

# ZEP

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

---

## 3



**Vielfalt statt Einfalt  
Interkulturelles Lernen II**

**Pädagogen und Pädagogik im Nationalsozialismus -  
Ein unerledigtes Problem der  
Erziehungswissenschaft**  
Herausgegeben von Wolfgang Keim

Frankfurt/M., Bern, New York, Paris, 1988. 253 S.  
Studien zur Bildungsreform. Bd. 16  
Herausgegeben von Wolfgang Keim  
ISBN 3-8204-1456-8

br./lam. sFr. 32,--

Die Beiträge des vorliegenden Bandes, dem eine dreizehnteilige Vortragsreihe an der Universität-Gesamthochschule Paderborn zugrunde liegt, - für die erfreulicherweise auch ein polnischer und ein DDR-Wissenschaftler gewonnen werden konnten - versuchen, eine offene und zugleich kritische Auseinandersetzung mit einer bislang weitgehend verdrängten Thematik in Gang zu setzen. Sie sind durchweg so angelegt, daß sie mit den Problemen des nationalsozialistischen Erziehungswesens zugleich auch deren Bearbeitung bzw. Nicht-Bearbeitung durch die bundesdeutsche Erziehungswissenschaft mit in den Blick nehmen. Neben Grundsatzbeiträgen mit allgemeinen kritischen Bestandsaufnahmen werden spezielle Themen wie Hitlerjugend, angepaßtes und oppositionelles Lehrerverhalten, Hilfsschule, das Schulwesen im okkupierten Polen sowie die verdrängte Pädagogik behandelt. Schließlich wird das Thema «Faschismus» durch einen Beitrag zum Komplex «Neofaschismus als Problem bundesdeutscher Erziehungswissenschaft» in die Gegenwart hinein verlängert.



Verlag Peter Lang Frankfurt a.M. · Bern · New York · Paris  
Auslieferung: Verlag Peter Lang AG, Jupiterstr. 15, CH-3000 Bern 15  
Telefon (004131) 321122, Telex pela ch 912 651, Telefax (004131) 321131

# ZEP 3

Zeitschrift für EntwicklungsPädagogik

12. Jahrgang, September 1989

## Inhalt:

<b>Rolf Arnold</b> Umgang mit Fremde(n): Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns	2
<b>Alexander Kaestner</b> Fremd ist der Fremde nur in der Fremde. Ein Reisebericht	8
Eigene kulturelle Artikulation ermöglichen	10
Programm für Interkulturelles Christliches Lernen	14
<b>Roswith Gerloff</b> Übersetzungsprozeß eines Projektes in den Kontext der BRD	16
Forum Ökumenisches Interkulturelles Lernen	17
<b>Gottfried Orth</b> Überlegungen zur Praxis interkulturellen Lernens	20
<b>Barbara Riek:</b> <b>Von den Formeln zur Realität</b>	21
<b>Alfred K. Tremel</b> Lernziel: Frieden? Sprachanalytische und theoriertechnische Probleme einer Friedenspädagogik	22
<b>Rezensionen</b>	29
<b>Informationen</b>	32

## Editorial

Die gesellschaftlichen und politischen Probleme und die als multikulturell zu beschreibende Gesellschaft in der BRD sind Ausgangspunkte interkulturellen Lernens. Dies zeigt zum einen: Pädagogische Reflexion ist orientiert an gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen. Zum anderen aber stellt die Frage nach der Eigenständigkeit pädagogischer Konzepte gegenüber gesellschaftlichen Notwendigkeiten und politischen Entwicklungen. So scheint mir die Konjunktur interkulturellen Lernens durchaus ambivalent.

In diesem Kontext wollen die Beiträge dieses Heftes zur Klärung von Praxis und Konzeptualisierung interkulturellen Lernens beitragen. Im Mittelpunkt steht dabei die Vorstellung einer Initiative interkulturellen Lernens aus Frankfurt: die Vorgeschichte in Birmingham, eine aus diesen und anderen Erfahrungen entstandene programmatische Erklärung sowie deren beider begonnene Umsetzung in der BRD. Die Initiative ist entstanden im Kontext der evangelischen Kirche. Doch was hier gelernt wurde, ist übertragbar in andere Zusammenhänge unserer Gesellschaft. Andere Überzeugungen können an die Stelle des hier gelebten christlichen Glaubens treten. Er beansprucht keine Exklusivität, sondern will seine Möglichkeiten einbringen in interkulturelle und interreligiöse Begegnungen und deren Diskurs. Daneben bieten der Beitrag von R. Arnold und meine Thesenreihe weitere Anregungen zur Diskussion interkulturellen Lernens.

Über dem Lesen der Artikel soll freilich nicht vergessen werden: Interkulturelles Lernen entsteht nicht an Schreibtischen, sondern vollzieht sich in meist konflikthaften Begegnungen, in gesellschaftlichen Diskursen und politischen Auseinandersetzungen. Die Arbeit an den Schreibtischen ist „lediglich“ (Selbst-) Reflexion solcher Prozesse. Daß die hier zusammengestellten Aufsätze dazu einen Beitrag leisten können, hoffe ich.

Das vorliegende Heft ist als Fortsetzung und Ergänzung der Ausgabe 6. Jahrgang 1983 Nr.2/3 konzipiert. Der Titel der damaligen Publikation lautete „Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken. Interkulturelles Lernen“

Rolf Arnold

# Umgang mit Fremde(n)

## Zur Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns

Die Häufigkeit interkultureller Kontakte und Begegnungen nimmt in der heutigen Welt zu. Die Gründe hierfür sind unterschiedlichster Art. Zu nennen sind u.a.: a) Kontakte der Entwicklungszusammenarbeit (personelle Zusammenarbeit), b) Zunahme von Aussiedlern, Übersiedlern und Asylanten, c) Im Zuge der weltweiten wirtschaftlichen Zusammenarbeit entsenden auch Firmen zunehmend Mitarbeiter (z.T. mit ihren Familien) ins Ausland, deren Zahl nicht nur infolge des EG-Binnenmarktes in Zukunft ebenfalls steigen dürfte.

Mit der Zunahme interkultureller Begegnungen nehmen auch die interkulturellen Mißverständnisse zu, tritt die generelle Bedeutung des kulturellen Faktors ins Zentrum des Interesses und entsteht die Frage nach dem Umgang mit Fremde und der Professionalisierbarkeit interkulturellen Handelns

### I. Interkulturelle Mißverständnisse

In ihrem bekannten Buch „Menschliche Kommunikation“ schildern Paul Watzlawick u.a. ein interkulturelles Mißverständnis, mit dem sich einige, während des Krieges in England stationierte, amerikanische Soldaten konfrontiert sahen.

*Beispiel 1:* Unter ihnen war die „(...) Ansicht weit verbreitet, die englischen Mädchen seien sexuell überaus leicht zugänglich. Merkwürdigerweise behaupteten die Mädchen ihrerseits, die amerikanischen Soldaten seien übertrieben stürmisch. Eine Untersuchung, an der u.a. Margaret Mead teilnahm, führte zu einer interessanten Lösung dieses Widerspruchs. Es stellte sich heraus, daß das Paarungsverhalten (courtship pattern) — vom Kennenlernen der Partner bis zum Geschlechtsverkehr — in England wie in Amerika ungefähr dreißig verschiedene Verhaltensformen durchläuft, daß aber die Reihenfolge dieser Verhaltensformen in den beiden Kulturbereichen verschieden ist. Während z.B. das Küssen in Amerika relativ früh kommt, etwa auf Stufe fünf, tritt es im typischen Paarungsverhalten der Engländer relativ spät auf, etwa auf Stufe 25 (also kurz vor dem eigentlichen Geschlechtsverkehr; R.A.) Praktisch bedeutet dies, daß eine Engländerin die von ihrem Soldaten geküßt wurde sich nicht nur um einen Großteil des für sie intuitiv 'richtigen' Paarungsverhalten (Stufe 5-24) betrogen fühlte, sondern zu entscheiden hatte, ob sie die Beziehung an diesem Punkt abbrechen oder sich dem Partner sexuell hingeben sollte. Entschied sie sich für die letztere Alternative, so fand sich der Amerikaner einem Verhalten gegenüber, das für ihn durchaus nicht in dieses Frühstadium der Beziehung paßte und nur als schamlos zu bezeichnen war“ (Watzlawick u.a. 1984, 20).

Eine rationale Bewältigung dieses Dilemmas ist den Beteiligten i.d.R. nicht möglich, da ihnen die kulturelle Verwurzelung ihres eigenen Handelns i.d.R. nicht bewußt wird. „Ins Bewußtsein dringt nur das undeutliche Gefühl: der andere benimmt sich falsch“ (ebd.). Die miteinander konfligierenden kulturspezifischen Situationsdefinitionen sind den Beteiligten nicht reflexiv verfügbar. Mag man in diesem, aus dem erotischen Bereich kommenden Beispiel die infolge eines interkulturellen Mißverständnisses nicht zustandekommende „Kooperation“ noch als individuelles Schicksal der beteiligten Personen belächeln, so sind aus der Entwicklungszusammenarbeit interkulturelle Mißverständnisse bekannt, die mit erheblichen sozialen Wirkungen verbunden sind.

**„Ins Bewußtsein dringt nur das undeutliche Gefühl: der andere benimmt sich falsch“**

*Beispiel 2:* „So ist es z.B. in religiös islamischen Gemeinschaften nicht möglich, eine Bank bzw. eine Sparkasse, die Kredite gegen Zinsen vergibt, mit nennenswertem Erfolg zu etablieren. Das Nehmen von Zinsen gilt als Wucher und verstößt gegen ein kodifiziertes religiöses Verbot, an dem es nichts zu deuteln gibt. Wer in einer solchen Gemeinschaft Ansehen und Vertrauen genießt, wird einen derartigen Verstoß auch nicht in Erwägung ziehen (...)“.

Wenn Du woanders zu Gast bist, so mach' Augen und Ohren, aber nicht gleich den Mund auf (Ein afrikanisches Sprichwort)

*Beispiel 3:* „Das Verbot, während des islamischen Fastenmonats Ramadan tagsüber zu trinken, hat in einem Fall die technisch erforderliche kontinuierliche Bedienung von Hochöfen unmöglich gemacht“ (Ehrenberg 1986, 12)

Auch im Bereich der internationalen Personalwirtschaft großer Betriebe bzw. der kulturvergleichenden Managementforschung lassen sich solche oder ähnliche Beispiele in einer fast beliebigen Zahl finden. Die Schwierigkeiten und Risiken des Managements in fremden Kulturen illustriert Eugen von Keller anhand des folgenden Beispiels:

*Beispiel 4:* „Amerikanische Ingenieure bauten in den 50er Jahren einen Flugplatz im Südpazifik. Dazu rekrutierten sie unter den Inselbewohnern junge starke Arbeitskräfte, teilten sie in Teams ein und machten die Fähigsten unter ihnen zu Vorarbeitern dieser Teams, respektive zu Leitern von mehreren dieser Teams. In den nächsten Wochen lief alles gut (dachten die Amerikaner), bis sie eines Morgens in ihrem Frühstücksraum sämtliche einheimischen Vorarbeiter und Gruppenleiter mit säuberlich durchschnittener Kehle vorfanden. Was war geschehen? In der Kultur dieses Inselvolkes waren Rangunterschiede innerhalb der gleichen Altersgruppen tabuisiert. Die Amerikaner hatten diese Gesellschaft in eine unerträgliche Situation gebracht und die kulturellen Normen des Inselvolkes hatten obsiegt“ (Keller 1982, 7).

*Beispiel 5:* Bekannt ist schließlich auch der Fall eines Kaufmannes, „(...) der nach erfolgreichem Verhandlungsverlauf von seinem sudanesischen Gastgeber an's Kaminfeuer eingeladen wird und ihm dort beim behaglichen Plaudern die Schuhsohlen entgegenstreckt — in der Kultur des Gastgebers eine grobe Beleidigung —“ (Dadler 1987, 13).

Was ist diesen fünf Beispielen gemeinsam? Bei allen geschilderten Situationen handelt es sich um kulturelle Mißverständnisse, deren Struktur durch folgende vier Elemente (vgl. Abb. 1) charakterisiert ist:

a) Ausgangspunkt des Mißverständnisses ist eine kommunikative Handlung (= Stufe 0), der eine bestimmte Valenz (Wertigkeit) für die Handelnden zukommt (vgl. Boesch 1966, 343 ff.). „Der Begriff des kommunikativen Handelns bezieht sich auf die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die eine interpersonale Beziehung eingehen“ (Habermas 1981, 128).

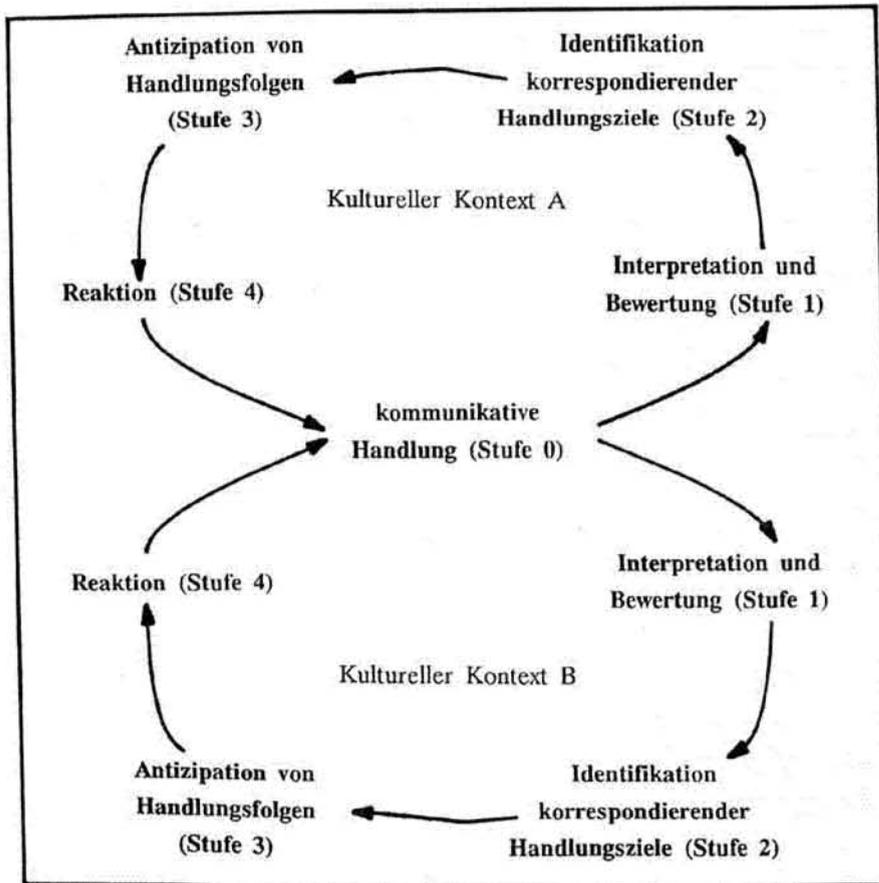


Abb. 1: Der Prozeß interkultureller Mißverständnisse (Strukturmodell)

b) Hierbei erlangt — und dies ist das zweite Strukturelement interkultureller Mißverständnisse (= Stufe 1) — der Begriff der Interaktion eine zentrale Bedeutung, „da das Aushandeln konsensfähiger Situationsdefinitionen eine erste Leistung der Akteure bei diesem Handlungsmodell ist“ (Hauptert 1985, 146); und genau hier setzt der schismatische Prozeß ein: Aufgrund des unterschiedlichen kulturellen Orientierungswissens, bewerten und interpretieren die Handelnden die kommunikative Ausgangssituation in unterschiedlicher Weise:

- Was für ihn der zulässige Kuß zum frühen Zeitpunkt, ist für sie Aufforderung zur baldigen sexuellen Hingabe;
- was für die einen bewährtes Instrument der Personalführung und Arbeitsorganisation (Stichwort: Vorarbeiter), ist für die Betroffenen Außerkraftsetzen Jahrhunderte alter sozialer Regelungen;
- was für den einen arglos-entspanntes Ausstrecken der Füße, wird vom Gegenüber als beleidigender Affront verstanden.

Infolge des Auseinanderfallens der Situationsinterpretation *verselbständigen* sich in der Folge die Handlungsketten über folgende weiteren Stufen des Prozesses inter-

kulturellen Mißverstehens (vgl. Thomas 1983, 36 f.):

c) *Identifikation korrespondierender Handlungsziele* (= Stufe 2), d.h. die Beteiligten greifen zu den von ihrem kulturellen Kontext her „naheliegenden“ Reaktionszielen (z.B. sexuelle Hingabe oder Beziehungsabbruch, Erbostsein über die beleidigenden Füße und Beziehungsabbruch etc.) und

d) *antizipieren* die (von ihnen erwarteten) *Handlungsfolgen* (= Stufe 3) — so liegt dem Gurgeldurchschneiden der südpazifischen Kollegen die Erwartung zugrunde, auf diese Weise die für sie „künstlichen“ Rangunterschiede abschaffen zu können —, und

e) *reagieren* schließlich (= Stufe 4) entsprechend, wodurch sie eine neue, zur Interpretation und Bewertung Anlaß gebende kommunikative Handlungssituation herstellen (= Stufe 0).

Das Konfligieren zweier kultureller Kontexte bei interkultureller Begegnung kann in den verschiedensten Konstellationen erfolgen. Als belastender stellt sich die Situation i.d.R. für den Fremden bzw. den „Fremdkulturellen“ dar:

„In einer fremdkulturellen Umgebung sind die angemessenen Ordnungsstrukturen dagegen zunächst relativ unbekannt. Sie entspricht einer 'kognitiv umstrukturierten Region', die Handlungsunsicherheit hervorruft (Lewin 1963, 175). Es ist nicht klar, welche Handlung zum angestrebten Ziel führt und welche Effekte durch eine bestimmte Handlung hervorgerufen werden. Der Situation kann daher keine sichere Bedeutung zugemessen werden. Der fremde soziale Kontakt in den diese Situation eingebettet ist, erlaubt auch nur in geringem Maße die Ableitung allgemeiner Prinzipien, die als 'Hilfskonstruktionen' die konkreten Schwierigkeiten überbrücken könnten (Winter 1983, 54). Ebenso ist i.d.R. auch eine Metakommunikation über die Interaktionsprobleme ausgeschlossen. Interkulturelle Situationen 'sind somit für relativ unerfahrene Personen sozial ungeordnete und in ihrer Unordnung nicht auflösbare Lebensbereiche. Es fehlt an *passenden* Wahrnehmungskategorien, Handlungsrezepten (Routinen), Interpretationsmustern und Ausweichstrategien' (Winter 1983, 54)“ (Dadler 1987, 46 f.; vgl. auch die Erläuterung eines türkisch-deutschen Sexualkonfliktes bei Schiffauer 1983).

## 2. Der kulturelle Faktor

Durch die ethnomethodologisch fundierte Beschäftigung der Sozialwissenschaften mit den tradierten Formen kollektiven Orientierungswissens entwickelte sich ein *Kulturbegriff*, der — befreit um die kulturellen Elemente geisteswissenschaftlicher Ansätze — auf ein erweitertes Verständnis von Kultur im Sinne von Alltagskultur bezogen war (vgl. Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen 1973). Gleichzeitig war dieser Kulturbegriff universalistisch ausgelegt, in dem Sinne, daß es ihm um die Bezeichnung der generellen Elemente und Funktionsweisen des kollektiven Wissensvorrates von Gruppen ging.

„Unter *Alltagskultur* sollen nicht allein die Objektivierungen alltäglichen Handelns, von Essen und Bekleidung bis zu Berufen und Verwandtschaftsbeziehungen verstanden werden, sondern ebenso die Struktur von *Ideen*, die Formen des Wissens, der Alltagstheorien, die Deutungsmuster, in denen die Mitglieder einer Kultur in 'natürlicher Einstellung' die sie umgebende Welt auslegen. Zu den Deutungsmustern sollen hier auch Normen und Werte gerechnet werden, als solche orientierende Vorgaben, die alltägliches Handeln nach Maßgabe von Tradition und sozialen Kontexten steuern. In einem solchen Rahmen von Alltagskultur gehört dann auch die Sprache als das im kommunikativen Handeln praktizierte Auslegungshandeln, Auslegung von Situationen und Rollenbe-

ziehungen, und Erziehung als das Hineinwachsen in bzw. Aneignen von Deutungsmustern(n). Wir pflegen heute allgemein einen 'erweiterten' Kulturbegriff zu verwenden. In Abkehr von den verkürzten, geisteswissenschaftlich geprägten 'deutschen Kulturbegriff', der am Hohen, Schönen und Geistigen ausgerichtet war; aber wir nehmen damit u.U. eine systematische Unschärfe in Kauf. Sicher ist die Abkehr von einem Kulturbegriff, der um einen Bestand, ein 'Reservoir' geistiger Objektivierungen bemüht ist, richtig und notwendig" (Geringhausen/Seel, 1984, 139 f.)

Dieses erweiterte Kulturverständnis ist mit dem Kulturbegriff der Ethnologie weitgehend identisch, der davon ausgeht, „(...) daß Kultur eine gesellschaftliche und relativ kontinuierliche Lebensform ist: Ein komplexes Ganzes von Denk-, Gefühls- und Verhaltenskonfigurationen, die für eine bestimmte Gruppe von Menschen bezeichnend sind, von dieser gewohnheitsmäßig getragen werden und für eine Reihe von Generationen Gültigkeit haben“ (Krischke Ramaswamy 1985, 35 f.)

Dieser erweiterte Kulturbegriff der Ethnologie geht mit zwei Implikationen einher, welche für das Verständnis des Eigengewichtes des kulturellen Faktors (kulturelle Originalität) sowie die Praxis interkultureller Kommunikation gleichermaßen von Bedeutung sind: Gemeint sind

- die Relativität der Kultur und
- die Persistenz kultureller Prägung.

#### a) Die Relativität der Kultur

Das Nachdenken über die Bedeutung von Kulturen sowie die Praxis interkultureller Kommunikation ist bis zum heutigen Tage durch Ethnozentrismus gekennzeichnet. Die kulturellen Traditionen und Verhaltensweisen fremder Gesellschaften wurden nach dieser Denkungsart als — am eigenen Maßstab gemessen — defizitäre, nicht als differente und funktional gleichwertig sich erweisende Wissensformen konzipiert, d.h. in traditionellen Gesellschaften wurde i.d.R. ein Rückstand an Modernisierung, an „sachliche(r) Einstellung, die im komplexen Gesellschaftsleben notwendig ist“ (Gerl 1980, 70) sowie an innerer Verhaltensflexibilität konstatiert. Ausgegangen wurde dabei von einer Universalität der sozialpsychologischen „Modernisierung“, d.h. von der Vorstellung, daß wirtschaftlicher Aufschwung, Innovationsbereitschaft und Industrialisierung nur bei einer gleichzeitigen „Modernisierung“ der individuellen Verhaltensweisen möglich sei. Es ist unübersehbar, daß ein solcher „Universalismus“ unversehens in eine „Dominanz eurozentrischer Wissenschaft gegenüber den Kultu-

ren der Dritten Welt umzuschlagen (droht)“ (Lenhart 1985, 61). Die traditionellen Kulturen werden dabei häufig auf statische bzw. primitive Elemente reduziert, die einem zweckrationalen und vermeintlich innovativen Management entgegenstehen.

Mit der solchen Gegenüberstellungen zugrundeliegenden Annahme eines (sozial-) psychologischen Entwicklungsgefälles ist eine fundamentale Fehleinschätzung verbunden, die darin besteht, daß die häufig höhere Funktionalität des sogenannten traditionellen Orientierungswissens für die Lebenswelt der „Traditionalisten“ ignoriert wird. Hierauf weist Braun hin:

---

### „Die kulturellen Traditionen und Verhaltensweisen fremder Gesellschaften wurden als defizitäre Wissensformen konzipiert“

---

- „Die Entscheidung armer Bauern in der Dritten Welt über Innovationen bzw. Nicht-Innovationen sind mindestens ebenso komplex wie die Entscheidungen europäischer Manager. Kulturelle Wertsysteme spiegeln dabei eine selektierende und produktive Rolle. Sie sollen bewährte Methoden der Überlebenssicherung liefern.
- Abwehr von Neuerungen scheint in armen Gesellschaften häufig das Vernünftige zu sein; die Übernahme das Unvernünftige. Fehlschläge bedrohen sehr schnell das Überleben der Gruppe. Innovationserfolge hingegen den Fortbestand der sozialen Solidargemeinschaft. Vermeintlich traditionale Verhaltensweisen sind lebenserhaltend. Sie produzieren effiziente Armut — nicht weniger, aber auch nicht mehr.
- Aus dieser Perspektive werden zu Problemgruppen jene Experten, die unreflektiert risikohöhernde (statt risikomindernde) Innovationen einführen — und jene Teile der 'Zielgruppe', die sie widerstandslos akzeptieren.
- Die Traditionalismusthese ist zwar unbegründet, aber intellektuell und emotional entlastend. Mit ihr läßt sich bei Fehlschlägen die Schuld dem Opfer aufladen“ (Braun 1986, 15).

Dem bleibt nichts hinzuzufügen. Der „Mythos vom Traditionalismus“ (Braun 1986), als dessen operationale Konsequenz auch die entwicklungspolitischen Bemühungen um eine „Höherentwicklung von unterentwickelten Individuen“ angesehen werden müssen, Individuen, „denen vernünftigerweise nur der Anschluß an die bereits entwickelten Persönlichkeitsstrukturen in den Industriegesellschaften bleibt“ (Bosse 1984, 388), ist allerdings auch deshalb fragwürdig, weil das der abendländischen Zivilisation und Industrie zugrundeliegende empirisch-rationale Denken selbst immer größere Widersprüche produziert und sich dadurch selber relativiert. „Diese Widersprüche wirken“, wie Ernest Jouhy sagt, „als Infragestellung nicht nur der Ergebnisse, sondern auch der historisch-anthropologischen Voraussetzungen unserer eigenen Einstellungen, unseres Empfindens, Erlebens und Handelns“ (Jouhy R.1985, 50). Was die Ergebnisse dieses empirisch-rationales Entwicklungsmodells angeht, so ist es nicht erst seit dem Bericht von Meadows u.a. an den Club of Rome fraglich geworden, „(...) ob die westliche Industriegesellschaft mit ihren auf permanente Expansion ausgerichteten Institutionen und Kulturidealen noch länger Vorbild und Entwicklungsziel für die Dritte Welt sein kann. Eine Angleichung aller nichtindustrialisierten Länder an den ökonomischen und technologischen Standard der 'entwickelten' Staaten — das wird heute nur noch von Leuten mit ausgeprägter Verdrängungsneigung bestritten — würde für unseren Planeten mit Sicherheit eine ökologische Katastrophe bedeuten“ (Osterloh 1984, 440).

Im Gegensatz zu der in der entwicklungstheoretischen Diskussion verbreiteten Neigung, „die Entwicklung der hochindustrialisierten Gesellschaften als selbstverständlich zu unterstellen und Unterentwicklung als Problem; d.h. als die zu erklärende Erscheinung zu begreifen“, erscheint es angesichts der Grenzen, Probleme und Folgekosten des Wachstums sinnvoller zu sein, „Peripherisierung als Normalfall und die geglückte Entwicklung als Ausnahme zu verstehen“ (Senghaas 1982, 29).

Aber nicht nur in den Industrieländern wächst mit der ökologischen Bewegung und dem vielbeschworenen „ganzheitlichen“ Denken die Skepsis hinsichtlich der Voraussetzungen des empirisch-rationales und technokratischen Wirklichkeitsverständnisses. Auch in den Entwicklungsländern ist eine Infragestellung dieses abendländischen Paradigmas feststellbar. „Die Besinnung auf die eigenen Quellen der tradierten Wertsysteme begleitet dort den politischen Widerstand

gegen den Imperialismus und führt zu einer grundsätzlichen Kritik der Grundlagen, auf denen sich die ökonomisch-politische wie auch die kulturelle Vormacht und Herrschaft der kapitalistisch-westlichen

### **„Es wächst die Skepsis hinsichtlich des empirisch-rationalen und technokratischen Wirklichkeitsverständnisses“**

und sowjetkapitalistisch-östlichen Industriekultur bislang durchsetzte“ (Jouhy 1985, 50). Dabei werden Vorstellungen von Mensch und Natur sowie kulturelle Traditionen wiederbelebt, die man nicht vorschnell als „überholt, weil vorindustriell“ abtun sollte. Vielmehr bauen diese traditionellen Wirklichkeitskonzepte teilweise „(...) auf Überzeugungen auf, die für ein Überleben der Menschheit insgesamt immer offensichtlich unverzichtbar sind“ (Karcher 1988, 57). Hieraus eine zivilisationskritisch-romantische Verklärung traditioneller Kulturen und Sozialmilieus abzuleiten wäre falsch; unübersichtbar sind auch in diesen Kulturen Ungleichheiten und Beschränkungen (z.B. Unterdrückung der Frauen, Unterdrückung von Minderheiten etc.). Vielmehr geht es darum, eurozentrische Kulturkonzepte abzulegen und in der interkulturellen Kommunikation die Chance zu nutzen, in unseren eigenen kulturell-gesellschaftlichen Krisensituationen „(...) neu von der Dritten Welt (zu) lernen und uns von fremden Kulturen anregen und produktiv verunsichern (zu) lassen, ohne diese Kulturen romantisch zu verklären“ (Siebert 1989, 104.)

#### **b) Die Persistenz kultureller Prägung**

Wenn Kultur sich sozusagen „hinter dem Rücken“ der Menschen durchsetzt und ihr Verhalten in — wie ich gezeigt habe — teilweise auch fataler Weise zu bestimmen vermag, dann muß es sich bei ihr um ein Orientierungswissen handeln, welches tief in die Person eingewurzelt ist und in hohem Maße an der Sicherung der Plausibilität von Alltag und Lebenswelt beteiligt ist. In diesem Sinne liefert Clifford Geertz in seinem Buch „Dichte Beschreibung - Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme“ (1987) einige Definitionen und Hinweise, die geeignet sind, den von mir vorgeschla-

genen „weiten“ (weil soziologisch-formalen) Kulturbegriff im Sinne der neueren Kulturosoziologie (vgl. Bourdieu 1974) als System gemeinsamer Symbole weiter zu präzisieren. Kultur ist nach seiner Auffassung Ausdruck der Tatsache, daß „der Mensch ein Wesen ist, das in selbstgesponnene Bedeutungsgewebe verstrickt ist, wobei ich Kultur als dieses Gewebe ansehe“ (Geertz 1987, 9). Kultur wird hierbei — ganz in der Tradition des symbolischen Interaktionismus, der Phänomenologie, der Verstehenden Soziologie und der Ethnologie als Bestandteil und überliefertes Insgesamt des Alltagswissens verstanden, d.h. Kultur bezeichnet „(...) ein historisch überliefertes System von Bedeutungen, die in symbolischer Gestalt auftreten, ein System überkommener Vorstellungen, die sich in symbolischen Formen ausdrücken, ein System, mit dessen Hilfe die Menschen ihr Wissen vom Leben und ihre Einstellungen zum Leben mitteilen, erhalten und weiterentwickeln“ (ebd., 46).

Die aktuelle kulturtheoretische Diskussion verdankt einige weiterführende Hinweise der kulturosoziologischen Theorie von Pierre Bourdieu, dessen Habitus-Konzept der Tatsache Rechnung trägt, daß die Kultur eines sozialen Zusammenhangs weder allein aus den Ansichten, Wahrnehmungen und Deutungsmustern der Beteiligten heraus zureichend verstanden werden kann, noch sich angemessen als von den sozialen Strukturen alleine induziertes Phänomen begreifen läßt. Vielmehr sind beide Ebenen im sozialen Handeln vermittelt, weshalb ein Zugang erforderlich ist, der subjektive und strukturelle Aspekte der jeweiligen Kultur aufeinander bezieht, und zwar in einer Weise, daß die Vermittlungsfunktion der Kultur gewahrt bleibt. In diesem Sinne entwickelt P. Bourdieu den Habitus als die vermittelnde Kategorie zwischen Struktur und Praxis und definiert ihn als „geometrische(n) Ort der Determinismen und Entscheidungen (déterminations), der kalkulierbaren Wahrscheinlichkeiten und erlebten Hoffnungen, der objektiven Zukunft und des subjektiven Entwurfes“ (Bourdieu 1974, 40). Nach Bourdieu vermittelt der Habitus zwischen den „(sozialen) Positionen bzw. Stellungnahmen, d.h. zwischen dem jeweiligen Standort im (sozialen; R.A.) Raum und den jeweiligen Standpunkten ihm gegenüber“ (Bourdieu 1985, 28). Das Individuum fädelt sich in seinem Lebenslauf gewissermaßen von seiner jeweiligen Stellung im sozialen Raum (der auch ein Sozialisations-Raum ist) her in die geschichtlich entwickelten Schemata ein, die es in die Lage versetzen, am sozialen Geschehen teilzunehmen. Nach Bourdieu ließe sich „(...) der Habitus als ein System verinnerlichter Muster definieren,

die es erlauben, alle typischen Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen einer Kultur zu erzeugen“ (Bourdieu 1974, 143).

Die Entstehung des kulturtypischen Habitus erfolgt in der Sozialisation bzw. deren (frühen) Phase der Entkulturation, als deren Ergebnis bereits Ralph Linton die Formierung einer „basic personality“ angenommen hatte (nach: Scharmann 1974, 14). Vor allem in der Piaget-Tradition, mit ihrer Annahme einer irreversiblen Abfolge von Stufen der Ausbildung von Kompetenzen, sind zahlreiche Hinweise erarbeitet worden (u.a. von Kohlberg) die vermuten lassen, daß die grundlegenden kulturellen Orientierungen, die bereits sehr früh im Kleinkindalter erworben wurden, im Erwachsenenalter nur noch

### **„Bei Kultur muß es sich Orientierungswissen handeln, welches tief in die Person eingewurzelt ist“**

schwer veränderbar sind, d.h. die größte Persistenz (im Sinne von Nachhaltigkeit) aufweisen (vgl. Liegle 1982).

#### **3. Interkulturelle Handlungskompetenz**

Abschließend möchte ich die Fragen untersuchen,

- inwieweit die interkulturelle Begegnung bzw. das Handeln in fremden und der Umgang mit fremden Kulturen den Einsatz von Professionals erforderlich macht, z.B. um die Risiken interkultureller Mißverständnisse zu minimieren,
- welche Fähigkeiten für ein erfolgreiches interkulturelles Handeln erworben werden müssen
- und wie diese Fähigkeiten professionell entwickelt werden können.

Über die Notwendigkeit der Berücksichtigung des kulturellen Faktors z.B. bei der Planung und Realisierung entwicklungspolitischer Vorhaben in Entwicklungsländern gibt es kaum noch einen Dissens, lediglich bei dem „wie?“ existieren noch konkurrierende Modelle. Diese reichen von Überlegungen zur Beteiligung von Kulturwissenschaftlern im Projektteam vor Ort über Vorschläge, eine systemati-

# WECHSELWIRKUNG

7.- DM. Jg. II, 3. Quartal, August 89

A 894 F, Nr. 42

# WECHSELWIRKUNG

TECHNIK NATURWISSENSCHAFT  
GESELLSCHAFT



## Perestroika Neue Wege der Forschungspolitik

Ballonfahrt und Revolution □ Technikgenese □ 20 Jahre  
Plakatgruppe □ Biotechnologie und -Dritte Welt-

Nr. 42, August 1989

### Schwerpunkt:

Perestroika – Neue Wege der Forschungspolitik  
Erwachen aus dem dogmatischen Schlaf – Die  
Erneuerung der sowjetischen Wissenschaft ★  
Polens Wissenschaft im Umbruch ★ Die Verhandlungsergebnisse über F&E am Runden  
Tisch ● DDR: Ziele und Schwerpunkte der  
Forschungs- und Technologiepolitik ★ Die ver-  
flixte COCOM-Liste – Lehren aus den Export-  
kontrollen

### Weitere Themen:

Ballonfahrt und französische Revolution ★  
Technikgeneseforschung ● 20 Jahre Plakat-  
Gruppe bei Daimler-Benz ★ Biotechnologie  
und -Dritte Welt- ★ Militärische Einsätze von  
Entlaubungsmitteln ●  
Probeheft für DM 4,- in Briefmarken be-  
stellen!

Bestellungen an WECHSELWIRKUNG  
Gnolsenastr. 2, 1000 Berlin 51  
DM 7,- Einzelheft (+ Versandkosten)  
DM 28,- Abonnement für 4 Hefte (Incl.  
Versandkosten); erscheint viertel-  
jährlich

sche Zusammenarbeit mit einheimischen Kulturwissenschaftlern zu suchen (vgl. Bliss 1986, 35), bis hin zu der Forderung, alle in anderen Kulturen tätigen „Experten“ kulturell zu sensibilisieren. Meine folgenden Ausführungen sind eher auf den letzten Vorschlag bezogen, d.h. den Vorschlag, die kulturelle Sensibilisierung aller derjenigen, die mit Fremde(n) umgehen, zu intensivieren.

Welche Kompetenzen sollten für den Umgang mit Fremde(n) erworben werden? Der Arbeitsschwerpunkt „Handlungsbedingungen und Handlungsspielräume für Entwicklungspolitik“ an der Universität Bielefeld hat 1985 einige Anforderungen an professionelle Standards von Entwicklungsakteuren formuliert, die m.E. auch für die generelle Frage nach der Professionalität interkulturellen Handelns von Belang sind. Folgende Komponenten einer solchen Professionalität wurden aufgeführt:

- „die Fähigkeit im operativen Umgang mit formalrechtlichen Programmvorgaben der Organisation. Die Einhaltung formaler Richtigkeitskriterien und eine adäquate Anwendung von Regeln stellen den Inhalt *bürokratischer Kompetenz* dar;
- die Fähigkeit zum strategischen Umgang mit den Akzeptanz- und Verhandlungsspielräumen in der Organisation und ihrer Umwelt. Die Beachtung und Beeinflussung von Konflikt-/Konsensprozessen im Zusammenhang mit einer optimalen Aufgabenkonzeption und Programmimplementation ist Bestandteil der *politisch-strategischen Kompetenz*;

## „Die Professionals“

- die Fähigkeit zur flexiblen Einarbeitung in neue Aufgabenstellungen und zur kurzfristigen Erarbeitung pragmatischer Problemlösungen. Eine solche *generalistische und inkrementalistische Entscheidungskompetenz* ist Voraussetzung für eine breit gefächerte Einsetzbarkeit der individuellen Arbeitskraft für unterschiedliche Problem- und Aufgabenfelder;
- die Fähigkeit zum kollegialen und kooperativen Umgang mit anderen Personen. Eine solche *Kooperationskompetenz* ist Vorbedingung für die in komplexen organisatorischen Ent-

scheidungssystemen erforderliche Zusammenarbeit von Stelleninhabern;

- die Fähigkeit zur Analyse und Entscheidung in fachlichen Problem- und Aufgabenzusammenhängen. Eine solche *fachliche Kompetenz* beinhaltet volkswirtschaftliche und soziologische Kenntnisse über Entwicklungsprobleme sowie das Wissen über sektorale und regionale Aspekte;
- die Fähigkeit zur sensiblen Selbstkontrolle und -beschränkung im Rahmen entwicklungspolitischer Entscheidungen. Bei der *reflexiven Kompetenz* geht es um Formen der Abwägung und Ausrichtung des entwicklungspolitischen Handelns hinsichtlich seiner längerfristigen Folgen für das betreffende Entwicklungsland und die Beziehungen zwischen Entwicklungs- und Industrieländern“ (Glagow u.a. 1985, 18 f.)

Dieses Anforderungsprofil umfaßt wichtige Wissens-, Fähigkeits- sowie Selbstreflexionsanforderungen, wobei allerdings die m.E. zentrale Kompetenz zur Selbstreflexivität nur unzureichend elaboriert ist. Geht man davon aus, daß der kulturelle Faktor sich „hinter dem Rücken“ der Akteure Geltung verschaffen, d.h. ihre kulturelle Eigenart bis in die kleinsten Alltagssituationen hinein ihr Handeln bestimmt und interkulturelle Mißverständnisse auslösen kann, die den gesamten Erfolg von Kooperation in Frage stellen können, so langt es m.E. nicht, als letzte zusätzliche Kompetenz eine „reflexive Kompetenz“ zu fordern und diese zudem noch nur i.S. von politischem Fingerspitzengefühl zu präzisieren. Die Relativität der Kultur sowie die Persistenz der (herkunfts-) kulturellen Prägung erfordern vielmehr eine Bewußtmachung des eigenen, sich hinter dem eigenen Rücken immer wieder Geltung verschaffenden Eurozentrismus, d.h. eine selbstreflexive Aufarbeitung der eigenen kulturellen Prägung. In diesem Sinne forderte Renate Nestvogel auf dem Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften 1988 in Saarbrücken zu „kultureller Selbstreflexion“ auf, worunter sie die Bereitschaft von „Inländern“ verstand, „(...) die tiefen Strukturen ihrer eigenen Kultur, die sie verinnerlicht haben und in interkulturelle Kommunikation einbringen, genauer zu reflektieren“ (Nestvogel 1988, 39). Die Vorbereitung auf den – professionellen – Umgang mit Fremde(n) wäre demnach auch als eine kulturelle Selbstanalyse zur Aufdeckung eigener ethnozentrischer Denkmuster zu gestalten, in deren Verlauf u.a. bewußt werden könnte, daß „die Abwertung und Abspaltung des ‘Anderen’ in uns selbst unser Verständnis für Menschen und Gruppen (erschwert), deren Kulturgeschichte diese Spaltungen weniger kennt als wir“ (ebd., 46). Im Wege einer solchen

(inter-) kulturellen Selbstreflexion wird Fremde vertrauter, da sie nicht mehr bloß als fremde Wirklichkeit präsentiert, sondern vom Boden der eigenen kulturellen Eigenart her entschlüsselt wird (vgl. Osterloh 1984, 194). Kulturelle Anpassung wird nicht mehr einseitig dem Fremden zugemutet. Umgang mit Fremde(n) bedeutet vielmehr die eigene Bereitschaft (der Professionals) in einen Lernprozeß einzutreten und eigene kulturelle Traditionen aus veränderter Sicht neu zu bewerten und weiterzuentwickeln. Um was es bei der Professionalisierung des interkulturellen Handelns geht, finden wir von der fremdsprachendidaktischen Forschung in einer auch für unsere Fragestellung übertragbaren Weise formuliert, die abschließend zitiert sei: „Der Weg zu einer solchen Qualifikation, nämlich 'Muttersprache als Fremdsprache zu vermitteln', führt über mannigfache Situationen der 'Entäuberung', geht immer wieder von Erlebnissen eigener Unzulänglichkeit und des Staunens über selbstverständlich Vertrautes aus: Sein angestammtes Eigentum mit den Augen des Fremdlings bestaunen, auch als verwunderlich und plötzlich fremd in den Blick bekommen: eine empathische 'Selbst-Verfremdung' besonderer/professioneller Art?“ (Geringhausen/Seel 1984, 127).

#### Literatur

- Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen** (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. 2 Bde. Reinbek b. Hamburg 1973.
- Bliss, F.:** Die kulturelle Dimension von Entwicklung. Aspekte eines Defizits im entwicklungspolitischen Instrumentarium. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 27(1986), vom 5. Juli 1986, S. 28-38.
- Boesch, E.E.:** Psychologische Theorie des sozialen Wandels. In: *Bester, H./Boesch, E.E.* (Hrsg.): *Entwicklungspolitik. Handbuch und Lexikon*. Mainz 1966, S. 335-416.
- Bosse, H.:** Zur Ethno-Hermeneutik von Modernisierungskrisen und selbstbestimmten Bildungsprozessen. In: *Schöfthaler, T./Goldschmidt, D.* (Hrsg.): *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt a. M. 1984, S. 379-402.
- Bordieu, P.:** Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a.M. 1974.
- Bordieu, P.:** Sozialer Raum und Klassen. Frankfurt a.M. 1985.
- Braun, G.:** Vom Mythos des Traditionalismus. In: *Entwicklung und Zusammenarbeit*, 27(1986)8/9, S. 13-15.
- Dadder, R.:** Interkulturelle Orientierung. Analyse ausgewählter interkultureller Trainingsprogramme. Saarbrücken 1987.
- Ehrenberg, E.:** Kein Erfolg ohne Autorität und Vertrauen. Zur Bedeutung soziokultureller Faktoren für die Entwicklungszusammenarbeit. 27(1986)8/9, S. 12-13.
- Geertz, C.:** Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a. M. 1987.
- Geringhausen, J./Seel P.C.:** Der Lerner und die fremde Sprache. Überlegungen zur Entwicklung regionalspezifischer Lehr- und Lernmaterialien für die Länder der „Dritten Welt“. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 10(1984), S. 126-162.
- Gerl, C.:** Zur Wirkung von Bildung und Ausbildung auf die Modernisierung in den Ländern der Dritten Welt. Diss. Linz 1980.

**Glasgow, M. u.a.:** Theoretische Überlegungen zur entwicklungspolitischen Professionalität und Handlungskompetenz. Das Praxisfeld Entwicklungspolitik und seine Anforderungen an professionelle Standards von Entwicklungsakteuren. Tagungsbericht. Skript der Universität Bielefeld. Bielefeld 1985, S. 11-21.

**Habermas, J.:** Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt 1981.

**Haupt, B.:** Soziologische Handlungstheorien: Theorie der Interkulturalität. In: *Thomas, A.* (Hrsg.): *Interkultureller Austausch als interkulturelles Handeln*. Saarbrücken 1985, S. 173-192.

**Jouhy, E.:** Bleiche Herrschaft — Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd. Frankfurt a. M. 1985.

**Karcher, W.:** Pesantren in Indonesien. Kulturspezifische Elemente einer nicht-westlichen Bildungstradition. In: *Unterrichtswissenschaft*, 16(1988)1, S. 43-59.

**Keller, E. v.:** Management in fremden Kulturen. Ziele, Ergebnisse und methodische Probleme der kulturvergleichenden Managementforschung. Bern u.a. 1982.

**Krischke Ramaswamy, M.:** Ethnologie für Anfänger. Eine Einführung aus entwicklungspolitischer Sicht. Opladen 1985.

**Lenhart, V.:** Evolution und Entwicklung. Zur evolutionstheoretischen Fundierung einer Theorie formaler Bildung. In: *Wulf, C./Schöfthaler, T.* (Hrsg.): *Im Schatten des Fortschritts*. Saarbrücken 1985, S. 61-69.

**Lewin, K.:** Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern 1963.

**Liegle, L.:** Kulturvergleichende Aufsätze in der Sozialisationsforschung. In: *Hurrelmann, K./Ulrich, D.* (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel 2. Aufl. 1982, S. 197-226.

**Mead, G.H.:** Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt 3. Aufl. 1978.

**Nestvogel, R.:** Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: *Beck, K. u.a.* (Hrsg.): *Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe. Analysen — Befunde — Perspektiven*. 23. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim/Basel 1988, S. 39-49.

**Osterloh, K.-H.:** Eigene Erfahrung — fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt. In: *Unterrichtswissenschaft* (1978)3, S. 189-199, 194.

**Osterloh, K.-H.:** Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. Zur Begründung einer adaptierten Pädagogik in den Entwicklungsländern. In: *Schöfthaler, T./Goldschmidt, D.* (Hrsg.): *Soziale Struktur und Vernunft*. Frankfurt a. M. 1984, S. 440-460.

**Renggli, F.:** Angst und Geborgenheit. Soziokulturelle Folgen der Mutter-Kind-Beziehung im ersten Lebensjahr. Ergebnisse aus Verhaltensforschung, Psychoanalyse und Ethnologie. Reinbek b. Hamburg 3. Aufl. 1979.

**Schaarmann, T.:** Beiträge zur Theorie und Empirie der sozialindividuellen Integration. Versuch einer ersten Zusammenfassung. In: *ders.* (Hrsg.): *Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren*. Stuttgart 1974, S. 1-81.

**Schiffauer, W.:** Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt a. M. 1983.

**Schöfthaler, T.:** Menschenbilder, Weltkulturen. Was wir aus der Diskussion um die Ziele interkultureller Erziehung lernen können. In: *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*. (1984)3, S. 4-9.

**Senghaas, D.:** Von Europa lernen. Entwicklungsgeschichtliche Betrachtungen. Frankfurt a.M. 1982.

**Siebert, H.:** Du sollst Dir kein Bildnis machen. In: *Datta, A.* (Hrsg.): *Zukunft nur gemeinsam. Beiträge zum Nord-Süd-Verhältnis*. Bremen 1989, S. 90-107.

**Thomas, A.:** Psychologische Aspekte interkulturellen Handelns. In: *ders.* (Hrsg.): *Erforschung interkultureller Beziehungen. Forschungsansätze und Perspektiven*. Saarbrücken 1983, S. 33-41.

**Watzlawick, P. u.a.:** Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern u.a. 4. Aufl. 1974.

**Winter, G.:** Situationsanalyse zu internationaler Kooperation. In: *Thomas, A.* (Hrsg.): *Erforschung interkultureller Beziehungen. Forschungsansätze und Perspektiven*. Saarbrücken 1983, S. 51-67. □

Informationszentrum Dritte Welt  
Freiburg (Hrsg.)  
Betsy Hartmann/James Boyes

## Hunger in einem fruchtbaren Land

Bauern in Bangladesch erzählen

Bangladesch ist ein Land, das mit über die fruchtbaren Böden der Welt verfügt. Zugleich gilt es als eines der ärmsten Länder der Welt, in dem jährlich tausende von Menschen an Hunger sterben. In diesem Buch werden in anschaulicher Weise die Hintergründe dieses scheinbaren Widerspruchs aufgezeigt. Dabei kommen die Männer und Frauen aus dem bengalischen Dorf Katni selbst zu Wort und schildern eindrücklich ihr Schicksal.

Das Buch ist eine gute Einführung in die Probleme eines Entwicklungslandes. Es setzt sich auch kritisch mit den zum Teil fatalen Folgen unserer Entwicklungshilfe auseinander.

Juli 1989, 88 Seiten, DM 12,80

ISBN: 3-922263-09-7

Bestellung bei: iz3w, Postfach 5328 · 7800 Freiburg



Alexander Kaestner

# „Fremd ist der Fremde nur in der Fremde“. Ein Reisebericht

Über eine Studienfahrt mit dem Ökumenischen Zentrum Christus-Kirche/Frankfurt und dem „Centre for Black and White Christian Partnership“ Birmingham im Frühjahr 1989.

Was Nationalität und Kultur, religiösen und politischen Hintergrund, Alter und Dauer des bisherigen Aufenthaltes in der Bundesrepublik Deutschland angeht, ist unsere Reisegruppe bunt gemischt. Menschen mit mehr oder weniger engem Kontakt zum Ökumenischen Zentrum aus Eritrea, Kamerun, Korea, Kurdistan, Türkei, Zaire und aus der BRD bilden in ihren Beziehungen untereinander bereits die Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens ab, die sich auch im Großen, in der britischen und der deutschen Gesellschaft mit ihren Mehrheiten und Minderheiten aufzeigen lassen. Die Beispiele müssen also nicht von weit weg hergeholt werden, wenn es gilt, Meinungen, Theorien und praktische Ansätze mit Anschauungsmaterial zu belegen. So fremd sind die Verhältnisse im anderen Land gar nicht; Fremde — das ist eine Frage der Konstellation. Ein andere Gruppe, in sich eigentlich zusammengesetzt, macht wieder ganz andere Erfahrungen, selbst wenn sie dieselben Ziele ansteuerte.

Unser erstes Ziel: in kleinen Gruppen, meist zu zweit, leben wir einige Tage in Gastfamilien britischer und schwarzer unabhängiger Gemeinden, besuchen deren Gottesdienste, tauchen in das uns fremde Milieu ein. Am Freitag eine Gebetsstunde im ärmlichen Privatquartier, das geringe Licht der nackten Glühlampe an der Decke tut der Intensität der Lieder und der Gebete keinen Abbruch. Die beim Vorlesen aus der Bibel, Vers um Vers reihum, nur stockend vorankommen, sind beim gemeinsamen Gebet anschließend kaum wieder zu erkennen. Die Augen geschlossen, der Mund geht über, das Herz ist voller Dankbarkeit. Zwischen den Zeilen zu lesen und zu hören, habe ich freilich noch nicht gelernt. Jeder und jede betet gleichzeitig, für sich — und dennoch ergibt das Ganze eine Melodie. Einige Soli lassen sich dazwischen ausmachen in anderer Sprache und ergreifenden Rhythmen. Kein Relikt aus vergangenen Zeiten in Jamaica, sondern ein besonderer Dialekt gegenwärtigen

Geistes, Reden in Zungen. Eine mir fremde Sprache. Ohne sie zu verstehen, kann ich mich an ihr freuen. Die innige Umarmung bei der Verabschiedung verstehe ich schon wieder.

Gegenüber dieser Erfahrung sind am Tag danach die üblichen touristischen Attraktionen Londons eine Erholung. Was ich über London bereits weiß, finde ich dann auch. Mein Vorwissen ist wie eine Schutzimpfung, mit Picadilly Circus, Westminster und Tower begegnet mir nichts Fremdes.

Der erste Gottesdienst am Sonntag dauert von 11 bis fast 2 Uhr. Danach ziehen sich die Frauen zur Vorbereitung des großen Essens in die Küche zurück. Die Gäste haben in der guten Stube neben dem Fernsehprogramm, das nach Auskunft unseres Gastgebers David nichts für Christen Geeignetes enthält, die Möglichkeit zum Gespräch, zum Zuschauen oder auch für ein Nickerchen. Wenn das Gespräch versiegt, bietet ein Blick auf die Zimmerwände Unterhaltung: friedlich finden sich dort nebeneinander „The Lord is my Light and my salvation ...“, ein Hochzeitsbild, „Jesus im Schoß seiner Mutter“, (deren Herz von sieben Schwertern durchbohrt ist), darunter die kolorierte Fotografie eines Pudels. Neben Jesus, in derselben Größe und ebenfalls golden gerahmt eine Fotografie von ... jeder kennt ihn. Der Unterschrift „The King of the Ring. Muhammad Ali“ hätte es nicht bedurft. Auf der anderen Seite wetteifern Prinz Charles und Lady Di, die Gedächtniskirche von Kirndorf (auf einem Porzellanteller) und eine Holografie mit der Unterschrift „Behold I stand before the door and knock“ um die Aufmerksamkeit des Betrachters. Zu Hause hätte ich von Kitsch gesprochen, warum hier nicht?

Der Gottesdienst abends von 18 bis 22 Uhr vergegenwärtigt und verstärkt noch einmal die Eindrücke und Fragen des Vormittags. Hier sind Worte, Gesten, Bewegungen

wichtig, keine Texte. Bücher paßten nicht ins Bild. Geflüsterte, gesungene, geschriebene Sätze, biblische Anklänge und Zitate, so laut und melodios, so innig und selbstbewußt, wie die Stimme des Glaubens zu sprechen vermag, machen diese Gottesdienste bewegend.

Das nächste Ziel: in Seminarform über die ersten Erfahrungen in fremder Umgebung sprechen, das Erlebte an den eigenen bisherigen Erfahrungen und an denen anderer messen. Behilflich sind dabei die Leiterin der Gruppe, Pfarrerin R. Gerloff, sowie die MitarbeiterInnen des Centre for Black and White Christian Partnership, des Zentrums für Islamstudien und anderer Einrichtungen der Selly Oak Colleges.

Sie berichten zudem über die Geschichte Englands und seiner Einwanderungswellen, über die Anfänge schwarz-weißer Zusammenarbeit, die anfänglichen politischen, kirchlichen und menschlichen Hindernisse, aber auch Beispiele gelungener Arbeit: wo Vorurteile über Schwarze abgebaut und bislang zum Schweigen Verurteilte zum Studium und zur Übernahme von Leitungsfunktionen ermutigt worden sind.

Im Grün der Parks rund um die Colleges klingt das wie selbstverständlich. Erst ein Ausflug in bestimmte Stadtteile, nach Handsworth oder Wolverhampton belehrt uns eines Schlechteren. Der Normalfall sind doch eher das Unverständnis oder das Desinteresse der Etablierten, und die Fälle, wo anders Gekleidete oder Andersgläubige verächtlich gemacht und übergangen werden. Stadtteile fest in der Hand einzelner ethnischer Minderheiten, der Inder oder der Menschen aus Bangladesch, aus der Karibik — verrät nicht schon die Sprache die dahinter verborgene Ablehnung? Wer hat noch einen Blick für die Schönheit der Vielfalt der Gesichter, der Kleidungen, der Bewegungen? Könnten sie nicht Boien sein, in denen uns Weißen Gott begegnet? Und die weißen Kirchen hätten dieses Privileg erst noch zu entdecken und zu verstehen, was Gott mit dieser vielfältig zusammengesetzten Gesellschaft will. Und dies müßte so geschehen, daß die Konflikte nicht verschwiegen werden, kein moralischer Druck ausgeübt wird. Nicht unter

Druck, sondern in der Atmosphäre gegenseitiger Anerkennung und Zuwendung und mit geschärftem Blick für die unheilvolle Vorgeschichte sind Verständigungen möglich und Einstellungsänderungen denkbar.

Im Gespräch der Gruppe untereinander und mit den Gastgebern und den Fachleuten laufen die Linien der Zustimmung und der Ablehnung kreuz und quer: welche Rolle spielen die bis in die Türkei reichenden Wurzeln eines Einwanderers für sein heutiges Bild von sich selbst? Wer hilft weiter, wenn im Gespräch zwischen Weißen und Schwarzen trotz guten Willens bereits über die Situation entschieden ist, bevor überhaupt das erste Wort gesprochen ist? Sich schuldig fühlen als Weiße(r) in der Kontinuität einer kolonialen Unterdrückung der Schwarzen — das reicht nicht! Sind die Gottesdienste der schwarzen Einwanderer mit ihren verzückten Rufen „praise the Lord!“, „Hallelujah!“, „praise the Lord“ realitätsbezogen? Aber kennen wir Weißen die Realität der schwarzen Einwanderer in England? Und wie gehen wir mit der Einsicht um, daß auch wir — gutwillig, bemüht und nicht ohne Kenntnisse — nicht gefeit sind gegen das Gift rassistischer Worte, Denkmuster und Einstellungen?

Ein Ziel, das ich noch erreichen möchte: so lachen zu dürfen wie der katholische schwarze Bischof Kalilombe, als er erzählte und bitter-komisch vorspielte, wie in

vergangenen Zeiten Schwarze im Gleichschritt im Dienste ihrer weißen Kolonialherren marschierten, ohne zu wissen, warum und wofür. Noch gefror mir das Lachen.

Der letzte Tag der Reise: Besuch des anglikanischen Gottesdienstes in der Kathedrale von Coventry. 40 Akteure in Meßgewändern und Gleichschritt lassen an eine Theater-Aufführung denken. Warum nicht die Geschichte Gottes mit den Menschen spielen? Die Wirkung auf die Zuschauer bleibt freilich bescheiden im Vergleich mit dem Gottesdienst abends in der First United Church of Jesus Christ Apostolic. Wieder derselbe Streit in mir: Faszination durch Rhythmus, Lautstärke und ansteckende Gefühle. Nicht aus Höflichkeit klatsche ich den Rhythmus mit, es geschieht mehr mit mir, als daß ich es selbst gesteuert hätte. Wenn ich mich dem ganz überlassen kann, steigert sich noch die Erregung. Aber, wiederum ohne daß ich es gesteuert hätte, meldet sich in mir ein anderer: was machst du eigentlich? Du bist das doch nicht, das ist doch gar nicht deine Art! Schreckt dich nicht, wie leicht du offenbar verführbar bist!

Werde ich je solch ungeteilter Aufmerksamkeit, ungeteilter Anbetung, eines Lobpreises mit Herzen, Mund und Händen fähig sein? Jedenfalls habe ich gelernt, daß ungeteilt nicht mit einfältig identisch ist.

Wie andere aus der Gruppe werde auch ich gebeten, ein Zeugnis zu geben. Was soll ich berichten? Die großen Worte liegen mir nicht, ich spreche lieber im Stil der Unterdrückung, leicht verfremdet. Wie schön, daß mir das Mißgeschick mit dem vergessenen Paß widerfahren ist — in Ostende zog ich außer dem Führerschein nur noch den Paß meiner Frau als Ausweis aus der Tasche. Das läßt sich gut erzählen: „I am my wife ...“. Und daß es viel zu hören und zu sehen gab und daß das Essen köstlich war ... „Praise the Lord!“. Auf den leicht ironischen Unterton in meiner Stimme antwortet der liebe Gott mit einem verständnisvollen Augenzwinkern, die Gemeinde mit einem mittelstarken „Amen!“.

Ich nehme mir vor, nochmals über den Begriff „säkular“ nachzudenken. Angesichts religiösen Überangebots scheint mir die Kultur der Weltlichkeit verloren zu gehen. Und könnte es nicht Dimensionen des Glaubens geben, die nur die Weltlichen, die Nicht-Christen verstehen können — und können die Christenmenschen das akzeptieren?

Ohne diese Reise wären solche Einsichten und Fragen nicht aktuell geworden. In der Ortsveränderung liegt der Gewinn und diese läßt sich nicht allein in Kilometern angeben. Zu Hause werde ich mich um weitere Ortsveränderungen bemühen müssen. □

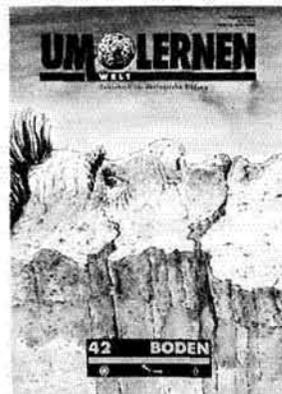
# U MW E L T L E R N E N

Zeitschrift für ökologische Bildung

**Umwelt lernen** richtet sich an alle, die sich für Natur und Umwelt einsetzen und sich mit anderen über Vorgehensweisen und Projekte austauschen wollen, an Gruppenleiter und Lehrer, die sich innerhalb und außerhalb der Schule als "Anwälte der Natur" verstehen.

**Umwelt lernen** liefert fachübergreifende Hintergrundinformationen, konkrete Verhaltenshinweise und Tips, Berichte über Aktionen, Dokumentationen in Sachen Umweltschutz, Veranstaltungskalender, Medienangebote.

**Umwelt lernen** erscheint sechsmal jährlich und kostet im Jahresabonnement 48,00 DM.



**Ja**, bitte senden Sie mir kostenlos ein Heft der Zeitschrift **Umwelt lernen**

Name  Vorname

Straße  PLZ/Ort

Bitte ausschneiden und einsenden.

Senden Sie diesen Coupon an die Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung, Im Brande 15 A, 3016 Seelze-Velber

# Eigene kulturelle Artikulation ermöglichen

Roswith Gerloff und Bongani Mazibuko waren die ersten Direktoren eines Projektes, das heute den Namen „Centre for Black and White Christian Partnership“ trägt, ein von der Universität Birmingham, dem Britischen Kirchenrat und den Selly Oak Colleges gefördertes Ausbildungsprogramm. Die deutsche Theologin und Pfarrerin gründete das Projekt im Jahr 1978 mit der Unterstützung sowohl weißer als auch schwarzer Organisationen. Der schwarze Pädagoge und Theologe, der heute an der Universität Pretoria lehrt, stieß 1980 mit einem Forschungsauftrag dazu und wurde dann Kodirektor in dieser Arbeit. Das folgende Interview entstand 1988, nachdem beide in ihre Länder, und d.h. in ihre je eigenen sozialen, politischen und religiösen Kontexte zurückgekehrt waren. Es wurde zuerst in englischer Sprache in der Festschrift zum zehnjährigen Bestehen des Zentrums veröffentlicht und erscheint hier in gekürzter und leicht veränderter Form. Die Übersetzung besorgte Roswith Gerloff.

**B.M.:** Roswith, was genau hat Dich dazu gebracht, dieses Projekt zu starten?

**R.G.:** Das ist eine ziemlich komplexe Frage. 1972/73 war ich mit einem Forschungsauftrag zuerst über die westindischen (karibischen) pentekostalen Gruppe (1) und dann über die Bewegung der schwarzen unabhängigen Kirchen (2) in Britannien als ganzes beschäftigt. Als ich mit deren Leitern und Mitgliedern sprach — alles Arbeitnehmer auf der Unterseite der Gesellschaft — stieß ich auf zwei dringende Bedürfnisse: einmal danach, mit ihren englischen Mitbürgern auf gleicher Ebene zusammenzutreffen; und zweitens nach elementarer Anerkennung, d.h. nach Ausbildungsformen, die ihnen die Artikulation ihrer je eigenen Kultur und Theologie in der Gesellschaft ermöglichten, in der sie nun lebten.

**B.M.:** Könntest Du die Vision genauer beschreiben, die Dich motivierte, dieses Zentrum aufzubauen?

**R.G.:** Ich bin mir nicht sicher, ob ich eine präzise Vision hatte, außer daß ich mich wie nie zuvor irgendwie gedrängt fühlte, etwas zu tun — ein Drang, der mich bis heute nicht verlassen hat. Ich bin in Hitlerdeutschland geboren und aufgewachsen, und ich spürte eine ähnliche Gefahr in der britischen Gesellschaft, nämlich der Ausgrenzung von Menschengruppen aufgrund ihrer Religion und Abstammung. Oder besser, ich spürte, daß Christen, wenn sie diesen Namen verdienen, die Aufgabe hatten, dem ein waches Bewußtsein entgegenzusetzen. Zwei Bilder begleiteten mich. Eines war ein Treffen in Handsworth (dem multikulturellen Ghetto von Birmingham), das unter Beteiligung des damaligen anglikanischen Bischofs stattfand, bei dem das intensive Bedürfnis nach mehr Aus-

tausch, Auseinandersetzung, Miteinanderteilen und Voneinanderlernen ganz deutlich wurde. Das andere Bild ist die biblische Parabel von den Menschen, die von Süden und Norden, Osten und Westen zusammenkommen und an einem Tisch sitzen, — wobei, wie Jesus sagt, die Ersten die Letzten und die Letzten die Ersten sein werden. Ich sah dieses als den runden Tisch, an dem Menschen aller Rassen und Kulturen miteinander in Gleichheit, Gerechtigkeit und nüchterner Liebe das teilen, was sie besitzen. Das bedeutet auch, Mittel und Wege zu finden, diese Vision in der gegenwärtigen Gesellschaft zu verwirklichen.

**B.M.:** Das klingt wie der Vorgeschmack einer himmlischen Utopie. Aber die Dinge geschehen nicht immer so, wie wir sie uns vorstellen. Ich bin sicher, Du stießt auf viele Probleme in dem Versuch, die Vision zum Leben zu bringen?

**R.G.:** Ja, in der Anfangszeit war ich sehr allein. Ich arbeitete nur mit einer Aushilfskraft in einem winzigen Büro. Da aber die Reaktion auf das neue Kursprogramm viel größer war als selbst ich mir vorgestellt hatte, wurde es schnell klar, daß nicht alles von einer einzigen Person zu leisten war. Dafür gab es zu verschiedene Aspekte zu beachten. Schon damals ist mir das Alleinstreiterum im pädagogischen Bereich gründlich ausgetrieben worden. Ich weiß nicht, wie ich fertig geworden bin: Ich mußte all die Kontakte zu den schwarzen Gemeinden, die sich innerhalb meiner fünfjährigen Forschung gebildet hatten, weiter verfolgen. Ich mußte einen völlig neuen Universitätskursus entwickeln, der, aufbauend auf den Traditionen und Erfahrungen dieser Gruppen, christlichen Glauben und christlichen Leben, im interkulturellen oder dialogischen Sinn verstand. Ich

mußte Wochenendseminare organisieren, die in den Zeitplan von Arbeitnehmern, vornehmlich Arbeitern, paßten und dafür sorgen, daß Studenten, Dozenten und Gäste essen und schlafen konnten. Ich mußte meinen Kollegen von der Universität helfen, eine erste Ahnung davon zu bekommen, welche Sorte von Leuten da plötzlich in großen Scharen die Kurse bevölkerten. Und zusätzlich mußte ich mich um die Finanzen kümmern. Erst im zweiten Halbjahr wurde eine vollzeitliche Sekretärin eingestellt, Pamela McIntyre, eine Westinderin, die in Jamaica geboren, in London zur Schule gegangen war und in Kanada gearbeitet hatte. Ihr danke ich nicht nur ein funktionierendes Büro, sondern auch die Verbesserung meiner englischen Sprachkenntnisse, die so zu einem nützlichen Instrument der Kommunikation mit Westindern, Afrikanern und Briten gleichermaßen wurde.

Ein anders schwieriges Problem war es, Räume zu finden. Bald waren wir drei Mitarbeiter in einem Zimmer, und um ein konzentriertes Gespräch zu führen, hatte ich in das allgemeine Dozentenzimmer auszuweichen. Räume für die Seminare mußten angemietet werden, und die Collegen fühlten sich bald von Schwarzen überschwemmt. Unser Zeitplan lief natürlich den normalen Unterrichtsabläufen glatt entgegen. Die Ölkrise bedeutet, daß die Räume an Wochenenden unbeheizt blieben und wir unsere eigenen Gasheizkörper heranzuschleppen hatten. In das Samstagabend Forum nahmen unsere Teilnehmer ganz selbstverständlich ihre Freunde und Angehörigen mit. Wie Walter Hollenweger einmal sagte: Als der Heilige Geist schwarze Menschen in die weißen Unterrichtsstätten schickte, wurde er zum kulturellen und rassischen Störfaktor!

**B.M.:** Könntest Du einen kurzen Abriss der Geschichte des Projekts vor seinem Start geben?

**R.G.:** Es gab zwei Konferenzen und ein Pilotprojekt. Auf der Dartmouth House Conference in London 1976, die unter den Auspizien des Britischen Kirchenrates stattfand, legten wir das Fundament, von nun an weitgehend Ressourcen mit den ethnischen Minoritäten teilen zu wollen. Das bezog sich nicht nur auf den Gottesdienst (das war schwer genug), sondern auch auf die Überlassung von Gebäuden und auf die Ausbildung. Auf der Luton

Conference 1977 erschienen über siebzig Führer ethnischer Minoritäten und schwarzer Kirchen aus dem ganzen Land, was zu einem gemeinsamen Beratungsausschuß führte, dessen ständige Beraterin ich drei Jahre lang blieb. Im Dezember 1977 starteten wir im Bereich Ausbildung mit der Universität ein Pilotprojekt, das wir „Small Beginning“ („Kleiner Anfang“) nannten und zu dem über vierzig schwarze Teilnehmer kamen, die Wert auf eine interkulturelle und interrassische theologische Ausbildung legten! Zwanzig Jahre lang war nichts passiert, weder im kirchlichen noch im säkularen Bereich. Seit den fünfziger Jahren hatten Schwarz und Weiß in einer Straße gewohnt, aber nie eine Tasse Tee miteinander getrunken, ganz zu schweigen vom Austausch ihrer kulturellen, sozialen oder spirituellen Einsichten und Kompetenzen.

**B.M.:** Wie hast du eigentlich die Situation getestet?

**R.G.:** Nun, es gab zwei schwierige Entscheidungen. Die eine war eine Gewissensfrage, nämlich, meine Forschungsunterlagen zu öffnen, die Information über Hunderte von schwarzen Gruppen und Gemeinden enthielten. Dies tat ich nur, weil die schwarzen Führer selber mich dazu ermutigten. Denn es bestand die reale Gefahr, daß z.B. Adressenlisten von der „National Front“ oder anderen faschistischen Organisationen mißbraucht werden könnten.

Der andere Test war, ob es wirklich möglich sei, das Wagnis eines interrassischen Teams zu verwirklichen, mit der Universität, den Selly Oak Colleges und den schwarzen Führern. In einem Projekt, das auf den Bedürfnissen und Erfahrungen der Betroffenen aufbaute, konnte keiner ohne die anderen arbeiten!

**B.M.:** Was für Studenten hattet Ihr im ersten Jahr?

**R.G.:** Von vielen Bewerbern durften wir nur 25 in den Kursus aufnehmen. Jedoch waren sie, mit einer einzigen Ausnahme, alle schwarz. Das geriet zu einem wirklichen Handicap, zumal die Dozenten damals noch alle weiß waren. Die Teilnehmer waren ja gekommen, um sich in erster Linie partnerschaftlich auseinanderzusetzen. Wir mußten also schnell reagieren, um nicht unser Image gleich zu Beginn zu beschädigen. Zunächst legten wir die Diskussionsleitung für eine Einheit immer in die Hände der „Studenten“. Vor allem stellten wir aber vom zweiten Jahr an sicher, daß jeweils ein Drittel der Teilnehmer weiß waren. Dazu verhalf uns auch die Universität, die einen unterbesetzten Abendkursus einfach auf uns überstellte.

So sahen sich die englischen Teilnehmer plötzlich einer schwarzen Majorität gegenüber, was ungemein heilsam für den Lernprozeß war.

**B.M.:** Wer hat Dir bei der Entwicklung des Lehrplanes und beim Unterrichten geholfen? Du hast die ganze Bürde ja nicht allein getragen?

**R.G.:** Natürlich nicht. Wie schon angedeutet, wurde der Lehrplan zusammen mit den Verantwortlichen der schwarzen Gruppen und Gemeinden aufgestellt — sonst wäre ja auch keiner gekommen. Selbstverständlich halfen meine Forschungskennnisse über die Strukturen und Traditionen der schwarzen Gesellschaft dabei. Auch hatte ich die kräftige Unterstützung von Professor Walter Hollenweger. Vor allem aber hatte ich die wunderbare Erfahrung, mit einem der besten Erwachsenenbildner zusammenzuarbeiten, der mir je begegnet ist, Dr. Michael Goulder, Dozent im Neuen Testament und leitender Studiendirektor für den zweiten Bildungsweg beim „Extramural Department“ der Universität. Wir nahmen uns beide sozusagen bei der Hand, er, indem er mir half, Eingang in eine britische Universität zu finden, und ich, indem ich ihm half, die schwarze Szene zu verstehen. Alles aber wäre umsonst gewesen, hätten die Teilnehmer selber nicht kooperiert und den Kursus nach ihren Einsichten und Erfahrungen entworfen. Wir waren auf dem Weg zu einer Arbeiteruniversität.

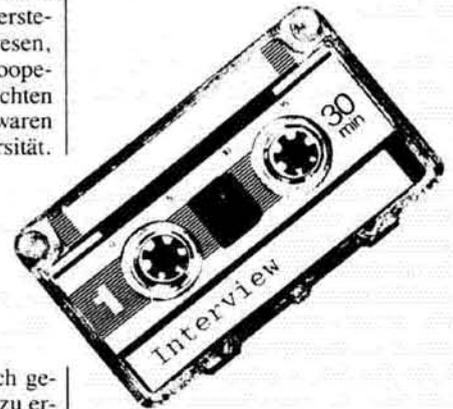
**B.M.:** Welche Methoden haben Dich geleitet, um dieses besondere Projekt zu ermöglichen?

**R.G.:** Der Kursus war und ist ein schon bestehender Zertifikatskursus in vier Fächern, von denen je zwei am Ende eines jeden Jahres examiniert werden. Der „Standard“ wurde also durch die Universität gesetzt. Ich erinnere mich aber, daß ich schon vor dem Start ein Papier über die notwendigen pädagogischen Strategien entwarf, die ein solches Wagnis voraussetzte. Sie basierten auf der Methode Paulo Freires in seiner „Pädagogik der Unterdrückten“, übersetzt in die Situation einer multirassischen/multikulturellen Gesellschaft in Europa. Ich erinnere mich auch sehr wohl, wie der erste Universitätslehrer, der mit mir unterrichten sollte, gleich wieder ausstieg, weil er sich in seinem Expertentum bedroht fühlte. Ihm wurde einfach bange vor einem Ansatz, der die tradi-

tionelle Lehrer/Schüler- oder Subjekt/Objekt-Beziehung auflöste, jede(n) TeilnehmerInnen zu „ExpertInnen“ in eigener Sache machte und die Verantwortung für das Programm in die gemeinsamen Hände von DozentInnen und StudentInnen legte — wobei auch emotionale Erfahrungen wie Feiern, Mahlzeiten, Foren und Gottesdienste als pädagogische Elemente erfahren wurden. Michael Goulder, selber Agnostiker, fragte mich vorher skeptisch, ob hier gebetet, getanzt oder studiert würde, und ich antwortete, mit diesen Leuten täten wir wohl alles zusammen.

**B.M.:** Noch einmal, was war Deine spezifische Vision?

**R.G.:** Das Zentrum war konzipiert als ein Umschlagplatz zwischen der „Ersten“ und der „Dritten“ Welt vor unserer Haustür, den etablierten und mehr charismatischen Traditionen, den schriftlichen und mündlichen Kulturen, schwarz und weiß, arm und reich. Es wurde verstanden als ein Partnerschaftsmodell auf allen Ebenen, um den Zwängen verhärteter Traditionen entgegenzuwirken und durch diskriminierende und ausbeuterischen Strukturen hin-



durchzubrechen. Es entwickelte sich so auch zu einem alternativen Modell weltweiter Kommunikation von ChristInnen, weil es auf Beziehungen von unten und nicht auf Repräsentation von oben aufbaute. Auf diese Weise hofften wir, Menschen ganz verschiedener Richtungen so auszurüsten, daß ihr jeweiliges Potential relevant werden könne in einer rassistischen Gesellschaft. „Fremde“ vorher ausgegrenzt und in ihrer elementaren menschlichen Würde verletzt, wurden so zu bereichernden „Nächsten“. Es gelang uns dann auch, einfach durch den Erfolg dieser Methode, den Zertifikatskursus als Zulassung zu weiteren universitären Studien und Graden anerkennen zu lassen!

**R.G.:** Aber, Bongani, was hat Dich eigentlich aus Südafrika in dieses Projekt gebracht?

**B.M.:** Wie Du weißt, kam ich zunächst einmal wegen meiner Doktorarbeit. Mein zukünftiger Supervisor, Professor Hollenweger, schlug mir vor, meine beiden Ausbildungsgänge, den pädagogischen und den theologischen, sinnvoll so zu verbinden, daß ich dieses Projekt begleite und es mit ähnlichen Ansätzen in Nordamerika und Südafrika vergleiche.

**R.G.:** Es muß für Dich als Südafrikaner ziemlich fremd gewesen sein, Dich in einem vorwiegend weißen Lande in einem vorwiegend schwarzen Kursus vorzufinden?

**B.M.:** Ich merkte, dieses war eine ausgezeichnete Chance, Teil einer Erfahrung zu werden, in der Leute ganz unterschiedlicher Herkunft in einen kontinuierlichen Prozeß des Austausches und der Interaktion geraten — und zwar von Person zu Person. Zusätzlich lernte ich eine Menge über die verschiedenen Einstellungen und Verhaltensweisen von Briten, Westindern und Afrikanern, die nun in einer Nation zusammenleben. Das war für mich ein ausgesprochen nützlicher Kontext, Strategien der Versöhnung zu entwickeln, die mit helfen würden nach meiner Rückkehr in die multirassische Situation meines eigenen Landes.

**R.G.:** Was war und ist für Dich das Besondere an der Arbeit des Zentrums in Birmingham?

**B.M.:** Der für mich besondere Aspekt ist, daß ich durch dieses Zentrum das erstmalig die Erfahrung machte, was es bedeutet, mit gemischten Gruppen oder interkulturell zu arbeiten. Während meiner gesamten Ausbildungszeit in Südafrika, in der Schule, an der Universität und am Seminar, waren wir ausgegrenzt. Hier aber hatte ich das Privileg, in einem Prozeß involviert zu sein, der einen besseren Kontext für Koexistenz, gegenseitige Achtung und effektive Anerkennung zu schaffen versuchte. Das ging nicht ohne Schmerzen und Konflikte ab. Aber es hat mich mit einem nützlichen Instrumentarium für die Situation meines eigenen Landes versehen, was umso wichtiger ist, als dort die Glaubwürdigkeit der christlichen Botschaft verloren geht.

**R.G.:** Hast Du einen Wunsch für die Arbeit?

**B.M.:** Ich kann keinen Rat geben, aber einen Wunsch äußern. Wer immer an dieser „Pädagogik der Unterdrückten“ oder der Dekolonisierung des Denkens beteiligt sein will, muß auch demütig genug sein, sich selber einen Umbildungsprozeß zu unterziehen, besonders wenn er/sie LehrerIn, DozentIn oder ErmöglicherIn in die-

sem Programm sein möchte. Wenn wir nur ein paar Leute zusammenwürfeln und auf ein Wunder hoffen, wird eher Schlimmes als Gutes geschehen. Wenn wir nämlich ein Projekt kritisch beurteilen und wirklich etwas bewirken wollen, dann müssen wir über das *wie* nachdenken, die Natur der Probleme — auch in uns selber — verstehen, Methoden zu ihrer Überwindung entwickeln und sowohl über den Grad der Befriedigung über das Erreichte als auch über unsere Fehler reflektieren. Nur, wer willens und bereit ist, Hilfe anzunehmen und aus seinen eigenen Konflikten zu lernen, wird nützlich für ein solches Training werden.

Aber was war und bleibt für Dich das Besondere am Leben des Zentrums?

**R.G.:** Das Zentrum in Birmingham scheint einige Methoden und Strukturen entwickelt zu haben, die jedenfalls in Europa einmalig sind. Irgendwie ist es uns in den Kursen und im Mitarbeiterteam — aber *nicht* in der Administration! — gelungen, in Partnerschaft unsere TeilnehmerInnen zur Selbstartikulation zu motivieren und es ihnen zu ermöglichen, aus der Tiefe ihrer je eigenen Existenz miteinander zu teilen, kulturell, religiös und sozial. Darüberhinaus haben wir, allerdings ziemlich erfolglos, ein Zeichen für die englischen Institutionen gesetzt, wie eine Struktur aussehen könnte, die auf Gerechtigkeit und Versöhnung zwischen Menschen beruht. An diesem „Tisch“ war niemand ausgegrenzt!

**B.M.:** Was siehst Du dann persönlich als Deine Fehler an?

**R.G.:** Daß wir die Machtfrage nicht stellen, bzw. nicht genügend beachtet, daß althergebrachte Institutionen immer mächtiger sind als neue Bewegungen. Ich denke, wir haben versagt, als wir versuchten, diese Art von neuer Ordnung oder neuer Sensibilität in die weiße Struktur einzuführen. Wir waren naiv und haben die grausame europäisch-westliche Geschichte nicht genügend bedacht, die über Jahrhunderte andere Völker zum Schweigen verurteilte. So gab es plötzlich sehr viel „Kooptation“ in den englischen Institutionen, um Harmonie zu betonen und wenig Buße, wenn ich das biblische Wort gebrauchen darf. Diese Einsicht hat sich in meiner Arbeit in der BRD eher noch verschärft, weil hier der Bewußtseinsprozeß aus historischen und politischen Gründen noch weniger vorangetrieben ist und weil sich die Kirche, deren Beamtin ich bin, im wesentlichen als ein monokultureller und monokonfessioneller Apparat darstellt. Ich fühle mich also fünfzehn Jahre meines Lebens zurückversetzt und weiß doch, wohinein auch wir uns angesichts bikultureller Familien und multikultureller Städte

verändern *müssen*. Kaum ein bundesrepublikanisches Gremium heute, das der Notwendigkeit gleicher Chancen und gleicher Wertigkeit schon genügend Gestalt verleiht! So empfinde ich mich oft wie eine, die das gemeinsame Brot am Tisch nicht finden kann, weil es denen, die es am nötigsten brauchen, vorenthalten wird.

**B.M.:** Hast Du nicht auch Freuden oder positive Erkenntnisse mitzuteilen?

**R.G.:** Ich führe heute öfters Begegnungen zwischen VertreterInnen ethnischer Minoritäten in Britannien und in der BRD herbei — mit jungen TürkInnen und jungen Schwarzen oder Verantwortlichen von Gruppen oder Gemeinden hier und dort. Das hat jeweils weitreichende Wirkungen. Vor allem Leute, die durch die Kurse gegangen sind, haben eine viel größere Sensibilität als andere, interkulturell zu kommunizieren. Auch wenn die PartnerInnen nicht die gleiche Sprache sprechen, springt etwas über von dem Funken des Dialogs. Wir merken plötzlich, daß nur durch uns selber und d.h. auch von unten, den „grass-roots“ her (und nicht von oben), die Barrieren von Klasse, Rasse und Kultur überwunden werden können. Zweitens, noch wichtiger (aber natürlich deutschen Bundesbürgern schwierig zu vermitteln), hat mich die Kirche der Schwarzen mit einem Instrumentarium versehen, das auch bedeutsam für ethnische Minoritäten in unserem Lande ist, mögen sie nun christlich sein oder nicht. Als einziges Überlebenszentrum für die Verschleppten und Ausgebeuteten in der „Neuen Welt“, jedenfalls in der Karibik und in Nordamerika, hat sie wichtige Strukturen des Widerstandes entwickelt. Die Bedeutsamkeit von „Dritte Welt“-Strukturen auch unter uns, die Suche nach elementarer Achtung und gesellschaftlicher Anerkennung und die Bereitschaft, für die eigene menschliche Würde einzustehen, werden mich niemals wieder verlassen als einige der wesentlichsten Elemente in der pädagogischen (und kirchlichen) Arbeit. Oder mit den Worten einer jungen Schwarzen: „Jesus hat gesagt, wo zwei oder drei in Solidarität zusammenstehen, da bin ich mitten unter ihnen!“

(1) Sie entstanden neben den westlichen (katholischen und evangelischen) und östlichen (orthodoxen) Ausformungen des Christentums am Beginn dieses Jahrhunderts im Zusammenhang der Wiederentdeckung afroamerikanischer Kultur, d.h. in einer interkulturellen Bewegung unter schwarzer Führung. Pentekostale Kirchen haben heute ca. 300 Millionen Anhänger, organisieren sich vor allem in Ländern der Dritten Welt und sind im wesentlichen Teil oraler Kulturen.

(2) Sie gibt es seit dem 18. Jahrhundert in Amerika. Mit der pentekostalen Bewegung erhielten sie seit Anfang dieses Jahrhunderts einen Aufschwung besonders in Lateinamerika und der Karibik. Die ersten afrikanischen unabhängigen schwarzen Kirchen entstanden um 1920; heute zählt man ca. 6000 unabhängige Christliche Kirchen in Afrika.

# Empirische Pädagogik

Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung

## Ziel

Professionalisierung der empirischen Pädagogik durch interdisziplinäre Kommunikation zugunsten der Bewältigung pädagogischer Probleme. Die Zeitschrift enthält folgende Rubriken:

### ● Originalarbeiten (empirische und theoretische Beiträge)

Abele: Testanwendung und Migration  
van Buer/Schmidt: Unterrichtsverhalten von Lehrern  
Braun: Perspektiven von Schulanfängern  
Heekerens: Elterntaining  
Jacobs: Schülerangst vor Klassenarbeiten  
Klieme: Zulassung zu medizinischen Studiengängen  
Kurz: Eingangswissen von Studienanfängern  
Schrader/Helmke: Diagnostische Kompetenz von Lehrern  
Schwarz: Urteilsstrukturen Erwachsener  
Tietze: Hausaufgabensituation Grundschule

### ● Historische Seite (Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik)

Leipziger Lehrerverein  
'Die Experimentelle Pädagogik' (1905/06)  
Traditionen in England und Italien

### ● Forum (Diskussion aktueller, kontroverser Themen)

Datenschutz  
Förderdiagnostik  
Frauenforschung  
Hochbegabung  
Gesamtschulforschung

### ● Forschungsmethoden (Hinweise zur Auswertung empirischer Daten; Informationen über statistische Verfahren und Software)

### ● Rezensionen (Kritische Auseinandersetzung mit jüngsten Publikationen)

### ● Nachrichten und Berichte (Informationen über aktuelle Geschehnisse)

Herausgeber: Zentrum für empirische pädagogische Forschung  
Im Fort 7, D-6740 Landau/Pfalz, Tel. 06341/280-231

Verlag: Empirische Pädagogik e.V.

Beirat: Lutz-Michael Alisch, Jürgen Baumert, Hanns Dietrich Dann, Wolfgang Einsiedler, Reiner Fricke, Manfred Hofer, Lutz Hornke, Klaus Hurrelmann, Karlheinz Ingenkamp, Reinhold S. Jäger, Hartmut Kasten, Ludwig Kötter, Andreas Krapp, Lothar Krappmann, Rolf Langeheine, Elfriede C. Neubauer, Louis Oppenheimer, Fritz Oser, Reinhard Pekrun, Leo Roth, Elisabeth Sander, Christine Schwarzer, Wolfgang Tietze, Günther Trost, Angelika Wagner

Die Zeitschrift erscheint seit 1987 viermal jährlich zum Quartalsende. Gesamtumfang pro Jahr 400 Seiten. Der Bezugspreis beträgt DM 64,-- pro Jahr, für Direktbezieher DM 48,-- (Studenten DM 30,--); zzgl. Porto und Verpackung.

# Programm für Interkulturelles Christliches Lernen

Auf zwei internationalen Konferenzen 1986 und 1987 entstand aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen multikultureller Begegnungen insbesondere in Europa das folgende Dokument, dessen Übersetzung aus dem Englischen R. Gerloff besorgte.

Wir Unterzeichnenden, PastorInnen, DozentInnen, ForscherInnen und PraktikerInnen auf dem Gebiet der Schwarzen Religion und der Schwarzen Unabhängigen Kirchen in Europa, schlagen die Gründung eines Programms für Interkulturelles Christliches Lernen vor.

## 1. Inhalt und Ziele

### 1.1 Begegnungszentren, Umschlagplätze oder Brücken

Die Einwanderung ethnischer Minderheiten nach Europa als Siedler, temporäre Arbeitnehmer oder Flüchtlinge hat auch die Notwendigkeit mit sich gebracht, Begegnungszentren, Umschlagplätze oder Brücken zwischen Menschen der sogenannten „ersten“ und „dritten“ Welt, die geographisch nicht länger getrennt leben, zu schaffen. Das Programm setzt sich zum Ziel, solche Brücken der Verständigung zu formen, die „erste“ und „dritte“ Welt miteinander vor Ort und weltweit verbinden.

### 1.2 Bekämpfung des individuellen und institutionalisierten Rassismus

Rassismus, sowohl in seiner persönlichen als auch in seiner strukturellen Ausformung, führt noch immer dazu, daß ethnische Minderheiten unter uns diskriminiert und ausgebeutet werden. Indem das Programm egalitäre Treffpunkte für MitgliederInnen und LeiterInnen eingewanderter Minderheiten mit einheimischen Mehrheiten schaffen will, hat es zum Ziel, diesen Rassismus offen zu leben, herauszufordern und anzugehen.

### 1.3 Wege zur Kommunikation

Die Kommunikation zwischen ethnischen

einheimischen Mehrheiten und eingewanderten Minderheiten war bis vor einem Jahrzehnt in Europa fast null. In dieser Zeit hat es einige bemerkenswerte Ansätze in Britannien gegeben. Das übrige Europa steckt erst noch in den Anfängen, sich auf diese Problematik einzulassen. Das Projekt will ein kommunikatives Netzwerk werden, durch das die historischen, soziologischen und theologischen Aspekte von Ausgrenzung und Unterdrückung transparent werden in Forschung, Lehre und praktischer Arbeit. Es zielt darauf, Methoden der Kommunikation zu entwickeln, die Barrieren von Kultur, Rasse, Hautfarbe, Nationalität und Abstammung transzendieren. Das andererseits führt dazu, daß die Stimmen, Perspektiven und weltweiten Einsichten der Unterdrückten und Ausgegrenzten unter uns ernster genommen werden als bisher.

### 1.4 Entwicklung einer interkulturellen Empathie

Das weiße westliche System hat in der Vergangenheit LehrerInnen und AusbilderInnen hervorgebracht, die nur in monokulturellen Kategorien (meistens der weißen Mittelklasse) geschult und darum weitgehend unfähig waren, andere lebende Kulturen (einschließlich der eigenen Subkulturen) zu verstehen und zu würdigen. Das Projekt setzt sich zum Ziel, solche Lernsituationen zu ermutigen und zu ermöglichen, in denen Menschen unterschiedlicher Tradition kontinuierlich einander ausgesetzt werden, sodaß sie beginnen, interkulturell zu kommunizieren und zu wirken. Das dadurch geweckte aktive Bewußtsein sollte auch PädagogInnen und TheologInnen befähigen, sich nicht mehr als AlleinexpertInnen von Wissen, sondern als MotivatorInnen von Menschen und als „ErmöglicherInnen“ (facilitators) von Lernprozessen zu verstehen.

### 1.5 Ein internationales und interrassisches Forum

Das Programm will ein internationales und interrassisches Forum sein, oder der Zusammenschluß von ForscherInnen auf dem Gebiet der interkulturellen Pädagogik, Theologie und antirassistischen Bewußtseinsarbeit. Es zielt auf den WissenschaftlerInnen-PraktikerInnen-Dialog und soll besonders denen helfen, die sich mit den Beziehungen zwischen mündlichen und schriftlichen Traditionen und mit den Zusammenhängen von individuellem und strukturellem Rassismus auseinanderzusetzen haben. Ein solches Forum könnte die Isolation überwinden, in der sich der Einzelne befindet, und die den Austausch von Ideen und Informationen blockiert. Darüberhinaus könnte eine solche internationale Vernetzung von WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen und Basisgruppen den Prozeß vorantreiben, der dem Frieden, der Gerechtigkeit und der Bewahrung der Schöpfung dient.

## 2. Methoden

Das Programm für Interkulturelles Christliches Lernen plant folgende Aktivitäten, um seine Ziele zu verwirklichen:

2.1 Förderung von Austauschprogrammen zwischen kooperierenden Partnern verschiedener Länder durch Gruppenfahrten, Jugendaustausch, Besuche von Chören und Musikgruppen, Spezialpraktika von Pädagogen und Theologen bei ethnischen Minderheiten und ausländischen Gemeinden, gemeinsame Kongresse o.ä.

2.2 Planung und Durchführung von Kompaktkursen und Workshops zwischen kooperierenden Partnern verschiedener Länder, die — verbunden mit bestehenden Institutionen der akademischen Ausbildung,

Fortbildung oder Personalförderung — Pädagogen, Geistlichen, Sozialarbeitern und Mitarbeitern in innerstädtischen Einrichtungen Ziele und Kriterien interkulturellen Lernens vermitteln.

2.3 Anregung zu und Organisation von Langzeitausbildung bzw. -fortbildung in spezifischen Regionen bis zu einer Dauer von zwei Jahren, die pädagogischen oder theologischen Institutionen einen Zugang zu interkulturellem Lernen eröffnen. Diese kann sowohl auf Abend- oder Wochenendseminaren (für Voll- oder Teilzeitschäftige) wie auf Ganztagskursen beruhen. Sie sollten möglichst unter der Schirmherrschaft bestehender akademischer Institutionen zwecks Prüfung und anerkanntem Abschluß stattfinden. Wichtigster Gesichtspunkt ist dabei, daß sich ein solches Programm auf die jeweilige Situation vor Ort, d.h. auf die jeweilige Stadtkultur bezieht.

2.4 Konsultation mit Organisationen ähnlicher Zielsetzung und Interessen außerhalb Europas, um die Interdependenz der Einsichten und Perspektiven der Unterdrückten dieser Erde zu demonstrieren, genauso wie die Notwendigkeit weiterer Forschung und der Entwicklung einer Didaktik der Befreiung.

2.5 Publikationen, zusammen mit anderen Einrichtungen, die Forschungsarbeiten von, mit über ethnischen Minderheiten in Europa zugänglich machen, Unterrichtsmaterial für interkulturelles Lernen bereitstellen und den Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen und Traditionen auf eine akademisch verantwortbare Basis stellen.

2.6 Bildung eines Netzwerks von Beziehungen und Zentren, durch das „erste“ und „dritte“ Welt, Schwarz und Weiß, etablierte und unabhängige Gruppierungen sich einander mitteilen können auf der Grundlage der Akzeptanz in Gleichwertigkeit, gegenseitiger Achtung und gesellschaftlicher Anerkennung.

### 3. Kontexte

#### 3.1 Die Kirchen

Nichteuropäische unabhängige Kirchen sind im Wachstum begriffen in Afrika, Asien und Lateinamerika und werden daher eine der wichtigsten ökumenischen Herausforderungen der Zukunft sein. Durch die Wanderung und Niederlassung der „Afrikanischen Diaspora“ sind viele dieser Kirchen auch nach Europa, vor allem Britannien, verpflanzt und bilden dort den Brennpunkt für große Teile der ethni-

schen Minderheiten und ihrer Kinder. Diese Gemeinden sind meistens Erben einer mündlichen Kultur; einer charismatischen Struktur; einer „schwarzen“ Theologie; und eines Glaubens, der Antwort auf die konkreten Realitäten der Unterdrückung und Ausgrenzung gewesen ist. Andererseits haben die europäischen Kirchen, mit ihrer schriftlichen Kultur, ihren „etablierten“ Strukturen und ihrer eurozentrischen Theologie es versäumt, eine sinnvolle Beziehung zu diesen Brüdern und Schwestern, die nicht mehr in der „dritten“ Welt, sondern in ihrer Mitte leben, aufzubauen. Sogar diejenigen, die persönlich keine Rassisten sind, haben noch keineswegs den institutionalisierten Rassismus in Verhaltensweisen, Entscheidungsprozessen, Berufungen in Ausschüsse, Formen der Ressourcenverteilung und allgemeine Strukturen der Kirche erkannt. Darüberhinaus haben die Schwarzen Kirchen und auch die schwarzen unabhängigen Kirchen in Britannien, die sich angesichts fast unüberwindlicher Schwierigkeiten selbst organisierten und artikulierten, Erfahrungen und Kompetenzen gesammelt, die, ethnischen Minderheiten in Mitteleuropa zugänglich gemacht, auch vielen von ihnen helfen konnten, ihre je eigenen in dieser Gesellschaft noch latenten Fähigkeiten und Stärken zu entwickeln.

#### 3.2 „Dritte“ Welt Kompetenz in europäischen Institutionen

Weiß westliche Kirchen werden immer noch von den Theologien beherrscht, die Besitz der theologischen Fakultäten und Missionsschulen als Alleinproduzenten „eigentlicher“ Theologie gewesen sind. Diese Theologie ist konsequenterweise monokulturell und übersieht weitgehend die Theologie auf der Straße, bei der Arbeit und an der Basis menschlicher Gemeinschaften. Es besteht deshalb das dringende Bedürfnis, die Kompetenz der „Dritten“ Welt und der Schwarzen Kirche in die weißen Ausbildungsgänge und kirchlichen Strukturen einzuführen. Dieses würde zu einem tieferen Verstehen von interkulturellem Lernen in Mission und Theologie führen, d.h. zu einem grenzüberschreitenden Verständnis der unterschiedlichen Sprachen und Ausdrucksweisen der einen Menschheit.

#### 3.3 Die geistliche Dimension

Das weiße europäische Christentum hat dahin tendiert, eine Trennung zwischen dem Intellektuellen und dem Emotionalen, Theologie und Gottesdienst, Lernen und Tun, Kopf und Körper zu konstruieren. Dadurch verloren auch Zusammenle-

ben und Gottesdienst ihren Charakter als Lernerfahrung für alle Generationen, die das rein Akademische überschreiten. Aus der Verkümmern und dem Leiden von Menschen kann jedoch eine Wiederentdeckung der gegenwärtigen Kraft entstehen, die wir Geist Gottes nennen, die neue Wege der Kommunikation eröffnet und eine Herausforderung darstellt an den Status quo unserer Privilegien, steifen Liturgien, engen Definitionen, unserer Lustlosigkeit zum Risiko und der Unfähigkeit, über uns selber zum lachen. Diese Wiederentdeckung der geistlichen oder einfach menschlichen Dimension könnte aber Lernen und Tun versöhnen und Brücken schlagen zwischen der Theologie des Kopfes zur Theologie des Körpers, oder zwischen denen, die sie formulieren, und denen, die sie tun.

#### 3.4 Amt und Ausbildung

Amt und Ausbildung der Pfarrer in den europäischen verfaßten Kirchen geschieht auf der professionellen Ebene, d.h. sie operieren in einem gänzlich monokulturellen akademischen und ökonomischen System (einer der Gründe, weshalb die Kirche die Arbeiterklasse verlor und heute nur mit Mühen nützliche Strategien für die neue Stadtkultur entwickelt). Es besteht die Notwendigkeit einer anderen Form pastoraler Ausbildung, in der potentielle Leiter von Gemeinden und Gruppen nicht von der Basis isoliert werden, sondern sich mit der Bürde von Menschen identifizieren und gute „Hirten“ und Berater werden aufgrund ihrer aktuellen Berufung in einer spezifischen Situation anstelle eines abgehobenen „Berufs“. Treffpunkte zwischen Verantwortlichen der „etablierten“ Gemeinden und unabhängigen Gruppen, einheimischen Majoritäten und eingewanderten Minoritäten zu schaffen, könnte auch zu alternativen Führungsstilen in der multikulturellen Gesellschaft und zu verbesserten, d.h. bedürfnisorientierten Strategien in den Innenstädten führen — Modelle und Strategien, die sich von unten her entwickeln statt von oben her übergestülpt zu werden, die operabel werden durch gemeinsame Verpflichtung und Kooperation statt durch Kontrolle oder reine Repräsentation.

#### ErstunterzeichnerInnen:

Roswith Gerloff, Ökumenisches Zentrum Frankfurt; Ulrike Birkner, Ausländerarbeit Leipzig; Martin Simmonds, First United Church, Ipswich; Iain McRobert, Polytechnic Birmingham; Alvin Blake, Church of God in Christ, Luton; Caswell Tema, Journalist, Südafrika; Dr. Bongani Mazibuko, Universität Pretoria

Roswith Gerloff

# Übersetzungsprozeß eines Projektes in den Kontext der BRD

## I. Entstehungsgeschichte

Das Pilotprojekt "Forum Ökumenisches Interkulturelles Lernen" entstand im Jahr 1986 aus einer Arbeitsgemeinschaft von ForscherInnen, PädagogInnen und PastorInnen, die sich speziell mit dem Phänomen und Wachstum schwarzer unabhängiger Einwandererkirchen aus der Karibik und Westafrika ins europäische Nachbarland Britannien beschäftigen — großenteils Gruppen, die in der besten Tradition der "Schwarzen Kirche", d. h. des Widerstandes gegen Unterdrückung und der Überlebensstrategie in der "Neuen Welt" gestanden haben. Außer schwarzen und weißen Unterzeichnenden aus England gehörten zu diesem Kreis je eine Vertreterin aus der Bundesrepublik Deutschland und aus der Deutschen Demokratischen Republik und ein Vertreter aus Südafrika, der längere Jahre in Europa gearbeitet hat.

Das ursprüngliche Dokument verfolgte acht Ziele, die hier kurz skizziert sein sollen:

- die Notwendigkeit eines Dialogs zwischen den oralen und schriftlichen Kulturen auch auf europäischem Boden;
- die Bekämpfung nicht nur des individuellen, sondern auch des institutionalisierten Rassismus in Gesellschaft und Kirche;
- die Notwendigkeit, Theologie im weitesten Sinne wieder zu einer Sache "des ganzen Volkes Gottes" (d. h. unter Einbeziehung der Stimmen, Perspektiven und Einsichten aller Betroffenen) und nicht nur einiger wissenschaftlicher Experten zu machen;
- die Ermöglichung einer besseren Kommunikation zwischen ethnischen eingewanderten Minderheiten und einheimischen Mehrheiten;
- die Neuorientierung der Ausbildung von LehrerInnen und PädagogInnen auf allen Ebenen, die sie zu MotivatorInnen und "ErmöglicherInnen" von interkulturellen Lernprozessen macht;

- die Neuorientierung der Ausbildung von PfarrerInnen, die, statt weitgehend monokulturell zu sein, sich multikulturell/multikonfessionell verwandeln, d. h. die "Ökumenisierung" aller Themen anstreben sollte;
- die Auflösung der Diskrepanz zwischen dem Intellektuellen und Praktischen, Kopf und Gefühlen, Lehren und Tun, die letztlich nur der Aufrechterhaltung von Privilegien dient;
- die Bildung eines internationalen, inter-rassischen und interkulturellen Forums, das Austausch von Ideen und Informationen ermöglicht und die Entwicklung wirksamer Strategien ermutigt.

Eine Konsultation 1987 in England erstellte dann einen zweiten Entwurf, der diese Punkte reduzierte bzw. säkularisierte. Die Modifikationen bezogen sich auf verschiedene Kontakte der englischsprachigen Teilnehmer — britisch, südafrikanisch und afrokaribisch — mit der Wirklichkeit der BRD und auch auf die Erfahrung eines trotz aller "multikulturellen" Harmoniebestrebungen schwelenden und wachsenden Rassismus im Vereinigten Königreich. Einige waren sich die TeilnehmerInnen darin, daß es in beiden Ländern noch zu wenig Treffpunkte zwischen "erster" und "dritter" Welt gibt; daß Rassismus heute nur subtiler gehandhabt und geschickter angewandt wird; daß Wege zur besseren Kommunikation zwischen Mehrheiten und Minderheiten die bewußte Entwicklung von Strategien oder einer interkulturellen Methodik zur Voraussetzung haben; daß deswegen eine interkulturelle "Empathie" oder ein geschärftes Bewußtsein geschaffen werden muß, die Menschen die Wahrnehmung der eigentlichen Probleme und ein entsprechendes Einfühlungsvermögen überhaupt erst ermöglichen; und daß wir uns angesichts der wachsenden Ängste und Aggressionen der europäischen Industrienationen über die Grenzen unserer Länder hinweg gegenseitig unterstützen müssen.

Zur Umsetzung dieses Programms wurden Austauschprojekte, Workshops und Intensivseminare vorgeschlagen, von denen einige in kleinerem oder größerem Rahmen stattgefunden haben. Ein Beispiel war eine Studienfahrt im Frühjahr 1989, die unter dem Thema "Wie aus Grenzen Brücken werden ..." eine in sich interkulturell zusammengesetzte Gruppe aus Afrikanern, Deutschen, Türken, Kurden und Koreanern auf entsprechende Projekte, schwarze und multirassische Gemeinden, Schulen, Ausbildungsstätten, soziale Initiativen und Stätten des interreligiösen Dialogs, z. B. mit dem Islam, in England ansetzte (siehe dazu den Bericht von Alexander Kaestner in diesem Heft).

Angeregt wurden auch regionale Kurse, wie sie vom "Centre for Black and White Christian Partnership" an der Universität Birmingham angeboten und jetzt auch von der Universität London unter dem Stichwort "Community Education" in Erwägung gezogen werden, die sich bisher aber noch nicht verwirklicht haben; und gegenseitige Konsultation, von denen die erste, ein Kongress im Mai 1990 in Frankfurt stattfinden soll. Ein Netzwerk von Kontakten zu Organisationen ähnlicher Zielsetzung ist geknüpft, was sich z. B. in der Mitarbeit von Saz-Rock, einem deutsch-türkischen Jugendverein in Frankfurt, Beiträgen zur Schulbuchforschung an der Abteilung für Erziehungswissenschaften in Hannover und Frankfurt oder dem Vorschlag des Sozialwissenschaftlichen Studienkreises für internationale Probleme e. V. (SSiP) zu einer gemeinsamen Tagung 1990 über interkulturelles Lernen und Austauschforschung im WissenschaftlerInnen/PraktikerInnen, bzw. im kirchlich-säkularen Dialog niederschlägt.

## II. Akzente für die Bundesrepublik

Eine in Langenhain/Taunus im Dezember 1987 stattgefundene Konsultation von zwanzig TeilnehmerInnen aus verschiedenen Regionen der Bundesrepublik — Pä-



Allgemein besteht Übereinstimmung unter uns über die folgenden Punkte:

1. Es geht um die Schaffung eines *kreierums* in Gesellschaft und Kirche, in dem Lernprozesse als *Langzeitprozesse* eingeleitet werden können mit dem Ziel sozialer und politischer (struktureller) Veränderung.

2. Dieser Prozeß muß beides sein, *innovativ* wirken, d. h. neue Formen und Methoden entwickeln und an *bereits bestehende* regionale Programme anknüpfen. Er kann nur in der Kooperation und unter Verzicht auf spektakuläre Ereignisse, d. h. mit viel Geduld vorangetrieben werden.

3. Auch in der BRD und in Mitteleuropa muß eine "Pädagogik der Unterdrückten" (Paolo Freire) gestärkt werden, d. h. eine Pädagogik, die auf den *Erfahrungen der Betroffenen* aufbaut, die Subjekt-Objekt-Beziehung auflöst, jede/n zu potentiellen Lernenden und potentiellen Lehrenden macht und sich an den Sprachen, Traditionen und Wertsystemen der unterschiedlichen TeilnehmerInnen orientiert. Dieses schließt auch Konflikterschulung und Konfliktbewältigung mit ein.

4. In der BRD muß eine solche "Tagesordnung der Betroffenen" erst noch entstehen. Es fällt auf, daß auch in unserem Programm die Wort- und Schriftführer oft weiße deutsche Akademiker sind. Das allein deutet schon auf eine mögliche Fehlentwicklung hin. Wir brauchen also "*Katalysatoren*" aus anderen Regionen, z. B. aus Britannien, die viele Erfahrungen im Bereich der Selbstbestimmung, Selbsthilfe und Selbstartikulation während drei Jahrzehnten gesammelt haben.

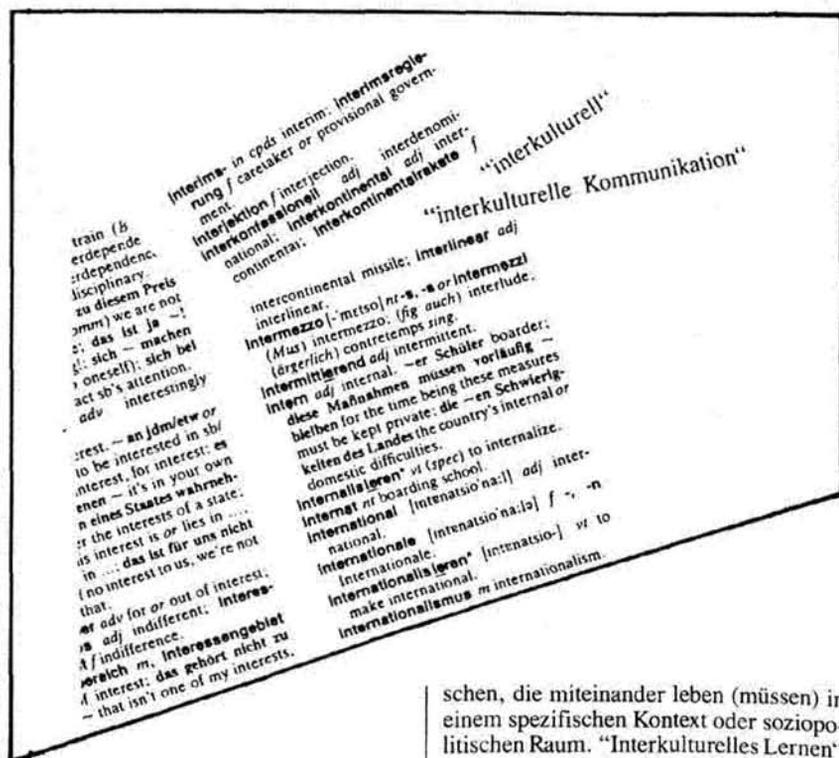
### III. Kritische Fragen im persönlichen Umsetzungsprozeß

Alexander Kaestner beschließt seinen Bericht über die Studienfahrt nach England mit dem Satz: "Ich nehme mir vor, nochmals über den Begriff säkular nachzudenken. Angesichts religiösen Überangebots scheint mir die Kultur der Weltlichkeit verloren zu gehen." Es kommt immer auf die Konstellation an. Bei meiner Rückkehr in die BRD hatte ich das umgekehrte Problem: Angesichts "weltlichen" Überangebots schien mir die Kultur des Religiösen als Zentrum menschlicher Identität von Millionen anderer Kulturkreise verloren zu sein. Sind religiös und säkular wirklich echte Alternativen? Oder sind sie nur Sprachchiffren für ein und dieselbe Wirklichkeit? Es war und ist kein leichter Prozeß, auf den ich mich in diesem Spannungsfeld, und in der Begegnung mit den schwarzen Kirchen in England einerseits und Gruppen aus der Zweidrittelwelt in

Deutschland andererseits, einzulassen hatte. Ein paar kritische Gedanken zum Schluß:

Interkulturelles Lernen heißt Voneinanderlernen. Dieser Ansatz ist unterentwickelt in der BRD, besonders in den verfaßten Kirchen. Ich schäme mich nicht, zuzugeben, daß meine persönliche, soziale, politische und theologische Sicht zutiefst durch zwei Phänomene oder Menschengruppen geprägt worden ist: die deutsch/christliche-jüdische Geschichte, oder das Zusammenleben mit ehemals unter Hitler rassistisch Verfolgten; und die Zusammenarbeit mit der "Afrikanischen Diaspora", also denen, die am meisten an der kolonialen imperialen Geschichte Europas gelitten haben. Eines meiner Motive für die Initiierung des Forums war, auch in der "provinziellen" BRD den Sinn für diese Zusammenhänge zu wecken.

nisse stabilisieren und kommende Generationen auf ihre "Heimatkultur" festschreiben will. Um jedem Mißverständnis vorzubeugen, möchte ich für unser Forum konstatieren, daß hier Kultur nicht als etwas Statisches, sondern überaus Dynamisches verstanden wird, d. h. nicht unhistorisch und also unpolitisch, sondern als "Akkulturation" oder den ständigen Prozeß kultureller Veränderung und Verschmelzung unterschiedlicher Traditionen von Völkern und Rassen vor Ort — eine Art von Ausscheidungsprozeß von dem, was untauglich wird für die nächste Generation. "Interkulturell" schließt dann notwendigerweise nicht nur die politische, sondern auch soziale, religiöse und ökonomische Komponente mit ein. Es hat mit der Machtfrage oder mit Machtverteilung zu tun. Es beschreibt den Prozeß von Men-



Unter dem Begriff "interkulturell" oder "interkulturelle Kommunikation" haben sich in den letzten Jahren sehr verschiedene pädagogische Bemühungen in Schulen, politischen Organisationen, Kirchen, Privatindustrien oder Entwicklungshilfverbänden formiert, die oft ganz entgegengesetzte Ziele verfolgen. Zum Beispiel kann sich "interkulturelles Lernen" durchaus nicht auf den partnerschaftlichen Dialog, sondern nur auf den effektiveren Vertrieb der eigenen (materiellen, politischen oder auch religiösen) "Ware" beziehen oder kann einen exotischen Ansatz markieren, der die bestehenden Herrschaftsverhält-

schen, die miteinander leben (müssen) in einem spezifischen Kontext oder soziopolitischen Raum. "Interkulturelles Lernen" bedeutet dann keinesfalls, sich die Sprache und Werte der anderen nur anzueignen, um das eigene Produkt umso besser verkaufen zu können oder Menschen auf eine bestimmte Ecke festzuschreiben, sondern die Fähigkeit, sich auf die Bedürfnisse und Fragen von MitbürgerInnen einzustellen auf der Basis persönlichen Respektes und gesellschaftlicher Anerkennung.

Wir sprechen von Freiraum. Dieser ist für mich sowohl ein säkularer wie auch ein theologischer Begriff: der "Schalom" oder das Reich Gottes, oder eben die vorweggenommene Utopie, in der Gerechtigkeit und Frieden wohnen. Mit anderen

Worten, sowohl die Pädagogik als auch die Theologie können entweder versklavende oder befreiende Systeme sein. Ich persönlich habe das Entscheidende für meine Konzeption von der schwarzen Kultur und der Kirche der Schwarzen gelernt, einfach weil es ohne die letztere keine überlebenden Afrikaner in Amerika, keine Befreiungsbewegungen in Afrika, keine Politiker wie Jesse Jackson oder Führer wie Desmond Tutu gegeben hätte. Es gibt sicher noch ganz andere Befreiungsmodelle aus dem außerchristlichen Bereich, die es ebenfalls zu beachten gilt. Wichtig ist nur, daß wir selber unsere "babylonische Gefangenschaft", oder die Verflechtung der europäischen Pädagogik, Theologie und anderer Wissenschaften in die monokulturelle, unterdrückende, auf den eigenen Besitzstand bedachte Struktur unserer Gesellschaft erkennen.

Pädagogische Langzeitprozesse können selbstverständlich auf die Dauer nicht ohne die Umverteilung von Macht und Ressourcen vorangetrieben werden. Hier liegen wahrscheinlich die größten Schwierigkeiten. Unser wenig flexibles System blockiert schon im Vorfeld, wenn es etwa um die Finanzierung von Ausbildungsprojekten geht, deren Lehrpläne und Lehrinhalte nicht von vornherein feststehen oder nicht in den "normalen" Bildungsrahmen passen. So stellt sich interkulturelles Lernen, zumal im politischen Klima der BRD, wie das Ei des Kolumbus dar. Ich habe inzwischen den viel pragmatischeren Ansatz der Briten, die auch Experimente finanzieren, schätzen gelernt. Martin Luther King schrieb einmal, es sei heute unsere Aufgabe, einer Vision zu folgen, die es unmöglich macht, die Realität so wie sie ist zu akzeptieren, weil sie noch immer die elementarste Würde von Menschen ver-

letzt. Diese Vision kann nicht Show, Aktivismus oder Festschreibung sein — sondern Experimentieren, Zuhören, Warten können. Die große Visionäre oder Lehrer der Menschheit wie Jesus, King oder Gandhi hatten diese Fähigkeit, sich zurückzuziehen und auf der Stunde der Ernte zu warten.

Dekolonisierung unseres Denkens und Fühlens oder interkulturelle Empathie ist ein schmerzhafter Prozeß und kein Rosengarten, in dem sich einfach tummeln läßt. Immer wieder habe ich erlebt, daß er neue Konflikte schafft auch unter den verständnisvollsten PartnerInnen. Er ist die Existenz des "Dazwischenseins" oder des Durchlebens jener "Zwischenexistenz", durch die wir als PädagogInnen und TheologInnen befähigt werden, die Sprache einer Kultur in die einer anderen zu übersetzen. Nichts wird dringender benötigt in der Situation unserer Städte heute als diese. Oder mit den Worten von Walter Hollenweger:

"Unsere Herrlichkeit und Pflicht ist es, eine Brückensprache zu finden, Symbole, Definitionen und systematische Zugänge, die kulturell und rassische Arroganz vermeiden und eine Solidarität des Denkens, des Betens und des Handelns über die Grenzen hinweg schaffen." (3)

#### Anmerkungen

(1) Schilling, Heinz: Vertraut und unbekannt. In: Glatzer/Zapf/Weidenfeld: Kulturkontakt-Kulturkonflikt. 1987, S. 593.

(2) Bausinger, Herbert: Das Bild der Fremde in der Alltagskultur. In: Universitas (1988)9, S. 15 f.

(3) Hollenweger, Walter J.: Black Theologies in the Ecumenical Context (unveröffentlichtes Papier für die Universität Birmingham); übertragen aus dem Englischen. □

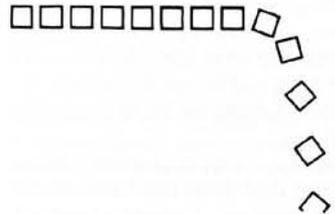
## HUMOR

„Ein Irrenhändler aus Linnich,  
der wußt nicht, ob war oder bin ich.  
Er suchte nach Rat,  
dann las er Descartes.  
Jetzt wußt er: „Ich denk, also spinn ich!“

(aus einer Düsseldorfer Studentenzeitung)

„Es sprach ein Computer aus Frenke:  
Mag sein, daß ich bin, weil ich denke.  
Doch scheint's mir, ganz ehrlich,  
zuweilen, als wäre ich  
auch, wenn ich das Denken mir schenkte.“

(Dieter Hösse, IBM-Nachrichten)



## südostasien informationen

### Staat und Herrschaft



Inhalt u.a.:

- 3 Dimensionen politischer Herrschaft in Südostasien
- Gerechtigkeitsverständnis in den multikulturellen Gesellschaften Malaysias und Singapurs
- Traditionelle Werte im Dienst des indonesischen Regimes
- Die philippinischen Eliten

und wie immer:

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

Schwerpunkt des nächsten Hefts:  
**3/89 Ende der Blockkonfrontation?**

Schwerpunkte der vergangenen Hefte:

- 1/89 Region der Vielvölkerstaaten
- 4/88 Tourismus
- 3/88 Medien
- 2/88 Gewerkschaftsbewegungen
- 1/88 Menschenrechte

## südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich

Einzelverkauf:

6.-- DM

Jahresabonnement:

24.-- DM für Einzelpersonen

48.-- DM für Institutionen

Herausgeber und Vertrieb:

Südostasien-Informationsstelle

Josephinenstr. 71,

4630 Bochum,

Tel.: (0234) 50 27 48

Gottfried Orth

# Überlegungen zur Praxis interkulturellen Lernens

1. Wie die ökologische Bewegung, die den vernetzten oikos (Haushalt) des Lebens zum Ausgangspunkt ihrer politischen Praxis und ihres lernenden Umgangs mit der Natur und unter den an ihr partizipierenden Gruppen machte, so ist interkulturelles Lernen auch nicht zu entwickeln ausgehend von universitären Lehrstühlen — sie können mitdenken, ihre wissenschaftlichen Möglichkeiten zur Verfügung stellen und so mitarbeiten — oder von ökonomischen, politischen, gesellschaftlichen oder kirchlichen Chefetagen her. Interkulturelles Lernen entsteht vielmehr in der Praxis der Begegnung, auf der Straße, in den Hinterhöfen, im Betrieb, in der politischen Bewegung, im Fest.

2. Erst wenn sie uns nahekommen, werden die Fremden uns wirklich fremd. Dies freilich ist nur möglich, wenn nicht wir, die Einheimischen, die Bedingung der Begegnung einseitig definieren, sondern wenn wir uns hineinziehen lassen in die Sichtweise der Fremden von uns. Das meint keine Flucht, auch nicht ein Sich-Davonstellen aus der eigenen Kultur und Geschichte, sondern vielmehr: Ich lasse mich stellen und setze mich dem fremden Blick auf mich und meine Kultur aus; interkulturelles Lernen hat keine unschuldige Geschichte:

- Vielleicht will ich ein „anderer“ Mann sein, und doch habe ich Anteil an der patriarchalen Unterdrückungsgeschichte der Frauen,
- vielleicht bemühe ich mich um das „andere Deutschland“, und doch habe ich Anteil an der Geschichte der Deutschen,
- vielleicht arbeite ich in einer Dritte-Welt-Gruppe mit, und doch habe ich Anteil an den Ausbeutungsstrukturen der Ersten gegenüber der Dritten Welt,
- vielleicht ... und doch ...

Vielleicht kann ich mir das auch alles selber sagen, erfahren und wahrnehmen lassen mich aber das erst die Fremden, die Frauen, die Bürgerinnen und Bürger der Sowjetunion und die Juden, die Menschen aus den Ländern der Dritten Welt. Sie helfen uns zum Bewußtsein unserer kulturellen Ambivalenz.

3. So verweisen mich jene Begegnungen nicht nur auf die Frage nach meiner eigenen Identität und verlangen „Selbstidenti-

fizierung mit Hilfe der Augen der anderen“ (W. Simpfendörfer), sondern sie verweisen mich zugleich an die Frage der Strukturen und verlangen politische und gesellschaftliche Praxis.

4. Wenn die allererste Forderung an Erziehung, Bildung oder Lernen die ist, „daß Auschwitz nicht noch einmal sei“ (Th.W. Adorno), dann sind die Fremden „entscheidendes Hermeneutikum“ unseres Verstehens von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft (W. Simpfendörfer). Sie sind es, die auf die Notwendigkeit kritischer Selbstreflexion verweisen.

5. „Wer sich selbst besser versteht, beginnt auch die anderen besser zu verstehen. Wer die eigene Biographie interkulturell durchschaut, kann auf die Andersartigkeit anderer besser eingehen, weil er sie mit seinen eigenen Erfahrungen nicht mehr erdrücken muß. Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße, indem ich die Angst vor mir selber verliere — eben diese nimmt mir der Fremde, weil er dazu beiträgt, daß ich über mich selbst aufgeklärt werde. Nicht daß der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit über mich besäße, aber in der Konfrontation mit ihm kommt sie zwischen uns heraus“ (W. Simpfendörfer).

6. In unserem Verhalten zu Flüchtlingen und Asyl-Suchenden konkretisiert sich heute in unserer Gesellschaft die Frage unserer Selbstidentifizierung ebenso wie die gesellschaftlichen und politischen Handelns.

7. Auch wenn in den Schulen unserer Großstädte ein Drittel ausländischer Kinder unterrichtet werden, ist der Begriff der „multikulturellen Gesellschaft“ nicht mehr (freilich auch nicht weniger) als eine Hoffnung. Sie steht auch gegen die uns umgebende hegemoniale Industriekultur des Konsumkapitalismus, die die Massenkultur und damit zentrale Sozialisationsinstanz ist. Gesellschaftlich sind wir noch weit entfernt von Interkulturalität, dem gleichberechtigten und sich gegenseitig verpflichtenden „Hin und Her“ zwischen den Kulturen auf dem Weg zu Selbstidentifizierung und gemeinsam ausgehandeltem Leben (wie viele Versuche der Abwehr und wie viele Ängste damit verbunden sind, zeigen auch die Wahlpropaganda der CDU in Frankfurt wie die Wahlerfolge der

sogenannten „Republikaner“).

8. Interkulturelles Lernen ist Konfliktlernen mit offenem Ausgang: Das Wagnis interkultureller Begegnung liegt darin, daß ihre Ergebnisse nicht kalkulierbar sind. Entäußere ich mich selbst und akzeptiere die Gestalt des Dialogs, dann ist offen, zu welcher neuer Gestalt die Dialogpartner und -partnerinnen finden. Eine solche Praxis wäre eben auch nicht „eine Generalprobe auf den Wandel, sondern der Wandel selbst“ (E. Lange), verwandelt doch ein solches Lernen Sachprobleme in Menschenprobleme und gibt ihnen so die Offenheit ihrer Lösungs- und Lebensmöglichkeiten zurück. Solche Begegnungen auf neue Horizonte hin geben die Verwurzelungen der eigenen Kultur nicht auf, überschreiten aber den eigenen Provinzialismus und lernen diesen erst wirklich, nämlich auch in seinen Wirkungen auf fremde Menschen und Kulturen kennen. Ein neues Verständnis der eigenen Kultur kann so ebenso möglich werden, wie die Akzeptanz der fremden anderen, mit denen ich vielleicht nicht übereinstimme, deren Fragen aber innerhalb interkultureller Begegnungen auch zu Anfragen an mich geworden sind.

9. Ein solcher Dialog meint — und dies muß immer wieder selbstkritisch reflektiert werden — nicht die Instrumentalisierung der Fremden zur Lösung eigener kultureller Konflikte und politischer Probleme. Er lebt vielmehr von dem Ernstnehmen der Dialogpartner und -partnerinnen. Verweigerung kann wie Dialogbereitschaft ein der Situation angemessenes Verhalten sein, sofern es weder gewalttätig — durch körperliche Gewalt oder durch Gewalt von Texten und Reden — noch ignorierend tolerant ausgrenzt.

10. In einem solchen Prozeß könnte deutlich werden, daß das Anliegen interkulturellen Lernens kein Seitenproblem etwa der Fremden in unserer Gesellschaft ist, sondern daß sich dahinter die zentrale Anfrage verbirgt, ob wir willens und fähig sind, gesellschaftlich, national und global Unterschiedlichkeit und Gegensätzlichkeit, Pluralität und Dissidenz, als allgemeine Lebensform zu akzeptieren, ohne an vertanen oder verhinderten Begegnungsmöglichkeiten zu zerbrechen. □

Barbara Riek

(Nachtrag zu ZEP Heft 1, 1989: "Entwicklungsbezogene Bildung")

## Von den Formeln zur Realität. Überlegungen nach einer „entwicklungspolitischen Studienreise“

Asunción. Internationaler Flughafen. Die Gepäckträger stürzen sich förmlich auf die etwas unbeholfen wirkende Reisegruppe aus Deutschland. Auf die ungeduldige Bemerkung des Reiseleiters, warum man sich denn alles aus der Hand nehmen lasse, reagieren die Neuankommlinge mit einem verbissenen Kampf um ihre Koffer. Die Gepäckträger bleiben Sieger und werden nach langem aggressivem Hin und Her für ihre Dienste auch entlohnt.

Das war der erste Eindruck auf einer Reise nach Paraguay. Ich habe als Sachbearbeiterin beim ABP viel mit sogenannten „entwicklungspolitischen Studienreisen“ zu tun. Durch die Bearbeitung der Anträge und die Beurteilung der Programme verschiedenster Reisen glaubte ich mit eingießer Sicherheit zu wissen, worauf bei Reisen in die Dritte Welt zu achten ist, wie Vor- und Nachbereitung gestaltet sein müssen und war – ganz allgemein – von den Reisenden zu erwarten ist. Paraguay habe ich deshalb als Ziel meiner Reise ausgewählt, weil ich mich in den letzten Jahren im Rahmen ehrenamtlicher Dritte-Welt-Arbeit immer wieder mit diesem Land beschäftigt habe. Kurz: Ich ging davon aus, daß ich inhaltlich gut vorbereitet und durch meinen beruflichen Alltag mit genug Problembewußtsein gegenüber dieser Art entwicklungspolitischer Horizonsweiterung versehen war. So war ich überzeugt, für die etwas abenteuerlich zusammengewürfelte Reisegruppe, deren Beschäftigung mit entwicklungspolitischen Fragen noch in den Anfängen steckte, eine kompetente und durchaus hilfreiche Mitreisende zu sein.

Und da stand ich nun – meines Koffers längst ledig – und sah dem Gerangel um die Gepäckstücke und der Aggressivität gegenüber den Gepäckträgern hilflos zu. Sollte ich in dieser Situation etwas von struktureller Arbeitslosigkeit erzählen, die die Menschen in großer Zahl in den Dienstleistungsbereich drängen läßt, wo dann die wenige Arbeit für viele reichen muß? Oder etwas weniger theoretisch: Müßten die Gepäckträger auf dem Flughafen nicht davon ausgehen, daß Leute, die sich den Flug nach Paraguay leisten können, allemal die hier völlig übliche Dienstleistung eines Gepäckträgers in Anspruch nehmen und bezahlen können?

Ich habe weder das eine noch das andere gesagt. In dieser Situation, die in zwar sehr harmloser, aber dennoch spürbarer Weise die Selbstsicherheit und wohl auch das Überlegenheitsgefühl der Europäer in Frage stellte, gingen theoretische Erklärungsversuche und Formeln aus der entwicklungspolitischen Arbeit am Wesen der Sache vorbei.

Im weiteren Verlauf der Reise konnte ich

dann feststellen, daß meinen Mitreisenden theoretisch die „Richtlinien“ für den Umgang mit den Menschen in der Dritten Welt überhaupt nicht so fremd waren. Sie hatten alle gelernt, daß die Menschen dort enorme Leistung bringen, um sich ihre Existenz zu sichern, daß sie mit der Natur und den zur Verfügung stehenden Ressourcen oft viel pfleglicher umgehen als wir, daß das Mit- und Nebeneinander noch menschlicher ist als bei uns und – daraus folgend – daß wir die anderen Lebens- und Kulturformen zu achten lernen und im Kontakt mit diesen die eigenen hinterfragen sollten.

Und so geschah es: Wir haben brasilianische Bauern besucht, die seit wenigen Jahren im Osten Paraguays siedeln. Sie haben dort in mühevoller Arbeit den Urwald gerodet und sich eine neue Existenz aufgebaut, die gekennzeichnet ist durch Armut, gefährliche Abhängigkeit vom Weltmarkt – bedingt durch den fast ausschließlichen Anbau von Soja – und wegen der Klimaveränderung infolge der großflächigen Urwaldrodung durch große Unsicherheit.

Mit erlernter Toleranz und Zurückhaltung wurde nun jedoch nur eine Seite dieses Lebens wahrgenommen: Die zugigen Holzhäuser sind völlig ausreichend für die Menschen in Paraguay. Durch den ständigen Luftaustausch sind sie ohnehin viel gesünder als die Häuser in Deutschland (die Tatsache, daß im Winter Temperaturen unter null Grad herrschen und die Menschen sich keine warme Kleidung leisten können, muß dann eben vorübergehend ausgeblendet werden). Das Rindfleisch ist viel gesünder und weniger belastet als bei uns, da die Kühe ohne Streß – manche ganz romantisch mit Kälbchen am Euter – den ganzen Tag geruhsam vor sich hinweiden (man darf dann eben nicht wahrnehmen, daß die Wiesen ab und zu aus nicht ganz ersichtlichen Gründen mit Pestiziden behandelt werden). Die hierzulande müde belächelte bayerische Volksmusik klingt in Paraguay auch anders – irgendwie viel fröhlicher. Und die erschreckend vielen Kindergräber auf dem Friedhof? Nun, die Leute hier haben ein natürlicheres Verhältnis zum Tod. Nur uns, die wir den Gedanken an den Tod aus unserem Alltag verdrängt haben, erschreckt dies.

Ich habe überzeichnet. Es gab auf dieser Reise auch viel fruchtbare Ratlosigkeit, die der Wahrnehmung von Komplexität entsprang und den schwierigen Prozeß eigener Meinungsbildung provoziert haben dürfte. Außerdem war es natürlich wirklich faszinierend, als uns ein selbstgebasteltes, voll funktionsfähiges Auto gezeigt wurde. Dies war ein augenfälliges Zeugnis für die großen technischen Fähigkeiten und den Erfindungsreichtum seines Erbauers. Dennoch: Darf

man einfach übersehen, daß dieses konsequente Recycling aus der Not geboren und völlig falsch verstanden ist, wenn wir es romantisieren?

Ich habe bei denselben Menschen innerhalb kürzester Zeit Ellbogenmentalität und kritiklose Bewunderung des Fremden, die an Elendsromantizismus grenzte, erlebt. Beides waren irritierende Erfahrungen, weil ich weder dem einen noch dem anderen Verhalten argumentativ bekommen konnte und entsprechende Bemühungen irgendwann auch eingestellt habe.

Es wäre vermessend, dieses Verhalten nun im einzelnen hinreichend erklären zu wollen; sicher scheint mir jedoch, daß beides, das „Vergessen“ des Gelernten, wie die klischeehafte und unkritische „Anwendung“ entwicklungspolitischer Formeln aus der gleichen Quelle gespeist sind: Beide Verhaltensweisen dienen der Abwehr. Das Fremde darf nicht zu nahe kommen, schon gar nicht so weit, daß die eigene Souveränität in Frage gestellt ist. Und allzugroße emotionale Betroffenheit läßt sich verhindern, wenn man Armut und Elend romantisiert, was natürlich nur möglich ist, da wir das Ende unserer Teilnahme am „naturnahen“ Leben selbst bestimmen.

Ziel entwicklungspolitischer Studienreisen ist, weitergehende Lernprozesse in Gang zu setzen, indem die Reisenden Menschen in den Ländern der sog. „Dritten Welt“ und deren Lebensumstände kennenlernen, soweit dies in wenigen Wochen eben möglich ist. Dazu gehört auch, daß sie die Komplexität dieses Lebens wenigstens in Ansätzen wahrnehmen und Widersprüchen nicht ausweichen, auf die Gefahr hin, daß die kritiklose Solidarität mit den allemal besseren (?) Menschen in der „Dritten Welt“ ein paar Kratzer bekommt, aber vielleicht tragfähiger, weil fundierter wird. Menschen, die „arm, aber glücklich und zufrieden“ sind, brauchen unsere Solidarität nicht.

Bleibt die Frage, wie Dritte-Welt-Arbeit aussehen muß, die jeden einzelnen bereit macht das Fremde an sich herankommen zu lassen (auch wenn dies zeitweilig kaum zu erlangen ist) und vor diesem Hintergrund die erlernten Erklärungsmuster zu überprüfen und zu Handlungsmöglichkeiten zu kommen, die tatsächlich auch persönliche Verbindlichkeit haben. Diese Frage während einer Reise beantworten zu wollen, mußte scheitern. Die Reise hat bestenfalls gezeigt, daß die oft für selbstverständlich genommene Prämisse entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Wahrheit hoch gesteckte Ansprüche sind, die zu akzeptieren vielleicht theoretisch zum guten Ton gehört, deren praktische Verwirklichung jedoch noch in den Anfängen steckt. □

Alfred K. Tremel

## Lernziel: Frieden?

### Sprachanalytische und theoriertechnische Probleme einer

### Friedenspädagogik

Das Reden über Frieden und Friedenserziehung hat Konjunktur. Ich will, indem ich diesem Reden ein Weiteres hinzufüge, über dieses Reden reden und im folgenden ein paar seiner semantischen und logischen Voraussetzungen rekonstruieren sowie auf einige häufig übersehene theoriertechnische Implikationen hinweisen.

I.

Beginnen wir mit dem Wort „Frieden“. Ein Begriff aus der Alltagssprache und dort in vielen Situationen problemlos gebraucht. Der sinnhafte Handlungszusammenhang macht ihn klar und eindeutig. In der Regel dürfte zumindest eines immer gemeint sein: Friede ist, wenn Krieg nicht ist. Hier fällt zunächst die bloß negative Bestimmung auf. „Krieg“ ist der primäre, „Friede“ der sekundäre oder abgeleitete Begriff. Es scheint auch in der (Alltags-) Sprache so zu sein, daß der Krieg der Vater aller Dinge, ja sogar des Friedens ist. Allzuoft in der Geschichte der Menschheit war offenbar der Krieg und nicht der Friede der Normalfall.

Die Problematik dieses negativen Friedensbegriffes ist bekannt. Daß Friede, als bloße Abwesenheit von Krieg verstanden, zu wenig für ein lebenswertes Leben sein kann und deshalb kein letzter, absoluter Wert ist, das weiß man schon lange. Schon 364 n. Chr. hat der Kirchenvater Gregor von Nazianz in seinen „Reden über den Frieden“ vor jeglicher Verabsolutierung der Friedensliebe gewarnt. Nach einem leidenschaftlichen Appell an die Friedensliebe der Menschen relativiert er das zuvor Gesagte und schreibt: „Man möge nicht glauben, daß ich jeden Frieden empfehle: Ich weiß, es gibt eine Auflehnung, die sehr

gut ist, und eine Versöhnung, die sehr schädlich ist. Ich empfehle einen Frieden, der gut ist, um des guten Willen geschlossen wird und mit Gott verbindet ... Wo Bosheit offenkundig ist, ist es besser, mit Feuer und Schwert, mit Geschick und Macht und auf alle mögliche Weise vorzugehen, als am Sauerteig der Bosheit teilzunehmen und mit den Bösewichten gemeinsame Sache zu machen ...“ (Nazianz 1983, S. 30).

Der Begriff des Friedens besitzt also schon lange eine gewisse Ambiguität. Er kann im engeren Sinne einmal die Abwesenheit von Krieg („negativer Friedensbegriff“), im weiteren Sinne aber den Zustand und/oder die Teilhabe an einer guten Ordnung bedeuten („positiver Friedensbegriff“). Johan Galtung sollte in den siebziger Jahren dann von „struktureller Gewalt“ sprechen und damit einen Terminus in die Diskussion bringen, der gerade die Erinnerung an diese Erfahrung wachhält, nämlich daß es einen schlechten (bösen) und einen guten Frieden geben kann (vgl. Galtung 1975). Dabei wurde allerdings der negative Friedensbegriff ein Stück weit von der alltagssprachlichen Bedeutung entfernt und auf die Abwesenheit von *personaler Gewalt* bezogen. Sein „positiver Friedensbegriff“ — Frieden als „Abwesenheit von struktureller Gewalt“ — bleibt gleichwohl — wie die Formulierung schon

„Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist“

deutlich macht<sup>1</sup> — ein negativer Begriff. Daß die Abwesenheit von struktureller Gewalt synonym gesetzt wurde mit „sozialer Gerechtigkeit“ war nur eine Umformulierung, denn soziale Gerechtigkeit wurde als Abwesenheit von sozialer Ungerechtigkeit, von gesellschaftlich bestimmten Disparitäten definiert.

Der Mangel des „negativen Friedensbegriffs“ ist offenkundig: Er schließt semantisch zu wenig aus und empirisch zu viel ein, selbst ein Leben in Angst und Schrecken in totalitären Systemen. Aber auch der „positive Friedensbegriff“ ist

**„Der Begriff des Friedens kann im engeren Sinne einmal die Abwesenheit von Krieg, im weiteren Sinne aber der Zustand und/oder die Teilhabe an einer guten Ordnung bedeuten“**

nicht unproblematisch: Er schließt semantisch zu wenig aus und empirisch zu wenig ein, nämlich (bei Lichte besehen) nichts: Eine von struktureller Gewalt freie Situation läßt sich empirisch nicht mehr bestimmen, wenn Gewalt das ist, „was den Abstand zwischen dem Potentiellen und dem Aktuellen“, zwischen dem, „was hätte sein

können, und dem, was ist" reproduziert oder auch nur „die Verringerung dieses Abstandes erschwert“ (Galtung 1975, S. 9).

Diese gewaltige semantische Ausweitung des Friedensbegriffs hat seinen Überlastung zur Folge; alles, was faktisch war und ist, fällt unter den Begriff des Unfriedens. „Frieden“ wird zu einer bloß kontrafaktischen Utopie. Weil es Frieden eigentlich gar nicht gibt, wird auch die „Friedensforschung“ überlastet und zur „Wissenschaft von der menschlichen Erfüllung“ (a.a.O. S. 49) stilisiert. Für den Frieden aber gibt es dann — wenn überhaupt — nur noch einen Platz, einen „Hof“, wo er in unserer Wirklichkeit noch als anwesend gedacht werden kann: den *Friedhof* — ganz analog zu jenem Aushängeschild eines holländischen Gasthofs, von dem Kant zu Beginn seines gleichnamigen Traktates berichtet, auf dem zu lesen war „Zum ewigen Frieden“ — darunter aber war ein Friedhof gemalt (vgl. Patzig 1985).

**„Der traditionelle negative Friedensbegriff hat einen großen Spielraum und einen kleinen Gehalt; der positive Friedensbegriff aber hat einen großen Gehalt und einen kleinen Spielraum, einen Spielraum, der praktisch auf null tendiert“**

In der sprachanalytischen Philosophie unterscheidet man „Gehalt“ und „Spielraum“ komplexer Aussagen (vgl. SCHMID 1972, S. 8-39). Der Gehalt einer komplexen Aussage ist die Menge jener Aussagen, die mit ihr vereinbar sind; die Menge der Aussagen, die mit ihr unvereinbar sind, ist der „Spielraum“. Übertragen auf unsere beiden Friedensbegriffe könnte man sagen: Der traditionelle (negative) Friedensbegriff hat einen großen Spielraum und einen kleinen Gehalt; der Galtungsche (positive) Friedensbegriff aber hat einen großen Gehalt und einen kleinen Spielraum, einen Spielraum, der praktisch auf null tendiert.

Damit aber scheinen beide Begriffe relativ unbrauchbar zu sein. Der ursprünglich harmlose, weil eindeutige und klare Begriff des Friedens in der Alltagssprache ist auf dem Wege seiner wissenschaftlichen Präzisierung merkwürdig unklar, vieldeutig, ja unbrauchbar geworden. Ich schlage deshalb vor, den negativen Friedensbegriff als deskriptiv-analytische Kategorie wieder zu rehabilitieren und die normativwertende Konnotation des positiven Friedensbegriffs deutlich davon zu unterscheiden. Damit die semantische Ambiguität keine Unklarheit stiftet, ist es zweckmäßig, den Friedensbegriff als rein deskriptiv-analytische Kategorie zu gebrauchen und durch die Gebrauchsregeln dieses Begriffes seine Bedeutung darauf zu beschränken. Diese Definition erfüllt damit das Kriterium der *Fruchtbarkeit* und das der *Vertrautheit* gleichermaßen, weil sie an einen gängigen Sprachgebrauch der Alltagssprache anknüpft und weil sie eindeutig einen realen Sachverhalt ausschließt (nämlich: Krieg). Dort jedoch, wo dieser Zustand des Nichtkrieges als Wert erscheint, wird im Lichte einer sittlichen Idee des guten Lebens ein Friede empfohlen, „der gut ist“ (Nazianz). Und genau dies ist es ja, auf das uns Galtung mit seinem Begriff des „positiven Friedens“ (zu Recht) hinweisen wollte, wenn gleich er durch die vorschnelle Vermischung von faktischen und kontrafaktischen Bedeutungselementen die Friedensforschung nicht nur sprachlich anreichterte, sondern gleichzeitig auch verwirrte.

Der sogenannte „gute“ oder „positive Friede“ ist jene Idee des guten Lebens (der „sozialen Gerechtigkeit“ wie es Galtung nennt), in deren Lichte das Überleben überhaupt erst als wertvoll erscheint. Insofern ist die Idee des guten Lebens der des bloßen Überlebens vorgängig. Umgekehrt aber ist das Überleben die triviale, weil biologische Voraussetzung jeder Entfaltung eines guten Lebens. Beides, Überleben und gutes Leben, gehört deshalb zum harten Kern aller neueren Ethikkonzeptionen, die die modernen Überlebensprobleme unserer Zeit ernst nehmen (vgl. Apel 1980; Botkin u.a. 1979; Treml 1982, 1985b).

## II.

Die Einsicht, daß Frieden (verstanden als Abwesenheit von Krieg) zunächst einmal eine deskriptive, analytische Kategorie ist, vermag vielleicht die evokative Benutzung des Begriffes (quasi als Wort, mit dem man andere töt schlagen kann) zu vermeiden helfen. Erst im Lichte einer (normativen) Idee des sittlichen guten Lebens wird Friede zu einem Wert, entweder (wie in den Konzeptionen der Gewaltfreiheit) zu ei-

nem absoluten (letzten) oder (wie in der Logik der Verteidigungspolitik) zu einem relativen (vorletzten abgeleiteten) Wert. Im Sinne des zuletzt genannten Theoriekonzeptes kann der Tod von Individuen und Gruppen durchaus billigend in Kauf

**„Erst im Lichte einer Idee des sittlichen guten Lebens wird Friede zu einem Wert“**

genommen werden, wenn man dadurch dem dahinterstehenden höheren Ziel näherkommt, etwa einem menschenwürdigen Leben für die Überlebenden (vgl. Treml 1985b). Eine triviale Voraussetzung dieser Logik aber ist: Nur solange das kollektive (Über-) Leben weiterhin in der Möglichkeit bleibt, kann die Infragestellung des Lebens von Individuen und Gruppen durch Anwendung oder Inkaufnahme von Gewalt einen Sinn haben. Dort jedoch, wo die Gewalt ein solches Ausmaß erreicht, daß die Vernichtung aller Menschen (oder gar des gesamten Ökosystems auf diesem Planeten) die Folge sein kann, wird diese Logik vitiös (vgl. Brandt 1985). In den drastischen Worten von Stanislaw Lem: „Jede Weltkrise kann man so lange mit den Begriffen der Strategie erörtern, solange ein solches Verfahren nicht unsere potentielle Vernichtung als biologische Art zur Folge hat. Sobald das Interesse der Art zu einem Glied in der Gleichung wird, steht die Entscheidung notwendigerweise schon fest, und sich auf Geist des amerikanischen Patriotismus, der Demokratie oder auf sonst irgendwas zu berufen, hat nicht den geringsten Sinn. Wer in dieser Sache auf einem anderen Standpunkt steht, ist für mich nichts anderes als ein virtueller Mörder der Menschheit.“ (Lem 1978, S. 200 f.).

Ich habe den Eindruck, daß diese Situation heute gegeben und damit eine in der sozialen Evolution der Menschheit qualitativ neue, absolut singuläre Lage entstanden ist, die mit der alten (Zweck- Mittel-) Logik von Rüstung, Androhung und Planung von Kriegen zu deren Vermeidung nicht mehr bewältigt werden kann. Es gibt offenbar einen Schwellenwert, bei dem das Wachstum von Problemlösesystemen (hier: der Rüstung) ihrem ursprünglichen Zwecke dysfunktional wird; es schafft mehr Probleme als es löst. Wir haben heu-

te eine Sicherheitspolitik, die gleichzeitig Sicherheit und Unsicherheit produziert und kumuliert. Das Sicherheitssystem ist jedoch nur eines von vielen Systemen, die nicht mehr nach der Summenkonstanzregel arbeiten (wonach die Anhäufung der Vorteile automatisch eine Verringerung der Nachteile zur Folge hat — und umgekehrt —, so daß die Summe konstant bleibt). Auch das Erziehungssystem — um ein weiteres Beispiel zu nennen — macht auf viele den Eindruck, als ob es gleichzeitig Erziehungsprobleme löst und produziert.

Dieses eigentümliche Phänomen des gleichzeitigen Anwachsens der Vorteile und der Nachteile unseres gesellschaftlichen Fortschritts ist paradox und angsterregend zugleich. Wer es nicht durchschaut, läuft Gefahr, sich entweder für die Vorteile oder gegen die Nachteile einer Entwicklung zu engagieren, ohne die Problematik des zugrundeliegenden Phänomens selbst zu durchschauen (das damit natürlich nur reproduziert wird). Dies wird gerade bei den Auseinandersetzungen zwischen der Friedensbewegung einerseits und den etablierten Vertretern unserer militärischen Sicherheitspolitik andererseits deutlich. Wenn man nicht von vorneherein dem jeweils Andersdenkenden das Böse schlechthin unterstellt, sondern versucht, deren Argumentation möglichst vorurteilsfrei zu überprüfen, dann stellt man schnell fest, daß beide Kontrahenten sich über das Ziel einig scheinen („Friede“), dagegen aber über die adäquaten Mittel, dieses Ziel zu erreichen (bzw. zu erhalten) sehr unterschiedlicher Meinung sind. In der gegenläufigen Argumentation um Für und Wider (von Rüstung) dient der Erhalt des Friedens als Minimalbasis, über die sich alle streitenden Parteien einig sein dürften. Nur über die Wege zu diesem Ziel gibt es extrem unterschiedliche Meinungen. „Pershing oder Petting“

**„Wir haben heute eine Sicherheitspolitik, die gleichzeitig Sicherheit und Unsicherheit produziert und kumuliert“**

heißt hier die Alternative. Haben wir es also auch hier — wie Manche vermuten —

nicht mit einer Zielkrise, sondern vielmehr mit einer Steuerungskrise zu tun, also mit einem bloß technologischen Problem der adäquaten Zuordnung von Mitteln bei gegebenen Zielen.

Auf dieser Ebene der Argumentation unterstellen beide Parteien die Machbarkeit einer Problemlösung durch adäquate Zuordnung von Zwecken und Mitteln. Aber, so müssen wir einmal fragen, haben wir eigentlich solche unterstellten kausalen oder kausalähnlichen Regeln, die eine eindeutige Zuordnung von Zwecken und Mitteln hier regeln?

Die Alternative „Frieden schaffen ohne Waffen!“ oder „Frieden schaffen, geht nur mit viel Waffen!“ unterstellt solche Regeln. Weil es keine logischen, sondern empirische Regeln sein wollen, wäre eine empirische Überprüfung der unterstellten Generalisierungsannahmen der einzige Weg, um zu erfahren, wer nun eigentlich recht hat. Und hier stehen wir nun vor einer unüberwindlichen Schwierigkeit: Die Ausmaße eines modernen Vernichtungskrieges im Schatten von Over-kill-Kapazitäten läßt die experimentelle Überprüfung nicht mehr zu (von den ethischen Problemen dabei einmal ganz abgesehen). Niemand wäre noch übrig, der das Experiment nachträglich überprüfen und die zugrundeliegende Hypothese als verifiziert

**„Ein Lernen nach Schock ist nicht mehr möglich“**

oder falsifiziert bestätigen könnte. Ein „Lernen nach Schock“ ist hier nicht mehr möglich (vgl. Botkin u.a. 1979). Folglich handelt es sich bei den beiden Annahmen um metaphysische Sätze, um unbegründbare Glaubensaussagen, Glaubensaussagen, die trotz — oder vielleicht sogar gerade wegen — der Unmöglichkeit ihrer Überprüfung einen ungeheuren Einfluß auf das menschliche Leben haben.

III.

Diese Sackgasse des Zweck-Mittel-Denkens sollte Anlaß genug sein, um über die Folgen seiner unbegrenzten Herrschaft in unserem Gesellschaftssystem nachzudenken. Auf der Ebene von personalen und sozialen Systemen (Individuen und Gruppen) haben sich im Verlaufe unserer gesellschaftlichen Entwicklung immer mehr

Problemlösesysteme gebildet, die relativ autonom zweck-mittel-orientiert an der Lösung bestimmter Probleme arbeiten. Wenn ein Problem eine bestimmte Größenordnung überschreitet, kann es gesellschaftlich nicht mehr toleriert werden;

**„Wenn ein Problem eine bestimmte Größenordnung überschreitet, kann es gesellschaftlich nicht mehr toleriert werden“**

jetzt wird ein spezielles Subsystem zur speziellen Bearbeitung dieses Problems ausdifferenziert; es beginnt, sich zu organisieren und zu stabilisieren und das Problem soweit wie möglich technisch abzuarbeiten. Die hohe Aufmerksamkeit für Weniges wird erkaufte mit einer hohen Indifferenz für Vieles. Das hat andererseits einen großen Entlastungseffekt zur Folge: Wir müssen uns nicht mehr um Anderes zu kümmern, weil es andere (professionell) für uns tun. Beispiele für solche Systeme sind: das Militärsystem, die Polizei, die Sozialarbeit, das Wirtschaftssystem, das System der staatlichen Verwaltung, das Schulsystem, das Gesundheitssystem usw.

Aufgrund unserer Erfahrungen mit hoch ausdifferenzierten Subsystemen in einer funktional-differenzierten Weltgesellschaft müssen wir inzwischen jedoch die Ausschließlichkeit der Inanspruchnahme dieser Problemlöselogik problematisieren. Funktionale Ausdifferenzierung kann offenbar nicht beliebig gesteigert werden, ohne daß sie nicht ihre Vorteilhaftigkeit als Problemlösetechnik verliert. Wie immer und überall wird etwas, was ursprünglich gut ist, wenn man es beliebig steigert, toxisch und damit schlecht: Zuviel Sport macht krank, zuviel Hilfe hilflos, zuviel Rüstung unsicher, zuviel Erziehung kriminell, zuviel Liebe gewalttätig usw.

Offenbar gehören die Entstehung von Problemen und deren Lösungen weitaus enger zusammen, als wir bisher gedacht haben. Problemerzeugung und Problemlösung sind so gesehen Ausdruck ein und derselben Art und Weise, mit der Welt umzugehen. Beides, die Problemlösung und die Problemerzeugung, schaukelt sich als selbsterhaltender Teufelskreis weiter zu dem hoch, was wir immer noch „Fort-

schrift“ zu nennen pflegen.

Welche seltsame Logik dieser Entwicklung zugrunde liegt, veranschaulicht das folgende Zitat aus einem Leitartikel der Wochenzeitung „Die Zeit“: „Wer Umweltschutz für wichtig hält, muß für forciertes ökonomisches Wachstum plädieren: Nur mit viel Geld läßt sich die Welt sauber halten. Wer Frieden bewahren will, muß für eine kampfstärke Bundeswehr und für die atomare Nachrüstung der NATO eintreten: Nur ein starker Westen kann Moskau von militärischen Abenteuern abhalten. Wer Wohlstand und sozialen Frieden befördern möchte, muß die Heranbildung von Eliten in Wissenschaft und Technik wollen: Nur wenn wir unser Land als hochtechnisierte Industrienation erhalten, ist unsere ökonomische Zukunft gesichert ... Mut zum Fortschritt ist alles, was wir brauchen.“ (Dieter Stolze in: Die Zeit vom 10.04.1981, S. 1). Das ist das Credo der Strukturkonservativen, die den Grenznutzen der etablierter Strukturen systematisch übersehen.

Dort, wo die Ursache des Problems gleichzeitig als dessen einzige Lösung suggeriert und zugelassen wird, dürfen wir uns nicht mehr wundern, wenn

- der kälteste Krieger der Partei zum Abrüstungsexperten avanciert;
- der Umweltschutzminister gleichzeitig auch Landwirtschaftsminister wird;
- der größte Luft- und Wasserverschmutzer gleichzeitig auch der größte Hersteller von Filteranlagen für den Umweltschutz ist;
- atomare Müllplätze „Entsorgungsparks“ heißen,
- Kriege um des Friedens willen geführt werden,
- Entwicklungshilfe die Dritte Welt verelendet,
- man aufrüstet, um abzurüsten,
- „das Friedensministerium ... sich mit Krieg (befaßt), das Wahrheitsministerium mit Lügen, das Ministerium für Liebe mit Folterungen und das Ministerium für Überfluß mit Einschränkung“ (Orwell 1978, S. 199 f.).

Die Folgen dieses „Zwiedenkens“ sind inzwischen nicht mehr zu übersehen. Unsere globale Industriegesellschaft, die sogenannte „funktional differenzierte Weltgesellschaft“, ist gleichzeitig das höchstentwickelte Problemlöse- und Problemerzeugungssystem, das es je gegeben hat. Es feiert die größten Triumphe und es führt gleichzeitig einen gnadenlosen Krieg gegen die Natur und gegen Menschen. Auf allen drei Sinndimensionen, der Sachebene, der Sozialebene und der Zeitebene, rächt sich eine spezifische Reduktion von Komplexität durch ein Denken, das die Natur kausal und den Menschen als frei

bestimmt, nach Maßgabe seiner Zwecke mit Hilfe von Wissenschaft und Technik die Welt nach Belieben zu verändern (vgl. Trembl 1985a). Das exponentielle Anwachsen der Populationsgröße und des Ressourcenverbrauchs führte die menschliche Spezies in eine evolutionäre Sackgasse, und das Ökosystem beginnt sich — auf seine Art — zu wehren. Das ist — in wenigen dürren Worten — der aktuelle Stand; die beklemmenden Anzeichen des allgemeinen Vegetationssterbens brauchen hier nicht ausführlich geschildert werden. Und das alles unterhalb der Schwelle eines atomaren Weltkrieges, unterhalb des Einsatzes der SS 20 oder der Pershing-2-Raketen (vgl. Bateson 1983, Teil VI).

Auf diesem Hintergrund wird deutlich, daß „Frieden“ heute nicht mehr nur (wie im Common-Sense-Verständnis) ausschließlich ein Prädikat aus der Sozialdimension ist. Krieg kann es nicht nur zwischen Menschen, sondern auch mit der

**„Friede darf nicht mit Ruhe, mit Abbau oder gar Verschwinden von Differenzen verstanden werden, sondern ist zunächst einmal jene Art des Umgangs mit dem größeren Kontext, der das Überleben sichert“**

Natur geben — zumindest seit die moderne Technik eine so schnelle und gewaltsame Veränderung der natürlichen Umwelt zur Folge hat, daß die Evolution als Problemlösungsprozeß aufgrund des unterschiedlichen Zeitbedarfs nicht mehr greifen kann. Das Verhältnis von Mensch und Natur ist jetzt nicht mehr das eines (dynamischen) Fließgleichgewichts (dynamic equilibrium), sondern droht das einer irreversiblen Zerstörung (und Selbsterstörung) zu werden. Die gelegentlich in diesem Zusammenhang gebrauchten Formulierungen „Friede mit Menschen“ und „Friede mit der Natur“ sind dabei nur Metaphern dieses dynamischen Fließgleichgewichts. Friede darf nicht mit Ruhe, mit Abbau oder gar Verschwinden von Differenzen verstanden werden, sondern ist zunächst einmal jene Art des Umgangs mit dem größeren Kontext — sei er sozialer

oder natürlicher Art —, der das Überleben sichert. Durch das Auseinanderdriften von biologischer und sozio-kultureller Evolution ist dieses Arrangement (für den Menschen) gefährlich gestört worden.

**„Gesucht ist eine qualitativ andere Art und Weise, mit Welt umzugehen“**

Gesucht ist also eine qualitativ andere Art und Weise, mit der Welt umzugehen. Das Militärsystem ist dabei nur ein, wenn auch eklatantes, Beispiel für die Sackgasse ausdifferenzierter und zweckrational organisierter Problemlösesysteme. Das Erziehungssystem ist ein anderes.

IV.

Auch das Erziehungssystem ist ein Problemlösesystem, das in der Regel nach dem Muster der gerade problematisierten Problemlöselogik arbeitet: Ausdifferenzierung, Institutionalisierung, Professionalisierung, Technisierung — heißen auch hier die Schritte auf dem Wege seiner historischen Konstituierung und Konsolidierung als gesellschaftliches „autonomes“ Subsystem. Dazu kommt, daß auch Erziehung in der Regel auf der Folie des Zweck-Mittel-Denkens gedacht wird: Erziehungsziele antizipieren eine Kompetenzerweiterung von Educanden und geben nach Maßgabe von Regeln den Blick frei auf Erziehungsinhalte und -maßnahmen, die als Mittel fungieren, diese Ziele zu erreichen. Beispiel: „Lernziel: Frieden“! Die Formulierung der Friedenserziehung unterstellt hier dreierlei: einen Zweck — Frieden qua Ziel —, ein Arrangement von Mitteln — die Bildungsinhalte und die Erziehungsmaßnahmen der Friedenserziehung — und ein Bündel von Regeln, die beides miteinander zweckrational verbindet (qua Didaktik der Friedenspädagogik).

Das Ziel scheint festzustehen und mit einem Wort präzise umschreibbar: „Frieden“. Aber dieser erste Eindruck täuscht, wie unsere Sprachanalyse zeigte. Das Ziel ist mit diesem umgangssprachlichen Wort keinesfalls eindeutig bestimmt. Wenn überhaupt, dann dürfte nur der negative Friedensbegriff als normativer Zielbegriff in der Pädagogik von allen beteiligten

Gruppen gleichermaßen als normativer Zielbegriff akzeptierbar sein. In diesem Sinne sind natürlich alle für den Frieden, die Soldaten für den äußeren Frieden, die Polizei für den inneren Frieden und die Friedensbewegung selbstverständlich für beides gleichermaßen.

Was die *Erziehungsmethoden* betrifft, muß Friedenspädagogik wie jede andere „Bindestrichpädagogik“ auch aus den schon den alten Ägyptern bekannten Formen eine Auswahl treffen: Prügel, Freiheitsstrafen, Drohungen, Ermahnung und Appell, Wettbewerb, Lockung mit einer glücklichen Zukunft, Lob, Vorbild (vgl. Brunner 1957, S. 56 ff.). Schleiermacher sollten viel später und viel eleganter denn von „Unterstützen“, „Gegenwirken“ und „Behüten“ — als die der Pädagogik zur Verfügung stehenden Erziehungsformen — sprechen (vgl. Schleiermacher 1965, S. 47 ff.). Im engeren Sinne verstanden, arbeitet die (Schul-) Pädagogik natürlich vor allem mit Aufklärung, mit Information.

Eine Auswahl aus diesen seit langem bekannten Methoden muß mit Hilfe von *Regeln* geschehen. Spätestens an dieser Stelle aber stocken wir: Regeln, die dem Ziel „Frieden“ bestimmte Maßnahmen („Friedenserziehung“) nach Maßgabe kausaler oder kausalähnlicher Verbindungen zuordnen, besitzen wir nicht, allenfalls statistische Wahrscheinlichkeitsannahmen bei gleichbleibenden Rahmenbedingungen, grobe Rezepte aus dem Alltag, überkommene Gewohnheiten, Unterstellungen oder schlichte Vorurteile, an denen wir uns in der Erziehungspraxis orientieren (vgl. zu diesem sog. „Technologieproblem“ in der Erziehung: Luhmann/Schorr 1982; Tremml 1983).

**„Regeln, die dem Ziel Frieden bestimmte Maßnahmen kausal zuordnen, besitzen wir nicht“**

Das Dilemma, das sich hier auftut, läßt sich gerade am Beispiel der Friedenserziehung verdeutlichen: Die wenigen empirischen Forschungsergebnisse verwiesen — soweit sie mir bekannt sind — auf eine merkwürdige Tatsache:

— Je nach dem können Kriegsspielzeuge, kriegsspielähnliche Bewegungs- und Denkspiele, Kriegsfilm o. ä. Aggressionen kanalisieren und sublimieren, also abbauen, auch erst erzeugen und verstärken (vgl. König/Zedler 1983, S. 1 f.).

— Je nach dem können interkulturelle Begegnungen stereotype Vorurteile über andere Völker sowohl verfestigen als auch aufbrechen und verändern (vgl. Thomas 1983).

— Je nach dem können politische Gesinnung von Lehrern sich gleichförmig oder gegenteilig auf die Schüler auswirken (vgl. Fend 1977).

— Je nach dem kann ein autoritärer Erziehungsstil die gleichen analogen Erziehungsfolgen haben oder aber zu einer gegenteiligen Persönlichkeit erziehen (vgl. Baur 1982).

Diese Beispiele sind nicht gerade ermutigend und sie lassen sich beliebig erweitern und ergänzen. Theodor Geiger scheint recht zu haben, wenn er einmal meinte, daß wir „viele, vielleicht das Beste denen, was wir sind, nicht durch unsere Erziehung, sondern in *Abwehr* gegen sie geworden sind“ (Geiger 1930, S. 416). Es scheint so zu sein, daß Erziehung ihrer logischen Struktur nach eine Tautologie ist:

**„Es scheint so zu sein, daß Erziehung ihrer logischen Struktur nach eine Tautologie ist“**

Wenn die oder jene Erziehungsmaßnahme, dann die oder jene intendierten Erziehungsziele — oder auch nicht: Wenn der Hahn kräht auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt wie es ist — übertragen auf die Pädagogik: „Wenn der Lehrer lehrt mit List, dann ändert sich der Schüler oder er bleibt wie er ist.“ Diese Logik ist — weil tautologisch — nicht falsifizierbar. Zum Glück für die Pädagogen, könnte man sagen, denn so können sie sich weiterhin — unbeschadet der faktischen Erziehungsergebnisse — in den hehren Gesinnung antizipierter, kontrafaktischer Erziehungsziele häuslich einrichten.

Es mutet merkwürdig an, daß angesichts dieser — durch empirische Forschungser-

gebnisse gestützten — Unklarheit darüber, wie Erziehung überhaupt möglich und was durch Erziehung überhaupt erreichbar ist,

**„Die Erziehungswissenschaft kann nicht einmal sagen, wie Erziehung über Pädagogik möglich ist, geschweige denn technologisch optimieren“**

gerade die Verächter der Erziehung dieser mehr — um nicht zu sagen: alles — zutrauen. Wenn, um ein Beispiel zu geben, am Eingang eines pädagogischen Institutes einer großen deutschen Universität zu lesen war: „Frieden ist nur möglich ohne Erziehung“: dann unterstellen die (unbekannten) antipädagogischen Autoren der Erziehung offenbar eine ungeheure Wirkung, nämlich zum Unfrieden erziehen zu können. Eine ähnliche Überschätzung von Erziehung (im Sinne von bewußt und geplant veranstalteten Erziehungsmaßnahmen durch professionelle Erzieher) dürfte auch, um ein anderes Beispiel zu geben, dem obrigkeitstaatlichen Verbot des baden-württembergischen Kultusministers zugrunde liegen, während der Friedenswoche 1984 in den Schulen nicht über Frieden zu reden oder als externe Fachleute für Friedens- und Sicherheitsfragen nur noch Bundeswehroffiziere, nicht aber Wehrdienstverweigerer in die Schulen zu lassen.

Natürlich finden wir eine solche Überschätzung von Erziehung auch seit jeher bei den bestellten Vertretern der pädagogischen Zunft selbst. Wir finden aber gerade auch bei einigen „großen“ Erziehungstheoretikern immer wieder die entgegengesetzten Einsichten, daß Erziehung, verstanden als bewußter und planmäßiger Versuch, auf andere Menschen fördernd Einfluß zu nehmen, ein relativ machtloser und sehr beschränkter Teil einer Erziehung im weiteren Sinne ist, einer Erziehung durch *Menschen, Natur und Umstände*, wie es Rousseau formulierte (vgl. Rousseau 1963, S. 109). Wir sprechen heute von einer „Erziehung“ durch Strukturen und meinen damit die Wirkungen von Aus- und Einschließungen möglicher Erfahrungen durch das Insgesamt der natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt

(vgl. Tremf 1982). Das intentionale Erzieherhandeln ist immer nur ein relativ bescheidener Teil dieser Erziehungsströme und -wirkungen, und die Erziehungswissenschaft kann nicht einmal sagen, wie Erziehung über Pädagogik möglich ist, geschweige denn technologisch optimieren (vgl. Luhmann/Schorr 1981).

Es gibt zwei Möglichkeiten, mit dieser Einsicht umzugehen: Man kann — wie es häufig geschehen ist und noch geschieht — dies als ein aufzuholendes Defizit interpretieren, als einen Mangel, der analog zu den Erfolgen in den Naturwissenschaften durch eine empirische Sozialwissenschaft baldmöglichst aufgehoben werden sollte. Man kann aber auch diese spezifische Erfahrung der Beschränktheit der Einflußnahme des Machen-Könnens, die Ohnmacht der Pädagogik, als das *Normale*, als den Grundmodus menschlichen Handelns interpretieren und damit — in einer produktiven Wendung der Defizitthese — vielleicht der Zeit voraus sein.

### „Erziehungsziele, wie Frieden, sind gar nicht machbar“

Mit dieser zuletzt genannten Möglichkeit deutet sich ein Verständnis von Erziehung an, das jenseits der Problemlöselogik ausdifferenzierter Systeme liegt: Erziehungsziele, wie „Frieden“, sind so gesehen gar nicht „machbar“. Was machbar ist bis zum Überdruß, ich gebe es zu, ist Pädagogik, verstanden als *Versuch* zu erziehen. Jede geplante Erziehung erfolgt nach diesem Prinzip von Versuch und Irrtum — in den sarkastischen Worten von Wolfgang Brezinka: „Wir haben es in der häuslichen Erziehung wie im Schulunterricht weitgehend mit Probierhandlungen zu tun, bei denen natürlich nicht ausgeschlossen ist, daß sie zufällig auch Erfolg haben können.“ (BREZINKA 1969, S. 8 f.). Frieden kann deshalb kein Erziehungsziel sein, das erziehungstechnologisch machbar ist, sondern ist viel eher der Sinnhorizont des gemeinsamen Fragens nach einem neuen In-der-Welt-Sein, nach einem neuen Selbstverständnis innerhalb eines größeren Zusammenhanges, das die Illusion unbeschränkter Machbarkeit gerade transzendiert. Eine so verstandene Pädagogik müßte sich analog zu diesem angefragten Sinn konstituieren, hat sie sich doch allzu-

oft analog zur Ideologie der machbaren Ausbeutung der Natur bestimmt: als Verfügung und Unterjochen eines Subjekts, als Kumulation von Wissen, als Kompensation der Angst vor dem Anderen der (äußeren und/oder inneren) Natur (vgl. Böhme/Böhme 1982), als Kolonialisierung von Unmündigen (vgl. Müller/Otto (Hrsg.) 1984).

#### V.

Diese Analogie des Umgangs mit der (äußeren) Natur durch Technik und der (inneren) Natur durch Erziehung ist nicht zufällig, sondern Produkt einer modernen Weltverfälschung, die in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts sich endgültig Bahn bricht. Mit der gegenwärtig zu beobachtenden Problematisierung der modernen Technik wird man auch analog dazu das Bild von Erziehung qua Kolonialisierung der inneren Natur des Menschen skeptisch in Frage stellen müssen. Dabei kommt uns entgegen, daß es der Erziehung immer schon der erfolgreichen Technologie ermangelte, die die Kolonialisierung der äußeren Natur so „erfolgreich“ macht. Es gibt in der pädagogischen Tradition durchaus ein Wissen darüber, daß der zu erziehende Mensch nicht ungestraft manipuliert werden kann, daß er trotz aller Objektivierungsversuche sein Subjektsein nicht verliert. Neben einer Pädagogik, die auf „Technik“ setzt, gibt es eine andere, die auf „Takt“ baut und auf „Achtung“ und „Respekt“ im pädagogischen Verhältnis (vgl. Muth 1962). „Takt“ kann hier durchaus mehr sein als nur ein „Mittelglied“ zwischen Theorie und Praxis, wie dies bei Herbart der Fall war (vgl. Herbart 1964/65, S. 126), nämlich eine Alternative zur pädagogischen „Taktik“ (im Sinne von „Technik“).

Solche Begriffe halten — obwohl ihre Konzepte damit nur angedeutet und nicht ausgearbeitet sind — doch die Erinnerung wach, daß das *Objekt* pädagogischen Handelns ein selbstbestimmendes *Subjekt* ist, das in seinem Eigenwert nicht nur aus moralischen Gründen geachtet werden muß, sondern das auch aus Gründen der Autopoiesis lebenden Individuen nicht unmittelbar zweckrational verändert werden kann. „Autopoietische Systeme“ (so der neusprachliche Begriff für eine alte Erkenntnis, die wir in Leibniz' Monadologie schon ausgearbeitet vorfinden) (vgl. Tremf 1989b) haben keine *direkten* Zugang zueinander, sondern können nur indirekt über selektive Umweltkontakte Strukturveränderungen (selbst) organisieren. Das impliziert — wie jeder Erzieher, Pädagoge, Lehrer weiß — ständige Enttäuschungsgefahr. Zurückhaltung und Feingefühl (um wieder zwei „alteuropäische“ Begriffe zu verwenden) sind deshalb im

Umgang mit Anderen (und mit sich selbst) die angemessenen Formen für das, was wir mit dem Begriff Erziehung meinen. Pädagogischer Takt heißt hier die Erinnerungsformel für ein Wissen, darüber daß jede Vorstellung von Erziehung in den Metaphern „Planbarkeit“, „Machbarkeit“ und „Verfügbarkeit“ auf einer Fiktion beruht (vgl. Brumlik 1983, vgl. Tremf 1989a). Schon Schleiermacher verstand Erziehung in diesem Sinne als eine Art „behaltsames Begleiten“, ein „denkendes Mitwirken an dem, was von *selbst* geschieht“ (in den Worten von Andreas Flitner, Flitner 1983, S. 63). Das aber ist das Gegenteil von Technik, denn „alle Technik sucht das Nichtselbstverständliche und profiliert sich damit gegen das, was man früher Physis nannte; sie stellt etwas her, was nicht von selbst geschieht, oder verhindert etwas, was sonst geschehene würde.“ (Luhmann 1976, S. 334).

Es ist bemerkenswert, daß sich — was diese Einsicht betrifft — jenseits aller semantischen und theorie-technischen Unterschiede — zwei sehr heterogene Theoretiktraditionen berühren: Man vergleiche unter diesem Gesichtspunkt einmal das, was in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik (etwa von Theodor Litt (Litt 1958, insb. Anhang; sowie Bräuer 1978)) einerseits und von der modernen Systemtheorie bzw. systemtheoretischen Pädagogik (insb. in ihrer neuesten „autopoietischen“ Variante) andererseits dazu gesagt wird (vgl. Luhmann 1985; Luhmann/Schorr (Hrsg.) 1982; Wilke 1984). Das geht teilweise bis hinein in die Formulierungen, so beispielsweise wenn Luhmann und Schorr als Konsequenz dieser Einsicht eine Sensibilität für Zufälle und Chancen von Erziehung fordern, bei der es darum gehe, „Gelegenheiten wahrzunehmen und sie bestmöglich zu entfalten“ (Luhmann/Schorr in Luhmann/Schorr (Hrsg.) 1982, S. 360). Schon Pestalozzi verstand Erziehung als eine Art „Ergreifung der immer anfallenden Gelegenheiten“ (Pestalozzi 1954, S. 26). In der Regel aber ist die Sprache der Systemtheorie eine ganz andere als diejenige, die innerhalb der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik gepflegt wurde und wird, und das mag vielleicht auch der Grund dafür sein, daß man sich gegenseitig nicht oder kaum zur Kenntnis nimmt. Man mag über die Schönheit der unterschiedlichen Sprachen unterschiedlicher Meinung sein, den Pathos, die „Wärmetaphern“, der einen kritisieren oder die „Kältemetaphern“, der anderen, inhaltlich sagen sie hier doch in etwa das Gleiche aus.

Immerhin gibt es jedoch einen bemerkenswerten *Unterschied* zwischen den beiden genannten Theoretiktraditionen, der gerade dann, wenn man bisher nur die *Gemein-*

samkeit hervorgehoben hat, nicht übersehen werden darf, zumal er auch für eine Theorie der Friedenspädagogik fruchtbar gemacht werden kann. Während in der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik noch wie selbstverständlich auf der Folie der traditionellen Dichotomie von Mensch und Natur — in der Kantschen Formulierung: von „Freiheit“ und „Kausalität“ — argumentiert wird und damit die Einsicht von der Unmöglichkeit direkter und unmittelbarer Beeinflussbarkeit auf den Bereich der menschlichen Interaktion eingeschränkt bleibt, wird in den Theorien der Selbstorganisation / Autopoiesis der Geltungsbereich dieser Einsicht stark ausgeweitet — nicht nur auf den gesamten organischen Bereich, sondern sogar auf den anorganischen Teil der Welt. In der „Synergetik“ wird beispielsweise auch ein Sandhaufen als ein autopoietisches System erforscht (vgl. Haken 1982) und in der „Ökologie des Geistes“ von Gregory Bateson ist „Geist“ etwas, das nicht mehr disjunktiv der „Natur“ gegenübergestellt wird, sondern nur ein anderer Ausdruck dafür (vgl. Bateson 1982). Lernen wird in diesem Kontext zu einer Eigenschaft aller autopoietischen Systeme, insofern diese Selbst- und Umweltkontakte zum Zwecke des Informations- und Energieaustausches herstellen und aufrechterhalten.

**„Friedenspädagogik müßte sich neu buchstabieren, nicht mehr im Horizont zweck-mittel-orientierter Machbarkeit, sondern als Erforschung und Aufklärung über Bedingungen der Selbstorganisation gestörter Zusammenhänge“**

Diese neue Sichtweise impliziert eine neues Natur- und Menschenbild und dürfte noch nicht abwägbar Konsequenzen auch für die Pädagogik haben (vgl. Tremml 1987). Sie kann als eine Art Friedensangebot interpretiert werden, weil sie die Würde des Anderen — seien es Menschen, Tiere, Pflanzen oder anorganische Systeme — hervorhebt und jede Anthropozentrik transzendiert, die sich als Krönung der Evolution aufspielt. Friedenspädagogik müßte sich auf der Folie dieser Theorie neu buchstabieren, nicht mehr im Horizont zweck-mittel-orientierter Machbar-

keit, sondern als Erforschung und Aufklärung über Bedingungen der Selbstorganisation gestörter Zusammenhänge.

Über 99 % seiner Stammesgeschichte hat der Mensch es verstanden, sich recht stabil in größere Zusammenhänge einzurichten. Durch angepaßtes Vermehrungsverhalten und angepaßte Ressourcenbeanspruchung vermochte der „primitive“ Steinzeitmensch eine Art „Steinzeitmoral“ zu entwickeln, von der wir — ganz entgegen gesetzt zur heutigen Wortbedeutung — nur lernen können (vgl. Markl 1980, Tremml

**„Das Rezept ist also ein altes, und es heißt Hegen und Pflegen statt Ausbeuten und Unterdrücken“**

1985). Das Rezept ist also ein altes, und es heißt: Hegen und Pflegen, statt Ausbeuten und Unterdrücken, partielles Sicheinlassen und Sein-Lassen, Achtung des Anderen, taktvolles Umgehen mit der (natürlichen und sozialen) Umwelt, Respektieren des Unverfügbaren, Wissen, Teil von einem größeren Zusammenhang zu sein, den man nicht ungestraft verletzen darf, Verzicht auf ein „alles ist machbar“, „alles ist möglich“.

So wie man langsam in der Sicherheitspolitik zu entdecken beginnt, daß Sicherheit immer auch die Sicherheit des Anderen umfaßt, so müssen wir lernen, daß Überleben immer auch das Überleben des größeren Zusammenhanges voraussetzt und daß gutes Leben — so gesehen — nur eine Art und Weise ist, mit diesem Wissen umzugehen. □

#### Literatur

- Apel, K.-O.: Zur geschichtlichen Entfaltung der ethischen Vernunft I und II. In: DIFF (Hrsg.): Studienbegleitbrief Ethik 2(1980), S. 11-81.  
 Bateson, G.: Ökologie des Geistes. Frankfurt am Main 1981.  
 Bateson, G.: Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main 1982.  
 Baur, M.: Motivationsgenese in der Friedensbewegung. In: ZEP — Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 4(1982), Nr. 4, S. 29-40.  
 Böhme, H./Böhme, G.: Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt am Main 1983.  
 Botkin, J. W. u.a.: Das menschliche Dilemma. Zukunft und Lernen (Lernbericht des Club of Rome). Wien u.a. 1978.  
 Brandt, R.: Menschenrecht und Kriegsrüstung. Vierzig Jahre nach Hiroshima und Nagasaki. In: In-

- formation Philosophie 3/1985, S. 6-16.  
 Bräuer, G.: Situation Möglichkeit, Können. In: Zeitschrift für Pädagogik. 15. Beiheft (1978), S. 137-146.  
 Brezinka, W.: Über Absicht und Erfolg der Erziehung. Konstanz 1969.  
 Brumlik, M.: Verstehen oder Kolonisieren — Überlegungen zu einem aktuellen Thema. In: Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.) 1984, S. 31-62.  
 Fend, H.: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule (Soziologie der Schule III). Weinheim 1977.  
 Flitner, A.: Konrad, sprach die Frau Mama ... Über Erziehung und Nichterziehung. Berlin 1982.  
 Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Reinbek 1971.  
 Geiger, Th.: Erziehung als Gegenstand der Soziologie. In: Die Erziehung 5(1930), S. 416.  
 Haken, H.: Synergetik. Die Lehre von den Zusammenhängen. Stuttgart 1982.  
 Herbart, J. F.: Die ersten Vorlesungen über Pädagogik (1802). In: Pädagogische Schriften (Hrsg. von W. Asmus), Bd. 1-3. Düsseldorf/MÜNster 1964/85.  
 Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft. Texte der Ausgabe 1781 (Hrsg. von K. Kehrbach). Leipzig o. J.  
 König, E./Zedler, P.: Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen der Erziehungswissenschaft. Düsseldorf 1983.  
 Lem, St.: Die Stimme des Herrn. Phantastischer Roman. Frankfurt am Main 1978.  
 Litt, Th.: Führen oder Wachsenlassen. Stuttgart 1985.  
 Luhmann, N.: Theorie der Gesellschaft. Manuskript Bielefeld 1976.  
 Luhmann, N.: Die Autopoiesis des Bewußtseins. Manuskript Bielefeld 1985.  
 Luhmann, N./Schorr, K.-E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt am Main 1982.  
 Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 1(1981), S. 37-54.  
 Markl, H.: Ökologische Grenzen und Evolutionsstrategie Forschung. In: forschung-mitteilungen der DFG 3/1980, S. 1-VIII.  
 Müller, S./Otto, H.-U. (Hrsg.): Verstehen und Kolonisieren? Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld 1984.  
 Muth, J.: Pädagogischer Takt. Heidelberg 1962.  
 Nazianz, G. von: Reden — Über den Frieden. Über die Liebe zu den Armen. München 1983.  
 Orwell, G.: 1984. Hamburg 1978 (5).  
 Patzig, G.: Kants Schrift „Zum ewigen Frieden“. In: Neue Sammlung 25(1985)1, S. 1-15.  
 Pestalozzi, J. H.: Ausgewählte Schriften. Hrsg. von W. Flitner. Düsseldorf 1984.  
 Rousseau, J.-J.: Emile oder: Über die Erziehung. Stuttgart 1963.  
 Schleiermacher, F.: Gedanken zu einer Theorie der Erziehung. Aus den Pädagogik-Vorlesungen von 1828. Heidelberg 1965.  
 Schmid, M.: Leerformeln und Ideologiekritik. Tübingen 1972.  
 Thomas, A.: Psychologische Aspekte interkulturellen Lernens. In: ZEP — Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 5(1983)2/3, S. 44 ff.  
 Tremml, A. K.: Theorie struktureller Erziehung. Grundlagen einer pädagogischen Sozialisationstheorie. Weinheim 1982.  
 Tremml, A. K.: Technologiedefizit der Erziehung oder Reflexionsprobleme einer systemtheoretischen Pädagogik? In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau 8/9 1983, S. 34-34.  
 Tremml, A. K.: Ethik des Überlebens. In: Cachay, K. u.a. (Hrsg.): Sport und Ethik. Clausthal-Zellerfeld 1985, S. 43-73.  
 Tremml, A. K.: Einführung in die Allgemeine Pädagogik. Stuttgart 1987.  
 Tremml, A. K.: Über die beiden Grundverständnisse von Erziehung. Text der Antrittsvorlesung (unveröff.) Hamburg 1989a.  
 Tremml, A. K.: Leibniz aus pädagogischer Sicht. Manuskript Hamburg 1989b.  
 Willke, H.: Zum Problem der Intervention in selbstreferentielle Systeme. In: Zeitschrift für systemische Therapie 2(1984), S. 191-200.

## Rezension

# Gerhard de Haan, Rolf-Joachim Heger, Helga Manthey (Hrsg.): HerzStiche.

Beiträge, Erzählungen und Bilder aus dem Gefühlsdschungel Schule. Steintor: dependence Thomas Streicher Verlag Berlin, 1989.

Ohne Zweifel, der Titel trifft ins rote Schwarze. Die Herzstiche melden sich bedrohlich wieder bei der Lektüre. Diejenigen, die man so oft spürte in dieser Institution Schule, damals. Stiche in das Herz — durch eine Einrichtung, die doch so sehr auf den Kopf zielt. Auch deshalb.

Die Räume werden wieder erlebbar, die MitschülerInnen sind plötzlich wieder da, wie zu jener Zeit manche im Vordergrund, manche blasser bis unsichtbar. Dasselbe bei den LehrerInnen. Die eigenen Situationen, Episoden leben wieder auf. Das leistet das Buch trefflich. Am eindringlichsten durch die eingestreuten Literaturzüge.

Bei den meisten theoretischen Beiträgen handelt es sich um Diagnosen, Bestandsaufnahmen, insbesondere im Bereich der Geschlechterhierarchie, der mit Erotik und Sexualität verbundenen Herrschaft der männlichen Lehrer (und Schüler) über die Schülerinnen. Hier habe ich Vorschlä-

ge, mögliche Auswege vermisst (R. Zemke) oder hätte sie mir viel deutlicher gewünscht (D. Schultz). Auch H. Manthey's Wiederbelebungsversuch von Virginia Woolf's Idee eines Frauen-College scheint mir historisch nicht mehr gerechtfertigt: die Zeit ist reif, daß alle gemeinsam, Mädchen wie Jungen jenes andere Zusammenarbeiten vom Geist und Körper, jenes andere Leben entdecken und leben lernen, für das Virginia Woolf sich so einsetzte. Der Kern der Botschaft ist, daß Leben ohne Ausgrenzung, ohne Abspaltung möglich sein muß. „Experimentierfreudig und wagemutig...“. Zumal die reine Mädchenschule auch nicht das zu leisten scheint, was Koedukationsgegnerinnen sich von ihr erwarten (vgl. B. M. Schulte). Damit Mädchen „Zugang zu ihrem Wissen, ihrem Erbe und ihrer Gelehrsamkeit“ (H. Manthey) erhalten, brauchen wir keine Mädchenschulen, sondern andere Bildungspläne, andere Politik. Und ich möchte anfügen, daß den Jungen nichts besser tun würde, als daß sie von den Leistungen der Frauen in der Geschichte und Jetztzeit erfahren. Das kürzt den Prozeß der Emanzipation um einige Schritte ab. Lang(sam) ist er dennoch.

## Rezension

# Deutsches Institut für Ärztliche Mission Tübingen (Hrsg.): Menschenskinder: Gotteskinder!

Vom Krankheitselend in der Welt und Möglichkeiten zu dessen Überwindung — Unterrichtsheft mit Begleitheft für Lehrer. Tübingen 1989.

Das handliche Schülerheft ist bemerkenswert attraktiv aufgemacht und dürfte deshalb von den Schülern im Religions- und Konfirmandenunterricht sicher gerne ak-



Was im Buch die theoretische Einstimmung bildet, hier nun am Schluß: die kritische Befragung des vielerorts euphorisch gehandelten Modells der humanen Schule, der möglicherweise allgemeinen Schule der Zukunft. „Und die gelungene humane Schule als Schule der Imagination wird eben dies sein: eine Zeichenwelt, eine Simulationsmaschinenkonstrukteurin.“ (G. de Haan, S. 23). Lassen Sie sich durch diesen Satz (er ist wirklich der einzig schwer verständliche!) nicht abschrecken, sondern dazu anregen, nachzulesen, zu verstehen, was dahinter steckt. Es lohnt sich. Nicht nur bei diesem Beitrag. Auch wenn insgesamt die „Beiträge, Erzählungen und Bilder aus dem Gefühlsdschungel Schule“ zu wenig solche aus dem Dschungel heraus sind.

Jo Winter

zeptiert werden. Inhaltlich geht es — wie der Untertitel formuliert — um das Krankheitselend in der (Dritten) Welt und die Möglichkeiten zu dessen Überwindung, ein wichtiges, drängendes Thema, das früher oder später bei der Frage mündet, ob eine verbesserte medizinische Hilfe nicht nur ein Loch stopft, indem es ein anderes aufreißt. Das damit angedeutete Problem der Bevölkerungsexplosion wird auf S. 32 und 33 wohl angesprochen, m.E. aber zu knapp und zu wenig differenziert. Das ist aber auch schon die einzige Kritik bzw. der einzige Verbesserungsvorschlag. Ansonsten ein empfehlenswertes, brauchbares Unterrichtsmaterial. DM 2,80 (ab 10 Stck.) über: DIAM, Paul-Lechler-Straße 24, 7400 Tübingen.

(AKT)

## Rezension

# Gabriele Conen (Red.), Ausländische Familien in der Bundesrepublik Deutschland

Dokumentation Nr. 4 der EAF-Fachtagung 1988. 42 Seiten. Bonn 1989, Bezug: Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen, Meckenheimer Allee 162, 5300 Bonn

Die EAF, deren Mitglieder in den ver-

schiedensten kirchlichen Diensten, Werken und Verbänden tätig sind, hat mit der dokumentierten Fachtagung auf die oft schwierige Lebenssituation und Rechtslage (Rechtsunsicherheit) ausländischer Familien aufmerksam gemacht. Die Broschüre enthält ein Referat der Ausländerbeauftragten der Bundesregierung,

Liselotte Funcke, deren Betätigungsfeld sich auf angeworbene Arbeitnehmerinnen (sog. „Gastarbeiter“) beschränkt, doch kommen in der Familienperspektive zwangsläufig weiterreichende Probleme in den Blick. Dieses Referat ist sachlich und informativ — allein die Fakten aber machen betroffen, was dann in den Berichten der Arbeitsgruppe über Bürger-, kirchliche und Selbsthilfeinitiativen eindrucksvoll konkret wird: Arbeitskreis Ausländer und Deutsche (Ev. Kirchenkreis Zehlendorf) — Trödel-Teestube für arabische Frauen und Kinder (Tiergarten) — Flüchtlingsrat Berlin — Jugendzentrum „Die Wille“ (Kirchenkreis Kreuzberg) — „Hinbun“: Bildungs- und Beratungszentrum für kurdische und türkische Frauen und Familien. Die assoziativ gehaltene Andacht, die am Schluß abgedruckt ist, spiegelt — nach allem — auch ein wenig von unserer Mittelschichtbürgerinnen-Hilflosigkeit. — Eine kleine Broschüre, die es aber in sich hat.

(G.Hefft)

Gesellschaft für  
entwicklungspolitische  
Bildung e.V.



## Sonderverkauf

Die Loseblattsammlungen dienen als Basismaterial zum Thema "Dritte Welt im Unterricht". Eine Einheit umfaßt ca. 34 Seiten, Doppelausgaben ca. 68 Seiten.

Jedes Heft enthält eine Einführung mit didaktischen Hinweisen, wirtschaftliche und politische Grunddaten, sowie Statistiken. Im Textteil finden sich Hintergrundinformationen, Erfahrungsberichte, Briefe, Reportagen, Interviews, literarische Texte.

Im Anhang findet sich ein Abschnitt mit Hinweisen auf Literatur, Medien zum Thema, Leihmöglichkeiten von Filmen und Tonbildschauen.

**Einzelhefte:** statt DM 6,-- DM 3,--  
**Doppelausgaben:** statt DM 12,-- DM 6,--  
(incl. Porto und Versand)

**Gesamtpaket** ( 17 Hefte ):  
DM 30,-- ( plus Porto und Versand )

**Paket I:** Welthandel I und II, Kolonialismus, Imperialismus, Bolivien, Nicaragua, Waffenexport, Großtechnologie, Brasilianischer Zucker  
DM 22,-- ( plus Porto und Versand )

**Paket II:** Modernisierung des Elends, Politische Flüchtlinge, Türken in Deutschland, Israel in Palästina, Zigeuner  
DM 12,-- ( plus Porto und Versand )

**Bestellungen an:**  
**Horlemann Verlag und Vertrieb**  
**Lohfelderstraße 14**  
**5340 Bad Honnef**

## Rezeption

# Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung u. a. (Hrsg.): Unterwegslexikon Entwicklungspolitik.

120 Seiten, Stuttgart/Unkel 1988, Bezug: Horlemann Verlag, Lohfelderstraße 14, 5340 Bad Honnef (10,00 DM).

Heute werden bereits ein Achtel der jährlich über 320 Millionen internationalen Touristenankünfte in Ländern der Dritten

Welt verzeichnet (das erfährt man zum Beispiel unter dem Stichwort „Tourismus“ aus diesem Lexikon) — da liegt die Aufgabe nahe, das Reisen in den Süden als entwicklungspolitische Lerngelegenheit zu qualifizieren. Die Herausgeber des Unterwegslexikons, das Zentrum für Entwick-

lungsbezogene Bildung, die DSE und der Studienkreis für Tourismus, legen mit diesem Hand- und Gebrauchsbuch eine weitere Arbeitshilfe für den Dritte-Welt-Reisenden vor, die die bereits überaus erfolgreichen länderspezifischen „Sympathie-Magazine“ und die Reihe der „Blickwechsel-Filme“ sinnvoll ergänzt. Erläuterungen zu 250 Stichwörtern sollen es dem Touristen ermöglichen, die auf Reisen meist nur sehr fragmentarisch (oder in der Regel eher gar nicht?) wahrgenommenen Entwicklungsprobleme der bereisten Länder besser zu verstehen. Neben den üblichen Standardeinträgen eines Dritte-Welt-Lexikons, wie „Bruttosozialprodukt“, „Weltbank“ oder „terms of trade“ erschließt dieses Handbuch daher auch Phänomene, die dem Reisenden unmittelbar vor Augen treten, wie „Schwarzer Markt“, „Hygiene“, „Pünktlichkeit“ oder „Rauschgift“. Vor allem die ideologiekritischen Kommentare des Autors Jürgen Horlemann zu Stichworten wie „Faulheit“, „Medien“, „Neger“ oder „Vorurteile“ zeichnen dieses handliche Lexikon gegenüber anderen Dritte-Welt-Handbüchern aus — demgegenüber fehlt allerdings der Darstellung der entwicklungspolitischen Fachbegriffe und Organisationen die entsprechende Pfüffigkeit und kritische Spitze.

(ks)

## Zur Rezension eingegangene Bücher:

A. Morten (Hg.): Von heimatlosen Seelenleben. Entwurzelung, Entwendung und Identität. Bonn 1988

K. Oslander/J. Zerger: Rückkehr in die Fremde. Die Problematik der Remigration junger Türken/-innen und deren Familien in ihr Heimatland. Oder: „Keine Ahnung und zurück“. München 1988

Wochenschau Nr. 3/1989, Ausgabe Sek II: Fortschritt

R. Schmitt (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule. Unterrichtsbeispiele, Lehrplanübersicht, Material. Frankfurt a.M. 1989



St. Reiter-Theil: Autonomie und Gerechtigkeit. Das Beispiel der Familientherapie für eine therapeutische Ethik. Berlin u.a. 1988

M. Huh: 77 Fragen und Antworten zum Projektunterricht. Hamburg 1988

St. Grof: Die Chance der Menschheit. Bewußtseinsentwicklung — der Ausweg aus der globalen Krise. München 1988

### Neue Bücher von ZEP-Redakteuren

I. Winter/I. Mack (Hg.):

Herausforderung Stadt. Aspekte einer Humanökologie. Frankfurt a.M./Berlin 1988 (Ullstein Sachbuch)

I. Wessel/U. Hantmann/ (Vorwort von Asit Datta):

Getreidefieber. W-Agrarkrise, Konzernmacht und Welternährung. München 1987 (dtv Sachbuch).

K. Seitz/M. Windfuhr:

Landwirtschaft und Welthandelsordnung. Handbuch zu den Agrarverhandlungen der Uruguay-Runde im Gatt. Hamburg 1989 (Texte 45. Dienste in Übersee).

# Informationen

## Neues bundesweites Verzeichnis freier Tagungshäuser

Das neue bundesweite Verzeichnis freier, autonomer, unabhängiger, selbstverwalteter Tagungshäuser ist gerade erschienen. Es umfaßt 106 verschiedene Tagungshäuser aus allen Bundesländern. Dieses informative und aktuelle Handbuch ist vor allem für Gruppen unentbehrlich, die Seminare und Freizeiten selbst organisieren müssen und nach günstigen und schön gelegenen Tagungshäusern suchen. Gegen Vorauszahlung von 5,00 DM zuzgl. 2,00 DM Versandkosten in gängigen Briefmarken erhältlich über: *Krafitzweg e.V.*, Silbernaal 1, 3392 Clausthal-Zellerfeld oder über die *ZEP-Redaktion*, Pappelallee 19, 2055 Dassendorf.

## Faltblatt: Nationalismus und Rassismus überwinden

Werden wir „unterwandert“? Werden wir „überfremdet“? „Scheinasylanten“ raus? Diese Frage beantwortet ein Faltblatt, das der „Ökumenischen Vorbereitungsausschuß zur Woche der ausländischen Mitbürger“ und der Bundesvorstand des Deutschen Gewerkschaftsbundes herausgegeben haben. Es trägt als Überschrift das Motto der diesjährigen *Woche der ausländischen Mitbürger* „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ und soll eine Argumentationshilfe für die aktuelle Diskussion im Blick auf die Ausländerwoche und ihre Vorbereitung bieten.

Es kann bei der *Geschäftsstelle des Ökumenischen Vorbereitungsausschusses*, Neue Schlesingergasse 22-24, 6000 Frankfurt/M. oder im *Kirchenamt der EKD* bestellt werden. (G.Orth)

## Ökonomie lernen: Transnationale Unternehmen

Solide Grundaussagen und knappe Darstellungen bietet ein neues Heft der *Werkstatt Ökonomie* mit dem Titel „Transnationale Unternehmen: Herausforderung für eine solidarische Praxis“. Das Heft behandelt die Macht und die Strategien der Transnationalen Unternehmen, ihre globalen Aktivitäten und deren Folgen für Entwicklungsländer sowie eine Strategie für eine solidarische Praxis durch Aufbau von Gegenmacht. Am Beispiel Daimler-Benz und Asea Brown Boveri werden strukturelle Aussagen konkret.

Bezug: *Werkstatt Ökonomie*, Obere Seegasse 18, 6900 Heidelberg (G.Orth)

## Kooperationspartnerin in Ökonomie-Fragen

Die *Werkstatt Ökonomie* (s. a. S. 3 ff.) bietet Begleitung und Zusammenarbeit an für Gruppen und Einrichtungen, die sich kontinuierlich mit wirtschaftlichen Strukturfragen befassen und nach Wegen ökumenisch-ökonomisch verantwortlichen Handelns suchen wollen. Außerdem stellt die *Werkstatt* ihr Zeitungsarchiv und die Mate-

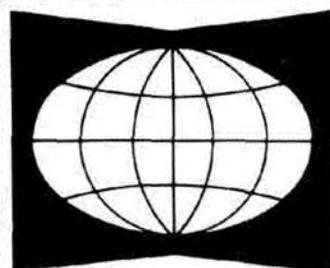
rialsammlung zu Südafrika und Brasilien, zu den Konzernen Daimler-Benz und Asea Brown Boveri sowie allgemein zu Transnationalen Unternehmen zur Nutzung zur Verfügung.

Kontaktaufnahme: *Werkstatt Ökonomie*, Obere Seegasse 18, 6900 Heidelberg, Tel. 06221/720296 (G.Orth)

## Kongreß „Interkulturelles Lernen“

Vom 24. bis 27. Mai 1990 findet in Frankfurt ein Kongreß statt, der Möglichkeiten interkultureller Begegnungen eröffnet und Hinweise auf interkulturelles Lernen geben will. Sein Ziel ist es, bestehende Initiativen kennenzulernen, Verbindungen zu knüpfen, Impulse zu setzen und neue Projekte ins Leben zu rufen. Dazu sollen zu diesem Kongreß Einheimische und Ausländer sowie Gäste aus dem europäischen Ausland eingeladen werden. In den Hearings der „Betroffenen“ wird es um politische und ökonomische wie auch um rechtliche Fragen des Zusammenlebens von Ausländern und Einheimischen gehen. Dabei sollten interkulturelle Diskussionsmöglichkeiten im Vordergrund stehen, wengleich einzelne Initiativen auch die Möglichkeit zur Selbstdarstellung haben sollen.

Interessenten wenden sich bitte an *Dr. G. Orth*, DEAE, oder an *Pfarrer R. Gerloff*, Karl-Kotzenberg-Straße 8 a, 6000 Frankfurt 60, Tel. 069/525187. (G.Orth)



**WOCHENSCHAU**

## Ein Begriff für politische Bildung



### Themen 1989

**Ausgabe Sekundarstufe I:** Der Betrieb, Recht im Alltag, Heimat, Geschichte der Bundesrepublik, Massenmedien, Französische Revolution;  
**Ausgabe Sekundarstufe II:** Zukunft der Arbeit, Ost-West-Beziehungen, Fortschritt, Lateinamerika, Gesellschaftstheorien, 40 Jahre politische Bildung.

**Jetzt ab Heft Nr. 1 zum Jahresvorzugspreis abonnieren.**  
 Einzelheft DM 5,40; im Gruppensatz DM 5,20 Abonnement pro Ausgabe mit Methodik Jahrl. nur DM 45,40 (zuzüglich Versandkosten).  Ausgabe Sekundarstufe I (6 Hefte).  Ausgabe Sekundarstufe II (6 Hefte). Bitte Gesamtverzeichnis anfordern.

WOCHENSCHAU-VERLAG · 6231 Schwalbach · A-Damaschke-Str. 103

### Dritte Welt im Unterricht

Unter dem Titel „Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt“ legte die Kultusministerkonferenz erstmals eine Übersicht über die Behandlung entwicklungspolitischer Fragen im Unterricht der einzelnen Bundesländer vor. Die 55seitige Bestandsaufnahme listet die entsprechenden Lehrpläneinheiten in den Bildungsplänen der Bundesländer, die jeweiligen Rahmenrichtlinien sowie die Initiativen im Bereich der entwicklungspädagogischen Lehrerfortbildung auf. Zwar beteuern die Kultusminister im allgemeinen Teil des Berichtes, daß sie der Entwicklungsproblematik im Rahmen der Allgemeinbildung einen hohen Stellenwert beimessen, die Länderbestandsaufnahmen allerdings verdeutlichen, daß dieser verbale Anspruch nicht eingelöst wird. Erstaunlicherweise kommen die Kultusminister und -senatoren überein, eine Zielformulierung des entwicklungsbezogenen Unterrichts zu erklären, derzufolge Schüler lernen sollen, „daß die Gegebenheiten in der Dritten Welt in vielfältiger Weise die eigenen Lebensverhältnisse beeinflussen“ (S. 5). In den Lehrplänen so mancher Bundesländer wird man jedenfalls vergebens nach einer didaktischen Konkretisierung dieses Lernziels suchen. Der Bericht der Kultusministerkonferenz vom 9.9.88 ist letztlich eine selbstgefällige Bestandsaufnahme, die zu legitimieren versucht, daß an bundesdeutschen Schulen die Erziehung zur Entwicklungsverantwortung bereits ausreichend verankert sei. Das Papier kann kostenlos über das Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Nasstr. 8, 5300 Bonn 1, bezogen werden.

ks

## INSTITUT FÜR KINDHEIT GEGRÜNDET

Im Herbst 1987 gründete sich in Berlin das „Institut für Kindheit“, das sich als eine Institution „von unten“ und als Anwalt des Kindes versteht. Nach eigenem Selbstverständnis geht es den Initiatoren bei ihrer Arbeit u.a. um die Gründung einer Assoziation „JournalistInnen/AutorInnen für Kinder“, um die Beteiligung an einem Pressebüro zu den Themen Kindheit, Jugend und Bildung, um die Herausgabe einer Buchreihe, um den Aufbau eines Archivs sowie um die Redaktion des Bulletin „enfant“. Das Generalthema dieser monatlich er-

scheinenden Zeitschrift ist die Kindheit, ihre Geschichte sowie aktuelles Kinderleben. Bezugsadresse: Institut für Kindheit e.V., Johanniterstr. 10, 1 Berlin 31.

UK

### Veranstaltungshinweise

- Das AKE-Bildungswerk bietet folgende Seminare im zweiten Halbjahr 1989 an:
  - vom 02.10.89 bis 07.10.89  
„Drei Welten oder Eine?“ — Eine Einführung in entwicklungspolitische Zusammenhänge  
Jugendhof, 4973 Vlotho
  - vom 09.10.89 bis 13.10.89  
Bikulturelle Erziehung — ihre Möglichkeiten und Grenzen  
Haus Ebberg, 5840 Schwerte-Westhofen
  - vom 13.10.89 bis 15.10.89  
Ökologie und Menschenrechte in Brasilien (u.a. mit José Lutzenberger)  
Heidehaus, 4936 Augustdorf
  - vom 10.11.89 bis 12.11.89  
Spielend leicht verändern. Entwicklungspolitisches Theater zum Mitmachen  
Seminar im Rochus-Spieker-Haus, 4800 Bielefeld. In Zusammenarbeit mit der BUKO Pharma-Kampagne und mit der Theaterpädagogin Barbara Frey.

AKE-Bildungswerk, Hontung II, 4973 Vlotho, Tel. 05733/6800

- Das ZEB-Zentrum für entwicklungsbezogene Bildung in Stuttgart veranstaltet vom 10.-12.11.1989 im Rahmen der Reihe „Dritte Welt im Unterricht der Sek. II“ ein Seminar zum Thema: „Das diskrete Geschäft — Rüstungsexporte in die Dritte Welt“.

ZEB, Gerokstraße 17, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/21050

### Informatik und Schule

Vom 15.-17.11.1989 findet in München die 3. Fachtagung „Informatik und Schule“ statt. Das Thema der Tagung heißt: „Zukunftsperspektiven der Informatik für Schule und Ausbildung“. Programmausschuß: Prof. Dr. F. Stetter, Fakultät für Mathematik und Informatik, Universität Mannheim A 5, 68 Mannheim.

AKT

### Impressum

#### ZEP — Zeitschrift für Entwicklungs-Pädagogik

Die Zeitschrift erscheint im

WOCHENSCHAU VERLAG  
Dr. Kurt Debus GmbH

Herausgeber: Alfred K. Tremel

Redaktionsanschrift:  
2055 Dassendorf, Pappelallee 19,  
Tel. 04104/3313

Schriftleitung:  
Dipl. Päd. Arno Schöppe  
Tel. 040/6541-2803

Redaktion:  
PD Dr. Asit Datta, Hannover  
Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart  
Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm  
Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe  
M.A. Klaus Seitz, Reusten  
Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg  
Dr. Erwin Wagner, Hildesheim

Anzeigenverwaltung:  
Wochenschau Verlag, Anzeigenabteilung,  
Barbara Wetzel  
Tel. 06196/84010

Verantwortlich i.S.d.P.  
Gottfried Orth

Erscheinungsweise  
und Bezugsbedingungen:  
erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement  
DM 24,-, Einzelheft DM 7,-; alle Preise  
verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu  
beziehen durch alle Buchhandlungen oder  
direkt vom Verlag.  
Abbestellungen spätestens acht Wochen vor  
Ablauf des Jahres.

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

Satz:  
FOTOSATZ Joachim Duscha, Berlin

ISSN 0175-0488 D

## TheaterZeitSchrift

**Theater** – warum sollte es für einen so wichtigen Bereich keine Fachzeitschrift geben?

**Hier ist sie,  
die kritische,  
wissenschaftliche**

# TheaterZeitSchrift

**TheaterZeitSchrift** – das heißt über Theater ins Gespräch zu kommen: sachlich und fundiert, kontrovers und kritisch, ironisch und versiert.

**TheaterZeitSchrift** vermittelt Einblicke über Tendenzen auf dem Kulturmarkt: woher Entwicklungen kommen, wohin sie gehen.

**TheaterZeitSchrift** beschäftigt sich in jedem Heft mit einem Schwerpunktthema, weiterhin Literaturbesprechungen „mit Biß“, Neuerscheinungsliste und internationale Zeitschriftenschau.



Selber lesen...

... die TheaterZeitSchrift können Sie im Abonnement für DM 34,- zzgl. Versandkosten beziehen. Vier Bände mit ca. 120 bis 144 S. Einzelhefte können Sie für DM 12,- nachbestellen.

Lieferbare Schwerpunktheft: 4-Zielgruppentheater · 6-Provinztheater · 7-Autoren · 10-Frauen am Theater II · 11-Klassiker · 13-Spektakel · 17/18-Kinder- und Jugendtheater (Doppelheft) · 19-Theaterstadt Berlin · 20-Bilderwelten · 21-Volkstheater · 22-Medienwissenschaft · 23-Theater in Lateinamerika · 24-Neue Trends der Kulturpolitik · 25-1968/1988 · 26-Fernsehunterhaltung · 27-Theaterausbildung (März 1989) · 28-Theatergeschichte nach 1945 (Juni 1989) · 29-Wirkung (September 1989)

Verlagsanschrift: Wochenschau Verlag, Adolf-Damaschke-Straße 103,  
D-6231 Schwalbach/Ts.

