalist*), einige Teile innerhalb der Gewerkschaften und in der Regierung bzw. im Parlament. Weiterhin scheint es einige wichtige und kreative Anstrengungen zu geben, so etwas wie „Verknüpfungsorganisationen“ zu errichten, welche versuchen, in verschiedenen Bereichen die eher zentral arbeitenden Institutionen und Personen bzw. Gruppen mit solche eher am Rande zu verknüpfen. Eine der wichtigsten Institutionen dieser Art ist der *International*

Broadcasting Trust, welcher ein wichtiges Instrument der NROs bei dem Versuch geworden ist, die Quantität und Qualität von Sendungen über Entwicklungsfragen in den Medien zu erhöhen. Die *Trade Union International Research and Education Group* (TUIREG) versucht, Verbindungen zwischen der Arbeit in den Hilfswerken und den Gewerkschaften zu schmieden, während die *Independent Group on British Aid* eher versucht, durch eine Reihe von Büchern über „wirkliche Hilfe“ die Forscher mit den politischen Aktivisten näher zusammenzubringen.

Das System entwicklungsbezogener Bildung

Hilfswerke (Beispiele):

Action Aid, CAFOD, Christian Aid, Commonwealth Institute, Oxfam, Save the Children, Tear Fund, War on Want

Entwicklungspädagogische Zentren:

Nat. Assn. of Development Education Centres (NADEC); 50 Local Centres, e.g. Manchester, Leeds, Birmingham, etc.

Organisationen für entwicklungspolitische Kampagnen:

Bread Not Bombs Week (CAAT), Central America Week, Live Aid, Band Aid, One World Week, Sport Aid, Walk for the Word, 1985 March on Parliament

Dachorganisationen:

Centre for World Development Education (CWDE), NADEC, World Development Movement, VOCAD (abolished 1976)

Forschungsorganisationen:

Catholic Institute of International Education, Independent Group on British Aid (IGBA), Overseas Development Institute, Universities and Polytechnics

Medien:

International Broadcasting Trust, New Internationalist

Gewerkschaftsorganisationen:

NALGO, TUC, TUIREG, Ruskin College

International:

European Community (DG 8), IDCA, UN, NGO Liaison Service

Regierungsorganisationen:

All Party Parliamentary Group on Overseas Development, ODA, Office of Information

Innerhalb dieses Systems bilden die großen Hilfswerke zweifellos das Establishment. Sie sind in der Regel nicht nur größer als die anderen Organisationen, sondern sie unterhalten zugleich informelle Beziehungen untereinander und bringen den größten Teil der Mittel auf (über 3 Millionen Pfund jährlich), welche für

ihre eigenen Anstrengungen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung ebenso eingesetzt werden wie zur Unterstützung anderer Gruppen. Im Hinblick auf die jeweils verfügbaren Ressourcen sind die beiden wichtigsten Organisationen fraglos OXFAM - das bei weitem größte Hilfswerk in Großbritannien - und Christian Aid (eine Abteilung des Britischen Kirchenrates). Aufgrund seiner Größe stellt OXFAM häufig zusätzlich Dienstleistungen zur Verfügung, da sie sowohl in ihrer Zentrale in Oxford als auch im gesamten Land mehr Mitarbeiter haben als die anderen Hilfswerke. Diese Ressourcen werden manchmal eingesetzt, um übergreifende Kampagnen zu koordinieren.

Im Hinblick auf den Qualitätsstandard ihrer entwicklungspolitischen Bildungsprogramme ist das nächstwichtigste Hilfswerk vermutlich CAFOD (das katholische Äquivalent von Christian Aid), welches trotz seiner relativ geringen Größe ein hochentwickeltes eigenes Programm zur Unterstützung anderer Organisationen sein eigen nennt. Zwei andere Hilfswerke, welche einen beträchtlichen Anteil ihrer Ressourcen für entwicklungspolitische Bildung zur Verfügung stellen, sind War on Want und Action Aid. Zusammen mit CAFOD steuern diese drei Hilfswerke mehr als ein Fünftel der insgesamt in der entwicklungspolitischen Bildung eingesetzten Mittel bei. Die große Restgruppe bildet eine Vielzahl unterschiedlicher Gruppen, die weniger als 50.000 Pfund jährlich für entwicklungsbezogene Bildung einsetzen. Darunter sind auch die britischen Kirchen, die eine wichtige Rolle in der Unterstützung anderer Programme spielen.

Daß entwicklungspolitische Bildung so weitgehend auf den Aktivitäten von Hilfswerken beruht, wird von vielen als logische und angemessene Ausweitung von deren Arbeit in Übersee betrachtet. Auf eine intensive und aktuelle Erfahrung in der Dritten Welt gegründet, scheinen deren Berichte darüber, was geschieht und was getan werden sollte, in hohem Maße den Charakter von Unmittelbarkeit und Authentizität zu haben - unabhängig von möglichen Verwicklungen mit der Politik der Regierung.

Darüberhinaus werden sie als populäre und rechtmäßig operierende Organisationen betrachtet, die ihre Arbeit auf die Unterstützung von Tausenden von britischen Bürgern an der Basis gründen. Die Wahrnehmung von Authentizität, legitimer Stellvertretung und Unabhängigkeit läßt die Hilfswerke als Agenturen erscheinen, denen die Öffentlich-

keit weitgehend vertraut und auf die sie sich insbesondere verläßt, wenn es um Informationen über Entwicklung und Unterentwicklung in der Welt geht (3).

„Ein weiteres Problem ist der Mangel an Klarheit über die Ziele und Zwecke. Sollte man z.B. in den Parlamenten eine Lobby schaffen für mehr Entwicklungshilfe oder sollte man für die Sandinisten demonstrieren?“

Die Hilfswerke selbst haben diese Rolle bereitwillig übernommen, was in den 80er Jahren immerhin einen deutlichen Zuwachs in den Budgets für Erziehungsprogramme und -aktivitäten bedeutet hat. Aber im gleichen Maße, in dem das Engagement in Erziehungsaktivitäten zugenommen hat, ist den Hilfswerken zunehmend bewußt geworden, daß entwicklungspolitische Bildung nicht etwas ist, was man einfach zusätzlich an die bereits existierende Organisation anhängen kann, sondern eine möglicherweise schwerwiegende und destabilisierende Kraft mit durchaus unsicheren Folgen - sowohl organisatorisch wie politisch. Letzteres beunruhigt die Hilfswerke besonders, die, obwohl sie innerhalb des Systems entwicklungspolitische Bildung relativ groß erscheinen, sich selbst durchaus als sehr klein und verwundbar empfinden innerhalb des gesamten gesellschaftlichen Kontextes in Großbritannien. Angesichts dieser wahrgenommenen Verwundbarkeit haben einige Beobachter die Objektivität solcher Organisationen in Frage gestellt, welche trotz ihrer Erfahrung in der Dritten Welt möglicherweise abzuwägen haben, was sie im Hinblick auf ihr finanzielles und politisches Überleben verlautbaren und was nicht (4).

Auch wenn sie dieser Kritik nicht unbedingt zustimmen, sind sich Entwicklungspädagogen zunehmend der verschiedenen Zwänge und Dilemmata bewußt, denen sie sich gegenübersehen.

Im Hinblick auf ihre Konzepte und Erziehungsvorstellungen müssen sie entscheiden, was „wahr“ ist, welches die Adressaten ihrer Arbeit sein sollen und wie sie ihre Botschaft präsentieren. Innerhalb ihrer Organisationen müssen sie ihre Ansichten mit anderen in Übereinstimmung bringen, welche durchaus sehr unterschiedliche Ansichten und Ziele haben können. Sie müssen außerdem oft bestimmen, welches ihre Verantwortlichkeiten gegenüber den Unterstützern ihrer Organisation sind, deren Ansichten sich ebenfalls von den ihren unterscheiden können. Sie sehen sich überdies politischen Zwängen unterschiedlichster Art gegenüber, welche zu der Frage führen, inwieweit entwicklungspolitische Bildung überhaupt innerhalb der Grenzen der Hilfswerke und anderer politischer Forderungen erfolgreich sein kann. Schließlich müssen sie, wollen sie ihre Wirkung verstärken, Wege der Kooperation mit anderen Organisationen suchen. Entwicklungspolitische Bildung ist daher nicht nur eine Frage der angemessenen Botschaft, sondern zwingt ebenso zu einer Reihe von strategischen Entscheidungen und Kompromissen, um die eigene „Botschaft“ überhaupt anbringen zu können. Im weiteren werden einige der wichtigsten Zwänge und Dilemmata untersucht sowie die Strategien der Hilfswerke, damit umzugehen.

Grundkonzepte und pädagogische Leitlinien

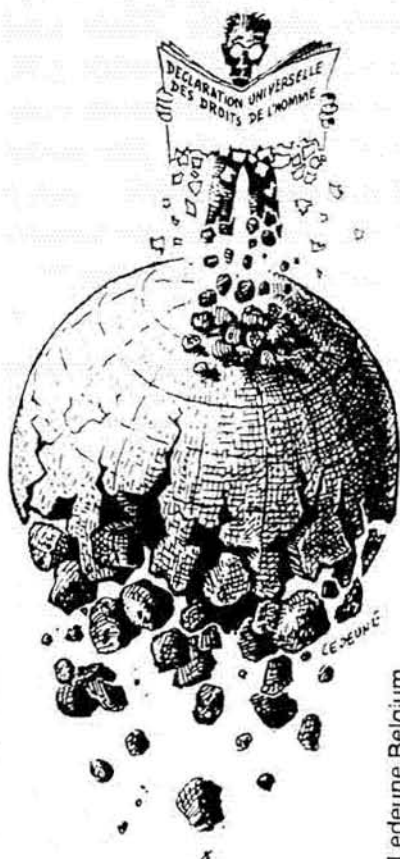
Zu entscheiden „zu wem, was auf welche Weise“ zu sagen ist keine ganz einfache Aufgabe. Die Bedeutung sowohl von „Entwicklung“ wie auch von „Bildung“ ist offen für beträchtliche Kontroversen. Auch die Hilfswerke selbst haben eine Entwicklung in ihrem eigenen Denken durchlaufen während der letzten 25 Jahre. Ihre frühere Betonung der „Hilfe“ wich zurück zugunsten einer langfristigen Entwicklung. In Europa bestand im allgemeinen in den 60er und frühen 70er Jahren ein großer Teil der Arbeit, die man „entwicklungspolitische Bildung“ oder „Entwicklungspädagogik“ nennen kann, typischerweise in Anstrengungen der Hilfswerke, mehr Spenden für ihre eigenen Projekte zu bekommen oder - noch allgemeiner - darin, die öffentliche Meinung dahingehend zu beeinflussen, daß mehr Unterstützung für Entwicklungshilfe in die Dritte Welt gegeben wird. Dem folgten später Anstrengungen, das Bewußtsein von und den Einsatz für die Aufgaben zu stärken, die mit der neuen Weltwirtschaftsordnung zusammenhängen. Aber mit dem Nieder-

gang der Ideen von der neuen Weltwirtschaftsordnung hat auch dieses wieder als leitendes Konzept an Glaubwürdigkeit verloren (5).

Gegenwärtig scheinen einige dazu zu neigen, die zur entwicklungspolitischen Bildung gehörenden Fragen relativ eng zu definieren, indem sie sich vor allem auf wirtschaftliche Zusammenhänge konzentrieren. Andere sehen diese Fragen dagegen breiter und versuchen dem „engen Korsett der Probleme von Unterentwicklung zu entkommen und mehr und mehr sich mit Fragen wie Abrüstung, Ökologie, Menschenrechte, alternative Lebensstile und vielen anderen Themenbereichen zu befassen, die sowohl in westlichen Ländern als auch in der Dritten Welt bedeutsam sind“ (6). In dieser „breiteren“ Problemliste sind andere wichtige Fragen inbegriffen wie Multikulturalismus, Antirassismus, Geschlechterfrage, Waffenhandel und insbesondere der Solidarität mit unterdrückten Menschen. Einige, die ein breites Verständnis von „Entwicklung“ bzw. „Entwicklungspädagogik“ vertreten, behaupten, daß auf diese Weise nicht nur eine reichere Bedeutung des Begriffes „Entwicklung“ entsteht, sondern daß auch die verengte Sicht des Problems überwunden werden kann, welche allein betont, was Spender geben (wie technische und wirtschaftliche Hilfe) und dabei vollkommen ignoriert, was die Geber auch empfangen könnten (wie menschliche und kulturelle Werte und Spiritualität).

Mit der Debatte über den Horizont der Entwicklungsfrage verbunden ist die Auseinandersetzung um eine angemessene „Vision“ bzw. langfristige Perspektive von „Entwicklung“. Unter Entwicklungspädagogen besteht mittlerweile relative Einmütigkeit in der Zurückweisung der früheren „Hilfs-Vision gegenüber der Dritten Welt. In dieser Perspektive war die wichtigste motivierende Kraft immer das Mitleid für die Armen und Leidenden und die Erwartung, einen Sinn für „moralische Verantwortlichkeit“ den weniger Beglückten gegenüber zu entwickeln. Diese wurde entsprechend dargestellt als Menschen ohne Ressourcen sowie als solche, die sich selbst nicht helfen können. Diese Vision bestimmte die Tätigkeit der meisten Hilfswerke, solange sie ihre Arbeit in erster Linie in Begriffen von „Hilfe“ und nicht in „Entwicklung“ sahen. Heute sind sich jedoch die meisten Entwicklungspädagogen sehr einig darin, daß diese Darstellung - und diese Botschaft“, welche sich vor allem auf die Leidenden und Sterbenden konzentriert, eine eigene

Form der „Entwicklungs-Pornographie“ darstellt, welche nicht zuletzt Stereotype verstärken, in welchen die Dritte Welt als rückständig und hoffnungslos dargestellt wird. Aber dies ist nicht nur moralisch fraglich, sondern



eben auch unrichtig, indem wesentliche eigene Entwicklungsimpulse aus der Dritten Welt, die von beträchtlicher Bedeutung für den Norden wie für den Süden sind, schlicht ignoriert werden.

Es gibt nun allerdings keine Einigkeit mehr darüber, was das angemessene Bild bzw. die geeignete Perspektive sein kann, die als Alternative für die bisherige Vision der „Hilfe“ dienen kann. Einige bevorzugen eine Botschaft, die sich im wesentlichen auf die Idee der „Interdependenz“ stützt, in welcher die wichtigste motivierende Kraft das aufgeklärte Selbstinteresse darstellt. Inspiriert von Ideen, wie sie etwa im Brandt-Report oder im Zusammen-

hang mit der neuen Weltwirtschaftsordnung vertreten werden, versucht dieser Ansatz, die „Habenden“ sowohl in den reichen wie in den armen Nationen davon zu überzeugen, daß es in ihrem eigenen Interesse liegt, sich in geordneter Form in Richtung eines strukturellen Wandels zu bewegen. Diese „Vision“ repräsentiert einen wesentlich positiven Standpunkt den Armen gegenüber, welche eher als aktive Partner, denn als hoffnungs- und hilflose Versorgungsempfänger gesehen werden. Kritiker allerdings wenden ein, daß dieser Ansatz zu sehr auf die Eliten zentriert sei und daß dessen Betonung der Zusammenarbeit und Interdependenz dazu neigt, die Ausbeutung zu verschleiern, welche im gegenwärtigen System inhärent ist ebenso wie die konflikthafte Art der Beziehungen zwischen reich und arm.

Eine weitere „Vision“ setzt Entwicklung mit Befreiung gleich. Hier ist die entscheidende Antriebskraft die Umverteilung von Macht - sowohl im Hinblick auf die Armen in der Dritten Welt als auch auf die in den reichen Nationen. Indem sie sich auf Ideen beziehen, wie sie etwa von Paolo Freire und den Befreiungstheologen vertreten werden (7), behauptet diese „Vision“, daß - ungeachtet der Aufgeklärtheit der Reichen und Mächtigen - die gegenwärtigen strukturellen Bedingungen von einer Art sind, daß ohne wesentliche Veränderungen in den Machtverhältnissen wenig produktive Entwicklung möglich ist. In dieser Perspektive sollen die Armen weniger Partner als Protagonisten ihrer eigenen Entwicklung sein, die ihre eigenen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, um sicherzustellen, daß ihre Bedürfnisse Berücksichtigung finden. In diesem Blickwinkel geht es vor allem darum, Solidaritätsbeziehungen aufzurichten mit allen unterdrückten Menschen (etwa in Nicaragua, Südafrika sowie Frauen und Minoritäten überall in der Welt). Viele würden auch behaupten, daß diese Umverteilung von Macht in den Peripherien überall in der Welt eine entscheidende Voraussetzung für eine wirkliche Entwicklung darstellt, weil nur so eine fundamentale Transformation in den reichen wie in den armen Ländern möglich sein wird. Kritiker halten diesen Ansatz gegenüber, daß er die Debatte ausgesprochen politisiere, indem kontroverse und eher randständige Fragen in den Vordergrund gerückt werden, welche ihrerseits die Suche nach akzeptablen Lösungen für Entwicklungsprozesse auf ein Nebengleis schieben, indem die Konflikte übertrieben dargestellt werden.

Zusätzlich zur Frage der „Vision“ oder Perspektive besteht auch die Frage nach der Bildungsstrategie bzw. die Frage danach, wie die „Botschaft“ dargestellt werden soll. Dies wird oft als eine Frage entweder der Bildungsarbeit oder aber der stellvertretenden Fürsprecherrolle gesehen. In Wirklichkeit ist das Problem jedoch komplexer. Allgemein gesehen kann man drei Ansätze dazu unterscheiden, obwohl manche Ansätze mehr als einen dieser Konzepte zugleich enthalten mögen.

1. **Information:** Zunächst kann das Ziel sein, allgemein zu *informieren* über ein bestimmtes Problem (indem man etwa beschreibt, wie Menschen leben oder multinationale Konzerne sich in der Dritten Welt verhalten).

2. **Kritikfähigkeit:** Zum zweiten kann das Ziel sein, *kritische Denkfähigkeiten zu entwickeln*. Dies können entweder analytische oder organisatorische Fertigkeiten sein.

3. **Aktion:** Zum dritten schließlich kann das Ziel explizit darin bestehen, andere Menschen zu *mobilisieren* für bestimmte Aktivitäten (etwa für Spendenbeiträge, politischen Lobbyismus oder die Änderung des Lebensstils).

Die Auswahl der Vorgehensweise mag von der jeweiligen Vision von Entwicklung abhängen. Aber sie hängt auch ab von Zuhörerschaft und Ort. So ist z.B. eine „Mobilisierungs-Pädagogik“ im allgemeinen in der Primar- und Sekundarstufe der Schulen nicht zu akzeptieren (ironischerweise mit Ausnahme der Menschen, die Spendenkampagnen mit einer „Hilfe“-Botschaft betreiben).

„Die Bedeutung sowohl von „Entwicklung“ wie auch von „Bildung“ ist offen für beträchtliche Kontroversen.“

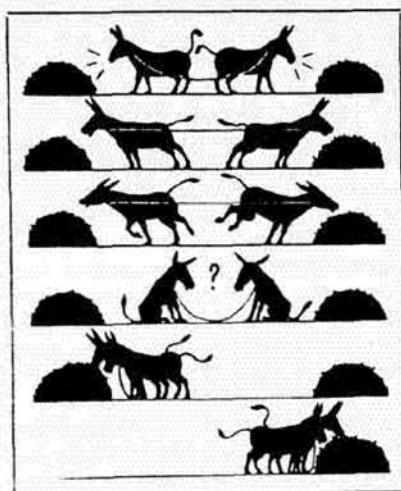
Im allgemeinen kann man sagen, daß die Frage, der sich alle Organisationen gegenübersehen, die ist, die richtige Mischung zu finden zwischen einer Betonung langfristiger Entwicklung, in

welcher vor allem Information und Kritikfähigkeit wichtig erscheint und Kampagnen in denen eher erreichbare kurzfristige Ziele verfolgt werden und die Information bzw. Bildung der Menschen weniger im Mittelpunkt steht.

Benutzt man die beiden Dimensionen der konzeptionellen Perspektive und der übergreifenden pädagogischen Zielsetzungen, so ist es möglich, eine klarere Vorstellung vom Charakter der Botschaften zu erhalten, die der Öffentlichkeit unterbreitet werden. Während die meisten Entwicklungspädagogen auf der einen Seite die „Hilfsvision“ zurückweisen, vermitteln gerade viele der Signale und Botschaften, welche der Öffentlichkeit über die Hilfswerke zum Thema Dritte Welt vermittelt werden, diese Perspektive. Spricht man mit entwicklungspädagogischen Tätigen in den Hilfswerken, so scheint es klar, daß die meisten von ihnen die Perspektive einer Umverteilung von Macht bevorzugen. Auf der anderen Seite stimmen die Materialien und Nachrichten, welche über die Hilfswerke vermittelt werden, nicht immer mit dieser Perspektive überein. Oft scheinen sie sogar in direktem Gegensatz dazu. Dies scheint symptomatisch für ein Organisationsproblem zu sein, mit dem viele Hilfswerke zu kämpfen haben: einem Konflikt zwischen unterschiedlichen Zielsetzungen innerhalb der Organisation selbst.

Organisationen und Zielkonflikte

Innerhalb der Hilfswerke betrachten sich die Entwicklungspädagogen häufig als das (eigentliche) „Bewußtsein“ der Organisation, indem sie nicht nur versuchen, die richtige Perspektive vom Problem Entwicklung zu bestimmen, sondern indem sie zugleich abzusichern versuchen, daß die Organisation als ganze diese Zielsetzung und Perspektive teilt und verbreitet. Für sie ist die Botschaft, welche die Organisation präsentiert, nicht nur ein Instrument der Öffentlichkeitsarbeit und Werbung, sondern sie markiert zugleich die Identität der Organisation, welche der Öffentlichkeit wesentliche Informationen darüber vermittelt, was die Wirklichkeit von Entwicklung bzw. Unterentwicklung in der Welt ist. Andere Mitarbeiter in diesen Organisationen hingegen sehen den Nutzen bestimmter Botschaften viel instrumenteller als eine Möglichkeit, Geld aufzutreiben, welches dem Hilfswerk zunächst das Überleben ermöglicht und erlaubt, die Verpflichtungen in den Projekten in der Dritten Welt einzulösen. In dieser Sicht



Quaker Peace & Serv. Britain

behindert jede Aktivität, welche die Fähigkeit der Spendenwerbung beeinträchtigt, zugleich die Möglichkeit, in der Dritten Welt praktisch zu helfen. Entwicklungspädagogen werden dann sehr schnell nicht als nützliches Gewissen der Organisation gesehen, sondern als Personen, welche Geld kosten anstatt welches einzubringen. Dieser Konflikt zwischen Pädagogen und Spendenwerbern illustriert gleich ihre gegensätzlichen Einschätzungen davon, was das zentrale Ziel der Organisation sei: Fühlen sich die einen insbesondere von Projekten in der Dritten Welt betroffen, liegt das Interesse und die Aufmerksamkeit der anderen darin, die Öffentlichkeit in Großbritannien zu beeinflussen, um so die Bedingungen zu verbessern, in denen die Projekte existieren. Solche Konflikte sind weniger offensichtlich in Zeiten, in denen die Spendeneinnahmen und verfügbaren Mittel zunehmen. Sie werden jedoch sehr deutlich und intensiv, sobald finanzielle Restrukturierungen die unterschiedlichen Ansichten über Prioritäten offenlegen.

Dieses Dilemma ist bei Oxfam - als einem Beispiel - ganz offensichtlich. Wollte man versuchen, den genauen Standort der Organisation zu bestimmen aus den Mitteilungen und Nachrichten der Öffentlichkeit gegenüber, so entstünde ein sehr konfuse Bild. Auf der einen Seite legen viele ihrer öffentlichen Kampagnen und ihrer entwicklungspädagogischen Materialien nahe, daß sie sehr stark eine Umverteilung der Macht favorisiert. Zur gleichen Zeit kann man ohne Schwierigkeit

ten Material finden, welches Menschen dazu bewegen soll, „für Oxfam zu striken“, um die Kleider dann den unglücklichen Menschen dieser Welt zu schicken. Oxfam ist hier nicht die einzige Hilfsorganisation, welche sich dieses widersprüchlichen Seiten gegenüber sieht. Vielmehr scheint dies ein allgemeines Dilemma zu sein, mit dem die meisten Hilfswerke konfrontiert sind. Allerdings zeigt Oxfam aufgrund seiner Größe und dem großen Vertrauen, das diese Organisation in der Öffentlichkeit genießt, ein besonders klares Bild dieses allgemeinen Problems.

Eine Möglichkeit, dieses Dilemma genauer zu beleuchten, liegt darin, die *Oxfam-Läden* zu betrachten. Diese sind in vieler Hinsicht die Grundlage des Oxfam-Systems. Etwa 800 an der Zahl, sind diese Läden so verbreitet wie irgendwelche andere Einzelhandelskette in Großbritannien, und sie tragen einen beträchtlichen Anteil zum Einkommen von Oxfam bei. Es überrascht überhaupt nicht, daß die Ladenbetreiber einen starken Antriebsversprechen, die Einkünfte zu maximieren, welches zu starken Einflüssen geführt hat, die Läden „marktgerechter“ zu gestalten und sie so anderen Handelsketten immer ähnlicher werden zu lassen. Die Entwicklungspädagogen dagegen betrachten diese weit verbreitete und überall sichtbare Ladenkette als ideales Feld, um ihre pädagogischen Materialien zu verbreiten. Allerdings ist es oft sehr schwierig, die Laden-Manager davon zu überzeugen, daß sie einen größeren Teil ihrer Zeit und Aufmerksamkeit diesem widmen sollten, da es immerhin wenig zu den direkten Einnahmen beiträgt - ja vielleicht sogar manchen Kunden vertreiben mag. Dies führt auch deshalb zu Schwierigkeiten, weil viele der freiwilligen Mitarbeiter in den Läden aus Motiven dort arbeiten, die mit der Förderung von entwicklungspolitischer Bildung wenig oder nichts zu tun haben. Und in der Tat finden viele dieser freiwilligen Mitarbeiter die Mitteilungen im Rahmen von politischen Kampagnen oft eher anstrengend und demotivierend.

Diese Spannung zwischen Bildung und Information auf der einen Seite und Finanzen bzw. Spendeneinnahmen auf der anderen Seite ist in letzter Zeit auch aus einem besonderen Grund besonders deutlich geworden - und dies nicht nur bei Oxfam, sondern auch bei vielen anderen Hilfswerken. Dieser liegt paradoxerweise in dem Erfolg vieler Appelle in den letzten Jahren, die zunehmende Spendeneinnahmen her-

vorgerufen haben, so daß über mehrere Jahre hinweg überoptimistische Annahmen über die Wachstumsmöglichkeiten in der Zukunft genährt und verbreitet wurden. Der Konflikt verschärft sich nun, nachdem die Zielsetzungen wieder an die veränderten Bedingungen angepaßt werden müssen. Man mag die Hilfswerke dafür tadeln, daß sie in ihrem Optimismus über finanzielle Möglichkeiten zu viele Projekte in der Dritten Welt begonnen haben - in dem verständlichen Wunsch, so viel Gutes als möglich zu tun. Aber ungeachtet dieses Motivs zeigt die harte Wirklichkeit, daß heute viele Hilfsorganisationen mit der unschönen Alternative konfrontiert sind, entweder Verpflichtungen in der Dritten Welt einzuschränken oder am Personal und an den Ressourcen zu Hause zu sparen. Angesichts dieses Dilemmas sind viele der Programme entwicklungspolitischer Bildung zurückgeschnitten oder zumindest nicht ausgebaut worden. Dies wiederum enthüllt relativ klar die eigentlichen Prioritäten der Hilfswerke und zeigt deutlich die Konflikte, die auch zwischen der Arbeit in der Dritten Welt und zu Hause aufkommen.

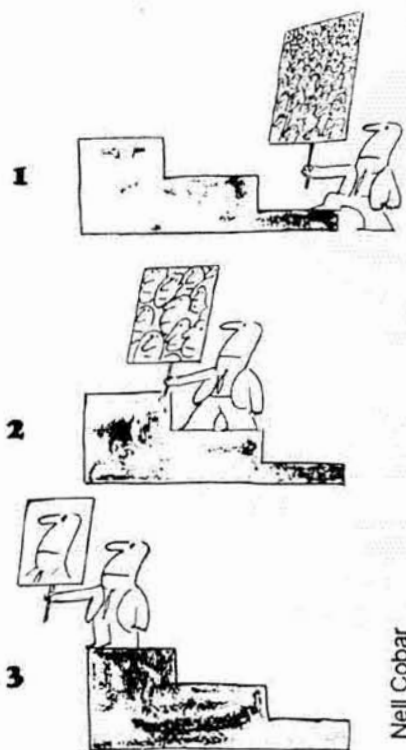
„Unter Entwicklungspädagogen besteht mittlerweile relative Einmütigkeit in der Zurückweisung der früheren Hilfsvision gegenüber der Dritten Welt. An die Stelle von „Hilfe“ tritt „Entwicklung“.“

Betrachtet man diese unterschiedlichen Ziele und Zielkonflikte, so stellt sich die Frage danach, was getan werden kann. Eine mögliche Lösung besteht darin, die Teile der Hilfsorganisation zu eliminieren, die den Konflikt verursachen. *War on Want* z.B. verkaufte vor einigen Jahren alle ihre Läden. Aber auch dies ist nur eine teilweise Lösung, da sie das Problem lediglich auf andere Hilfsorganisationen verschiebt. Vielleicht hat *Oxfam* aufgrund seiner

Größe eher eine Strategie gegenseitiger Tolerierung gewählt, in welcher jede Gruppe mehr oder weniger unabhängig von den anderen arbeitet: Die „Spendensammler“ verbreiten Appelle, oft verbunden mit einer deutlichen „Hilfsbotschaft“, um so die größte Wirkung zu erreichen; die Ladenmanager versuchen, ihre Läden so effizient wie möglich zu gestalten und kümmern sich wenig um irgendwelche anderen Belange und Botschaften; die Entwicklungspädagogen schließlich konzentrieren sich auf Entwicklung in längeren Zeiträumen und auf die Verbreitung von Materialien, die Botschaften irgendwo zwischen Interdependenz und Machtumverteilung transportieren; die Betreiber von politischen Kampagnen schließlich setzen sich sehr für eine Strategie der Umverteilung von Macht ein. Während dies auf der einen Seite organisatorischen Frieden zu sichern scheint, geht es auf der anderen Seite zu Lasten der Klarheit, und Oxfam vermittelt deshalb oft ein sehr unscharfes Image einer schlichten und allgemeinen Wohltätigkeitsorganisation. Die unterschiedlichen Aussagen, die daraus für die Öffentlichkeit hervorgehen, beeinträchtigen im besonderen die Interessen und Belange der pädagogischen Abteilungen, welche versuchen, die anderen Teile der Organisation auf die Folgen ihres Tuns aufmerksam zu machen. Außerdem versuchen viele Mitarbeiter im pädagogischen Bereich in ganz Großbritannien in ihrem eigenen Bereich und auf eigene Verantwortung individuell diese Konflikte zu lösen. In unkoordinierter Weise versuchen sie so zumeist auf der lokalen Ebene, die Ladenbetreiber dazu zu bewegen, mehr entwicklungspolitisches Material zu vertreiben oder entsprechende informelle Bildungsveranstaltungen zu organisieren. *Christian Aid* ist z.Zt. dabei, eine andere Strategie zu versuchen. Mit einer Art matrixmäßig verflochtenen Management versucht diese Hilfsorganisation, ihre Perspektiven und Zielsetzungen einheitlicher zu gestalten, indem alle Mitarbeiter sowohl Mitglieder einer funktionalen (Spendenwerbung, Bildung, Kampagnen) wie einer regionalen Gruppe sind. Dieser Weg mag erfolgversprechend sein, sicher ist dies jedoch noch nicht.

Es erscheint wichtig, darauf hinzuweisen, daß die Situation in Wirklichkeit noch komplexer und veränderlicher ist, als dieser beschriebene Konflikt zwischen Spendenwerbern und Entwicklungspädagogen aufzuzeigen scheint. Eine weitere wichtige Gruppe sind die Menschen, die direkt mit den Projekten der Hilfswerke in Übersee arbeiten.

Am Beispiel *Oxfam* zeigt sich etwa, daß von diesem Personenkreis zunehmend Informationen in die Büros von *Oxfam* gelangen, welche die entwicklungspolitisch tätigen Mitarbeiter nutzen können, um die Spendenwerber von der Legitimität ihrer entwicklungspädagogischen Konzepte zu überzeugen. Ähnlich ist es im Falle von *Christian Aid*, wo die Partner aus Übersee in ähnlicher Weise darauf drängen, daß vermehrte entwicklungspolitische Bildung in Großbritannien entscheidend für den Erfolg von Entwicklung und entwicklungsprojekten in der Dritten Welt ist.



Neil Cobar

Insgesamt gesehen ist es offenkundig, daß die Einführung von entwicklungspolitischer Bildung eine große Zahl von ernsthaften Gegensätzen und Konflikten aufgebracht hat zwischen Menschen in Hilfsorganisationen, die sich unterschiedlichen Organisationszielen verpflichtet fühlen. Die Konflikte sind natürlich in den meisten Organisationen geläufig. Im Falle der Hilfswerke jedoch werden diese verstärkt durch einen weiteren Umstand, der seinen Grund in der Beziehung zwischen den Hilfswerken und ihren Unterstützern hat.

Die Hilfswerke beziehen einen großen Teil ihrer Legitimität und Stärke aus der Tatsache, daß sie populäre Organisationen sind, die ihren Grund darin haben, was Öffentlichkeit an Geld oder Zeit beiträgt. Die „Öffentlichkeit“, auf der sie begründet sind, ist jedoch nicht repräsentativ. Tatsächlich gibt es so etwas wie einen wohl definierten „Markt der Hilfe“, dessen Angehörige in der Regel Individuen in mittlerem Alter, in besseren Verhältnissen und politisch in der Mitte des Spektrums oder sogar eher im konservativen Bereich angesiedelt sind. Diese Individuen werden oft angezogen davon, daß die Hilfswerke in erster Linie ihre „Vision der Hilfe und Hilfsbedürftigkeit“ in den Vordergrund stellen. Manchmal sind sie religiös inspiriert, manchmal nur von der Idee, „dort draußen“ etwas Gutes zu tun. Traditionellerweise bewegen sich die Hilfswerke in einem mehr oder weniger freundlichen Wettbewerbsverhältnis, wobei jeder versucht, einen bestimmten Ausschnitt dieses Marktes als zu sich gehörig zu definieren und auszuweiten, wobei allerdings zugleich versucht wird, nicht zu sehr in den Territorien der anderen zu grasen.

Sich auf den „Markt der Hilfe“ zu verlassen, ist vermutlich der leichteste Weg, sich Unterstützung zu sichern. Aber er bringt auch offensichtliche Schwierigkeiten mit sich, insbesondere dann, wenn die Ziele und Aktivitäten eines Hilfswerks eher einer (politischen) „Bewegung“ ähneln als einem klassischen Hilfswerk. Dies bringt einige praktische Probleme für die Hilfswerke mit sich, die vermeiden müssen, von den Erwartungen ihrer Unterstützer festgelegt zu werden, welche unzufrieden werden, wenn sie bemerken, daß ihr Hilfswerk sich nicht in Übereinstimmung mit ihren eigenen Hilfsvisionen bewegt. Dieser Umstand bringt auch eine wesentliche Herausforderung für Entwicklungspädagogen mit sich: Wie kann man Unterstützer dazu bringen, eine neue Perspektive von Entwicklung zu übernehmen, welche sowohl praktisch wie ethisch legitim ist? Sind die Hilfswerke Teil einer größeren Organisation, so besteht eine zusätzliche Herausforderung darin, sowohl die Unterstützung jener Großorganisation als auch der Öffentlichkeit zu erhalten und zu sichern.

Betrachtet man Aktivitäten und Interessen, so haben die meisten Hilfswerke drei wichtige Gruppen von Unterstützern:

+ Die weitaus größte Gruppe dürfte die der „passiven“ Unterstützer darstellen, welche Geld in Spendenbüchern

WECHSELWIRKUNG

10 Jahre

T.-DM. 3p. 10.4. Quartal, November 88

A 804 F. Nr. 39

WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT
GESELLSCHAFT



Der Geist unserer Zeit

Nr. 39, November 1988
Der Geist unserer Zeit

Mit Beiträgen von: Siegfried Bleicher, Gernot Böhme, Ernst Breit, Ulrich Briefs, Wolf-Michael Catenhusen, Michael Daxner, Freimut Duve, Björn Engholm, Herrmann Glaser, Winfried Göpfert, Volker Hauff, Frigga Haug, Erika Hickel, Martin Jänicke, Herbert Kubicek, Helmut Lenders, Hans Lenk, Heinrich v. Lersner, Klaus M. Meyer-Abich, Benno Müller-Hill, Wolf D. Narr, Helga Nowotny, Joachim Radkau, Rainer Rilling, Jens Scheer, Udo E. Simonis, Heinz A. Staab, Franz Steinkühler, Wilhelm Steinmüller, Verena Stolcke, Otto Ullrich, Hans-Jürgen Warnecke, Peter Weingart, Hubert Weinzierl, Monika Wulf-Mathies

Probeheft für DM 2,- in Briefmarken anfordern!
Bestellungen an WECHSELWIRKUNG
Gnisenaustr. 2, 1000 Berlin 61
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (incl. Versandkosten); erscheint vierteljährlich

sammeln oder regelmäßig überweisen, aber nicht tiefer und in besonderer Weise an einem entwicklungspolitischen Engagement interessiert sind.

+ Eine zweite Gruppe bilden jene, die regelmäßig spenden und daran interessiert sind, „mehr zu wissen“.

+ Schließlich gibt es eine kleine Gruppe von Aktivisten oder potentiellen Aktivisten, die daran interessiert sind, „mehr zu tun“.

Im Ergebnis scheint es, als ob entwicklungspolitisch Tätige innerhalb der Hilfswerke auch ihrerseits eine mehrfach wirksame Strategie versuchten. Auf der einen Seite versuchen sie - mit unterschiedlichem Erfolg - ihre Kollegen in der Spendenwerbung davon zu überzeugen, den Aspekt der Hilfe in ihren Programmen und Verlautbarungen zu reduzieren, die sie insbesondere für die „passiven“ Unterstützer einsetzen. So war die Arbeit von Action Aid z.B. traditionell aufgebaut auf Kinderpatenschaften - einem Ansatz, der sehr fest in der Vision der Hilfsbedürftigkeit verankert war. In ihrer gegenwärtigen Kampagne jedoch wurden die Bilder sorgfältig ausgewählt danach, daß die abgebildeten Kinder aktiv und dynamisch aussehen. Eines der vorherrschenden Motive ist ein sechs Jahre alter Junge, der als „Kämpfer gegen die Armut“ dargestellt wird. Noch anspruchsvoller hat Christian Aid vor kurzem seine ganze Aussage auf das einzige Thema konzentriert „Macht für die Armen“. Dies wurde verfolgt trotz der Vorbehalte und Warnungen von einigen Mitarbeitern in Gemeinden, denen diese bekannt klingende Botschaft mit der Gefahr verbunden schien, Spendenaufkommen zu beeinträchtigen.

Unabhängig vom genauen Inhalt und Ziel der Botschaft sind die Appelle an die große Öffentlichkeit in der Regel in sich sehr schlecht. Wenn die Entwicklungspädagogen mit solchen Menschen arbeiten, welche das Prinzip „Hilfe“ unterstützen, scheint deren hauptsächliche Herausforderung zu sein, sowohl die passiven als auch die eher aktiven Unterstützer dazu zu bewegen, mehr Wissen und mehr tun zu wollen. Üblicherweise bedeutet dies, ein ausgewähltes Publikum mit zusätzlichen Informationen zu versorgen und zu versuchen, kleine Unterstützungsgruppen in verschiedenen Regionen aufzubauen. Manche Hilfswerke versorgen ihre regelmäßigen Spender daher auch mit speziellen Informationen. Pädagogisch gesehen ist der Ansatz von CAFOD, Jubiläumskampagnen durchzuführen, eines der Konzepte, die am bewußtesten und anspruchsvollsten gestaltet sind. Diese Kampagnen orientieren sich an Gedan-

ken von Paulo Freire und stützen sich auf kleine Lern- und Aktionsgruppen zum Thema Gerechtigkeit und Frieden, welche in Gemeinden überall im Lande aufgebaut sind und die Ursachen von Armut untersuchen, um dann über angemessene Aktionen nachzudenken. In allen Fällen scheint die wesentliche Annahme zu sein, daß Menschen, je mehr sie Wissen und Information erhalten, sich vom Prinzip der Hilfe abwenden und - möglicherweise - dem Prinzip des Machtausgleichs zuwenden würden. Diese Annahme bleibt noch zu bestätigen. Eine Studie von Oxfam allerdings legt nahe, daß diejenigen, welche Oxfam durch längerfristige vertragliche

enttäuschend für die Hilfswerke. Es kann auch Gefühle und Wirkungen des „Ausbrennens“ unter den aktiven Freiwilligen in der verschiedenen lokalen Zentren bewirken. Diese mögen oft das Gefühl haben, daß auf ihren kleinen lokalen Gruppen zuviel an Verantwortung und Last für den Erhalt des Ganzen liegt.

Ein anderer Ansatz besteht darin, eine Vielfalt von Organisationen für entwicklungspolitische „Kampagnen“ aufzubauen. Diese Organisationen verfolgen in der Regel mehrere Ziele, wovon eines jedoch immer ist, Individuen für Entwicklungspolitik zu interessieren,



Bucchi Italy

Vereinbarungen unterstützen oder auf andere Weise eng mit der Organisation verbunden sind, auch eher das Problem der Macht und der Ausbeutung in Entwicklung- bzw. Unterentwicklungsprozessen anerkennen. Weniger ermutigend ist allerdings die Schwierigkeit, die verschiedene Hilfswerke erfahren haben, die Zahl derer zu erhöhen, welche nicht nur spenden, sondern auch mehr wissen oder gar mehr aktiv beitragen wollen. Folgerichtig entsteht oft der etwas unbehagliche Eindruck, zu den bereits Bekehrten zu predigen, anstatt bahnbrechende Veränderungen bewirken zu können. Dies ist nicht nur

die bis dahin noch nichts damit zu tun hatten - dies in der Hoffnung, daß sie sich einer der regulären Organisationen anschließen würden. Diese Anstrengungen haben einigen Erfolg gezeigt. Bekannterweise - insb. für die etablierten Hilfswerke - wurde der weitaus spektakulärste Erfolg einer Kampagne, um Menschen für Entwicklungsfragen zu interessieren, vollkommen von außerhalb des etablierten Systems erreicht, nämlich über die Band Aid Organisation von Bob Geldof mit seinem Live-Aid-Konzert und anderen mit viel Publizität betriebenen Unternehmungen wie z.B. School Aid. Zu Beginn

verursachte dies beträchtliche Qualen unter den etablierten Hilfswerken, die nicht nur eifersüchtig waren auf den rapiden Erfolg dieses Newcomers, sondern auch grundsätzlich alarmiert, da dieser große Erfolg wesentlich auf einer Rückkehr zum Grundmotiv der Hilfe begründet zu sein scheint. Diese Spannungen haben sich inzwischen reduziert, zum Teil deshalb, weil auch Bob Geldofs Denken und sein Reden in der Öffentlichkeit sich von einer simplen Perspektive der Hilfsbedürftigkeit abwandte.

Politische Einschränkungen

Entwicklungspädagogen sehen ihre Rolle oft darin, Auseinandersetzungen um universelle menschliche Werte zu eröffnen, während Kritiker häufig dagegen argumentieren, daß Entwicklungspädagogik bzw. entwicklungspolitische Bildung im besten Fall ein Forum für die Vertretung einer politischen Zielsetzung sei, im schlechtesten Falle dagegen schlicht ein „Abklatsch des internationalen Sozialismus“. Ohne dieser Kritik in jeder Hinsicht zuzustimmen, würden dennoch die meisten Entwicklungspädagogen darin übereinstimmen, daß Entwicklung im wesentlichen eine politische Frage ist, unabhängig davon, welche Zielperspektive man im einzelnen wählt. Mehr noch: Der etablierte politische Konsens wird um so fraglicher, je mehr man sich von der schlichten Vision der Hilfsbedürftigkeit abwendet zugunsten einer Vision der Umverteilung von Macht und Ressourcen. Dies wiederum bringt Hilfswerke in eine schwierige Position, da sie aufgrund der bestehenden Gesetzeslage als nicht-politische Organisationen gelten. Grundsätzlich haben verschiedene

Hilfswerke drei unterschiedliche Ansätze versucht, um mit den Problemen fertig zu werden, die in der Einschätzung „politisch“ zu arbeiten, liegen. *War on Want* z.B. hat sich aus schlichten steuerlichen Gründen in zwei verschiedene Teilorganisationen aufgespalten, wovon die eine als reguläres Hilfswerk registriert ist und die andere - kleinere - Organisation eben nicht. Dies führt zu einer geringeren finanziellen Einschränkung für den Fall, daß die Tätigkeit des Hilfswerks nicht als „Hilfe“, sondern als „Politik“ eingeschätzt wird. Es ist nicht so klar, warum andere Hilfswerke dieses Konzept nicht übernommen

„Entwicklungspädagogen in Hilfswerken werden sehr schnell nicht als nützliches Gewissen der Organisation angesehen, sondern als Personen, welche Geld kosten anstatt welches einzubringen.“

haben. Allerdings haben einige drauf hingewiesen, daß diese zweigleisige Strategie in der Regel eine sehr genaue Beaufsichtigung durch die entsprechenden Behörden mit sich zieht und daß es schwierig ist, die jeweiligen

Rollen deutlich zu machen. Andere Hilfswerke zögern einfach deshalb, weil es ihnen schwierig erscheint, Mittel direkt für politische Kampagnen in der Öffentlichkeit einzuwerben.

Während der 80er Jahre wurden die Hilfswerke zunehmend politischer. *Oxfam*, *Christian Aid* und *War on Want*: sie alle haben eigenständige Untereinheiten aufgebaut für politische Kampagnen. Dies war das Resultat eines Prozesses, in dem die Gesetzeslage für Hilfswerke ausgetestet wurde mit dem Ergebnis, daß die Hilfswerke inzwischen vorsichtig in Bereichen tätig sind, von denen in den 70er Jahren noch nicht einmal die Rede war. Es gibt eine Reihe von zusammenhängenden Faktoren, die möglicherweise die Tendenz zu zunehmend aggressiveren Ansätzen erklären können. Die öffentliche Betroffenheit über den Hunger in Äthiopien, verbunden mit dem offenkundigen Mangel an Betroffenheit bei der gegenwärtigen Regierung von diesen Dingen hat die entwicklungspolitische Bildung dazu gebracht, politischer als vorher zu agieren. Überdies haben die wachsenden Spendeneinnahmen angesichts des Desasters in Kambodscha und dann in Verbindung mit der Welle des Hungers in Afrika zur Anstellung von mehr entwicklungspädagogisch tätigen Mitarbeitern geführt. Diese trugen dazu bei, den Druck innerhalb ihrer Organisationen für politische Kampagnen zu erhöhen. Ein Ergebnis ist, daß Hilfswerke begonnen haben, sehr viel stärker mit Ansätzen zu experimentieren, die auf die Beeinflussung der Öffentlichkeit und der Parlamente gerichtet sind. Manche würden dieses bereits Lobbyismus nennen.

südostasien informationen

Gewerkschaftsbewegungen

Heft Nr.
2/88



Inhalt u.a.:

- Entstehungsbedingungen
- Gewerkschaften in Thailand
- Gewerkschaften in Singapur
- Gewerkschaften in Indonesien
- Gewerkschaften in den Philippinen

und wie immer:

Nachrichten und Literaturhinweise, zusammengestellt aus zum Teil schwer zugänglichen Publikationen zur Gesamtregion und zu einzelnen Ländern: Indochina, Thailand, Malaysia, Singapur, Brunei, Indonesien/Osttimor, Philippinen.

Schwerpunkt des nächsten Hefts:
3/88 Medien

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:
1/88 Menschenrechte

4/87 Landwirtschaft – Entwicklungsmotor oder Krisenfaktor

3/87 Verschuldung – Wachstumsregion in roten Zahlen

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich **Herausgeber und Vertrieb:**
Einzelverkauf: Südostasien-Informationssstelle
6,- DM
Jahresabonnement: Josephinenstr. 71,
24,- DM für Einzelpersonen 4630 Bochum,
48,- DM für Institutionen Tel.: (0234) 50 27 48

Schlußfolgerungen

Trotz der großen Unterschiede zwischen den verschiedenen Hilfswerken fallen die Ähnlichkeiten deutlich ins Auge. Für die meisten wäre der einfachste Weg nach wie vor - zumindest im Hinblick auf das Wachstum der Organisation und ihr Überleben - schlicht ein „Hilfswerk“ zu bleiben, sowohl in der Zielperspektive als auch in der Bezeichnung, und Spenden „hier“ einzusammeln, um „dort“ etwas Gutes zu tun. Diese traditionelle Rolle würde ein behagliches Verhältnis mit dem bestehenden politischen System erlauben, in dem die Organisation über den „Markt der Hilfe“ unterstützt und aufgrund ihres politisch als legitim erachteten Handelns akzeptiert würde. Werden jedoch verstärkte Anstrengungen im Bereich entwicklungspolitischer Bildung unternommen - insb. noch mit einer Perspektive der Neuverteilung von Macht - so führt dies zu Unruhe im Verhältnis, fordert die Organisation heraus, ihre Unterstützer und auch das politische System. Fraglos wird sehr schnell klar, daß die Durchsetzung von Entwicklungspädagogik innerhalb der Hilfswerke ein riskantes Unternehmen darstellt, das sowohl strategische als auch pädagogische Abwägungen erfordert.

Im Interesse des Überlebens der Hilfsorganisation liegt eine strategische Versuchung für Entwicklungspädagogen darin, von der bequemen Rolle, ein traditionelles Hilfswerk zu sein, überzugehen zu einer neuen bequemen Rolle, nämlich, den bereits Überzeugten und Konvertierten zu predigen. Von den begrenzt verfügbaren Ressourcen ausgehend erscheint es immer einfacher, mit den Wenigen zu arbeiten, die die eigenen Ansichten teilen. Da dies in der Regel eine kleine Minderheit ist, erscheint dies auch politisch leichter tolerabel. So überrascht es nicht, daß zur Zeit eine Reihe von Anstrengungen im Bereich entwicklungspolitischer Bildung diesem Muster zu folgen scheinen, wobei in jedem Hilfswerk so viel Mühe darauf verwandt wird, die eigenen Visionen und Perspektiven den Unterstützern zu vermitteln, daß kaum mehr Zeit oder Energie bleibt, um überhaupt zu entdecken, was außerhalb der eigenen Organisation vor sich geht. Eher zufällig als intendiert scheint dies zu einem sehr „exklusiven“ Ansatz geführt zu haben, in dem es schief fällt, lang anhaltende, institutionalisierte Koordination der Anstrengungen zwischen den Hilfswerken oder zwischen anderen Gruppen mit ähnlichen Interessen zustande zu bringen.

Diese Exklusivität dürfte es einer Reihe von Hilfswerken schwermachen, einen breiteren offenen Blickwinkel zu gewinnen. Es dürfte überdies schwerfallen, mit einigen offenkundigen „natürlichen“ Verbündeten zu arbeiten. So muß schlicht trotz der bewundernswerten Anstrengungen derjenigen, die in Hilfswerken arbeiten, darauf hingewiesen werden, daß die zwei wichtigsten und durchschlagendsten Aktionen der letzten fünf Jahre vollständig von außerhalb der entwicklungspolitischen Szene gekommen sind: *Band Aid* und die Einführung eines neuen Lehrplans. Es sind eine Menge von Anstrengungen zu beobachten, diese Tendenz zur Exklusivität zu überwinden, größere Koalitionen zu schmieden und teilweise mit der ökologischen Bewegung zusammenzuarbeiten. Aber all dies scheint sich immer noch in den ersten Anfängen zu bewegen.

„Die meisten Hilfswerke haben drei wichtige Gruppen von Unterstützern: „passive“ Unterstützer, die gelegentlich spenden, regelmäßige Spender und Interessierte und die kleine Gruppe von Aktivisten.“

Derzeit scheint es, als hätten die Hilfswerke in Großbritannien eine Reihe von organisatorischen und politischen Kompromissen entwickelt, die es erlauben, entwicklungspolitische Bildung fortzusetzen, wenn nicht sogar weiter auszubauen. Würde jedoch die entwicklungspolitische Bildung zukünftig eine noch wichtigere Rolle einnehmen, so wird dies möglicherweise eine grundlegende Änderung in den Strategien der Hilfswerke selbst als auch der Beziehung zu ihren Unterstützern erfordern. So haben z.B. einige Beobachter darauf hingewiesen, daß auf lange Sicht die Nichtregierungsorganisationen in den Ländern der Dritten Welt selbst zunehmend effektiv werden würden und daß dementsprechend um so weniger Bedarf für die Rolle und Tätigkeit britischer Hilfswerke direkt in Übersee bestünde. Dies könnte den britischen

Hilfswerken nahelegen, sich dann sehr viel stärker in ihren Anstrengungen zur entwicklungspolitischen Bildung auf das eigene Land zu konzentrieren. Dies allerdings würde größte Irritationen nicht nur politisch, sondern auch unter den Spendern bzw. Unterstützern hervorrufen, welche erwarten, daß ihr Geld nach Übersee geht, um dort den „Armen“ zu helfen, anstatt in die Erziehung im eigenen Land gesteckt zu werden.

Trotz all dieser Probleme verdienen die britischen Hilfswerke jedoch einen beträchtlichen Vertrauensvorschuß für ihre Arbeit unter relativ schwierigen und „feindlichen“ Bedingungen sowie mit vollkommen unzureichenden Ressourcen. Die Hilfswerke haben in den 80er Jahren signifikant dazu beigetragen, daß die Entwicklungsfrage in Großbritannien lebendig und in der Diskussion geblieben ist - auch wenn diese immer noch eher als randständige Frage betrachtet wird. Kreative Formen der Unterstützung durch die Regierung oder andere Institutionen könnte dazu beitragen, einige der Dilemmata, die hier beschreiben sind, zu reduzieren oder sogar aufzulösen, allerdings nur dann, wenn diese Unterstützung in der richtigen Form und zu den passenden Bedingungen gewährt wird. Geschieht dies nicht, wird ein nennenswerter Ausbau der entwicklungspolitischen Bildung bzw. Entwicklungspädagogik umfassende und fortlaufende Verhandlungen und Kompromisse erfordern. Dies gilt sowohl für die Hilfswerke selbst, für die Verhältnisse zwischen den Hilfswerken und ihren Spendern/Unterstützern, für die Beziehung zum politischen System und für den Umgang mit potentiellen Verbündeten außerhalb der Entwicklungsszene. Dies führt zu einer Reihe von strategischen Fragen: Wieviel organisatorisches Risiko werden bzw. können die unterschiedlichen Hilfswerke übernehmen, um entwicklungspolitische Bildung stärker voranzutreiben? Zum zweiten: Wieviele und wie weit reichende Kompromisse hinsichtlich der entwicklungspädagogischen „Botschaft“ sind akzeptabel im Interesse längerfristiger und größerer Koalitionen?

Dies führt zu der harten Alternative, ob es besser ist, arm an der Peripherie zu verbleiben oder stärker im Strom der Ereignisse zu schwimmen und dabei das Risiko der Vereinnahmung einzugehen. Angesichts einer solchen Wahl mag es eine Versuchung sein, an der Seitenlinie stehenzubleiben. Ungevolgt würde dies jedoch zu einer anderen Form einer ungefährlichen Bezie-

hung bzw. Rolle führen, in welcher entwicklungspolitische Bildung das Bewußtsein der „Reichen“ würde – schlicht irrelevant, aber dennoch ein „Beweis“ dafür in einer offenen Gesellschaft zu leben, in der alle Fragen diskutiert werden können. □

„Die zwei wichtigsten und durchschlagendsten Aktionen der letzten 5 Jahre sind vollständig von außerhalb der entwicklungspolitischen Szene gekommen: Band Aid und die Einführung eines neuen Lehrplans.“

Steven H. Arnold lehrt an der School of International Service der American University in Washington. Er hatte 1986/87 ein Jahr Zeit, um - sozusagen als Außenstehender - entwicklungspolitische Bildung bzw. Entwicklungspädagogik im Kontext Großbritannien zu untersuchen.

4. Jorgen Lissner. *The Politics of Altruism: A Study of the Political Behaviour of Voluntary Development Agencies*. Luther an World Federation. Department of Studies. Geneva. February 1977. A slightly different dilemma is posed by Ben Whitaker, who observes that if, in an attempt to educate at home you tell what you know about the problems of projects abroad, you may endanger the status of your overseas project, your standing with that government, or the poor themselves. Ben Whitaker. *A Bridge of People: A Personal View of Oxfam's First Forty Years*. Heinemann. London. 1983. p. 178-9.
5. Asbjorn Lovbæk. „NGO Development Action and the North-South Debate“. *Development Education: The State of the Art*, op. cit., p. 5-17.
6. Pierre Pradervand. *Development Education, the 20th Century Survival and Fulfilment Skill*. Report for the Swiss Federal Department of Foreign Affairs. Berne. January 1982.

7. Vgl. z.B. Paulo Freire. *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder. New York. 1970. For applications of this view to development education in Europe, see Sister Mary Philip Rendall, O.S.U., *Development Education*, Pastoral Investigation of Social Trends, Working Paper No. 5. The Liverpool Institute of Socio-Religious Studies, on behalf of the Conferences of Major Religious Superiors of England and Wales. 1976; and Reinhold Traitter. *Leaping over the Wall: An Assessment of Ten Years' Development Education*. World Council of Churches. Geneva. 1982.
8. *Oxfam and the Charity Market in Britain*, op. cit.; and *A Survey of Charitable Organizations, with Particular Reference to Christian Aid*, op. cit.

(aus dem Englischen: Erwin Wagner)

Aktuelle Auslandskunde

Neue Schriften zu Fragen der Handels-, Gesellschafts-, Entwicklungs- und Umweltpolitik. Schwerpunkt Dritte Welt

IFO-INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTS-FORSCHUNG München	H. Heimschrot Technologietransfer und industrielle Entwicklung in der Dritten Welt unter besonderer Berücksichtigung von Indien und Südostasien 1986. VIII, 228 S., DM 58,- ISBN 3-8039-0342-4	DEUTSCHES ÜBERSEER-INSTITUT Hamburg	ARNOLD-BERGSTRASSER-INSTITUT Freiburg
A. Gálva. Alvarez Nr. 5 Der soziale Bankensektor Bd. 1: Entwicklung, organisatorischer Aufbau und Zielsetzung, regionale und internationale Bedeutung Bd. 2: Einzelanalysen und Anhang 1986. Bd. 1: XV, 384 S., Bd. 2: 211 S., DM 120,- ISBN 3-8039-0322-X	A. Ferdowsi/P.J. O'Leary (Hrsg.) Nr. 18 Macht und Ohnmacht der Vereinten Nationen Zur Rolle der Weltorganisation in Dritt-Konflikten 1987. 243 S., DM 58,- ISBN 3-8039-0353-X	K.J. Gantzer J. Meyer-Samer (Hrsg.) Nr. 34 Die Kriege nach dem 2. Weltkrieg bis 1984 Daten und erste Analysen 1986. XII, 335 S., DM 45,- ISBN 3-8039-0316-5	Horst C. Zepf Nr. 29 Die Verteidigungspolitik Kanadas zwischen nationalem Eigeninteresse und internationalem Engagement 1986. 332 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0337-8
A. Gál Nr. 6 TAIWAN R.O.C.: A Chinese Challenge to the World Trade-up to High-Tech 1987. 189 S., DM 25,- ISBN 8039-0350-5	G.B. Kabo Nr. 112 Agroforstliche Landnutzung in der Sahel-Sudanzone Traditionelle Bewirtschaftung, Nutzungsprobleme, Lösungsansätze durch Projekte und Forschung 1987. XII, 397 S., DM 68,- ISBN 3-8039-0347-5	K. Frische Nr. 35 Blockade aus sowjetischer Sicht 1986. 200 S., DM 48,- ISBN 3-8039-0328-9	Annegret I. Haff Nr. 30 Baskien-Konflikt und Falkland (Malvinen)-Krieg Zur Außenpolitik der argentinischen Militärregierung 1976 bis 1983 1987. 435 S., DM 69,- ISBN 3-8039-0348-3
TAIWAN R.O.C.: Eine chinesische Herausforderung Von der Handelsmacht zum Technologiezentrum 1988. 206 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0358-0	Axel J. Halbach Nr. 113 Südafrika und seine Homeland-Strukturen und Probleme der gezielten Entwicklung 1988. 294 S., DM 48,- ISBN 3-8039-0359-9	B. Engels (Hrsg.) Nr. 36 Präsenz der deutschen Wirtschaft in Übersee – was ist zu tun? 1986. 251 S., DM 41,- ISBN 3-8039-0331-9	Christoph Signat Nr. 31 Kommunalnarrativen und Politik in Santo Domingo Eine Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen städtischer Dienstleistungsinvestitionen in der Dritten Welt 1987. 250 S., DM 48,- ISBN 3-8039-0343-2

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (BMZ)

D. Schwelke Fernmeldewesen und Entwicklung 1986. XV, 226 S., DM 30,- ISBN 3-8039-0330-0	H. Koppert Nr. 76 Die Bedeutung des Dienstleistungssektors für die Entwicklungsländer 1986. X, 127 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0329-7	B. Fischer Nr. 78 Sparkapitalbildung in Entwicklungsländern 1986. VII, 494 S., DM 35,- ISBN 3-8039-0335-1	Marbus von Hardeß Nr. 84 Schneider/Wagner Die wirksamere Einbeziehung von Frauen in Projekte der Entwicklungszusammenarbeit mit islamischen Staaten Nordafrikas 1987. VIII, 233 S., 30,- ISBN 3-8039-0351-3
D. Kantowsky/R. Sanoer Recent Research on Ladakh History, Culture, Society, Ecology 1983. 282 S., 16 Bielefeld, DM 59,- ISBN 3-8039-0267-3	R. Hericks Klinipur Stadtgestalt, Prinzipien der Raumordnung und gesellschaftliche Funktionen einer Neustadt 1988. ca. 264 S., 80 Abb., DM 89,- ISBN 3-8039-0355-6	K.V. Beov A. Halbach Nr. 79 Rohstoffverarbeitung und Rohstoffvermarktung in der Süd-Süd-Kooperation 1986. XIII, 344 S., DM 35,- ISBN 3-8039-0339-4	B. J. Kahlwasser/H. Merks Nr. 86 Praktische Möglichkeiten zur Verbesserung von öffentlichen Wasserzuplatellen in Entwicklungsländern 1988. V-X, 168 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0357-2
W. Pfennig/M.B. Suh (ed.) Aspects of ASEAN 1984. 395 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0303-3	M. Blumer/D. Kantowsky Assimilation, Integration, Isolation Fallstudien zum Eingliederungsprozess sudanesischer Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland Band 1: Analysen und Empfehlungen Band 2: Ausgewählte Fallstudien und Dokumente 1988. Bd. 1: 634 S., Bd. 2: 648 S., Bd. 1: DM 79,- Bd. 2: DM 138,- ISBN 3-8039-0356-4	Gassauer/Friedrich-Kaiser Nr. 80 Leitzmann Nahrungsmittelhilfe in Form von Milchprodukten 1986. XVI, 224 S., DM 30,- ISBN 3-8039-0338-6	Manni-Zachow/Götz Nr. 87 Hartmann Verbesserung der Prognoseverfahren für die Verkehrsanfrage in ländlichen Räumen afrikanischer Länder 1988. XXX V-XI, 141 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0360-2
K. Senand (ed.) Recent Research on Nepal 1986. 356 S., DM 74,- ISBN 3-8039-0324-6	D. Kantowsky (ed.) Recent Research on Max Weber's Studies of Hinduism 1986. 231 S., DM 59,- ISBN 3-8039-0333-5	F. Fobers Nr. 82 Handelspolitik und weltwirtschaftliche Integration von Entwicklungsländern 1987. XVII, 175 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0346-7	D. Berg-Schlosser/R. Siegel Nr. 88 Politische Stabilität und Entwicklung Eine vergleichende Analyse der Bestimmungsfaktoren und Interaktionsmuster in Kenia, Tansania und Uganda 1988. V-XIV, 267 S., DM 30,- ISBN 3-8039-0361-0
		Astor/Graichen/Kohorst Nr. 83 Aufklärung und Absatzplan im Rahmen von Trinkwasser- und Sanitärproblemen 1987. IX, 143 S., DM 25,- ISBN 3-8039-0349-1	

Anmerkungen

1. Vgl. z.B. *Development Education: The State of the Art*. United Nations Non Governmental Liaison Service. Geneva. 1986; and Thierry Lemaire/Squier. „Prospects for Development Education: Some Strategic Issues Facing European NGOs“, *World Development*, (15), Fall Supplement, 1987 (im Erscheinen).
2. *Real Aid: a Strategy for Britain* (1982); *Aid is Not Enough: Britain and the World's Poor* (1984); *Britain and Tanzania: The Search for Real Aid* (by Catherine Price, 1996); and *Mixed Opportunities: Britain and the Third World* (1986).
3. *Oxfam and the Charity Market in Britain: A Report of Survey Findings*. Prepared for Oxfam by SEB, Febr. 1987; and *A Survey of Charitable Organizations, with Particular Reference to Christian Aid (Summary Report)*. Prepared for Christian Aid by Research Partners, London/Oct. 1983.

Weltforum Verlag
Wettforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Manenburger Str. 22 · D-5000 Köln 51 (Manenburg) · Telefon (02 21) 3 76 95-0



Augusti Vinamata

Entwicklungspädagogik in Spanien

Ein Blick auf die aktuelle Situation

Von Entwicklungspädagogik in Spanien zu sprechen - von einem systematischen Studium der Wirklichkeit in Ländern der Dritten Welt und ihrer Interdependenz mit unserer eigenen Lebenssituation ebenso wie unserer kollektiven Haltungen dazu - heißt, von etwas völlig Neuem und weitgehend Unbekanntem zu sprechen. Dies ist nicht besonders überraschend, wenn man bedenkt, daß bis vor wenigen Jahren das Interesse für Entwicklung in der sogenannten Dritten Welt ein Phänomen war, das in Spanien nur wenig wirtschaftliche Bedeutung hatte und nur wenig soziale Betroffenheit auslöste. Dies galt sowohl für die Regierung als auch für die öffentliche Meinung. Ebenso wenig zeigten die Medien irgendeine Art von wirklichem Interesse.

Es ist eine Tatsache, daß bestimmte spanische Nicht-Regierungs-Organisationen (NROs/Hilfswerke) - wie *Manos Unidas*, *Intermon*, *Medicus Mundi* usw. - zwar bereits seit Jahrzehnten existieren, allerdings wenig soziale Wirkung entfalten und erst in jüngerer Zeit - in den letzten fünf Jahren vielleicht - zu der Überzeugung gekommen sind, daß Entwicklungspädagogik bzw. entwicklungspolitische Bildung mehr ist als die bloße Propaganda im Dienst der Finanzierung und Verbreitung von Entwicklungshilfeprojekten. Im traditionellen spanischen Bildungssystem existierte Entwicklungspädagogik oder etwas Vergleichbares buchstäblich überhaupt nicht. Es gab keine offiziellen Programme oder Lehrbücher für diesen Zweck, welche wenigstens in minimalem Umfang einen objektiven und globalen Standpunkt eingenommen hätten. Obwohl sich die Lage allmählich verändert, bleibt sie immer noch enttäuschend. Eine Untersuchung, die kürzlich in Katalonien durchgeführt wurde und auf einer Analyse von Programmen und Lehrbüchern der Primar- und Sekundarschule basierte, bestätigte folgende Aspekte:

+ Eines der ausgeprägtesten Kennzeichen der Bücher und Programme ist die Tatsache, daß sie viel zu viel Betonung auf den europäischen Standpunkt legen.

+ Themengebiete wie *Dritte Welt*, *Unterentwicklung* und *Frieden* kommen kaum vor. Oberflächliche oder halbe Erklärungen und die Auslassung wesentlicher Fakten vermitteln den Eindruck, daß die armen Länder für ihren Weg geradezu prädestiniert seien. Ein übergroßes Gewicht wird klimatologischen und geographischen Bedingungen gegeben und - alles überragend - dem Verhältnis zwischen natürlichen Ressourcen und der Bevölkerungszahl.

„Im traditionellen spanischen Bildungssystem existierte Entwicklungspädagogik oder etwas Vergleichbares buchstäblich überhaupt nicht.“

+ Soweit überhaupt Unterentwicklung behandelt wird, fehlt es deutlich an einer internationalen Perspektive. Die unverzichtbar wichtige Rolle, welche der Neokolonialismus spielt, wird meist

nicht mit einbezogen. Die Auswirkungen des Austausches von Technologie, die Charakteristika des Welthandels, das Verschuldungsproblem usw. werden gewöhnlich falsch oder zumindest unzureichend erklärt.

+ In den meisten Fällen wird kein spezieller Bezug zur Frage von möglichen Lösungen hergestellt. Wenn es einen Bezug gibt, so bleibt dieser im allgemeinen implizit und beschreibt nur Lösungen, die z.B. auf Bevölkerungskontrolle und Industrialisierung hinauslaufen.

+ Sogar in den besseren Büchern entsteht oft der Eindruck, als wären sie mehr über unsere eigene Zukunft besorgt als über die gegenwärtige Situation in der Dritten Welt.

+ Neben den wenigen Lehrern, die wirklich betroffen sind, konzentriert sich die Mehrheit auf Fragen von Gewaltlosigkeit, Abrüstung u.ä.

Was war bislang die Rolle der spanischen Hilfswerke (NROs) in diesem Zusammenhang? Bis 1983 haben sie weitgehend isoliert voneinander gearbeitet. Erst dann begannen neun NROs, zusammen ein Netzwerk zu bilden. Ihre Zahl ist mittlerweile auf 30 angestiegen. Dies jedoch verursacht wiederum Probleme der Effizienz. 1986 reorganisierte sich das Netzwerk und

stellte sich auf eine Grundlage von fünf zentralen Abteilungen. Eine der fünf Abteilungen ist die Abteilung für Entwicklungspädagogik/entwicklungspolitische Bildung, an der sich 18 NROs vollständig beteiligen. Diese Abteilung hat die Absicht, verschiedene Initiativen von jeder der NROs zu unterstützen und zu koordinieren. Sie versuchen auf diese Weise, ihre Anstrengungen zu vereinen und zu verstärken, sowohl in der öffentlichen Meinung als auch bei den Regierungen auf staatlicher, regionaler und lokaler Ebene eine höhere Anerkennung zu erreichen.

Es ist noch zu früh, um über Ergebnisse zu sprechen. Gegenwärtig sind die spanischen NROs in folgenden Feldern tätig:

+ In der aktiven und effektiven Beteiligung an der europäischen Nord-Süd-Kampagne, die der Europarat für 1988 organisierte. In diesem speziellen Bereich hatte eine Zusammenarbeit mit der spanischen Regierung bereits begonnen.

+ In der Integration eines spanischen nationalen Netzwerks in das *European Development Education Curriculum Network* (EDECN), dies um so mehr, als

+ An der Systematisierung und Koordinierung in der Erstellung von pädagogischen Materialien durch die NROs.

„Wir finden, daß die Strukturen und die Ziele unseres traditionellen Bildungssystems - wie in vielen anderen industrialisierten Ländern auch - die zentralen Hindernisse auf dem Weg zu weiterer Entwicklung darstellen.“

„Zu den Teilen im Bildungssystem, die traditionell am wenigsten für die Probleme von Unterentwicklung und internationaler Solidarität empfänglich sind, gehören auch in Spanien die Universitäten.“

eine Beteiligung die spanischen NROs verpflichten würde, sich gegenüber allen Sektoren im Bildungsbereich zu öffnen und ein Netzwerk von Kontakten und Zusammenarbeit in ganz Spanien zu schaffen. Die Tatsache, daß ein solches Netzwerk bislang nicht existierte, begrenzte die Ausweitung der Entwicklungspädagogik in Spanien insgesamt.

+ An Maßnahmen zur Schaffung eines neuen Faches an der Primarstufe und der Sekundarstufe im Bildungswesen.

Zu den Teilen im Bildungssystem, die traditionell am wenigsten für die Probleme von Unterentwicklung und internationaler Solidarität empfänglich sind, gehören auch in Spanien die Universitäten. Aber auch hier sind verschiedene Initiativen im Entstehen. Z.B. wurde in Barcelona 1985 eine neue Vereinigung gebildet: „Welt 3 - Universitäten unterstützen die Dritte Welt“. Diese Vereinigung, die politisch an keine Richtung gebunden ist, wurde gebildet durch Studenten, Hochschullehrer und Hochschulabsolventen, um insbesondere durch Forschung zu einer Ausweitung des Verständnisses für die Situation in der Dritten Welt beizutragen und Entwicklungsprogramme zu verbessern. Die Vereinigung „Welt 3“ beklagte insbesondere den Mangel an geeigneten Wegen und Möglichkeiten, um mit den Problemen, die durch Unterentwicklung verursacht sind, an Universitäten in Kontakt zu kommen. Sie arbeitet daran, einen geeigneten Rahmen für Bewußtseinsbildung im entwicklungspolitischen Bereich innerhalb der Universität zu schaffen. Im November 1987 führte sie den ersten „Katalanischen Kongreß zu Lehren und Lernen über Unterentwicklung im Rahmen der Universität“ durch. Solch eine Initiative könnte ein erster Schritt sein, um den gegenwärtigen Zustand zu verändern.

Aus all dem läßt sich folgern, daß derzeit in Spanien sowohl ein Wechsel als

auch eine Expansion im Bereich Entwicklungspädagogik/entwicklungspolitische Bildung stattfinden. Jene von uns, die in diesem Bereich arbeiten, finden, daß die Strukturen und die Ziele unseres traditionellen Bildungssystems - wie in vielen anderen industrialisierten Ländern auch - die zentralen Hindernisse auf dem Weg zu weiterer Entwicklung darstellen. Wollen wir realistisch bleiben, so müssen wir anerkennen, daß unsere Hoffnungen und Beschlüsse noch nicht vollständig Wirklichkeit geworden sind. Gleichwohl läßt uns das Erscheinen einiger neuer Initiativen, wie sie hier beschrieben worden sind, mit einem gewissen Vertrauen, aber auch mit dem Bewußtsein der Grenzen in die Zukunft blicken. □

Dieser Beitrag von Augusti Vinamata ist der Nr. 11/1988 des *News-Letter* des *European Development Education Curriculum Network* (EDECN) entnommen. Vinamata arbeitet in Barcelona bei *Manos Unidas*, einem der wichtigsten spanischen Hilfswerke. Er vertritt außerdem bislang die spanischen Hilfswerke (NGOs) im Lenkungsausschuß des EDECN.

Übersetzung aus dem Englischen: Erwin Wagner)



berichtet regelmäßig über

- den Befreiungskampf der F. POLISARIO
- die diplomatischen Auseinandersetzungen um die WESTSAHARA
- das Leben in den Flüchtlingslagern der Sahara
- die Demokratische Arabische Republik Sahara

Das
SAHARA INFO
erscheint alle 2 Monate

Jahresabonnement nur 15,- DM!
Probeheft und Abbestellung bei
GESELLSCHAFT DER FREUNDE DES
SAHARAISCHEN VOLKES e. V.
U. Hilpert, Am Wall 46
2800 Bremen 1

Roger Morgan

Die Aufgabe internationaler Netzwerke als eines Mittels zur Förderung von internationaler Verständigung, Entwicklung und Frieden in der Erziehung

Zwei Vorbemerkungen: Zum ersten ist es nicht zufällig, daß im Titel meines Beitrages das Wort „Entwicklung“ erscheint. Dies hat seinen Grund u.a. darin, daß in meinem Land, nämlich Großbritannien, das Wort „Friedenserziehung“ unglücklicherweise durch die Bildungsbehörden offiziell nicht akzeptiert wird. Fragen, die mit Frieden zusammenhängen, werden deshalb oft in Verbindung mit Entwicklungspädagogik gelehrt. In Großbritannien sind wir außerdem dabei, formal einen zentralen Curriculumbestandteil für alle Kinder in allen Schulen einzurichten, und all die Fragen, die wir in diesem Zusammenhang als wichtig betrachten, werden sich einen Platz erkämpfen müssen gegenüber einer konservativen Bildungsverwaltung. Was dabei herauskommt, möchte ich Ihrer Phantasie überlassen.

Die zweite Vorbemerkung betrifft die Graffiti, die man in London zur Zeit überall sehen kann. Ich hoffe, sie sind nicht beispielhaft dafür, welch weiten Weg wir in Großbritannien noch vor uns haben. Es sind ohne Ausnahme negative Aussagen, die jede Form von Mißfallen und Haß gegenüber eigentlich jeder diskriminierten und mit Stereotypen beladenen Gruppe zum Ausdruck bringen. Und: In allen Fällen sind die „Lösungen“ brutal und endgültig.

In dieser widersprüchlichen Situation, in der auf der einen Seite Möglichkeiten für Friedenserziehung zurückgeschnitten und eingeschränkt werden und auf der anderen Seite die Gesellschaft zunehmend gewalttätige Lösungsstrategien verfolgt - dies individuell sowie institutionell - möchte ich meinen Beitrag mit der Frage beginnen: „Können Netzwerke helfen?“

Auf einem Seminar wurde kürzlich folgende Feststellung getroffen: „Der Aufbau internationaler Netzwerke, welche internationale Verständigung, Entwicklung und Frieden befördern, müssen sowohl in einem internationalen wie auch in einem nationalen Kontext betrieben werden durch Institutionen, die sowohl nationale kulturelle Traditionen anerkennen als auch vom Geist des Internationalismus geprägt sind und von einer unparteiischen Perspektive, welche Belange der institutionellen Expansion ebenso überschreitet wie persönliche Eigeninteressen.“ Diese Feststellung

setzt voraus, daß

1. es ein eindeutiges Verständnis davon gibt, was Netzwerke sind;
2. internationale Institutionen erfolgreicher arbeiten als nationale in der Überwindung kultureller Zwänge und Einschränkungen, denen sich nationale Institutionen oft gegenüber sehen;
3. die Motive für die Beteiligung an einer solchen Arbeit eine sorgfältige Prüfung verlangen.

Dies sind sehr kontrovers diskutierte Gesichtspunkte, die ich nicht uneingeschränkt bejahen möchte. Bevor ich dies jedoch weiter verfolge, ist es erforderlich, den Ort von Erziehung bzw. Bildung in einem nationalen Kontext genauer zu untersuchen, bevor eine Analyse des internationalen Zusammenhangs möglich ist. Erziehungs- und Bildungskonzepte bzw. -philosophien sind in jedem nationalen Kontext gegründet auf normative, institutionelle und materielle Verhältnisse, welche untereinander zusammenhängen. Die je-



weilige Ideologie beeinflusst nationale Bildungsangebote im Hinblick auf die Bildungsstrukturen, Bildungsprozesse und -ressourcen. Auch diese sind Veränderungen unterworfen, die durch unterschiedliche Einflüsse innerhalb des nationalen Kontexts bewirkt werden.

„In Großbritannien wird unglücklicherweise das Wort „Friedenserziehung“ durch die Bildungsbehörden offiziell nicht akzeptiert.“

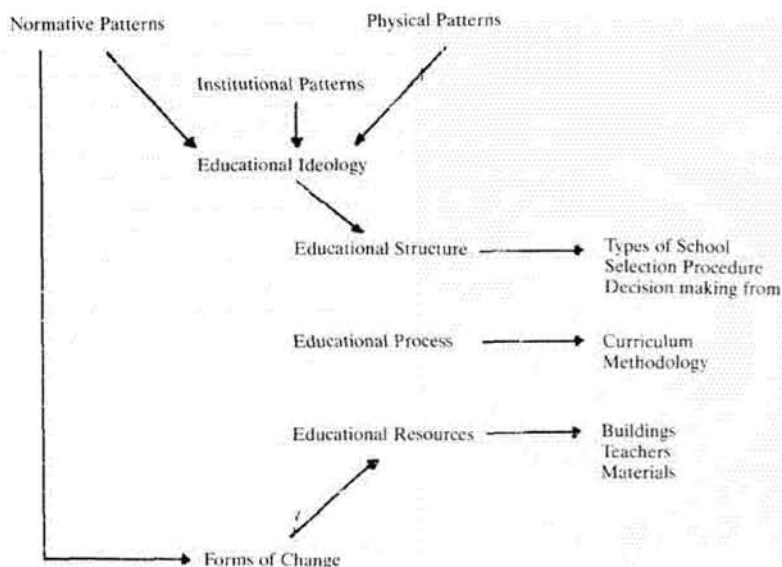


Abb. 1

Der Kontext des nationalen Bildungssystems stellt selbst bereits einen komplexen und sich verändernden Bezugsrahmen dar. Die Konzepte von internationaler Verständigung, Entwicklung und Frieden als Erziehungsziele sind Konzepte, die durchgängig wünschenswert sind, aber zugleich

a) in ihrer Wahrnehmung und Interpretation kulturell gebunden sind sowie
b) Ziele sind, die nur in einem internationalen Bezugsrahmen sinnvoll verfolgt werden können, wenn Erfolgsaussichten bestehen sollen, daß sie erreicht werden.

Falls wir darin übereinstimmen, ist daher der Aufbau oder die Übernahme einer internationalen Struktur erforderlich. Es erscheint deshalb naheliegend, daß diese Struktur an Belangen und Fragen ansetzen muß, die die Unterschiede deutlich machen, welche innerhalb der unterschiedlichen Erziehungssysteme existieren und gleichwohl gemeinsamen Ziel verbunden sind. Dies gilt insbesondere angesichts der Komplexität der nationalen Erziehungssysteme und -prozesse.

Ein solches Netzwerk muß für den vorliegenden Zusammenhang betrachtet werden als eine Struktur, die versucht, Individuen, Institutionen und Ideen zu verknüpfen, welche in der Lage sind, die Funktionen zu leisten, welche einzelne Institutionen und Personen, die das Netzwerk bilden, zusammenbringen. Die wesentliche Annahme, die diesen Überlegungen zugrunde liegt, ist, daß es einen gemeinsamen Bedarf und eine gemeinsame Notwendigkeit gibt, die Interpretationen und Konzeptionen im nationalen Bezugsrahmen zu überschreiten und deren Fassung und Erklärung in einem internationalen Kontext versucht.

Übertragen auf ein Curriculum innerhalb von Schule oder Erwachsenenbildung bedeutet dies, daß solch ein komplexes Verständnis von den Lernern ein konzeptionelles Verständnis verlangt, das eine Reihe unterschiedlicher



Clive Collins

IKA

Zeitschrift für Kulturaustausch
Kulturkalender „Dritte Welt“

DM 5.00



Unser Thema:
Die „Dritte“ Welt in Literatur, Film,
Grafik, Musik und Fotografie mit
ausführlichem Kulturkalender

IKA 30 (April 1987)

Die Basken – eine Gemeinschaft von Dissidenten • Reise durch Palästina • Biennale der bildenden Kunst auf Kuba: Drei Kontinente auf einer Insel

IKA 31 (August 1987)

Die Sprache des Widerstands afro-amerikanischer Sklaven • Videoarbeit in Mittelamerika • Bertsolaris – orale Literatur im Baskenland • Kurden in der Türkei • Der kubanische Maler Manuel Mendive • Fernando Birri und der lateinamerikanische Film • Vom Nutzen der geschriebenen Sprache in der „3. Welt“ • Literatur aus Pakistan

IKA 32 (Oktober 1987)

Theaterarbeit in der „Dritten Welt“

4 x im Jahr für DM 20,-,
Einzelheft DM 5,- (zuzügl. Porto),
Probeheft DM 3,- (in Briefmarken)
IKA Vertrieb – Kulturbüro „3. Welt“
Nernstweg 32, 2000 Hamburg 50



Kenntnis- bzw. Wissensdimensionen einbezieht: die räumliche Dimension (zur Identifikation des eigenen geographischen Ortes), die zeitliche Dimension (zur Verortung innerhalb eines historischen Kontextes), die „mechanische“ Dimension (zur Aufklärung des Einflusses von Institutionen) und die Verhaltensdimension (zur Wahrnehmung und Interpretation menschlichen Handelns).

Konzepte, die nicht im Zentrum der nationalen Belange liegen, weil sie mit negativen Deutungen verbunden werden und deshalb eher am Rande platziert werden. Dies mag aus einer Reihe von Gründen geschehen, da zwar viele Nationen diese Ziele unterstreichen, dies allerdings weniger in praktischer, als in theoretischer Hinsicht und Selbstverpflichtung - und sei es nur, weil sie glauben, daß etwa Ansätze wie Friedenser-

und die unterschiedlichen Kräfte zu bestimmen, welche die Erziehungs- und Bildungsangebote in unterschiedlichen Staaten prägen. Außerdem habe ich festgestellt, daß Fragen wie Frieden, Entwicklung und internationale Verständigung zu komplexen Wechselbeziehungen von unterschiedlichen Wissens- und Kenntnisbereichen innerhalb eines Curriculums führen, welche zudem häufig verschiedenartige Gestalt annehmen in den einzelnen Ländern. Zum dritten schließlich habe ich die Dissonanz festgestellt zwischen der offiziell behaupteten Bildungspolitik einzelner Staaten im Hinblick auf Frieden, Entwicklung und internationale Verständigung und der erzieherischen bzw. curricularen Praxis auf der anderen Seite. Wollen sie diese drei miteinander verwobenen Faktoren und die daraus

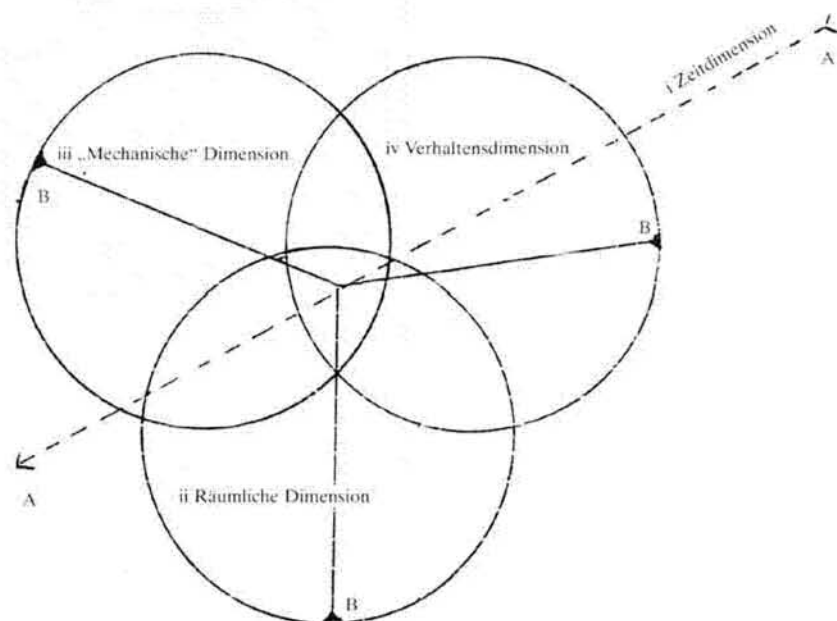


Abb. 2

Es ist mehr als wahrscheinlich, daß solch eine Perspektive schon aus sich heraus eine Vielzahl unterschiedlicher Ansätze und Deutungen auf der Ebene nationaler Curriculumschwerpunkte einbezieht. Um so mehr gilt dies auf einer internationalen Ebene, und in diesem Rahmen kann ein internationales Netzwerk als Struktur für den Austausch und Gewinn von Informationen von Nutzen sein. In dieser Informationsstruktur können eine Vielzahl von Deutungen und unterschiedlichen Ansätzen verstanden, verglichen, reflektiert und unterstützt werden, ohne daß sie notwendigerweise übernommen oder verändert werden müssen.

In diesem Zusammenhang tritt natürlich die Frage in den Vordergrund, was im Rahmen eines Curriculums Priorität haben sollte. Wo ist - curricular gedacht - internationale Verständigung, Entwicklung und Frieden im Hinblick auf die Prioritäten in nationalen/internationalen Curricula einzuordnen? Sind dies

ziehung Belange der nationalen Sicherheit für die kommenden Generationen bedrohen könnten.

Es ist häufig gerade die hemmende nationale Perspektive, die sich äußert in der Entwicklung von Curricula, wenn es um Belange wie internationale Verständigung, Entwicklung oder Frieden geht. Die Einrichtung eines internationalen Netzwerks kann zwar eine Strategie sein, solche nationalen Hemmnisse zu überschreiten. Allerdings ergeben sich daraus zugleich Probleme:

1. Wie können wir uns wirklich auf solche Netzwerke einlassen, wenn unsere Erziehungssysteme auf so unterschiedliche Wertsysteme gegründet sind?
2. Wie kann von Netzwerken behauptet werden, sie hätten gemeinsame Ziele, wenn sie einsichtigerweise unterschiedliche Prioritätensetzungen und Erwartungen widerspiegeln?
3. Wer oder was kontrolliert diese Netzwerke?

Ich habe versucht, die komplexe Natur

„Ein solches Netzwerk ist eine Struktur, die versucht, Individuen, Institutionen und Ideen zu verknüpfen.“

entstehenden Probleme bewältigen, so haben Netzwerke auf nationaler wie internationaler Ebene eine gewaltige Aufgabe, welche - ob wir dies nun wünschen oder nicht - ein politisches Ziel markiert. Vorzuschlagen, daß Kinder solche Ziele erreichen sollen, wie ich sie hier diskutiere, hat zur Folge, daß diese Ziele und Bereiche Priorität gegenüber anderen Belangen erhalten müssen und daß eine entsprechende Struktur geschaffen wird, welche für diese Ziele steht. Dies allerdings kann im Konkreten viele verschiedene Formen annehmen. Eine strukturelle Form wird durch folgende Netzwerke repräsentiert:

- a) das European Development Education Curriculum Network (EDECN), welches versucht, Administratoren, Lehrplanentwickler, Nicht-Regierungs-Organisationen (Hilfswerke) sowie Lehrer zusammenzubringen, um die o.g. Ziele zu erreichen durch Forschung, Konferenzen und Seminare sowie Publikationen;
- b) das International Network on Glo-

bal Education (INGE), welches sich darauf konzentriert, andere Netzwerke zusammenzubringen wie z.B. das European Development Education Curriculum Network, European Curriculum Network, National Council for Social Studies, Global Perspectives in Education und Kollegen aus Osteuropa;

c) Standing Conference on Education for International Understanding (SCEIU) - ein Beispiel aus Großbritannien -, welches die nationale Organisation für diesen Curriculumbereich darstellt und durch das Bildungsministerium unterstützt wird.

Für mich ist „Networking“ im oben beschriebenen Kontext unverzichtbar. Aber es besteht auch die Gefahr, über die Belange und Interessen von Lehrern weit hinauszuschließen. Daher sehen wir den Sinn, Netzwerke aufzubauen und zu betreiben, auch darin, Handlungsforschung direkt einzubeziehen. Wir unterstützen direkt die Beteiligung von Lehrern in unseren Entwicklungsaktivitäten für neue Curricula und geben diesem eine hohe Priorität. Zweitens anerkennen wir, daß selbst durchgeführte Reisen an bestimmte



Orte in der Welt für Lehrer und ähnliche Personen ein wesentliches Element in der Aneignung eines wirklichen internationalen Verständnisses darstellen. Ein Projekt, welches meine eigene Institution derzeit organisiert, bezieht Gruppen europäischer Lehrer aus sechs europäischen Ländern mit ein, welche Kuba, Venezuela, Curacao, Jamaika, Nordindien und Indonesien besuchen, um dort bestimmte Lehrmethoden und Umweltprobleme, darauf bezogene Entwicklungspolitik und daraus hervorgehende Migrationsprobleme zu untersuchen. Dies ist ein Handlungsforschungsprojekt, in welchem zwar auch Curriculumentwicklungs-Experten in der Schlußphase eine sehr wesentliche Rolle spielen werden, in dem jedoch zunächst erfahrene Praktiker ganz wesentliche Funktionen erfüllen. Das Zentrum ist auch in andere Projekte einbezogen, die direkt mit Kollegen aus den Niederlanden und aus Kenia auf administrativer Ebene abgewickelt werden. Ziel ist, Modelle der Curriculumentwicklung zu fördern, wobei alle Teilnehmer gleichberechtigte Partner sind und so der Gefahr entgehen, des pädagogischen Neokolo-

EIN GESCHENK MIT FOLGEN

INTELLIGENTES

WOCHEN LANG
TAZ FÜR TAZ

FÜR

VON

BESTELLESCHEIN
(BITTE DEUTLICH
SCHREIBEN)

AN: TAZ-ABO
WATTSSTR. 11-12
1000 BERLIN 65

PRÄSENT
SCHICKEN
VERBREITEN

ICH VERSCHENKE

die tageszeitung

- ☐ 4 Wochen für 25 Mark
☐ 8 Wochen für 50 Mark

Vorname, Nachname

Strasse, Hausnummer

PLZ / Ort

Datum, Unterschrift

Vertragsnummer (falls vorhanden) Belegnummer

Diese Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) bei TAZ-ABO, Wattsstraße 11-12, 1000 Berlin 65. Davon habe ich Kenntnis genommen.

Datum, Unterschrift

Die folgende Bestellung kann innerhalb von 7 Tagen schriftlich widerrufen werden (Poststempel) - bei TAZ-ABO, Wattsstraße 11-12, 1000 Berlin 65

nialismus angeklagt zu werden.

Netzwerke: Ja oder nein? Internationale Konferenzen sind eine Bestätigung dafür, daß auf diese Weise immer wieder Gelegenheiten geschaffen werden, bei denen wir erfahren können, was andere unternehmen, um dann unsere eigenen Strategien zu entwickeln. Konferenzen sind außerdem eine solide praktische Übung, eine Struktur zu errichten, in der Erziehungswissenschaftler, Verwaltungsfachleute, Lehrer und Curriculumentwickler voneinander lernen können - auch über nationale Grenzen hinweg. Ich glaube, es gibt keine von allen geteilte einheitliche Linie in der Curriculumentwicklung, aber es gibt unterschiedliche Erfahrungen des Lehrens, der Entwicklung von Lehrstrategien und Materialien zu Themen wie Frieden, Entwicklung und internationale Verständigung, welche allemal geeignet sind, daß Kollegen voneinander lernen können. Die Frage bleibt: wie? Tagungen, Seminare, Journale, Videos und dokumentationen bilden eine Möglichkeit dazu, aber diese Strukturen verlangen die Unterstrützung von übernationalen Vereinigungen, die alle mit nationalen Vereinigungen verknüpft sein müssen.

Wer solch ein Konzept auf die Beine bringen möchte, braucht die Betroffenheit und das Interesse von Pädagogen zum Austausch von Informationen untereinander und mit Kollegen in anderen Ländern. Als wesentliche Voraus-

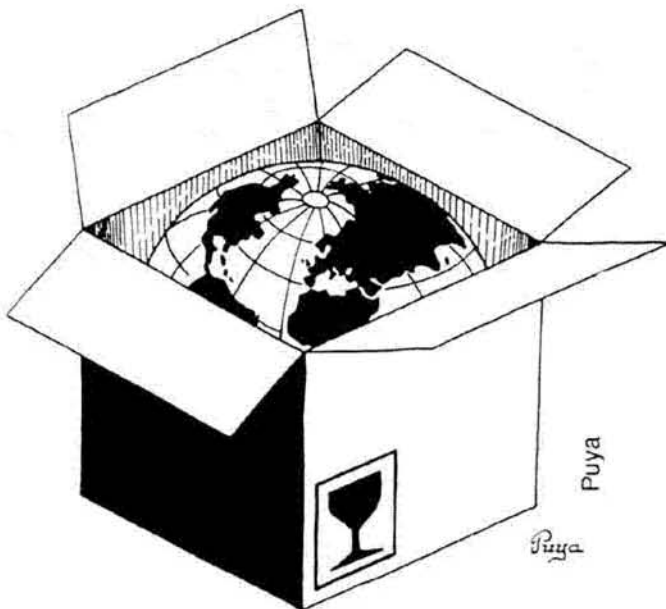
„Es gibt unterschiedliche Erfahrungen des Lehrens, der Entwicklung von Lehrstrategien und Materialien zu Themen wie Frieden, Entwicklung und internationaler Verständigung, welche allemal geeignet sind, daß Kollegen voneinander lernen können.“

setzung verlangt dies eine entsprechende Lehrerqualifikation und die Entwicklung von Lehrereinheiten und -materialien auf der Ebene der Schulen. Notwendig ist auch ein allgemeines und gemeinsames Bewußtsein davon, daß die Diskussion unserer Ziele nicht standpunktlose Menschen hervorbringt, die nicht in der Lage sind, ethische Grundsätze aufrechtzuerhalten. Vielmehr entstehen daraus bewußte Erwachsene, die sich selbst den Grundsätzen verpflichtet fühlen, welche entscheidend sind für eine sichere Zukunft dieser Welt.

„Networking“ kann ein Mittel sein, um dieses Ziel zu erreichen. Indem wir versuchen, diesem Ziel näher zu kommen, sollten wir uns noch einmal an die Bemerkung zu Beginn dieses Beitrags erinnern, nämlich daß wir dies tun sollten „im Geist des Internationalismus und in einer nichtparteilichen Perspektive, die über die institutionellen Ausdehnungsgelüste und das persönliche Eigeninteresse hinausgeht“.

Roger Morgan ist Leiter des Centre for International Studies am Rolle College, Exmouth, Devon. Der Beitrag beruht auf einem Vortrag, den er im Rahmen der Konferenz „Erziehung für den Frieden“ am 18.-20. März 1988 in Bologna (Italien) gehalten hat. Morgan ist außerdem einer der beiden Sekretäre des EDECN.

(Übersetzung aus dem Englischen: Erwin Wagner)



„Möglichkeiten für Friedens-erziehung werden zurückgeschnitten und eingeschränkt während gleichzeitig die Gesellschaft zunehmend gewalttätige Lösungsstrategien - individuell wie institutionell - verfolgt.“

Portrait

Center for World Education (Belgien)

In den letzten Jahren wurde viel über Friedenserziehung, Welterziehung, interkulturelle Erziehung und ökologische Erziehung gesprochen. Alle diese Begriffe stehen untereinander in einem Zusammenhang; sie beziehen sich alle auf wichtige Herausforderungen unserer Gesellschaft. Unsere Gesellschaft hat keine Zukunft, wenn wir den sinnlosen Rüstungswettlauf (Ost/West-Probleme), die Ausbeutung der Umwelt (ökologische Probleme) und die ungerechten Beziehungen zwischen dem reichen Norden und dem ausgebeuteten Süden (Nord/Süd-Probleme) nicht beenden können. Die Frage ist nur: „Verfügen wir über die geeigneten Ansätze, mit diesen Problemen in pädagogisch-didaktischer Weise umzugehen, um Kinder und Erwachsene zu sensibilisieren? Das Center for World Education (CEMUVO) in Alken/Belgien versucht, diese Frage zu beantworten.“

A. Einleitung

Die Frage ist: „Verfügen wir über die geeigneten Ansätze, mit diesen Problemen in pädagogisch-didaktischer Weise umzugehen, um Kinder und Erwachsene zu sensibilisieren?“. Das Center for World Education in Belgien (CEMUVO) versucht, diese Frage zu beantworten. Erfreulicherweise können wir Ihnen/Euch deren Ausgangspunkte vorstellen.

B. CEMUVO's Ausgangspunkte

Wir sind immer wieder erstaunt angesichts der sehr negativen Meinung – Vorurteilen – bei Erwachsenen und Kindern über die 3. Welt, andere Kulturen, Gastarbeiter. Sie äußern ihre Meinung mit Begriffen wie *arm, schmutzig, krank, hungrig, unterentwickelt, primitiv, unzivilisiert, Profitgeier, Diebe, Faulenzer* etc.

Die meisten unserer Kinder halten 3. Welt-Kinder in sehr negativem Sinne für Müll-Kinder, die ein kaputtes Leben führen und nicht einmal Hosen besitzen, um ihre ungewaschenen, dünnen Hintern zu verbergen. In Wirklichkeit sind dies „nicht-Kinder“ oder „Zweite-Wahl-Kinder“! Denen sollte man helfen mit einigen Kupfermünzen, abgelegten Kleidern und alten Spielsachen.

In diesem kindlichen Denken, das natürlich die jeweilige Umgebung (zu Hause, Nachbarschaft, Schule) wieder-

spiegelt, ist die Welt geteilt zwischen einem überlegenen „WIR“ und einem unterlegenen „DIE“:

- Wir sind die erste Welt - Die sind die dritte Welt.
- Wir sind entwickelt - Die sind unterentwickelt.
- Wir sind zivilisiert - Die sind unterentwickelt.
- Wir sind gescheit - Die sind dumm.

Unsere Gesellschaft, unsere Kultur, unsere Welt dienen als Vorbild. Die anderen besitzen keine eigene Kultur, kein eigenes Gesicht. Entwicklung bedeutet, daß alles unserer Lebensweise, unserer Denkweise angepaßt werden soll; alles, was verschieden ist, wird ausgelöscht. Dies ist Kulturimperialismus, der von der Überschätzung der eigenen und der Unterschätzung der anderen Lebensweise lebt. Eigene Verdienste werden übertrieben, eigene Schwächen vergessen. Gleichzeitig sieht man nur die Schwäche der anderen und nicht deren Kraft.

Wie können wir diese gefährliche Denkweise durchbrechen? Wie können wir diese Negativmeinung umwandeln in eine „positive Neugier“? Wie können wir tiefverwurzelte paternalistische Reflexe umwandeln in eine „Bereitschaft, zusammenzufinden“? Wie können wir all dies ändern, ohne die Wirklichkeit schönzufärben? Probleme bleiben Probleme. „hier“ ebenso wie „dort drüben“. Hunger, Slums, offene Entwässerung, schmutziges Wasser bedrohen ständig das Leben vieler Menschen

KINDER DER APARTHEID The Open School Children's art KALENDER 1989



Die Zeichnungen für den Kalender sind von den Kindern der »OPEN SCHOOL«, einer unabhängigen Stiftung im Bildungsbereich, gemacht worden. Sie spiegeln ihre eigenen gesellschaftlichen Wahrnehmungen der gegenwärtigen Ereignisse wider.

Vierfarbdruck, DIN A 3, DM 14.80
ISBN 3-9228 45-04-5

Subskriptionspreis bis zum 1.9.88
DM 12.80

Bestellungen an:

World University Service,
Deutsches Komitee e.V.,
Goebenstr. 35, 6200 Wiesbaden,
☎ 06121 / 44 66 48

Die Erlöse des Kalenders dienen
direkt der Arbeit der Open school.

dort, so wie wir leiden unter Umweltverschmutzung, hoher Verkehrsdichte, schlechten Ernährungsgewohnheiten, Krebs und steigenden Selbstmordraten.

C. Darstellung unserer Vorgehensweise: Die Welt in einem Korb

Unsere Methode umfaßt drei Phasen:

1. Die Vorbereitungsphase
2. Die Durchführungsphase
3. Die folgenden Schritte

1. Die Vorbereitungsphase

Die Vorbereitungsphase umfaßt zwei Schritte:

a) Materialsammlung

Wir sammeln Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens einer anderen Kultur: Kleidung, Spielsachen, Haushaltsgegenstände, Bürsten, Töpfe und Pfannen, Tassen, Zierrat, Glauben, Religion, Politik, Arbeit etc. ... auf diese Weise gewinnen alle einfachen Gegenstände eine klare Bedeutung. Durch einen vergleichenden Dialog werden diese Objekte erkennbar. Sie alle werden in einen Korb gepackt, mit dem wir, als Globetrotter, in den Klassenraum gehen. Außerdem stellen wir didaktische Materialien vor wie z.B. Fotos, Plakate, Zeichnungen, Bilder, Farbdias, Musik ... womit wir den Anschauungswert der Gebrauchsgegenstände erhöhen können. Es sind wichtige „unterstützende“ Materialien.

b) Aufstellung eines Programms

Das gesammelte Material können wir beleben durch:

- kulturvergleichende, personenzentrierte Geschichten, wodurch die Gegenstände im Korb zu einem realen Teil des Lebens der Menschen werden;
- schauspielerische Darstellung: Hunger, Leben und Tod, Erregung und Wut, Freude, Enttäuschung, Hoffnung werden sichtbar durch Handlungen, in denen Körperbewegungen eine wichtige Rolle spielen;
- Zeigen der Gegenstände, mit denen die Menschen arbeiten; diese Gegenstände verdeutlichen die andere Kultur in positiver Weise;
- ein kontinuierlicher Dialog, durch Befragen unserer Zuhörer ... den direkten Kontakt ... die Berührung;

- die Struktur unserer Aufführung, die Reihenfolge, in der wir unsere Handlungen vorführen und der Umfang von Materialien und Informationen ist sehr wichtig. Mit wieviel Material erreichen wir maximales Bewußtwerden? Die notwendigen Bestandteile gehen den reichlichen vor.

Natürlich sollte alles auf die Gruppen, mit denen wir jeweils arbeiten, eingestellt sein. Diese Einstimmung sollte auch bei der Festlegung der pädagogischen Ziele beachtet werden. Auf welche Ziele soll hingearbeitet werden? Im Gegensatz zu herkömmlichen Unterrichtsprogrammen zielt das „Koffer-Happening“ nicht auf intellektuelle Weiterentwicklung. Wir wollen die Gefühle der Gruppen ansprechen, wie sie Kraft und Schwäche erleben.

Die Stärke der „Identifikationsfähigkeit“ ist sehr wichtig. Die Menschen, Kinder wie Erwachsene, sollten fähig sein, die Sympathie, die Identifikation mit dem Leben des anderen Volkes als ein lustiges, unerwartetes Ereignis zu erleben. Der Mensch als künstlerisches, schöpferisches Wesen, zugleich begabt, mit der Fähigkeit seines Denkens Lösungen zu erkennen ... Die Beziehung zwischen dem funktionellen und dem künstlerischen ... Aufregung, Schmerz und Angst bei Ungerechtigkeit und Unterdrückung ... Respekt für den Überlebenswillen und die Erfindungsgabe von Menschen, die unter schwierigen Umständen leben ... Liebe zur Welt in ihrer faszinierenden Vielfalt ... Die Schwäche der Einsamkeit ... Die zerstörerische Kraft der Gleichgültigkeit ... Die Kraft der Bewegung ... Der tiefe Respekt für den anderen ... Das Schöpferische eines ruhigen, solidaren Lebens im Gegensatz zur be-

drohlichen Armut individuellen Konsums und Überflusses.

In der Tat, wir sollten versuchen, Einstellungen durch existentielle Gefühle zu entwickeln, die auf klaren Inhalten beruhen. Welches sind unsere inhaltlichen Ziele? Hier einige Beispiele:

- Alle Menschen, Gruppen, Kollektive haben „vergleichbare Bedürfnisse“ in verschiedenen Bereichen: Essen und Trinken, Schlafen, Kleidung, Wohnung ebenso wie das Bedürfnis nach Freundschaft, Gemeinschaft, Solidarität, Bedeutung, Anerkennung, Zustimmung, ... Auf welche Weise diese vergleichbaren Bedürfnisse befriedigt werden, kann je nach kulturellem Kontext sehr unterschiedlich sein. Es gibt viele unterschiedliche Lebensweisen.

- Diese Unterschiede im Lebensstil können gute, weniger gute und negative Aspekte haben, Vorzüge und Nachteile, positive und negative Elemente. Dies gilt auch für unsere eigene westliche Gesellschaft, z.B. die vielen zerstörerischen Auswirkungen auf die Umwelt durch das westliche Wirtschaftswachstum, den kontinuierlichen Abbau bestehender sozialer Strukturen, die wachsende Entfremdung!

- Jede Kultur hat das Recht auf ihre eigene Entwicklung und Selbstvertrauen, auf inneren Frieden in stolzer Unabhängigkeit (Selbstbestimmung).

- Herrschaft ist niemals total. Entfremdung niemals absolut. Unterschätzt weder die Stärke der Unterdrückten noch die Kreativität der Armen, noch die Macht des historischen Wandels bei denen, die in schwächerer Lage am Rande der Gesellschaft leben.

2. Durchführungsphase

Diese variiert von Gruppe zu Gruppe, folgt aber dennoch einem bestimmten Aufbau. Den Ausgangspunkt bildet die Organisation eines pädagogischen Schocks!

Unser Ziel ist klar: Aufmerksamkeit erreichen und zum Mitmachen motivieren! Dieser Schock sollte unterschiedlich sein, je nach dem ob wir uns innerhalb oder außerhalb von Schulen befinden.

- In der Schule können wir regelrecht als Globetrotter auftreten. Nur der Lehrer weiß, daß wir kommen. Der alltägliche Ablauf wird unterbrochen. Eine neue Wirklichkeit tritt ein. Die Welt in ihrer faszinierenden gegenständlichen Vielfalt und mit ihrer unaufhörlichen Flut packender Geschichten. Die Schockwirkung wird verstärkt durch unsere Kleidung (Sombrero, Halskette) und den großen Korb mit den vielen unbekannten Gegenständen. Sie ähnelt einer „Zauberei“.

- Dieser Schock wird aufrechterhalten durch unsere Aufführung: Wir verstecken uns im Korb/hin-



ter dem Korb, tragen Maske und Hut, und von dort beginnen wir mit unserer Geschichte: die Welt in einem Korb... die drei Geburten eines Globetrotters! Wer sind wir? Woher kommen wir? Was machen wir? Warum? Warum halten wir dies für so wichtig?

- Nach diesem pädagogischen Schock stellen wir die Vorkenntnisse fest! Was wissen die Mitglieder der Gruppe schon? Wir können dies auf unterschiedliche Weise feststellen: mit der Weltkarte, mit Flaggen, mit Fragen: Wo seid ihr geboren? Wo seid ihr schon gewesen? Habt ihr Verwandte in Übersee... Freunde? Kennt ihr Menschen in eurer Nachbarschaft aus einer anderen Kultur? Erregen sie Aufmerksamkeit und wie?

- Von hier gehen wir zum Mittelpunkt unseres Auftritts. Durch unsere Materialsammlung geben wir neue Informationen über Kleidung, Nahrung, Spielsachen, wohnen, essen, schlafen, soziale Beziehungen, Glauben... Dies kann auf zweierlei Arten gemacht werden:

+ rational konstruiert: Wirklichkeit wird konstruiert durch den Dialog/das Gespräch mit der Gruppe.

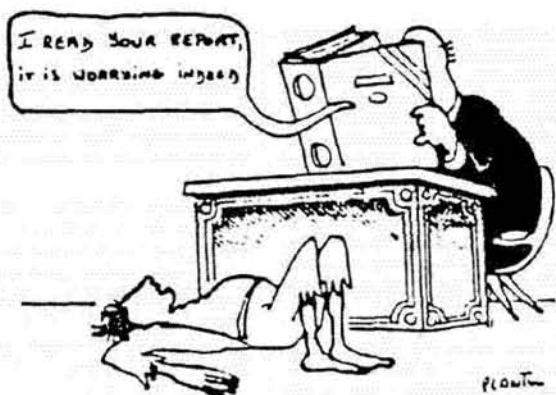
+ Schauspielern und Schaffen von Wirklichkeit: hierbei werden unsere eigenen Anliegen, Erfahrungen und Gefühle schauspielerisch dargestellt und herausgearbeitet. Es wird mehr zu einer „Erscheinung“, vergleichbar einem erzieherischen Theater. Dieser mittlere Teil dauert etwa 1. Stunde. Schließlich gibt es ein fröhliches Ende mit einem Gesang oder einem Zeremoniell (individuell oder gemeinsam). Diese Abrundung ist sehr wichtig und sie sollte mit großer Sorgfalt vorbereitet werden.

Der gesamte Auftritt dauert etwa ein- einhalb Stunden, mit Kindern der ersten Klasse etwa ein dreiviertel bis eine Stunde. Die Zahl der Zuschauer schwankt zwischen 10-15 (Kinder) und 50-60 (in der 3. Klasse). Die Lehrer sollten der ganzen Vorstellung beiwohnen und dazu bereit sein, einige Fortsetzungsstunden zu unterrichten. Wenn dies abgelehnt wird, gehen wir nicht in die Schule.

3. Die folgenden Schritte

Einige Leute tadeln uns als pädagogische Akrobaten und Erziehungsverhinderer. Unsere Auftritte seien sehr gefällig, aber ihre Wirkung nicht sehr beständig und schnell vergessen. Diese Anmerkungen können teilweise richtig sein. In der Tat sollten unsere Vorstellungen Teil einer eher kontinuierlichen Welt-Aktion in Klassen und Gruppen sein. Die Frage der Fortsetzung ist sehr wichtig.

Es gibt viele Möglichkeiten, die ausgearbeitet werden sollten. Unser Traum ist es, in einer Art Weltunterricht ständig mit diesen Problemen zu arbeiten. Zuerst müssen alle Kinder verdauen, unter der Anleitung des Lehrers. Diese Verarbeitung kann einzeln oder gemeinsam erfolgen, mit einem kurzen Aufsatz, einer Zeichnung, einer Wandzeitung, einer Collage, einem Rollenspiel. Die Kreativität, Motivation und Aufmerksamkeit des Lehrers sind sehr wichtig.



France
Plantu

Fortsetzungsstunden in handwerklicher Geschicklichkeit können veranstaltet werden: Kinder versuchen Gegenstände herzustellen, die sie durch das „Koffer-Happening“ kennengelernt haben, z.B.:

- ein hölzerner Schmetterling aus Nicaragua;
- ein Fahrrad aus Zaire;
- ein singendes Schiff etc.

Die dazu erforderlichen Materialien sind leicht zu beschaffen, und es ist eine durchführbare Anforderung für die Kinder. Wir richten ein „do-it-yourself“-Buch für die Kinder ein; es enthält neben anderen Darstellungen von Weltgegenständen die Aussage, Kinder können etwas herstellen. Der Nutzen dieser Aktivitäten besteht darin, daß die andere Kultur als Modell für unsere Kinder dient. Der Ausgangspunkt hat gewechselt. Klassen, Schulen und Gruppen können auch einen „Welt-Koffer“ erarbeiten.

CEMUVO plant außerdem, „Welt-Koffer“ leihweise einzurichten, die einem Land oder einem Thema entsprechend ausgearbeitet werden könnten:

- dem Land entsprechend: Nicaragua-, Marokko-, Türkei-Koffer;
 - dem Thema entsprechend: Kleidung, Nahrung, Spielsachen, Familie, Schule, Glauben...
- Diese Koffer könnten an Klassen oder Schulen ausgeliehen werden.

Jede Schule sollte eine weltorientierte Bücherei verwenden mit besonders geeigneten Broschüren, Musikkassetten, Schallplatten, Farbdias, Videobändern über Kinder anderer Kulturen. CEMUVO verfügt bereits über eine Menge solcher Materialien, die dort ausgeliehen werden können.

Es ist eine faszinierende Sache, wenn die CEMUVO-Ausführungen manchmal den Ausgangspunkt bilden für engere Zusammenarbeit zwischen mehreren Schulen am gleichen Ort. Einige Beispiele:

WIR SIND GEGEN SPENDENKAMPAGNEN. So wie sie meistens sind.

Weihnachten. Da sollen wir zum Beispiel einen Tag im Jahr an die Menschen in der Dritten Welt denken, den Armen etwas von unserem Reichtum abgeben, uns gut fühlen. Der Rest vom Jahr: keine Rede davon.

Wir meinen: Spendenkampagnen sind oft verdummend und gegen die Interessen der Menschen in der Dritten Welt gerichtet. Meist fallen in den Kampagnen Katastrophen wie Hunger und Kindersterblichkeit oder Schulden vom Himmel. Niemand ist dafür verantwortlich und Sie stehen ohnmächtig vor so viel Elend, das Sie nicht ändern können.

Katastrophen fallen nicht wie Regen vom Himmel. Viele sind gemacht. Und zwar hier. Bei uns. Das sagt man Ihnen lieber nicht. Weil Sie dann vielleicht unsere Regierung oder sich selbst angegriffen fühlen und nicht (mehr) spenden.

Zum Beispiel Mosambik. Menschen hungern, weil sie auf der Flucht sind. Vor den Überfällen einer Rebellenarmee, die von Südafrika finanziert wird. Und die Bundesrepublik ist einer der stärksten Handelspartner Südafrikas. Wir unterstützen die Bauern in Mosambik – dort mit Projekten, hier z. B., indem wir sagen, daß der Hunger in Mosambik keine Naturkatastrophe ist.

Wir brauchen Freunde und zwar für länger als eine (Spenden-)Kampagne. Wir freuen uns auf Ihre Antwort.

WELTFRIEDENSDIENST e. V.

Hedemannstr. 14, 1 Berlin 61
Tel. (030) 251 05 16

Bank für Gemeinwirtschaft
Konto 8888 (BLZ 100 101 11)
Kennwort: Gegenöffentlichkeit

- In Breskens (Holland) gab CEMUVO Vorstellungen in drei Grundschulen (einer protestantischen, einer katholischen, einer städtischen) im gleichen Zeitraum. In Fortsetzungsstunden wurden unsere Vorstellungen von den Kindern aufgenommen durch Bilder, Aufsätze. Herstellung einiger Gegenstände. Alles dies wurde gesammelt und in einer städtischen Ausstellung jedermann zugänglich gemacht. Schließlich gab es in der Stadt einen Solidaritätsmarsch. Die Erträge wurden an ein Projekt in Nicaragua gegeben. Dieses ganze Weltprojekt dauerte einen Monat lang. Eine enge Beziehung zwischen den Schulen und deren Nachbarschaft hatte sich entwickelt.

- In Lanaken (Belgien) gab es eine Veranstaltungsreihe: in Oxfam-Läden, in 11.11.11.-Treffen (Solidaritätsprogramm), in katholischen und staatlichen Schulen etc. All das war verbunden mit einer Menschenrechtsaktion der Kirchengemeinde im Zusammenhang mit dem Papstbesuch in Chile. Zur gleichen Zeit haben uns Elternbeiräte einiger Schulen, näher über ein Welt-orientiertes Projekt nachgedacht, das in Kooperation aller Schulen (katholisch, städtisch und staatlich) durchgeführt werden sollte.

Alle diese faszinierenden Erfahrungen zeigen uns, daß vieles möglich ist, wenn Erneuerung, Tradition und Stärke zusammentreffen.

Frans Swatélé

Die Welt in einem Korb

Frans Swatélé vom Center for World Education aus Alken/Belgien war im April dieses Jahres einige Tage in Münster. Ich habe ihn in Schulen und an andere Orte begleitet:

Das kleine schwarze Auto aus Belgien ist vollgepackt - so voll, daß die Kinder lachen, als wir auf den Schulhof rollen. Frans hat einen zerschissenen Sombrero auf - und damit beginnt bereits sein „Spiel“, seine „Methode“, seine Art von „Weltreise“.

Alle, die vorbeikommen, helfen mit. Sachen in die Schule zu tragen. Da werden fremde, skurrile und bekannte Gegenstände wie Spielzeuge, Puppen, Kochgeschirr, Musikinstrumente, Kleidungsstücke aus Stoff, Holz, Metall und unbekannten Fasern die Treppen hinaushiebt, und die große Frage begleitet sie: WAS IST DAS?

Und während Frans sie in der Aula ausbreitet, fragt er: „Was denkt ihr, was mein Beruf ist?“ Alle rätseln, die Kinder stecken die Köpfe zusammen und sind sich dann einig: „Sammler!“ „Ja, Sammler, das ist gut. Doch ich habe noch zwei Berufe“, so Frans. Und schon sind sie mitten drin, sie fragen, rätseln und hören zu. „Weltreisender“, kommt schließlich. „Ja, das stimmt auch“. Den dritten Beruf muß Frans verraten: „Ich liebe die

Kinder“. Da stocken sie, sind verblüfft und lachen schließlich: „Das ist doch kein Beruf. Jedenfalls hat den bei uns keiner!“ „Doch“, sagt Frans ernsthaft, „Ich liebe die Kinder dieser Welt und will euch von ihnen erzählen.“

Und dann nimmt er ein kleines dreibeiniges hölzernes Etwas in die Hand und fragt: „Was ist das?“ Er fragt zuerst, nimmt so die Kinder mit hinein in seine Erzähl-Reisen an ferne Orte. Nach einigem Hin und Her entpuppt sich dieses Ding als ein Stuhl aus Benin. „Warum sind unsere Stühle so und dieser anders?“ diese Frage stellen sich die Kinder selbst und erfahren an diesem Stuhl, an seiner Form, wie ein Tag für Kinder in Benin aussieht und was ihn unterscheidet von einem Tag hier. Und so geht die Reise weiter: mit einem Drahtauto nach Nigeria, durch einen Kokosnußbäcker nach Brasilien, auf einem kleinen Teppich nach Indien.

Es sind die Ideen eines Buches, die ihn immer wieder inspirieren, sagt Frans: „Pädagogik der Unterdrückten“ von P. Freire. Daran hat er seine „Methode“, seinen „Weg“ entwickelt. Er ist einfach, klar und direkt: er fragt und gibt doch Antwort; er bringt verschiedene Lebenswelten ins Gespräch miteinander; sie bleiben fremd und sind auch bekannt; er ist ernsthaft, heiter, spielerisch und liebevoll.

„Respekt vor dem Anderen, das anders ist und deshalb nicht besser oder schlechter“ - das ist es, was Frans mitteilen will. Und jedes Mal, wenn es dazu in seinen Erzählungen einen Anlaß gibt, zieht er seinen Sombrero und stellt sich gesammelt zwischen die herumliegenden Lebens-Zeichen. Und im nächsten Moment lacht er: „Was meint ihr, wie oft ich in diesen Ländern meinen Hut gezogen habe? So oft, daß mir meine Haare oben verbrannt sind!“ Hut ab - diese Geste bleibt den Kindern haften.

Hut ab - so fühlten auch wir nach einem Fortbildungswochenende im September in Alken. Respekt davor, daß hier eine Antwort auf viele Fragen, die unsere Formen von Vermittlung betreffen, zu sehen ist. Respekt auch vor dieser Art Einrichtung: das Zentrum selbst, ein altes Gehöft inmitten des Ortes, ist Teil einer in 20 Jahren gewachsenen „Entwicklungszusammenarbeit vor Ort“, die (übersetzt) heißt: soziale Basisarbeiten. Aus dem Aufbruch der 68er Proteste entstanden eine Gesundheitsstation (mit Schwerpunkt alternative Medizin), eine Freinet-Schule, eine Ziegenkooperative (mit Beratungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für angepaßte landwirtschaftliche Produktionsweisen hier und in anderen Ländern), ein Arbeitslosenzentrum mit Weiterbildungsangeboten für Erwachsene und das „Centrum Mundiale Vorming“, das bei jeder Übersetzung in eine andere Sprache ein Stück von seiner Bedeutung verliert. „Vorming“ ist nicht „Education“, und schon gar nicht „Erziehung“ im engen Sinn ...

BUND, DBV, DUH
WWF Deutschland

umwelt lernen

Zeitschrift für ökologische Bildung

Nr. 38: Sprache

Sprache, was hat das mit Umwelt zu tun? Sehr viel meinen wir. Unsere Sprache, unser Sprachgebrauch ist doch eine Frage des Bewußtseins. Wenn wir Natur schänden, Natur ausbeuten, so entspringt das unserem inneren Bild von Natur. Wenn wir Sprache bewußt gebrauchen, können wir für wesentliche Inhalte Bewußtsein schaffen. (Das wird unter anderem am Beispiel sprachlicher

Diskriminierung aufgezeigt: Mönnersprache, Naziprache.) „umwelt lernen“ will zeigen, wie Bürger durch verarmende Wortwahl für Waffen - (die Hiroshima-Bombe hieß Little Boy) oder Umweltgefahren - (Entsorgungspark) in Scheinsicherheiten gewiegt werden. Sprache wird von vielen Seiten beleuchtet, immer vor dem Hintergrund das Sprachgefühl zu schärfen.

☐ Ich möchte Abonnent/in werden

☐ Schicken Sie mir ein Probeheft für DM 4,00.

Bestelladresse:

Verlagsgesellschaft B.U.N.D., Erbprinzenstraße 18, 7800 Freiburg

Vor- und Nachname

PLZ, Ort, Straße

Datum, Unterschrift

Tagungsbericht:

Internationales Seminar: "The Impact of Pesantren on Education and Community Development in Indonesia"

Pesantren sind ländliche islamische Bildungseinrichtungen, die in Indonesien eine jahrhundertlange Tradition besitzen. Über ihre eigentliche soziale Definition hinaus, Stätten spiritueller Erziehung und islamischer Gelehrsamkeit zu sein, bildeten die Pesantren immer auch Schnittstellen tradierter Werte mit modernen Innovationen und bewiesen dabei ein erstaunliches Wandlungspotential. Aufgrund der herausragenden Stellung und moralischen Integrität ihrer religiösen Führer (Kiyai) in den dörflichen Gemeinschaften manifestierten sich in ihnen autochthone Sozialstrukturen und eine gefestigte kulturelle Identität gegen die holländischen Kolonialherren. Mit dem Aufkommen nationalstaatlicher Gedanken in Indonesien war daher auch die Idee verbunden, sich der Pesantren für Bildungs- und Dortentwicklungsaufgaben zu vergewissern.

Die Friedrich-Naumann-Stiftung hat sich in den beiden letztgenannten Bereichen seit Ende der 70er Jahre stark engagiert. U.a. fand vom 9.-13. Juli 1987 in Berlin ein internationales Seminar statt mit dem Titel „THE IMPACT OF PESANTREN ON EDUCATION AND COMMUNITY DEVELOPMENT IN INDONESIA“. Es sollte in Zusammenarbeit mit dem Forschungsschwerpunkt „Alternative Bildung“ der TU Berlin einigen Fragestellungen nachgehen, die sich in der pädagogischen und politischen Auseinandersetzung mit Pesantren immer wieder stellen: Sind Pesantren isolierte Orte reaktionären Denkens, die dynamischem sozialem Wandel entgegenstehen oder gar religiösen Fanatismus nähren? Oder können sie Ausgangspunkt selbstbestimmter dörflicher Lern- und Entwicklungsprozesse werden, in deren Verlauf bewährte Traditionen mit aktiv ausgewählten modernen Innovationen verknüpft und der eigene Standpunkt in der Gesellschaft und in der Geschichte neu bestimmt werden? Geballter Sachverstand war geladen, diese Fragen zu klären. Auf indonesischer Seite u.a. einer der bedeutendsten Kiyai, K.H.M. Yusuf Hasyim, der Generalsekretär der größten islamischen Partei, Abdurrahman Wahid, einer der engagiertesten NGO-Vertreter, Adi Sasono, und ein „liberaler“ Regierungsvertreter, Soetjipto Wiro-sardjono, sowie Akademiker und P3M-Mitarbeiter. Auf europäischer Seite u.a. Indonesien-Spezialisten wie Frans Huesken oder Niels Mulder, Koryphaeen der „Dritte Welt-Pädagogik“ wie Prof. Jouhy, Prof. Karcher oder Prof. Dias und, nicht zu vergessen, Dr. Ziemek aus der Stiftungszentrale, der über Pesantren promovierte.

Dem Seminar war vorausgegangen zum einen ein nationales Seminar in Jakarta zum selben Thema, das ebenfalls auf hohem intellektuellem Niveau stand und ein Informationsprogramm zum Thema „Kulturelle Entwicklung und alternative Bildungsformen“, das die indonesischen Teilnehmer vor dem Seminar in Berlin in verschiedene reguläre und alternative Schulen, z.B. eine Waldorfschule und die Schulfarm Scharffenberg in Berlin führte, um die Pesantren-Problematik besser im Rahmen pädagogischer Modelle diskutieren zu können.

Schon bei den ersten Themenkomplexen - ökonomische Rahmenbedingungen der ländlichen Entwicklung, soziale Konflikte und politischer Kontext - ergaben sich erhebliche Meinungsunterschiede. So wurde z.B. die übliche Dichotomie Stadt-Land und Tradition-Moderne angesichts z.B. der übergreifenden Penetration durch Massenmedien und staatliche Bildungsinhalte, der Existenz kapitalistischer Plantagen-Exklaven in ländlichen Regionen oder der Rekonstruktion traditioneller bäuerlicher Beziehungsformen in den Städten aufgrund von Zirkulärmigration stark in Frage gestellt. Hinsichtlich des politischen Kontexts stand kaum in Zweifel, daß die Rechnung auch der gegenwärtigen Wirtschaftskrise und ihrer Folgen in Indonesien wie anderswo von den schon immer nicht-privilegierten Bevölkerungsschichten, vor allem Kleinbauern und Stadtproletariat, bezahlt wird. Unterschiede traten allerdings bei der Frage zutage, wie sich NGOs und Pesantren dazu verhalten sollen, die in diesen Gruppen ja immerhin ihre Klientel identifizieren. Während die einen vor einer direkten

Einmischung in (parti-)politische Belange warnten, forderten die anderen die Einlösung von Emanzipations- und Gleichheitsansprüchen, die zumindest von vielen NGOs im Interesse dieser Bezugsgruppen verlaubar werden. Der Islam in Indonesien wurde in diesem Zusammenhang durch die Kluft zwischen seiner ländlichen Basis und seiner urbanen Intellektuellen charakterisiert. Die Lebensbedingungen der Basis sind nach wie vor durch halbfeudale Sozialstrukturen bestimmt, in die auch die Pesantren und die Kiyai als Mittler zwischen Gott und den Menschen eingebettet sind. Die islamischen Intellektuellen mit pluralistischem Gesellschaftsbild haben erst in jüngster Zeit über Einrichtungen wie LP3ES oder P3M begonnen, zu einer Dynamisierung und Aufklärung der traditionellen Kosmologie beizutragen.

Wie sehr sich gerade die Pesantren in diesem Spannungsfeld zwischen emanzipativ und am Status-quo orientierten Strömungen befinden, kam sehr offen vor allem in den beiden letzten Seminar-Blöcken, „Pesantren-Erziehung“ und „Verhältnis: NGO - Pesantren“, zum Ausdruck. Zwar sind z.B. die Naturwissenschaften längst in Pesantren-Curricula aufgenommen, aber es wurde beredeter Zweifel laut, ob das statische, an religiös legitimierten Normen orientierte Wissenschaftsverständnis des Islam mit dynamischen, auf Hinterfragung und Kritik bauenden Prinzipien der Wissensfindung vereinbar ist, wie sie sich seit der Aufklärung in Europa und anderswo entwickelt haben. Während ersteres Verständnis lediglich ein unkritisches Erlernen und Abfragen feststehender Wissensbestände erlaubt - zu denen übrigens auch die „modernen“, multiple choice-bestimmten Curricula zurückzukehren scheinen -, fördert das letztere zweckgerichtete, analytische und kreative Fähigkeiten individueller Wissensschaffung.

Vor diesem Hintergrund wurde kontrovers diskutiert, inwieweit nicht viele der oft fremden Kultur- und Sozialgefügen entnommenen Werte und Konzepte, auf die sich NGOs wie Pesantren in ihrer Entwicklungsarbeit beziehen - wie etwa „Partizipation“, „Eigenständigkeit“ oder „Alternative Bildung“ - mit den Charakteristika islamischer Bildung und der sozio-politischen Struktur in Pesantren unvereinbar sind. Einige NGO-Aktivisten beklagten, daß solche Konzepte häufig unterschiedlich interpretiert werden. Während die NGOs - zumindest rhetorisch - auf Emanzipation, Demokratisierung, Selbstbestimmung u.a.m. abzielen, lassen sich Pesantren in ihren Dorfentwicklungsprojekten oft von anderen Motiven leiten. Zum einen spielen religiös-karitative Erwägungen und anti-bürokratische Traditionen eine Rolle, zum anderen heben oder stabilisieren diese Aktivitäten das Sozialprestige der Kiyai und stärken damit deren lokale Machtposition. Die Einlösung emanzipativer und demokratischer Prinzipien in und durch Pesantren hängt nach Einschätzung der Seminarteilnehmer stark vom Sozialengagement der Führungspersonlichkeiten ab. Allerdings haben Kiyai und Pesantren historisch stets eine bemerkenswerte Fähigkeit bewiesen, positiv auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse zu

reagieren. Das läßt vielen NGO-Aktivisten die Hoffnung, durch die Zusammenarbeit mit progressiven Kiyai eine Erneuerung der Pesantren von innen herbeizuführen. Gleichzeitig aber wird durch die direkte Kooperation mit dörflichen Gruppen versucht, sozialen Druck von außen auszuüben. Denn die Bewußtwerdungsprozesse ländlicher Gruppen aufgrund der rapiden „Modernisierung“ Indonesiens und der eigenen Marginalisierung führen heute zu komplexeren Forderungen auch an ihre informellen Führer: Wenn der Prophet nicht zum Berg kommt, dann muß der Berg zum Propheten kommen. Bei negativer Resonanz reagiert die Bevölkerung zunehmend mit Abkehr von solchen kooperationsunwilligen Kiyai und Pesantren.

Für die Programmatik von P3M heißt das, so eine Schlußfolgerung der Konferenz, einerseits mit Bildungsprogrammen aus und in den Pesantren weiterhin deren innere Reform zu fördern, andererseits die direkte Zusammenarbeit mit dörflichen Gruppen im Pesantren-Umfeld zu suchen, um diese anzuregen, die Unterstützung von Dorfentwicklung seitens der Kiyai aktiv einzufordern. □

Die ausführlichen Tagungsbeiträge sind publiziert: M. Oepen, W. Karcher (Hg.): *The Impact of Pesantren in Education and Community Development in Indonesia. Proceedings from an International Seminar by Technical University Berlin and Friedrich-Naumann-Stiftung in Berlin, July 9.-13., 1987, ca. 218 S., Bezug: Friedrich-Naumann-Stiftung, Margarethenhof, Königswinterer Str., 5330 Königswinter 41.*



Brick Britain

- * Pesantren from a socio-political, religious-cultural, pedagogical and developmental point of view
- * Follows up on attempts to put the 'culture for development' approach into practice
- * The political, social and religious motives for pesantren to engage in community education and development
- * Potential and performance of the cooperation of pesantren with NGOs and the state apparatus between instrumentalization and conceptual differences
- * Controversies between semi-feudal structures and self-reliant, culturally adapted development in pesantren
- * Contradiction between the traditional learning methods (memorization) and the impact of emancipatory training for development in pesantren curricula
- * Pesantren-NGO cooperation as part of a national movement to empower rural communities to articulate and manage their own development needs and problems

Rezensionen

Wisner, Ben: Power and Need in Africa. Basic Human Needs and Development Policies, Earthscan, London 1988.

Ende der 60-er, Anfang der 70-er Jahre hat der Grundbedürfnis-Befriedigungsansatz (Basic Need Approach - BNA) in der entwicklungspolitischen Theoriediskussion eine große Rolle gespielt. Mittlerweile ist es um den BNA still geworden. Dies liegt u.a. daran, daß die Weltbank z.B. nach dem Scheitern des Modernisierungskonzepts (Wachstum = Entwicklung) bestimmte Forderungen des BNA übernommen hat. Teresa Hayter und Catherine Watson (Aid: Rhetoric and Reality, London 1985) haben begründet dargestellt, wie die westlichen Industriestaaten und die von ihnen beherrschten multilateralen Hilfsorganisationen (maßgebende Institutionen sind die Weltbank und der IWF) ein Kartell bilden. Seit 1973 spricht die Weltbank von der Armutsbekämpfung, von integrierten ländlichen Entwicklung, Gesundheits- und Alphabetisierungsprogrammen, die auch Elemente des BNA waren. Die Schlußfolgerung, der BNA sei deshalb gescheitert, wäre genau so ein Irrtum wie die Annahme, daß die Aufrufe verschiedener Dekaden durch UN-Organisationen (Ökologie 1972-82, Welthunger 1974-84; Frauen 1975-85, sauberes Wasser und Sanitation 1980-91) die Probleme gelöst hätten.

Ben Wisner, der über ein Jahrzehnt in Afrika gelebt hat, liegt daran, den Unterschied zwischen dem ursprünglichen „starken“ BNA und dem von der Weltbank praktizierten „schwachen“ BNA zu verdeutlichen. Mit unzähligen Beispielen, Untersuchungsergebnissen und Fallstudien aus den 4 Bereichen Gesundheit, Wasser-Sanitation-Behausung, Kampf gegen Kindersterblichkeit und Nahrungsmittelknappheit zeigt Wisner, welche Projekte Erfolgsaussicht haben und welche nicht.

Trotz deren Bekenntnisse zur Armutsbekämpfung, integrierten ländlichen Entwicklung, Bekämpfung der Desertifikation und Bodenerosion hat die Weltbank (und haben damit alle westlichen Industriestaaten) ihre Entwicklungspolitik gar nicht geändert. Die Geberländer und die Weltbank sind davon überzeugt, daß die Entwicklung - für die Armen eine Frage des Marktzugangs sei.

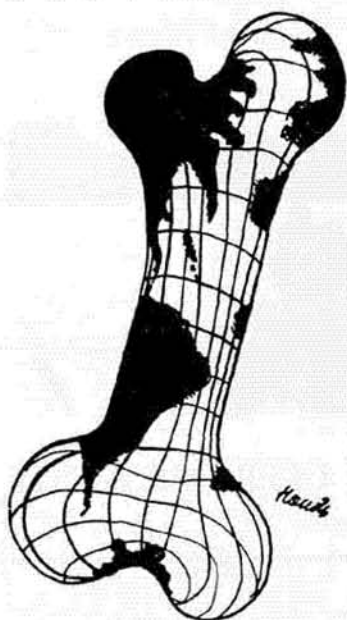
- innerhalb des bestehenden politischen Systems (also ohne Konflikt zwischen den Eliten und Armen des Landes) machbar sei. Sie gehen davon aus, daß auch in Zukunft die Ungleichheit in Konsum, Zugang zu Ressourcen zwischen den Eliten und den Massen bestehen bleibt und der Anteil der landwirtschaftlichen Fläche für cash-crop-Produktion nicht angetastet wird. Dennoch könne die Nahrungsmittelversorgung für die Bevölkerung durch erhöhte Produktion gesichert werden. Notwendig seien dafür vermehrte Düngemittel, Pestizide und Maschineneinsatz, verbesserte Methoden für Viehhaltung usw. Sie machen eine Defizitanalyse und stellen eine Einkaufsliste (shopping list) auf, darüber, was die armen Menschen brauchen, um „entwickelt“ zu sein.

Die Menschen sind das Objekt der Entwicklung. Sie bestimmen nicht, sie werden bestimmt. Dies ist der „schwache“ BNA, der Modernisierungsansatz, wie gehabt, nur mit einem anderen Namen. Wisner zitiert zahlreiche Beispiele, bei denen sich die Bevölkerung entweder nicht beteiligte oder nach anfänglicher Mitwirkung nach und nach Abstand nahm - und damit das Scheitern solcher Projekte besiegelte. Die bi- und multilateralen offiziellen Hilfsorganisationen sind darauf fixiert, die individuelle Lage der Armen durch einkommensschaffende Maßnahmen (z.B. durch die Integration in die cash-crop-Produktion) zu verbessern. Untersuchungen belegen eindeutig, daß die Kinder der cash-crop-produzierenden Bauern mehr von Unterernährung betroffen sind als die der für die Subsistenz arbeitenden Bauern. Von dem integrierten ländlichen Entwicklungsprojekt, das die Weltbank seit 1973 forciert betreibt, haben die Reichen auf Kosten der Armen profitiert.

Das „starke“ BNA geht genau umgekehrt davon aus, daß die Armen das Subjekt der Entwicklung sind. Sie bestimmen, was zuerst entwickelt werden soll, was nicht, und daß ohne Partizipation, ohne Teilhabe an der Macht, ohne Zugang zu Ressourcen, und vor allem ohne Beteiligung von Frauen Entwicklung nicht möglich ist. Letztere definieren Grundbedürfnisse anders als Männer und arbeiten gruppenspezifischer. Entwick-

lung ist keine Sache des Individuums, sondern eine Sache der Gruppen. Entwicklung ist kein harmonischer Prozess, sondern konfliktbeladen. Der Interessenkonflikt zwischen den reichen Eliten und den armen Massen ist unausweichlich. Dieser Konflikt bedeutet nicht notwendigerweise Gewalt.

Was ein Grundbedürfnis ist oder welches vor welchem Bedürfnis Vorrang hat, kann von Fall zu Fall, von einer Situation zur anderen unterschiedlich sein. So zitiert Wisner Fälle, bei denen die Bevölkerung für besseres Produktionsland gegen Wasserversorgung entschieden hat. Da das Problem der Arbeitslosigkeit in den ländlichen Gebieten überall in der Dritten Welt sehr groß ist, sind einkommensschaffende Maßnahmen nicht per se schlecht. Dafür sind andere Technologien, andere Produktionsweisen notwendig - Kapital-sparende, Arbeitsplatz-schaffende Heim- und Kleinindustrien, die nicht Luxusgüter für die Reichen, sondern Massenkonsumgüter in erster Linie für den lokalen Bedarf produzieren.



Haramija Yugoslavia

Auch für den starken BNA liefert Wisner genügend gelungene Beispiele von Projekten, die zum großen Teil von den landeseigenen nicht-staatlichen Organisationen (NGOs), aber auch von UNICEF durchgeführt werden. Der Autor meint, daß die NGOs noch mehr Potential für solche Ansätze haben. Zugleich macht er deutlich, daß NGOs nicht gleich NGOs sind. Da besonders die afrikanischen NGOs häufig darauf angewiesen sind, entweder mit der eigenen Regierung zu kooperieren oder von ihr geduldet, kontrolliert, mitunter auch unterstützt zu werden, ziehen sie die Bezeichnung „Freiwillige Entwicklungsorganisation“ (Voluntary Development Organization - VDO) vor. Es gibt mittlerweile auch eine Dachorganisation (FAVDO Forum for African VDO).

Von der Nützlichkeit der NGOs ist neuerdings selbst die Weltbank überzeugt. Sie möchte bei ihrer eigenen Entwicklungsarbeit die NGOs miteinbeziehen. Die westlichen Regierungen tun dies schon seit einiger Zeit mit steigender Tendenz. Der Widerspruch zwischen dem „schwachen“ und dem „starken“ BNA ist grundlegend. Wisner macht Gefahren und Chancen für die NGOs deutlich: Gefahren, von dem „schwachen“ BNA „verwickelt“ (mißbraucht) zu werden; Chancen, bei der Annahme von Unterstützungen Bedingungen festzulegen, damit man keine Abstriche von der Eigenständigkeit, von dem „starken“ BNA zu machen braucht.

Ein Buch zur rechten Zeit. Man kann den Wert der Arbeit von Ben Wisner nicht hoch genug schätzen.

Asit Dutta

European Development Education Curriculum Network: Who's Who in Development Education in der European Community. Alkmar 1987.

In Europa gibt es eine große Zahl von Organisationen, die im Bereich der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit bzw. der Entwicklungspädagogik tätig sind. All diese Organisationen erstellen auch Materialien für Lehrer bzw. für die Erwachsenenbildung. Es gibt inzwischen eine so große Menge von Materialien, daß man als Einzelner kaum mehr die Möglichkeit hat, den Überblick zu behalten und die Materialien herauszufinden, die man selbst benötigt, sowie entsprechende Anlaufstellen zu finden. All diese Organisationen sind jedoch essentielle Quellen für Information und Expertentum in der Förderung und Unterstützung von Entwicklungspädagogik.

Hier bietet das vom European Development Education Curriculum Network (EDECN) zusammengestellte und herausgegebene „Who's Who“ eine große Hilfe. Das „Who's who“ ist die Antwort auf den Bedarf für eine klare, strukturierte Information über all diese Organisationen, ihre Ziele, Tätigkeitsfelder und ihre Publikationen. Der Band enthält:

+ Profile von mehr als 200 Organisationen.

die im Feld der Entwicklungspädagogik/entwicklungspolitischen Bildung tätig sind.
+ grundlegende statistische Angaben jeder Organisation (Name, Abkürzung, Adresse, Telefonnummer, organisatorische Struktur, Direktor/Präsident und Kontaktpersonen).
+ Beschreibung der wichtigsten Ziele und Tätigkeiten sowie der Materialien, welche diese Organisationen produzieren.
+ einen alphabetischen Index für jedes Land sowie eine alphabetische Liste für die europäische Gemeinschaft als ganze sowie schließlich eine alphabetische Liste der Abkürzungen und ihrer Erklärungen.
+ eine Karte von jedem Land, welche zugleich den Standort der einzelnen Organisationen zeigt.

Obgleich nicht alle wichtigen Institutionen und Organisationen aus dem Feld der Entwicklungspädagogik/entwicklungspolitische Bildung im Who's Who enthalten sind, bietet er in jedem Fall für alle, die sich über die nationalen Grenzen hinaus orientieren möchten, eine gute Hilfe.

Erwin Wagner

DIDIER DÉRIAZ



AM UFER DER WÜSTE

SWISSAID

Deriaz, Didier: Am Ufer der Wüste - Kampf ums Überleben. Texte und Fotos hg. von der SWISSAID zu ihrem 40. Jubiläum.

Der Autor und Fotograf lebt als Koordinator für Entwicklungsprojekte in Niger. Aus diesem Land stammen auch die Bilder und Texte dieses eindrucksvollen Portraits vom Leben am Rande der Wüste:

Fotografieren aus Leidenschaft. Aus Freude an der Begegnung. Aus Liebe zum Niger, zu seinen endlosen Halbwüsten, zu seinen Bewohnern, den Bauern und Nomaden, die zurückhaltend und warmherzig zugleich sind. Fotografieren, um Zeuge zu sein. Zeuge der unentwegten Suche nach Wasser und Schatten. Ein Zeuge, der wie alle andern auf den Regen wartet; einer, der dabei ist, wenn endlich das Gras keimt, wenn die Ernte gefeiert wird, wenn der Wind die nächste Trockenzeit ankündigt.

Fotografieren aus Hoffnung. Aus der Hoffnung, daß es möglich ist, der Wüste fruchtbare Erde abzurufen, daß darauf Bäume wachsen und grünen werden. Aus der Hoffnung auf jene Männer und Frauen - vor allem die jungen -, die sich mit ihrer Gegend, ihrem Boden, ihren Tieren verbunden fühlen.

Zwar sind die Texte manchmal etwas pathetisch und beschönigend, zwar betonen sie manchmal allzusehr den Sinn und die Notwendigkeit „weißer“ Hilfe. Dennoch gibt dieses kleine Büchlein eine Fülle von Eindrücken über das Leben am Rande und in der Wüste. Die Fotos sind durchweg ausgezeichnet.

Erwin Wagner



Neue Bücher

Folgende Bücher sind bei der Schriftleitung eingegangen:

- + A. Morten (Hg.): *Vom heimatlosen Seelenleben. Entwurzelung, Entfremdung und Identität.* Bonn 1988.
- + W. Michler: *Weißbuch Afrika.* Berlin, Bonn 1988.
- + M.-A. Heine: *Dritte Welt auf Empfang? Die Medienförderung der BRD in der Dritten Welt.* Saarbrücken 1988.
- + L. Duncker: *Erfahrung und Methode. Studien zur dialektischen Begründung einer Pädagogik der Schule.* Langenau-Ulm 1987.
- + M. Huth: *77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht.* Hamburg 1988.
- + U. Klemm (Hg.): *Anarchismus & Bildung* Heft 2 (Juli 1988): *Profile libertärer Pädagogen. Aktuelle Perspektiven libertärer Pädagogik.* Ulm 1988.
- + H.E. Wittig/U. Klemm (Hg.): *Studien zur Pädagogik Tolstoj.* München 1988.
- + A. Flitner: *Für das Leben - Oder für die Schule. Pädagogische und politische Essays.* Weinheim u. Basel 1987.
- + E. Lindner: *Ausweg aus der Weltkrise. Bestandsaufnahme und Wegweisung.* Karlsruhe 1984.
- + N. Scholz: *Ökologische Pädagogik - eine Perspektive für Freie Schulen?* Würzburg 1985 (Dipl.A.).
- + U. Rehling: *Entwicklung von Technik - Entwicklung durch Technik!? Exemplarische Betrachtungen zum Techniktransfer.* Frankfurt 1988.
- + O. Hansmann/W. Marotzki (Hg.): *Diskurs Bildungstheorie I: Systematische Markierungen.* Weinheim 1988.
- + St. Grof: *Die Chance der Menschheit. Bewußtseinsentwicklung - der Ausweg aus der globalen Krise.* München 1988.

Postkartenserie zu interkulturellem bzw. entwicklungspolitischem Lernen von Brigitte Schneider. Troisdorf 1988.

Die Bonner Zeichnerin und Karikaturistin Brigitte Schneider ist den ZEP-Lesern und -Leserinnen keine Unbekannte mehr. Bereits in früheren Ausgaben zierten Zeichnungen von ihr Beiträge in dieser Zeitschrift. Nun hat die Arbeitsgruppe Interkulturelles Lernen (agil) e.V. eine Serie von 12 Postkarten mit Zeichnungen von Brigitte Schneider aufgelegt. Mit viel Hintersinn beleuchten die einzelnen Motive Zusammenhänge der Weltwirtschaft, die Ausbeutung Afrikas, aber auch bestimmter Regionen in Italien, den Ex- und prompt wiederkehrenden Import von Pflanzengiften, den Gegensatz von Reich und Arm, die Strick- bzw. Webmuster der Welt, die Fragwürdigkeit von Entwicklungshilfe und der Ausplünderung der Erde. Die Karten eignen sich gut für die Arbeit in Schule und Erwachsenenbildung.

Erwin Wagner

Schulstelle Dritte Welt (Hg.): *Projekte in der Schule.* Bern (Schulstelle) 1988.

Projektunterricht ist in. Besonders für den Lernbereich „Dritte Welt“ scheint sich diese Methode bewährt zu haben, auch in der Schweiz. Die vorliegende Broschüre gibt auf knappem Raum eine gute Einführung in das was Projektunterricht sein kann. Neben einleitenden Bemerkungen zu grundsätzlichen Fragen („Was ist Projektunterricht?“), werden einige wichtige Kriterien des Projektunterrichts genauer erläutert („In Projekten lernen“). In einem 3. Kapitel werden schließlich Beispiele gegeben: „Unterrichtsprojekte „Dritte Welt“ (u.a.: „Wie Indianer leben“, „Wieviel Erdöl ist der Mensch?“, „Nicaragua“). „Beratungs-Angebote der Schulstelle Dritte Welt“ beschließt die Broschüre, die nicht nur für Schweizer Lehrer und Lehrerinnen sehr empfehlenswert ist, denn sie vereinigt einige wichtige Vorzüge: sie ist kurz und deshalb schnell gelesen; sie ist aufgelockert und wird deshalb gern gelesen, und sie ist informativ und deshalb brauchbar, wenn man etwa selbst einen Projektunterricht plant.

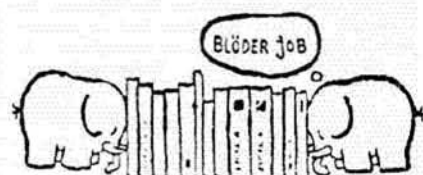
Die Broschüre ist über die Schulstelle Dritte Welt, Postfach, Monbijoustr. 31, CH-3001 Bern, erhältlich.

Alfred K. Tremel



...YOU KNOW IT MAKES SENSE.

Brick Britain



Leserbrief

"Betr.: „Man“ oder „Mann“? (ZEP 2/1988)

"Wer will, daß die Welt so bleibt wie sie ist – der will nicht, daß sie bleibt." (Erich Fried)

Lieber Alfred,

mich hat Deine redaktionelle Notiz in einer Zeitschrift für „EntwicklungsPädagogik“ sehr geärgert. Zumindest die sprachliche Entwicklung der letzten Jahre scheint Dich nicht berührt zu haben. Von daher einige Anmerkungen zu Deinem Artikel:

+ Früher schrieb man "Sehr geehrte Herren! Liebe Freunde!". Das haben wir – Wotan sei Dank – weitgehend verlernt. Formulierungen wie „Gehorsamen und Genossen“ sind nicht aufwendig. Sie sind bitter notwendig. Aus langer (und sich täglich bestätigender) Erfahrung wissen Frauen, daß sie mit 90%iger Wahrscheinlichkeit nicht gemeint sind.

+ Männer haben Frauen jahrtausendlang weitgehend aus dem öffentlichen Leben ausgeklammert. Folgerichtig fehlen u.a. eigenständige Berufsbezeichnungen für Frauen. Wörter wie „Student“, „Arzt“, „Richter“, „Pastor“, „Professor“, „Meister“, „Geselle“ bezeichneten über einen langen Zeitraum ausschließlich Männer. Sprachnot entstand erst seit Anfang dieses Jahrhunderts. Immer mehr Frauen übernahmen dieselben Funktionen wie Männer. Seitdem gibt es „Studenten“ und „weibliche Studenten“. Und jetzt sollen diese Bezeichnungen (wie „Der Bundesgesundheitsminister Rita Süßmuth“) plötzlich geschlechtsneutral sein?

+ Als vor etwa 15 Jahren einige Frauen angingen, Frau statt man zu sagen, fanden andere dies chauvinistisch, „unmenschlich“, männermordend. Wenn das man schon abgeschafft werden soll, hieß es, dann solle „man“ es doch besser durch mensch ersetzen. Aber ist mensch wirklich „menschlicher“, umfassender als frau oder man? Auch „Der Mensch“ scheint männlichen Geschlechts zu sein. Viele Aussagen über „Den Menschen“ ergäben sonst keinen Sinn ("Wichtig ist nicht nur, daß ein Mensch das Richtige denkt, sondern auch daß der, der das Richtige denkt, ein Mensch ist" – Erich Fried – ein mir zugesandtes Gedicht zu meinem Geburtstag). Das Substantiv Mensch ist – genau wie man – abgeleitet von dem Wort Mann. Genauer: von althochdeutsch mannisc ("männlich") über mennisc, mennisc zu mensch. Frau ist von der Wortgeschichte her tatsächlich viel besser geeignet, für beide Geschlechter zu stehen. Im Germanischen gab es den Stamm frau- ("hochgestellte Person") mit den wahlweisen Endungen -jo für die Frau und -ja für den Mann. Ich denke, daß Frau – Fraujo oder Frauja – diese sinnige Sprachsitte wiederbeleben sollten.

+ "Männlein oder Weiblein":

Für erwachsene weibliche Personen gibt es drei Bezeichnungen: Frau, Dame und Weib. Für erwachsene männliche Personen zwei: Mann und Herr. Bei den Herren fehlt also die entsprechende Bezeichnung für Weib. Das Wort Weib ist veraltet. Wenn es benutzt wird, dann als Schimpfwort: „altes Weib“, „Klatschweib“, „Weibergeschwätz“. Die Silbe weib wird jedoch ständig benutzt. Sie gestört als weiblich und Weiblichkeit durch die Lande. Es gibt nämlich keine anderen Worte. (Mann logisch: männlich/Männlichkeit Frau unlogisch: weiblich/Weiblichkeit)

"Fraulich" und "Fraulichkeit" können Fraujo nicht verwenden, weil ihre Bedeutung zu eng ist und von vielen noch als zu negativ empfunden wird. Weiblich und Weiblichkeit sind wertfrei? Bis heute ist nicht geklärt, welche Wurzel das Wort hat. Die „Wissenschaftler“ spekulieren. Das Duden Herkunftswörterbuch: Vielleicht gehen Weib und vibrieren auf dieselbe Wurzel zurück (olala!). Das Weib von Weib steckt auch in dem Worte Weide: dort bedeutet es soviel wie „sich drehen, winden“. Schlußfolgerung Duden: „Weib“ würde demnach eigtl. 'die sich hin und her bewegend, geschäftig (Haus)frau' bedeuten." Naja.

+ Exkurs: Die Germaninnen (Männer sind selbstverständlich immer mitgemeint) hatten eine sympathische und fortschrittliche Gottesvorstellung. Das germanische Wort guda (Vorläufer von Gott) war sächlich. Es bezeichnete ein „göttliches Wesen“ – weder weiblich noch männlich. „Liebes Gott, mach“, daß es eine Stammhalterin wird“, haben sie vielleicht gebetet.

Der Kolumne von Luise F. Pusch in „Courage“, Jahrgang 1982 habe ich alle wichtigen Informationen entnommen. Glaub' nur ja nicht, daß ein Mann wie ich sowas alleine denken kann.

GöttinSeiDank: „Die Umgangssprache ist nicht ein für allemal abgeschlossen, sie kann sich“ verändern. Texte würden allerdings nicht (wie Du behauptest) um ein Drittel länger werden. Allein der Druckraum unserer (eigentlich überflüssigen) Diskussion reicht aus, viele kommende Artikel ohne Platz-Verlust mit männlichen und weiblichen Formen zu füllen.

Die Schreibweise (nicht nur) der „taz“ hat sich weitgehend eingebürgert: Sie schreibt von „LeserInnen“, „SchülerIn“, „AutorInnen“, wenn beide Geschlechter gemeint sind. Eine andere Möglichkeit ist nachzulesen in „Grüne Perspektiven, Grüne und alternatives Jahrbuch 1988“, Volksblatt Verlag 1988, S. 75 ff.: Dort ist eine Rede von Connie Jürgens (GAL) vor dem Hamburger Senat abgedruckt. Sie fordert die sprachliche Feminisierung der Geschäftsordnung und verwendet in ihrem Antrag konsequenterweise allein die weibliche Form. Die Zusammenfassung: „Wir finden es längst überfällig, in allen offiziellen Texten der Tatsache Rechnung zu tragen, daß 54 Prozent der Menschheit keine Männer sind. Natürlich sind wir uns der Mehraufwands an Schreib-, Satz- und Formulierungsarbeiten bewußt. Als germanistisch elegante Variante können wir uns deshalb auch unbedingt mit der Idee anfreunden sämtliche Formulierungen zu feminisieren, denn in die 'Bürgerinnenschaft', meine Herren, sind Sie eingeschlossen – sprachlich versteht sich –, wogegen die Formulierung 'Bürgerschaft' uns Frauen nicht meint.“

So wollen wir den Kampf um „man“ oder „frau“ undogmatisch mit obigem Vorschlag beenden.

Ein letzter Seitenhieb: Die Lesbarkeit eines Textes wird nicht so sehr durch Schrägstriche beeinträchtigt. Eher schon durch Schachtelsätze, „Bleiwüsten“, zu lange Absätze, Fremdwörter und Abkürzungen. Allein in Deinem Kurztex finde ich: Kontext; insb., semantische Regeln; i.a., ahd.; wortmagischer Kurzschrift; vice versa; Surrogatandlungen und Anderes.

Bis die Tage!

Mit solidarischen Grüßen

Andreas Schüller, Bielefeld

Willst Du noch einen kleinen Nachschlag? Das freut mich!

Nachschlag 1:

Die Spanier hatten sie 1527 so genannt: Islas San Antón. 1600 kam der holländische Kapitän Sebald und taufte sie: Sebalidinen. 1690 kamen die Briten und nannten sie (nach einem Zahlmeister der Navy): Falkland-Inseln. 1764 kamen die Franzosen: Malouines. 1820 kamen die Argentinier: Islas Malvinas. 1833 kamen wieder die Briten und nahmen die Inseln (für sie immer noch die „Falkland-Inseln“) erneut in Besitz. Während des blutigen Krieges in unserer Zeit hörten wir 'mal' was von den Malvinen, häufiger 'was von den Falkland-Inseln. Namen sind Schall und Rauch? Namen sind vor allem Besitz-Ansprüche oder Besitz-Nachweis. Ob wir Herren eine Inselgruppe oder eine Frau als Besitz reklamieren: das damit einhergehende (Um)-Benennungsverfahren ist vergleichbar und wird höllisch ernst genommen. Meine Schwester heißt Hilbig. Meine Schwägerinnen heißen Schüller. Interessiert noch der Name meiner Mutter? Wessel.

Nachschlag 2:

Die Frau kommt immer dort zuerst, wo es unwichtig ist, schreibst Du. Das ist richtig – bis auf eine Ausnahme: Achtung! Adam und Eva (Vater & Sohn, Bruder & Schwester, Herr & Frau Müller, Mann & Frau), Hänsel und Gretel, Caesar und Cleopatra, Tristan und Isolde, Hermann und Dorothea, Romeo und Julia. Hör 'mal weg: Begrüßst seist Du, Maria! (Aber auch Du, Josef). Wen noch sollen wir ehren? Im 4. Gebot? Ach ja, Vater & Mutter.

Tschüs!“

(Zum gleichen Thema:)

„Zur abendländischen Geschichte und zum Konventionalismus der Sprache können und dürfen Frauen in der gegenwärtigen historischen Situation noch keine ruhige und gelassene Haltung einnehmen. Zu sehr müssen sie sich noch um Gleichberechtigung und Gleichstellung in vieler Hinsicht bemühen: gleiche berufliche Chancen, Ausbildungs- und Verdienstmöglichkeiten ect.“

Ärger, ja sogar Wut entbrannte auf der sprachlich-zeichenhaften Ebene, auf der es um die symbolische Indikation derartiger Bestrebungen geht, wie Frau Rickerts Brief erkennen läßt. Wie sollen wir umgehen mit einer Sprache wie der deutschen, die es Frauen besonders schwer macht, ihre emanzipatorischen Bestrebungen und Wünsche sprachlich

zu indizieren? – Ein Blick hinüber zu unserem Nachbarn England könnte uns nachdenklich machen. Der Streit um Sprachnormen – dessen ironischen Höhepunkt im Gezanke um „*history*“ oder *herstory*“ kulminierte – wurde inzwischen per Gesetz geregelt und zwar mit Verzicht auf sprachliche Sichtbarmachung der Frauen: sämtliche Ausschreibungen beruflicher Positionen müssen geschlechtsneutral formuliert sein. Bei Bezeichnungen wie „*professor*“, „*chancellor*“, „*cleaner*“ müssen sich Frauen und Männer gleichermaßen angesprochen fühlen. Nun macht es die englische Sprache den Engländerinnen leichter, die gesetzlichen Regelungen anzunehmen, weil erstens der Artikel kein Geschlecht verrät und zweitens die weitere Satzfolge das Geschlecht enthüllt: *the chancellor ... she or he spoke ... to the Parliament*. Eine in Zeitschriften längst üblich gewordene Form der Anrede.

Der Vorschlag von Alfred Tremel läuft ja nun in diese Richtung: Frauen sind bei „*Leser*“ mitgemeint. Wie schwer tun sich aber viele Frauen mit generischen Maskulina. Der Aufschrei des linguistischen Feminismus (u.a. Trömel-Plötz) zwingt uns zu überlegen, wie wir vernünftig mit dem durchaus legitimen Anspruch umgehen sollen, das Weibliche auch sprachlich sichtbar zu machen. Ohne Zweifel, und da hat Frau Rickert recht, assoziiert die Mehrheit bei generischen Maskulina immer noch häufiger Männliches als Weibliches. Aber Wortbildungen wie „*Bürgerinnensteig*“, „*Kennerinnenblick*“, halte ich für überzogen, mittels derer dem Bewußtsein auf die Beine geholfen werden soll. Im Gegenzug könnten sich Männer bei „*die Person*“ diskriminiert fühlen und nach „*der Personer*“ verlangen.

Wenn allein schon die phonologische Lautfolge *man* genügt, um sie durch *frau* zu ersetzen, also *Efrauzipation*, *je-frau(d)* entstehen, sind höchste Idiosynkrasien im Spiel. Sicher sind es historisch gewachsene und begründete Idiosynkrasien, aber m.E. dürfte man sich ihnen sprachlich nicht so hemmungslos hingeben.

Wichtige Sprachformen lassen sich dagegen ohne große Mühe und Pedanterie ändern und haben sich schon geändert, dadurch, daß Frauen z.B. *Anwältinnen* geworden sind, *Industrieauffrauen*, *Vorsitzende* etc. Ob es *Frau Professor* oder *Professorin* heißen soll, ist doch unbedeutend, weil es sich in jedem Fall um eine Frau handelt.

Wenn Männern allerdings weibliche

Anreden gar so selbstverständlich von der Zunge purzeln, muß m.E. nach aufgepaßt werden, beileibe nicht jeder hat ein echtes Interesse an der Gleichstellung von Mann und Frau. Der Zusammenhang von Sprache und Bewußtsein ist vielschichtig. Von der falschen, weil männlichen, Sprachform auf das falsche Bewußtsein zu schließen, ist genauso kurzschlüssig, wie von der richtigen Sprachform auf das richtige Bewußtsein. Der entscheidende Punkt muß doch der sein, all jene Männer und auch Frauen, die nichts dafür tun oder gar verhindern, daß *strukturelle Voraussetzungen* für Teilzeitarbeit, *job-sharing-Modelle* geschaffen werden und daß Frauen dieselben Chancen haben und gleich behandelt werden wie Männer, scharf zu kritisieren und zum Umdenken zu bewegen.

Den Herausgeber der ZEP an diesen Maßstäben zu messen, wäre doch sicher wichtiger: Welche Chancen haben Frauen als Autorinnen, Mitarbeiterinnen, welche Repräsentationsmöglichkeiten für ihre Meinung zu Problemen

der Zeit, zu entwicklungspädagogischen Sachverhalten räumt er ihnen ein? Wie geht er mit Frauen um? Mögen A. Tremels Vorschläge zur Konsolidierung der Sprachnormenkonflikts manchen vielleicht etwas oberlehrerhaft in den Ohren geklungen haben, die Belehrungen von Frau Rickert sind es in weitaus größerem Maße.

Daß es sich Frauen genauso wenig nehmen lassen wie Männer, Fehler und Mängel an anderen zu kritisieren, zeigt dies Auseinandersetzung allemal. Wichtiger als der Streit um sprachliche Indikationsformen wäre mir, daß ZEP-Leserinnen die Zeit, die Kraft (die man als Mutter, Hausfrau und Berufstätige so nötig braucht) und die Lust aufbrachten, sich in der ZEP zu Wort zu melden: Hauptsache, der Autor ist weiblich!

Gabi Strobel-Eisele, Wißgoldingen (Wtbg.)

„Für die ZEP-Leserbriefspalte!“ sandte uns Leser Konrad Heidenreich aus Sindelfingen folgende Karikatur aus der ZEIT. Die Anmerkung 2 dürfte sich auf „generische Maskulina“ beziehen. A.K. Tremel

hatte in seiner provozierenden Notiz (vgl. ZEP 2/88, S. 32) nichts anderes behauptet als gerade dieses: „Der herkömmlichen Sprachkonvention nach referiert diese Bezeichnung auf Personen beiderlei Geschlechts.“



Marie Marcks¹

1 In: Dieter E. Zimmer: *DIE - DER - DAS*. Die Zeit 17/1984 S. 62

2 Gemeint sind maskuline Personenbezeichnungen („unmarkiert“) ohne feminines Gegenwort (z. B. durch Bildung einer movierten Form: der Käufer/die Käuferin), also z. B.: der Mensch, der Lehrling, der Flüchtling. Der herkömmlichen Sprachkonvention nach referiert diese Bezeichnung auf Personen beiderlei Geschlechts.

INFORMATIONEN

Österreich: Kürzungen bei der Entwicklungspädagogik

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) hat Ende September allen Mitarbeitern zum Jahresende vorsorglich gekündigt, weil das von den Konservativen geführte Außenministerium (als bisheriger Finanzier des ÖIE) bisher noch keine Zusage über die weitere Förderung der kritischen entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit durch den ÖIE gegeben hat.

Die angedrohten Kürzungen der Zuschüsse für den ÖIE stehen im Zusammenhang mit einer von den österreichischen Konservativen betriebenen entwicklungspolitischen Wende, die auf Kosten der Entwicklungspädagogik im eigenen Lande Einzelprojektförderung in Dritte-Welt-Länder zum Zwecke der Exportförderung für die österreichische Industrie bevorzugt. Österreich rangiert mit seinen Leistungen an die ärmsten Länder unter den westlichen Industriestaaten (1987) an letzter Stelle.

Das ÖIE strebt nun eine „diversifizierte Finanzierung“ an, um die Abhängigkeit vom Außenministerium abzubauen. Ungewiß aber ist, ob die Zeitschrift „Entwicklungspolitische Nachrichten“ in der bisherigen Weise fortgeführt werden kann.

Entwicklungspädagogik in nicht-staatlichen Entwicklungsorganisationen

Beatrix Alznauer und Annegret Freye untersuchten in einer Diplomarbeit (Hannover 1988) die „Entwicklungspolitische Zielvorstellungen und Arbeitsweisen der nichtstaatlichen Organisationen der BRD“ an „ausgewählten Beispielen“ (Untertitel: „eine qualitative und quantitative Untersuchung“). Ergebnis: Fast alle untersuchten Organisationen nehmen für sich in Anspruch, entwicklungspädagogische Arbeit zu leisten. Sie erarbeiten u.a. spezielle Informationsmaterialien (auch didaktische Materialien). Eine Evaluation dieser Materialien findet allerdings nicht statt. Dazu kommt, daß diese entwicklungspädagogische Arbeit in der Regel einen recht marginalen Stellenwert einnimmt - auch was den Etat betrifft: Die Deutsche Welthungerhilfe z.B. verwendet nur 1,7% ihres Etats für diesen Aufgabenbereich. Qualitativ gesehen gibt es häufig keine explizite pädagogische Vorstellungen. Et-

was positiver scheint die entwicklungspädagogische Arbeit in kleineren Organisationen, und das vor allem, weil hier häufig ein enger Kontakt zu den Abnehmern der Materialien besteht.

Ein Abstract dieser Arbeit wurde in epd-Entwicklungspolitik 14/15/88 (Juli) auf den S. 25 ff. veröffentlicht.

UE Amazonasindianer

Neu erschienen bei *Brot für die Welt* ist ein Materialpaket für Kindergarten und Grundschule „Amazonasindianer“. Kernstück des Materials ist ein großes (DIN A1), farbiges Urwaldplakat mit vielen Figuren zum Ausschneiden und Spielideen, Geschichten und Zeichnungen auf der Rückseite. Die Arbeitsmappe enthält 35 Loseblatt-Materialien für Kinder (Spiele, Lieder, Bastelideen, Märchen, Rezepte, Fotos ...) und ein Textheft mit Hintergrundinformationen für ErzieherInnen und LehrerInnen. Erhältlich über das Diakonische Werk in Hamburg, Abt. O, Bugenhagenstr. 21, 2000 Hamburg 1.

Kirchliche Entwicklungsarbeit

In der Reihe „Misereor-Dialog“ sind neu erschienen: Nr. 6: „Gemeindezentren und Basisgemeinden in Brasilien“ und Nr. 7: „Kirchliche Entwicklungsarbeit. Was bleibt?“. Bezug über Misereor, Postfach 1450, Mozartstr. 9, 5100 Aachen.

AV-Medien Dritte Welt für Kinder

Empfehlenswerte Filme und (Ton-)Diareihen für Kinder zum Thema „Dritte Welt“ wurden jetzt vom Kinder- und Jugendfilmzentrum in der Bundesrepublik Deutschland (KJF) und dem Ev. Zentrum für entwicklungsbegleitende Filmarbeit (EZE) in einem neuen Katalog zusammengestellt. Der Katalog enthält Filme aus und über Länder(n) der „Dritte Welt“. Gegen Voreinsendung von DM 3 in Briefmarken erhältlich über: EZE, Gänseheidestr. 67, 7000 Stuttgart.

„Wenn wir wissen wollen, ob die Gesellschaft verändert werden kann, müssen wir daran gehen, sie zu verändern.“

Klaus Tremel

Norbert Scholz

B.F. Skinner: Selektion durch Folgen (vgl. ZEP 3/88)

Hier die noch ausstehende Literaturangaben und Anmerkungen:

1. N. Peterson, *Science* 132, 1395 (1960).
2. The imitative vocal behavior of certain birds may be an exception, but if it has selective consequences comparable with those of cries of alarm or mating calls, they are obscure. The vocal behavior of the parrot is shaped, at best, by a trivial consequence, involving the resemblance between sounds produced and sounds heard.
3. B.F. Skinner, *Verbal Behavior* (Appleton, New York, 1957).
4. Patterns of innate behavior too complex to have arisen as single variations may have been shaped by geologic changes due to plate tectonics (B.F. Skinner, *Acta Neurobiol. Exp.* 35, 409 (1975); reprinted in *Reflections on Behaviorism and Society* (Prentice-hall, Englewood Cliffs, N.J., 1978).
5. -., *Beyond Freedom and Dignity* (Knopf, New York, 1971).

TERRE DES HOMMES: Aktion: Schülersolidarität

(h.-m.g.o.) terre des hommes Deutschland startet die Aktion „Schülersolidarität“, mit der Schüler, Schulklassen und Schulen animiert werden sollen, eine Projektpartnerschaft in der Dritten Welt zu übernehmen. Angeboten werden Projekte in Peru: Kleine Menschen organisieren sich, Chile: Hilfe für drogenabhängige Kinder und Jugendliche, Philippinen: Bildung für Arbeiterkinder, Südafrika: Kinder in Südafrika und Indien: Kinderschutzzentren gegen Kinderarbeit. Jede Klasse oder Schule kann sich aus den vorgestellten Projekten eines aussuchen und ihm einmalig oder regelmäßig einen Betrag zukommen lassen. Aber woher das Geld nehmen? Auf dem Unterrichtsbogen „Wir sind Kinder einer Erde“ werden eine Reihe von Aktionsvorschlägen gemacht. Informationsmaterial gibt es bei: terre des hommes, Hilfe für Kinder in Not, Postfach 4126, 4500 Osnabrück.

Symposium über Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik

Die letzte Nummer der ZEP über Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik wirbelte (wie erhofft) einigen Staub (!?) auf. Leser wünschen eine Diskussionsmöglichkeit. Wir planen deshalb für Herbst 1989 (voraussichtlich am 1. Wochenende im Oktober) ein Symposium mit Experten und Laien zu diesem Thema. Nähere Einzelheiten im nächsten Heft.

Impressum

ZEP - Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift für Entwicklungs-
Pädagogik erscheint im
WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH

Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:

Falkenstr. 5, 7798 Denkingen,
Tel. 07552/7450

Redaktion:

PD Dr. Asit Datta, Hannover
Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart
Uli Klemm, Dipl.Päd., Ulm
Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe
Klaus Seitz, M.A., Reuten
Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Tübingen
Dr. Erwin Wagner, Hildesheim
Dr. Joachim Winter, Tübingen

Anzeigenverwaltung: Wochen-
schau Verlag, Anzeigenabteilung,
Barbara Wetzels, Tel. 06196/84010

Druck:

Offsetdruck Pfeiffer oHG
6231 Sulzbach (Taunus)

**Erscheinungsweise und Bezugs-
bedingungen:** Erscheint viertel-
jährlich. Jahresabonnement DM
24,- Einzelheft DM 7,-; alle
Preise verstehen sich zuzüglich
Versandkosten. Zu beziehen
durch alle Buchhandlungen oder
direkt vom Verlag. Abbestellun-
gen spätestens acht Wochen vor
Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift:

Wochenschau Verlag,
Adolf-Damaschke-Str. 103,
6231 Schwalbach/Ts.

Verantwortlich i.S.d.P.:

Erwin Wagner

ISSN 0175-0488 D

Arbeitsstelle Weltbilder

Die „Arbeitsstelle Weltbilder“ in Münster hat ihre Arbeit aufgenommen und bietet folgende Dienstleistungen an: Ausleihe von Büchern und Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen, eigene Fortbildung in Form von Kursen und Workshops, Organisation von Studienfahrten, Betreuung von Arbeitsgruppen. Arbeitsstelle Weltbilder, Lingener Str. 9, 44 Münster, Tel. 0251/664828.

Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“/Entwicklungspädagogik

Die im letzten Heft begonnene Dokumentation zu Studienmöglichkeiten im Lernbereich „Dritte Welt“ und Entwicklungspädagogik an deutschsprachigen

Universitäten und Hochschulen wird in den kommenden Nummern sporadisch fortgesetzt. Weil derzeit mehrere Studiengänge in der ministeriellen Genehmigungsphase sind, setzen wir die angekündigte Fortsetzung für dieses Heft aus. Aber: Aufgeschoben ist nicht aufgehoben.

Vorschau auf das kommende Heft

ZEP 1/1989: Entwicklungsbezogene Bildung. Redaktion: Georg-Friedrich Pfäfflin, U.a. mit Beiträgen von Rita Schäfer und Georg-Friedrich Pfäfflin.

Nikolaus Bohse-Wagner

Evaluation einer pädagogischen Intervention zum Abbau von Schulangst

Entstehung, Umsetzung und Wirksamkeitskontrolle
eines Kurses "Lern- und Arbeitstechniken" für Schüler

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1988, 262 Seiten
Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik; Bd. 362
ISBN 3-631-40519-7 br., sFr. 50,-

Eine pädagogische Intervention zum Abbau von Angst in der Schule (Lern- und Arbeitstechniken) wird hinsichtlich ihrer Begründung und Wirksamkeit mit zwei unterschiedlichen Zielen überprüft:

a) wissenschaftstheoretisch: welche Phasen hat ein Projekt wissenschaftlichen Anspruchs zur Lösung eines pädagogischen Problems? Gibt es Regeln für die Vorgehensweise und Entscheidungen in den Phasen und wie werden sie im Forschungsprozeß eingehalten? Lassen sich aus dem Vergleich wissenschaftstheoretischer Normen der "Technologiebildung" mit einer exemplarischen Forschungspraxis Erkenntnisse für die Interventionsentwicklung und -evaluation gewinnen?

b) pädagogisch: wie gut sind Begründung, Umsetzung und Effekte des Maßnahmenpakets "Lern- und Arbeitstechnik" zum Abbau von Schulangst? Hat sich das dabei entwickelte und eingesetzte Programm der Lehrerfortbildung bewährt? Welche Folgerungen sind zu Einsatzfähigkeit und Revisionsbedarf der Maßnahmen zu ziehen?



Verlag Peter Lang Frankfurt a.M. · Bern · New York · Paris
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG, Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15
Telefon (004131) 32 11 22, Telex pella ch 912 651

184 D 2768 F 127962

Frau

Annette Scheunpflug - Peetz
Hartmannstraße 3

8600 Bamberg

nsch und Tier: ale Jugendwettbewerb.

Wettbewerb. Und diesmal geht es um den Tierschutz. Unter dem Motto „Mach's wie Noah! Tiere lieben, Tiere schützen!“ sind alle Schüler und Schülerinnen der 1. bis 10. Klasse aufgerufen, ein Quiz zu lösen und ein Bild zu malen. Astrid Lindgren, die weltberühmte Kinderbuchautorin und Initiatorin eines neuen Tierschutzgesetzes in Schweden, hat die Schirmherrschaft für den 19. Internationalen Jugendwettbewerb übernommen. In ihrem Geleitwort bedauert sie, wie rücksichtslos Menschen oft mit Tieren und der Natur insgesamt umgehen und appelliert: „Es geht uns alle an, wir müssen alle Widerstand leisten, »Halt« rufen, Verantwortung übernehmen und anfangen, menschlich – das bedeutet eigentlich mit mehr Liebe – zu denken.“ Dazu wollen wir, die genossenschaftlichen Banken in Europa und Kanada, mit diesem Wettbewerb einen Beitrag leisten. Die Jugend und mit ihr auch die Öffentlichkeit wollen wir mit dem Thema „Tierschutz“ konfrontieren. Dazu brauchen wir Ihre Unterstützung. Diskutieren Sie dieses Thema im Unterricht. Informieren Sie Ihre Kollegen. Regen Sie Ihre Schüler zur Teilnahme an, helfen Sie ihnen bei der Lösung der Aufgaben. Unsere 68seitige Begleitbroschüre bietet interessante und wichtige Informationen und viele Anregungen zum Unterricht. Sie erhalten sie bei der nächsten Volksbank oder Raiffeisenbank oder beim BVR, Postfach 120 440, 5300 Bonn 1.

Coupon:

Name

Straße

PLZ/Ort

Bitte senden Sie mir die ausführliche Begleitbroschüre zum 19. Internationalen Jugendwettbewerb „Mach's wie Noah! Tiere lieben, Tiere schützen.“



Volksbanken Raiffeisenbanken

Mehr als Geld und Zinsen