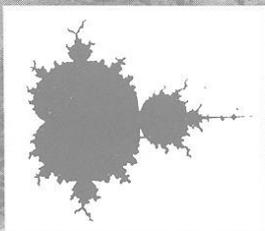
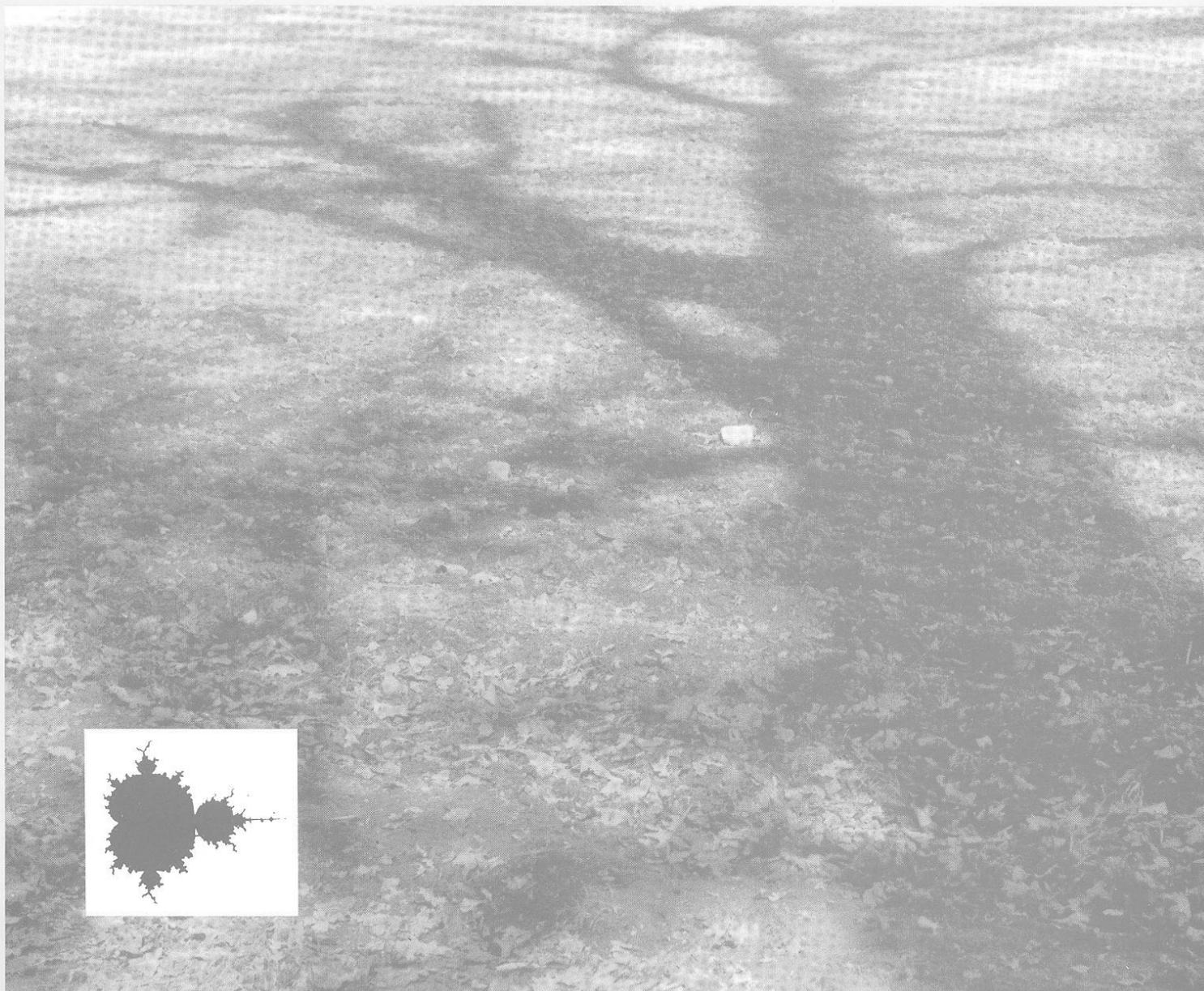


ZEP

2. ZEP-Symposium
"Selbstorganisation und Chaos"
15.-17. Mai 1992

Themenschwerpunkt:

Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht



Editorial

Dieses Heft steht ganz im Zeichen des 2. ZEP-Symposiums, das vom 15. bis 17. Mai auf Burg Rieneck stattfinden wird. Das Rahmenthema "Selbstorganisation oder Chaos? Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht" ist voraussetzungsreich. Um den vorgesehenen Referaten und Gruppendiskussion nicht völlig unvorbereitet gegenüberzustehen, wird allen angemeldeten Teilnehmern dieses Heft zur inhaltlichen Vorbereitung übersandt - natürlich in der Hoffnung, daß die Beiträge bis zur Tagung auch gelesen werden. Damit, so hoffen wir, wird wenigstens in Ansätzen ein gemeinsames Vorverständnis aller Teilnehmer erreicht, das dem Verständnis und dem gemeinsamen Gespräch förderlich ist. Selbstverständlich sollen die Beiträge dieses Heftes keine normativen Vorgaben sein, sondern nur einen gemeinsamen Diskussionshorizont eröffnen. Natürlich sind diese Beiträge nicht nur Vorbereitungstexte für unsere Tagung. Viele unserer Abonnenten werden nicht teilnehmen (können). Für sie werden die Beiträge, so hoffe ich, nicht weniger interessant sein, zumal die angerissene Thematik derzeit in aller Munde ist.

Mit diesem Heft wird die ZEP im Abo mehr als bisher kosten. Damit gleichen wir die allgemeinen Kostensteigerungen aus und stabilisieren den schon seit längerem stark vergrößerten Seitenumfang der Hefte. Überdies finanzieren wir erste, bescheidene Unkostenvergütungen für regelmäßige Autoren und Mitarbeiter. Ich glaube, daß beide Ziele die Preiserhöhung legitimieren und hoffe auf das Verständnis unserer Abonnenten. Normale Honorare können wir leider unseren Autoren damit immer noch nicht finanzieren und das einfach deshalb, weil es keine Gelder gibt, die wir verteilen könnten. Das würde erst anders, wenn unsere Abonnentenzahl einen Sprung nach oben macht. Die Abozahlen beweisen es: die Richtung stimmt, aber es bedarf erheblicher Anstrengungen, damit wir es schaffen. Wer mithelfen will, kann beim Verlag Werbematerialien kostenlos anfordern. Die Adresse des Verlages finden Sie im Impressum.

Alfred K. Tremel, 10.2.92



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

15.Jahrgang

März

1

1992

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|-----------------------|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hans H. Wilhelm | 2 | Welche "Bildung" für die Zukunft? |
| Alfred K. Tremel | 6 | Desorientierung überall
oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht |
| Klaus Seitz | 18 | Erziehung zur Einen Welt
Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos (Teil 2) |
| Wiltrud Rösch-Metzler | 28 | Zur Evaluation der Kampagne "Eine Welt für alle" |
| ZEPpelin | 35 | "Wann ist ein Spiel ein Spiel?" |
| Portrait | 36 | Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen
Volkshochschulverbandes, Bonn |
| Unterricht | 38 | Neue Unterrichtsmaterialien und AV-Medien für Schule und
Bildungsarbeit |
| | 42 | Rezensionen |
| | 45 | Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften |
| | 46 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15.Jg 1992 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Arno Schöppe, Tel. 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Irene Gocht (Lyrik, Kurzprosa), Tübingen; Achim Heinrichs (Fotos), Tübingen; Dipl.Päd. Brigitte Krönert, Tübingen; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; PD Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug-Peetz M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingen/Heim; Barbara Toepler, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Lothar Kubitz (Neue Bundesländer); Barbara Toepler (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Britta Stade, Claudia Stern **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Achim Heinrichs, Tübingen **Abbildungen:** div. Privatfotos; Karikaturen: Dr. Wolfgang Pfaffenberger **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Genetische Markulina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

Verlagsanschrift: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801, ISSN 0175-0488 D

Hans H. Wilhelmi

Welche "Bildung" für die Zukunft?

"Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000" - mit diesem Titel hat eine Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages nach knapp dreijähriger Arbeit im Herbst 1990 einen umfangreichen Bericht mit Problemstellungen, Empfehlungen und Begründungen nebst Gutachten und Auswertungen im Anhang vorgelegt.¹ Der Bericht bietet eine Fundgrube an Analysen und Argumenten. Nur wer nach einem zukunftsbestimmten Begriff von "Bildung" sucht, der wird nicht recht fündig. Das galt schon für das Gutachten von Klemm/Rolff/Tillmann "Bildung für das Jahr 2000" aus dem Jahr 1985² sowie für den 1988 erschienenen Sammelband "Zukunftswissen und Bildungsperspektiven", herausgegeben von Hessel/Rolff/Zöpel.³ Und es trifft gleichermaßen für die jüngst erschienene voluminöse bildungstheoretische Studie "Kultureller und gesellschaftlicher Auftrag von Schule" von Werner Heldmann⁴ zu. Kurz vor Beginn des "ökologischen Jahrhunderts" (so das Motto von E.U.v. Weizsäcker "Erdpolitik")⁵ ist die Bildungsdebatte hierzulande offenbar noch nicht über das beliebt-beliebige Was und Wie von "Allgemeinbildung", ein Lieblingsthema der 80er Jahre, hinausgekommen. International lautet das entsprechende aktuelle Stichwort "Grundbildung", obwohl bedeutende Organisationen mit "Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme" (UNESCO 1972)⁶ und "Pflichtschule in einer sich wandelnden Welt" (OECD 1981)⁷ den Horizont frühzeitig ausgeweitet hatten.

Wo also einen Ansatzpunkt finden? "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" (Art. 7 Abs. 1 GG). Der Besuch der Schule ist Pflicht eines jeden jungen Bürgers. Hier werden die Bildungsgrundlagen für die Individuen wie für die gesellschaftliche Entwicklung gelegt. Somit ist die Pflichtschule das Herzstück aller modernen Bildungssysteme. Ihr vor allem gelten die nachfolgenden Überlegungen.

Eine einzige Bildung für alle als Gegenstand öffentlich verantworteten Unterrichts kann es so wenig geben wie eine "Maßfertigung" für jedes Individuum. Insofern hilft eine scheinbar zukunftsgerichtet formulierte Frage nach dem Bildungsbegriff nicht weiter: "Welches Wissen, Können, Wollen und Fühlen sollte ein Mensch in welchem Maße an Integration für sich verfügbar ha-

ben, um ein eigenverantwortliches Leben in einem bestimmten - historisch gewordenen - gesellschaftlichen Zusammenhang führen zu können und in welcher Weise ist dieses Potential entwicklungs offen.

Tatsächlich muß Schule sowohl die grundrechtliche Entfaltungsfreiheit als auch das Gleichheitsgebot des Grundgesetzes beachten. Daraus ergibt sich eine schwierige Balance bei der inhaltlichen und weitgehend auch organisatorischen Optimierung von schulischen Lernprozessen und Bildungsgängen.

Weitgehend unstrittig sind dabei die Grunddimensionen zu entwickelnder menschlicher Fähigkeiten, nämlich die Bildung der kognitiven Möglichkeiten, der handwerklich-technischen Anlagen, des musisch-ästhetischen wie des körperlich-sportlichen Potentials, der ethischen und politischen Handlungs- und Verantwortungsbereitschaft und nicht zuletzt der Soziabilität des Menschen.

Worauf es ankommt, ist, diese Fähigkeiten nicht nur an vergangenheits- und gegenwarts-, sondern auch an "zukunftsbezogenen" Gegenständen und Inhalten zu entwickeln. Genau hier beginnen Zweifel, ob in der derzeitigen schulischen Bildung mit ihrem mehr oder weniger geschlossenen Fächerkanon die in diesem Sinne nötigen Gegenstände und Inhalte den gebotenen Platz einnehmen.

Ein wichtiger Anhaltspunkt für die "Zukunftsfähigkeit" des Schulunterrichts in den Klassen 1 bis 10 (d.h. der Bildung in der Pflichtschule) wäre die Analyse aller ca. 700 Lehrpläne (Fächer mal Schuljahre mal Schulformen). Eine solche Analyse liegt jedoch nicht vor und wird wohl auch kaum je unternommen werden. Der Aufwand wäre hoch, das Ergebnis relativ, zumal da zwischen Lehrplan und Schulpraxis bekanntermaßen ein großer Spalt klafft.

Als Annäherung an den Sachverhalt kann - wenn auch methodisch etwas gewagt - der Rückschluß von individueller wie gesellschaftlicher Alltagserfahrung und Alltagsverhalten einschließlich der jeweiligen Mediennutzung auf die Ausformung früherer Schulbildung dienen.

Dazu vier Beispiele:

(a) *Natur und Umwelt*: Mehr denn je gefährdet

menschliches Handeln, ohne dies direkt zu beabsichtigen, die ökologischen Lebensgrundlagen in lokalen wie globalen Zusammenhängen.

(b) *Wissenschaft und Technik*: Die Dynamik von Erkenntnissen und ihrer Anwendung drängt Fragen von Grenzen und Verantwortung auch in den Erwartungen der "Konsumenten" völlig beiseite: Ethik-Debatten sind aufgesetzt und bleiben durchweg folgenlos.

(c) *Entwicklung und Frieden*: Einzig materiell verursachte Konflikte und Kriege zwischen armen und reichen Staaten sind absehbar, solange Abstriche am Wohlstandsmodell der ersten Welt weder gedacht noch gelebt werden.

(d) *Ernährung und Gesundheit*: Der Konsum ungesunder Produkte verursacht zusammen mit ungesunder Lebensweise inzwischen einen jährlichen Aufwand von 10% des Brutto sozialprodukts nur für das Gesundheitswesen; Stoffwechselkrankheiten, Allergien, Herzinfarkt und Krebs sind geradezu exponentiell angestiegen.

Eine Fortsetzung dieser Haltungen und Trends erschwert das "Überleben" und kann nur als zukunftsgefährdend angesehen werden. Mit einer solchen Fortsetzung ist jedoch zu rechnen, wenn das Verständnis von Bildung in der Pflichtschule nicht revidiert wird. Revision in diesem Sinn meint, dem wissenschaftlich-philosophischen Weltbild kurz vor Beginn des dritten Jahrtausends in der Schule den angemessenen Raum zu schaffen. Dazu genügt die heutige Übung, in einzelnen Fächern und Jahrgangsstufen einzelne Unterrichtseinheiten zu verändern, nicht. Vielmehr geht es darum, Grundlagen allen Unterrichts paradigmatisch auf das veränderte Weltbild auszurichten, und zwar auf der Grundlage eines ganzheitlichen Verständnisses der wesentlichen Lebensvorgänge auf der Erde. Die Zeit hierfür drängt. Auf der "Weltuhr" ist es Sekundenbruchteile vor 12. In ein bis zwei Generationen sind manche Entwicklungen irreversibel.

Das hiermit angerissene Unternehmen ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn der Mensch im Sinne der aktuellen biologischen Anthropologie (vgl. die Serie von Peter Brügge im Spiegel Nr.35 - 37/1990) nicht ausschließlich den "Gesetzen genetischer Evolution" gehorcht. Danach werden nur Informationen wahrgenommen, deren Empfang sich in jahrmillionenlanger Anpassung als lebenswichtig erwiesen hat. Eine derart "angeborene Erwartungshaltung" (Hans Mohr, Freiburg) wäre durch Lernprogramme im Sinne des herkömmlichen Schulunterrichts nicht in der sachlich wie zeitlich dringenden Weise beeinflussbar. Ein "zu spät" wäre lebensgefährlich in einer Welt des raschen Wandels. So oder so gilt es, sich der Natur des Menschen illusionslos bewußt zu werden, um sie im Sinne des Überlebens auf einem kollabierenden Globus kulturell doch noch unter Kontrolle zu bringen.

Das Konzept schulischen Lernens selbst, seiner Voraussetzungen und Möglichkeiten, müßte also auf den Prüfstand gestellt werden. Aus zwei Richtungen gibt es dazu positive Anstöße:

A. "Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen, herausgegeben vom Club of Rome, München 1979.

Dieser Bericht⁸ ist von drei Autoren verfaßt worden, einem Amerikaner, einem Marokkaner und einem Rumänen. Vor seiner Verabschiedung ist er auf verschiedenen Tagungen in mehreren Entwürfen diskutiert worden. An diesen Tagungen haben ca.150 Experten aus einer Vielzahl von Staaten teilgenommen. Man kann also sagen, daß diese Lernkonzeption in weitem Maß internationale Zustimmung gefunden hat.

Kern des Konzepts ist das "innovative Lernen". Es steht im Gegensatz zum "tradierten Lernen", welches die Autoren definieren als den Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln, um bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen; es ist die Art des Lernens, die dazu dient, ein existierendes System oder eine etablierte Lebensform zu erhalten. Tradiertes Lernen kann für die Funktionsfähigkeit und Stabilität einer jeden Gesellschaft nicht völlig entbehrt werden.

Für Zeiten der Neuerungen, der Veränderungen und der Diskontinuität, kurz des Wandels, reicht es jedoch nicht aus. Hier gilt es zu lernen, wie Veränderung, Erneuerung, Umstrukturierung und Transformation hervorgebracht werden kann, und zwar ohne daß erst der Schock eines plötzlich auftretenden Mangels, einer Notsituation, eines Unglücksfalls oder gar einer Katastrophe den Anlaß dazu gibt. Denn globale Probleme haben eine lange Anlaufzeit und der Prozeß des tradierten Lernens dauert bekanntermaßen sehr lange. So birgt der Aufschub neuer Lernmuster ein bedeutsames und folgenschweres Risiko: die dringend erforderlichen Alternativen im Denken und Handeln sind zu dem Zeitpunkt, an dem sie gebraucht werden, vielleicht noch nicht verfügbar.

Demgegenüber kann nach Meinung der Autoren innovatives Lernen Individuum und Gesellschaft auf gemeinsames Handeln in neuen Situationen vorbereiten, und zwar besonders in Situationen, die durch die Menschheit selbst herbeigeführt werden. Das innovative Lernen hat zwei Merkmale: die Antizipation und die Partizipation.

Antizipation steht im Gegensatz zur Adaption als reaktiver Anpassung an einen äußeren Druck. Mit dem Prinzip Antizipation soll das Gefühl für zeitliche Zugehörigkeit entwickelt werden. So wird die Zukunft, nicht die Vergangenheit akzentuiert. Es werden Trends berücksichtigt, künftige Konsequenzen und mögliche negative Nebenwirkungen gegenwärtiger Entscheidungen erwogen und globale Implikationen lokaler, regionaler und nationaler Aktivitäten bedacht. Der Kern der Antizipation besteht darin, wünschenswerte Ereignisse auszuwählen, darauf hinzuarbeiten und neue Alternativen bereitzustellen.

Das Prinzip der Partizipation fördert das Gefühl für die räumliche Zugehörigkeit. Partizipation meint mehr

"Das hiermit angerissene Unternehmen ist nur dann sinnvoll, wenn der Mensch nicht ausschließlich den 'Gesetzen genetischer Evolution' gehorcht"

als die formale Beteiligung an Entscheidungen. Sie ist eine Haltung, die durch Kooperation, Dialog und Empathie gekennzeichnet ist. Sie bedeutet, ständige Kommunikation zu üben sowie Normen und Werte ständig zu überprüfen. Sie zielt nicht in erster Linie auf Problemlösen. Im Vordergrund steht die Identifizierung, das Verständnis und die Neuformulierung von Problemen in gemeinsamer Arbeit. Dies wird erleichtert, wenn dem einzelnen ein breiteres Rollenrepertoire eröffnet wird.

Die Autoren entfalten dieses Lernkonzept in weiteren Einzelheiten, gelangen jedoch nicht bis zur Ebene des schulischen Unterrichts. In der deutschen pädagogischen Diskussion hat dieser Bericht nur wenig Aufmerksamkeit gefunden. Um so mehr käme es darauf an, die Aussichten und Bedingungen zu seiner Anwendung im schulischen Unterricht zu klären.

B. Nutzung der Fortschritte der Hirnforschung

Denken und Erinnern, Inspiration und Vergessen, Fühlen und Agieren, laufen in einem Zentrum ab: im Gehirn. Dort empfangen Milliarden von Neuronenzellen unzählige Nachrichten aller Art, verarbeiten sie in extrem schnellen synaptischen Verknüpfungen zu Reaktionen aller menschlichen Sinne und Organe und senden entsprechende "Befehle" aus oder speichern Eindrücke oder Erfahrungen als Muster ab. Winzige elektrochemische Impulse steuern diese Prozesse und erzeugen gleichzeitig elektromagnetische Felder mit Frequenzen zwischen ein und dreißig Hertz.

Von den getrennten Funktionen der beiden Gehirnhälften (links: Logik, rechts: Intuition) weiß man schon länger, doch erst in den letzten Jahren ist es der Hirnforschung gelungen, die Steuerung von Gehirn- und Bewußtseinszuständen genauer zu klären und Wege zur willentlichen Beeinflussung, d.h. zur Selbststeuerung aufzuzeigen. Heute lassen sich mit geeigneten Techniken erwünschte Frequenzen der Hirnwellen herbeiführen. Dadurch wird der Balken, der die beiden Gehirnhälften trennt, durchlässiger; die Hälften synchronisieren sich erreichen Stadien, die der Entspannung oder der Kreativität, der Konzentration oder der erhöhten Lernfähigkeit dienen können. Dieser kohärente Zustand ermöglicht dem Gehirn höhere Effizienz und ganzheitliche Wahrnehmung der Wirklichkeit. Damit eröffnen sich bislang unausgeschöpfte Erkenntnisse und Möglichkeiten zur Anlage von Lernprozessen.

Diese Erkenntnisse haben ebenso wie frühere, heute z.T. überholte Ansätze von Frederic Vester ("Neuland des Denkens")⁹, die pädagogische Wissenschaft und Praxis allenfalls vereinzelt erreicht. Auch hier käme es darauf an, in breiter Form die Aufnahme und Anwendung dieser Erkenntnisse herbeizuführen.

Es dürfte kaum zu bestreiten sein, daß ein zwingender Zusammenhang zwischen zukunftsbestimmter Bildung und schulischem Lernkonzept besteht. D.h. ohne "Öffnung des Lernens" kein Eingang einer Bildung für die

Zukunft.

Was aber trägt nun das Weltbild, auf das eine lebenswerte und überlebensgeeignete Zukunft für alle Menschen aufbauen kann? M.E. wird es - unbeschadet der nahezu unüberschaubaren Fülle moderner Erkenntnisse - von einigen wenigen Kardinalpunkten geprägt, darunter in erster Linie der Evolution und Erhaltung der Erde, der "Wiedervereinigung" von Geist und Materie, von Ratio und Intuition, sowie der Einheit der Völkergemeinschaft in Gestalt von Frieden, Entwicklung, Multikulturalität. Diese drei Punkte werden im folgenden knapp skizziert.

(a) Fast alle Denkgebäude von der Biologie bis zur Astrophysik akzeptieren heute die These eines selbsttätigen Fortschreitens der Natur von einfachen zu komplexen Strukturen durch Anpassungs- und Auswahl-"Entscheidungen" von Lebewesen und Systemen. Alle Tier- oder Pflanzenarten ebenso wie der Mensch und die von ihm gebildeten Sozietäten stehen in ständiger Auseinandersetzung mit abiotischen und biotischen Umweltfaktoren. Sie können nur überleben, wenn das Fortbestehen der Art gesichert wird. Bei der Suche nach besseren Lösungen, ob in Natur oder Gesellschaft, sowie bei der Reaktion auf veränderte Umweltbedingungen ist die Evolution auf Dauer nur wirksam, wenn das Potential der Möglichkeiten nicht ernsthaft eingeschränkt ist. Solche Einschränkungen finden jedoch im Zuge der industriellen Zivilisation in außerordentlichem Maße statt. Dabei geht es zum einen um das tägliche Aussterben weiterer Tier- und Pflanzenarten; zum anderen in den Sozietäten um Beschleunigungen aller Art und Vereinheitlichungen im Weltmaßstab in vielen Bereichen wie Technik, Verkehr und Wirtschaft. Nicht zuletzt wird das Gleichgewicht der ganzen Erdatmosphäre gestört.

Das tradierte westliche Fortschrittsdenken und die verführerischen Verheißungen der Wachstumsideologie führen tatsächlich an den Rand des Abgrunds (Peter Kafka, München).¹⁰ Die Rettung kann allein darin liegen, daß der Mensch sich selbst Schranken setzt.

Mit der Evolution vereinbar ist das Prinzip der Freiheit, d.h. der nicht deterministischen Suche nach anderen Wegen und Lösungen unter gleichen biologischen, psychologischen, sozialen, ökonomischen, kulturellen etc. Gegebenheiten. Die Front der Evolution liegt also im Denken und Fühlen des einzelnen, selbstverständlich in ständiger Wechselwirkung mit allem, was den Menschen umgibt. Das Denken des einzelnen inmitten dieser Beziehungen ist der wesentlichste Teil im Prozeß des Abtastens und Bewertens im Raum der Möglichkeiten. Die Evolution wird gefördert, wenn dieser Prozeß den Bedingungen von Vielfalt (statt Einfalt), Gemächlichkeiten (statt Eile) und Selbstorganisation (statt zentralistischer Fremdstrukturen) genügt.

Insofern erfordert die Erhaltung der Erde den Bruch mit vielen Traditionen und Konventionen sowie den Aufbau neuer evolutionsverträglicher individueller und gesellschaftlicher Lebensformen in Kultur und Wirtschaft.

Dr. Hans H. Wilhelm, Jahrgang 1934, Dr.jur.; Ministerialrat; seit 1967 in verschiedenen Funktionen im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft tätig; derzeit Leiter des Referats "Entwicklungen im Bildungswesen/Bildungsforschung/Konzeption und Koordination von Modellversuchen"

(b) Descartes, Newton u.a. haben vor gut 300 Jahren das vordem gültige Weltbild des Abendlandes von einem organischen, lebenden und spirituellen Universum abgelöst durch das einer Maschine. Sie haben Geist und Materie von einander gespalten und das Funktionieren der Natur mit mechanischen Gesetzen erklärt. Die Grundlagen dieses Denkens sind nach und nach im praktischen Leben eingegangen in Werthaltungen und Raum- und Zeitverständnis sowie in Erklärungsmodelle und Handlungsmaximen. Der Umsturz der Physik durch Einstein, Heisenberg u.a. seit Anfang dieses Jahrhunderts sowie die moderne Chaostheorie haben daran noch wenig geändert.

So hat die prinzipielle Trennung von Geist und Materie mitsamt ihren Elementen der Meßbarkeit, Quantifizierung, Objektivierung, Mathematisierung, Analyse und Empirie zwar eine außerordentliche Ausdehnung und Entfaltung der Wissenschaften begünstigt, aber zugleich fundamentale Krisen im Leben der Völker wie im Bewußtsein der Individuen heraufbeschworen. Deutlichstes Beispiel unter vielen ist die Suche nach Orientierung und Sinn unter Jugendlichen, die sich zum nicht geringen Teil in Sekten aller Art mit ihrem mehr oder weniger totalitären Anspruch der Welterklärung wiederfinden.

Krisen können aber auch neue Bewegungen anstoßen und Blockaden auflösen. Aus vielen Quellen westlichen und östlichen Denkens gespeist, wird seit einiger Zeit eine neue Sicht der Wirklichkeit entworfen. Sie beruht auf der Erkenntnis, daß alle Erscheinungen - physikalische, biologische, psychische, gesellschaftliche und kulturelle - grundsätzlich miteinander verbunden und voneinander abhängig sind. An einem entsprechenden Theoriegebäude mit zugehöriger Begrifflichkeit wird an vielen Stellen gearbeitet (statt vieler: Fritjof Capra, Berkeley).¹¹

Die nötige "neue Sicht der Wirklichkeit" zielt auf eine andere Wahrnehmung der Welt, nämlich komplex statt linear, in Netzen und Bögen statt in Zielgeraden und Kurven. Qualitatives Werten muß an die Stelle von quantitativen Messen treten. Ratio und Intuition, Geist und Materie müssen wieder zusammengefügt werden. Auch dies muß und wird tief auf die Lebensformen des Menschen einwirken.

(c) Martin Niemöller hat vor 30 Jahren den Satz geprägt: "Eine Welt oder keine Welt". Damit war unter dem Eindruck der atomaren Rüstung eine Denkhaltung gemeint, die die reale Lebenspraxis der Völker und der Menschen zum Überleben bestimmen sollte. Sie ist heute angesichts der Bevölkerungszunahme, globaler ökologischer Krisen und anderem noch um vieles mehr gefordert.

Weltorganisationen wie die UNO, die UNESCO, die WHO, die ILO u.a.m. ebenso wie die Charta der Menschenrechte, internationale Abkommen und Konventionen aller Art symbolisieren die eine Welt, sind aber in ihrer Wirkung begrenzt. Auch sind weltweite Kommunikationen oder brillante technische Hervorbringungen

noch keine ausreichende Vorbedingung für die nötige "Weltinnenpolitik", die Frieden trotz Konflikten erhält, Entwicklung zugunsten der Armen gewährleistet und die Konfrontation großer Kulturen in fruchtbare Toleranz verwandelt.

Tatsächlich dürften die Konsequenzen des Prinzips "eine Welt" wohl in die meisten Politik- und Lebensbereiche hineinreichen, ohne daß dies bisher in der nötigen Breite und Tiefe aufgearbeitet und nachvollziehbar gemacht worden ist.

Nach alledem kommt ein vorurteilsfreier Betrachter nicht an der Einsicht vorbei: Bildung - mindestens im Sinne des Pflichtschulunterrichts - muß neu "justiert" werden. Dazu gehört, die Methodik des Lernens an die gegebenen neuen Möglichkeiten anzupassen. Gleichermaßen muß den tatsächlich zukunftsrelevanten Gegenständen und Inhalten mehr Raum gegeben, dagegen Ballastwissen aus Vergangenheit und Gegenwart abgeworfen werden. Eine derartige, an die Wurzeln gehende, also radikale "Justierung" des Bildungsbegriffs ist wohl zuletzt im Gefolge der Aufklärung vor rund 200 Jahren geschehen. Es handelt sich gewiß um einen schwierigen und komplexen Prozeß mit wenigstens drei Phasen: der paradigmatischen Grundlegung, der Einarbeitung in und Durchdringung aller Curricula sowie der Veränderung und Erneuerung der Lehr- und Lernprozesse selber. Das erfordert geistige Anstrengung, organisatorische Abstützung und öffentlichen Konsens, bevor an jegliche Implementation zu denken ist.

Manch einer, der den mehr oder weniger drängenden Tagesfragen verhaftet ist (von der Anerkennung dieser oder jener Abschlüsse über die Verkürzung von Bildungszeiten bis zur "europäischen Dimension"), mag von einer abgehobenen akademischen Fragestellung sprechen. Noch. Wer schon über den bildlichen Teller rand hinaus blickt und die Anzeichen des globalen Kollapses erkennt, der wird keine Zeit mit Streitereien um Zuständigkeiten o.ä. versäumen wollen. Und am Geld zur Finanzierung des Unternehmens kann es angesichts eines jährlichen Bildungsbudgets von 125 Mrd. DM schon gar nicht fehlen.

Bleibt die Frage nach geeigneten Instrumenten und Verfahren zu dieser tiefgreifenden, national wie international anzusetzenden Innovation. In Analyse und Konzeption ist vor allem Interdisziplinarität gefordert. Sie ist nicht gerade die Stärke unseres Bildungs- und Wissenschaftssystems. Aber einige nutzbare methodische und institutionelle Ansätze sind vorhanden. Mit einer bloß additiven Verarbeitung von Projektergebnissen, gutachtlichen Stellungnahmen, Tagungsergebnissen, Kommissionsberichten oder gelehrten Diskursen wäre es kaum getan. Die Zeit ist reif für "neues Denken" und "neues Handeln". Bildung könnte und sollte den Anfang machen. Zukunft ist weniger denn je verlängerte Vergangenheit. Ob sich verantwortliche Personen und Institutionen in Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik oder Bildungspraxis dieser historischen Anforderung rechtzeitig stellen? ♦

Anmerkungen:

- (1) Dt. Bundestag (Hg.), Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000, Schlußbericht der Enquete-Kommission, Bonn 1990.
- (2) Klemm/Rolff/Tillmann, Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Schule, Reinbek 1985
- (3) Hesse/Rolff/Zöpel (Hg.), Zukunftswissen und Bildungsperspektiven, Baden-Baden 1988
- (4) Werner Heldmann, Kultureller und gesellschaftl. Auftrag von Schule, Krefeld 1990
- (5) Ernst-Ulrich v. Weizsäcker, Erdpolitik, Darmstadt 1989
- (6) Edgar Faure u.a., Wie wir leben lernen, Der UNESCO-Bericht über Ziele und Zukunft unserer Erziehungsprogramme, Reinbek 1973
- (7) OECD (Hg.), Die Pflichtschule in einer sich wandelnden Welt, Frankfurt/M. 1985
- (8) Aurelio Peccei (Hg.), Das menschliche Dilemma - Zukunft und Lernen, Bericht an den Club of Rome, Wien u.a. 1979
- (9) Frederic Vester, Neuland des Denkens, Stuttgart 1980
- (10) Peter Kafka, Das Grundgesetz vom Aufstieg, München 1989
- (11) Fritjof Capra, Wendezeit - Bausteine für ein neues Weltbild, Bern u.a. 6. Aufl. 1983

Alfred K. Tremel

Desorientierung überall

oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht

Läßt man die öffentliche Diskussion um Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik der letzten Jahre noch einmal vor dem geistigen Auge Revue passieren, dann ist eine allgemeine Verwirrung und Verunsicherung nicht zu übersehen - Desorientierung und Ratlosigkeit überall. Die großen Paradigmen, die selbstverständlichen Grundüberzeugungen der einschlägigen Kommunikation, die es immerhin vermochten, über Jahrzehnte hinweg große Gruppen von Anhängern um sich zu scharen und die Pluralität der Meinungen deutlich zu ordnen, verbröseln und machen Platz für die "neue Unübersichtlichkeit" (Habermas), für eine heterogene Diskussion ohne deutliche Konturen. Der hundertprozentige Anhänger der Modernisierungstheorie ist inzwischen ebenso selten geworden wie der lupenreine Anhänger der Dependenztheorie, ganz zu schweigen von der marxistisch-leninistischen Imperialismustheorie. War es vor 20 oder 30 Jahren für den Einzelnen noch glasklar, wo es lang gehen sollte - sei es in die Industrialisierung, sei es in die Weltrevolution -, so ging inzwischen, wenn nicht alle Anzeichen trügen, zumindest eines irreversibel verloren: die ungekränkte Selbstsicherheit des Wissens über Weg und Ziel einer menschengerechten und vernünftigen Entwicklung (vgl. Menzel 1991a,b).

Gescheiterte Entwicklung

Dieser Verlust muß man im Zusammenhang mit den Erfahrungen dreier Entwicklungsdekaden sehen. Die Daten sind bekannt: trotz der weit mehr als 600 Mrd. Dollar allein staatlicher Entwicklungshilfe, die seit 1945 weltweit geleistet wurden (und das ist ja nur ein Bruchteil der gesamten Aufwendungen), ist der Abstand zwischen reich und arm, zwischen Nord und Süd noch größer geworden und wächst weiter. Der Anteil der Entwicklungsländer am Weltsozialprodukt sank von 12 auf 10% ab, während gleichzeitig der Anteil der Entwick-

lungsländer an der Weltbevölkerung von 54 (1980) auf 56% (1989) anstieg. Jeder fünfte Mensch lebt heute unter der absoluten Armutsgrenze, und in der Mehrzahl der Entwicklungsländer ist das reale Pro-Kopfeinkommen inzwischen niedriger als vor zehn Jahren. Zur gleichen Zeit bauten die Industriestaaten bei sinkender Bevölkerungszahl ihren Anteil am Weltsozialprodukt von 77 auf 83% aus.

Aber nicht nur auf wirtschaftlichem Gebiet, sondern auch im Bildungsbereich wurden die Hoffnungen hart enttäuscht. Aller Alphabetisierungskampagnen zum Trotz verbesserte sich die Situation nur relativ, während in absoluten Zahlen die Analphabeten auf dieser Welt sogar noch mehr wurden. Erziehung, von der man so viel erwartete, erwies sich nicht als der erhoffte Hebel zur Entwicklung, sondern oft als Entwicklungshindernis, weil es soziale und kulturelle Disparitäten produzierte oder verstärkte, anstatt sie abzubauen. Immer noch sind Länder mit erfolgreicher Marktwirtschaft und funktionierender parlamentarischer Demokratie im Staatenbund dieser Erde in der verschwindenden Minderheit. Bis 1980 konnte man nur 22 Länder der Welt dazu rechnen, während die 152 anderen souveränen Staaten, von denen viele nicht nur viel größer, sondern auch viel reicher an Ressourcen gesegnet sind, auch politisch unterentwickelt geblieben sind.

Selten wurde ein soziales Experiment in dieser Größenordnung unternommen und so differenziert evaluiert. Und selten in der Sozialforschung ist auch die Eindeutigkeit des Scheiterns. Das Experiment mit Namen "Entwicklung" ist gescheitert. Schon 1981 meinte Hans-Magnus Enzensberger: "Der Zusammenbruch der großen Kolonialreiche - um nur das massivste aller Beispiele zu nennen, ein Ereignis, von dem immerhin zwei Drittel der Menschheit betroffen waren - hat keine der Hoffnungen eingelöst, die sich vor dreißig Jahren daran knüpften, und zwar unabhängig davon, welche Form von "Unabhängigkeit" sich die befreiten Völker eingehandelt haben" (Enzensberger 1982, S. 20).

Daß dieses desillusionierende Ergebnis Auswir-

kungen auf Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik, auf Entwicklungstheorie und Entwicklungspraxis haben muß, ist einleuchtend. Aber welche? Zunächst sehen wir nicht viel mehr als Ratlosigkeit, gelegentlich kaschiert mit Geschwätzigkeit oder - dem Gegenteil - mit dem stillen Weiterwursteln wie bisher (in der Hoffnung, es würde vielleicht niemand bemerken, wenn sich die Voraussetzungen des eigenen Handelns verändert haben, sofern nur das Handeln selbst gleich bliebe). Kurzum: Desorientierung überall.

Die drei Formen der Desorientierung

Desorientiert sein, das kann dreierlei heißen: man ist sich des *Zieles* unsicher geworden, man ist sich des *Weges* unsicher geworden, man ist sich des *ganzen Unternehmens* unsicher geworden (vgl. Lübke 1982, S. 12 ff.). Man ist *verwirrt*, wenn man sich des Zieles nicht mehr im klaren ist; man hat sich *verirrt*, wenn man sich des Weges nicht mehr sicher ist, und man ist *irritiert*, wenn man sich fragt, ob man nicht lieber doch zu Hause geblieben wäre. Diese letzte Form der Desorientierung ist die grundsätzlichste, weil sie gewissermaßen die Sinnfrage stellt und in Betracht zieht, daß man sich mit der ganzen Reise geirrt haben könnte. Verwirrung, Verirrung und Irritation kommen selten gleichzeitig vor, aber in unserem Falle, wo es um die Entwicklung unserer Welt (unserer einzigen Erde) geht, da finden wir alle drei Formen der Desorientierung:

Verwirrung: Ursprünglich, in den fünfziger und sechziger Jahren, war wenigstens das Ziel noch klar. Es hieß, und das gleichermaßen für modernisierungstheoretische wie für dependenztheoretische Ansätze, für die Entwicklungspolitik: aufholende Entwicklung. Die "entwickelten" Industriestaaten gaben wie selbstverständlich das Zielmodell ab. Eine erfolgreiche Marktwirtschaft, parlamentarische Demokratie, effiziente Verwaltung und Grundrechtssicherung, das waren klare Begriffe, die unsere Zielvorstellung umschrieben. Inzwischen ist dieses Ziel in mehrfacher Weise problematisiert worden: ein bloßes wirtschaftliches und technisches Aufholen in Richtung Industrialisierung hält diese Welt nicht aus. Der Ressourcenverbrauch und die Entropieproduktion der Industriestaaten machen eine Universalisierung dieses Zielmodells schon rein rechnerisch unmöglich. Dazu kommt, daß auch eine Universalisierung der kulturellen Werte unserer europäischen Kultur (und die US-Kultur ist nur ein historischer Ableger davon) zunehmend fragwürdig geworden ist, weil die zugrundeliegende Überlegenheit dieser Kultur nicht kulturunabhängig begründet werden kann.

In der Pädagogik konnte man den Verlust des Zieles durch ein immer höher Aggregieren des allgemeinen Lernzieles bis hin zur semantischen Leerformel mit bloßem Signalcharakter (aber ohne jegliche deskriptive

Entwicklung als evolutorischer Prozeß

"Ende der achtziger Jahre beginnt eine dritte Phase. Im 'trial and error'-Verfahren entwickeln sich neue Managementstile für den Umgang mit evolutorischen Prozessen. Zustände fern vom Gleichgewicht, Instabilitäten und Turbulenzen werden nicht nur zur Herausforderung der praktischen Politik, sondern in theoretischer Sicht zugleich konstitutive Komponenten für die Erreichung eines höheren Niveaus von Komplexität und Ordnung. Entwicklung erscheint als evolutorischer Prozeß in Richtung auf zunehmende Komplexität und Differenzierung. Ungleichgewichte, Unsicherheiten, Unvorhersagbarkeiten, Herausforderungen, Chancen und Risiken treiben diesen Prozeß voran.

(...) Wir bewegen uns in eine Welt mit offenen Zukünften bei unübersehbar zunehmenden Gefährdungen. Gefragt ist also verantwortliche Zukunftsgestaltung, zunächst über die Bewußtmachung von Optionen und die Stärkung von kreativen Potentialen angesichts sprunghaft wachsender Interdependenzen. Einfache *Lösungen* sind nicht in Sicht. Ein bescheidener Anspruch zielt auf intelligente *Handhabung* weltweit zunehmender Krisenphänomene. Letztere signalisieren Wandlungsbedarf - angesichts der Tiefe der Krise eine Transformation fundamentaler Prämissen und Sichtweisen der Welt. Der sich vollziehende Paradigmenwechsel macht auch vor bisherigen entwicklungstheoretischen und entwicklungspolitischen Grundüberzeugungen nicht halt."

Dieter Weiss: Entwicklungstheorien, Entwicklungsstrategien und entwicklungspolitische Lernprozesse. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/92, S.477-482, hier: 481.

Zukunft

"Die Zukunft macht uns Sorgen. Der einzelne mag mit einiger Sicherheit seiner Rente entgegensehen, die Distanz verringert sich von Tag zu Tag, und entsprechend nimmt die Erwartungssicherheit zu. Aber was wird aus der Menschheit, was wird aus der Gesellschaft werden? Welche Lebensbedingungen werden die "künftigen Generationen" vorfinden - gesetzt den Fall, daß es sich dabei überhaupt noch um Menschen handeln wird und nicht um gentechnologisch grundlegend veränderte, genormte und nach Programmen differenzierte humanoide Lebewesen? (...)

Die Postmoderne hat für die Zukunft nur das Rezept: so weitermachen. Auch sonst findet man dieses Muster. In dem Maße, als das Jahrhundertexperiment einer sozialetischen Steuerung der Wirtschaft, der Sozialismus, gescheitert ist und sich gerade wirtschaftlich als Katastrophe erwiesen hat, bleibt nur noch das Rezept des wirtschaftlichen Liberalismus, der Marktwirtschaft. (...)

Die Technik hat sich als ein ökologischer Faktor ersten Ranges erwiesen. Sie wird die Menschheit im Zusammenwirken mit der Umwelt zerstören oder auf eine kümmerliche Existenz reduzieren, wenn wir uns, am Ende der Geschichte angekommen, auf ein So-Weitermachen beschränken. In diesem Kontext Technik/Ökologie gesehen, wird die Zukunft anders sein als die Gegenwart. Das Anderssein ergibt sich genau daraus, daß wir so weitermachen. Die Zukunft liegt nicht mehr im Zweck, nicht mehr im Plan. Sie wird,

Bedeutung) noch eine Zeit hinausschieben. Aber inzwischen können Wärmemetaphern nur noch Eingeweihte und Gläubige trösten. Ein allgemeiner Konsens über das Ziel der entwicklungspolitischen Bildung ist nicht mehr in Sicht.

Verirrung: auf welchen Wegen man am besten das Ziel erreichen kann, darüber gab es immer schon unterschiedliche Meinungen. Solange das Ziel aber klar war, bündelten sich die verschiedenen Meinungen auf ein paar wenige überschaubare große Paradigmen, die sich klar voneinander unterscheiden ließen: Kapitaltransfer, Bildung, technische Hilfe, Abbau der Handelshemmnisse, (partielle) Abkoppelung, Importsubstitution u.a.m. Spätestens nach den zu Beginn geschilderten Erfahrungen der letzten drei Entwicklungsdekaden, sind alle dieser (und anderer) Wege, der eine mehr, der andere weniger, fragwürdig geworden. Weder die Kapitalisierung, noch die Bildung oder die technische Hilfe, und auch nicht der partielle Abbau der Handelshemmnisse und die Einführung von Handelspräferenzen, die Versuche autozentrierter Entwicklungsversuche (etwa Tanzanias oder Burmas) und die nicht wenigen lokalen sozialistischen Experimente in der Dritten Welt (z.B. Äthiopien, Vietnam, China, Cuba) konnten das Desaster verhindern.

Analoges könnte man zur Entwicklungspädagogik anmerken. Von den in der Allgemeinen Didaktik bekannten 50 bis 60 Methoden hat man in den letzten 20 Jahren kaum eine ausgelassen; die Akzentsetzungen auf bestimmte didaktische Modelle, heißen sie nun "Aufklärung", "Handlungsorientierung", "Lernzielorientierung", "Alltagsorientierung" oder wie auch immer, wechselten sich in fast regelmäßigen Abständen ab, ohne daß man von heute aus betrachtet nun mit Sicherheit sagen könnte: diese (oder jene) Methode ist den anderen überlegen.

Irritation: eine tiefgehende Irritation über das eigene Unternehmen, heißt es nun Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik, hat nicht auf die Schlechtesten übergegriffen. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik werden hier nicht nur unter Irrtumsvorbehalt problematisiert, sondern selbst radikal in Frage gestellt: sie sind vielleicht der Irrtum selbst? Der Entwicklungsbegriff rückt zunehmend in den Mittelpunkt einer hilflosen Kritik (wobei "Entwicklung" mit "Fortschrittsdenken" - also mit *anabolischer* Entwicklung - einfach kurzgeschlossen wird).

Wie viele Dritte-Welt-Bewegte sind inzwischen in der Alternativbewegung, in der Ökologiebewegung, in der Friedensbewegung, in der neoreligiösen Bewegung oder aber sind einfach schlicht (aus diesem Bereich des politischen und/oder pädagogischen Handelns) ausgestiegen? Wer hält, sofern er nicht berufsmäßig dafür bezahlt wird, auch schon dauernden Mißerfolg aus? Wer kann auf Jahre hinaus, in seinem politischen und pädagogischen Engagement auf (fast) jedes Erfolgsgefühl

verzichten? Nun ist Quietismus eine mögliche, aber sicher nicht die einzig mögliche Konsequenz, die man aus dieser tiefen Irritation über den Sinn des ganzen Unternehmens ziehen kann.

Wege im dunklen Wald

Unterhalb der Schwelle des Rückzuges, des Abbruchs des ganzen Unterfangens, lassen sich eine Vielzahl von Varianten entdecken, wie man mit dieser Desorientierung umgehen kann. Betrachten wir zunächst die Ausgangssituation: Desorientierung bedeutet Unbestimmtheit, Ungewißheit über das weitere Vorgehen und ist deshalb unangenehm. Jeder ist bestrebt, Ungewißheit in Gewißheit und Unbestimmtheit in Bestimmtheit zu überführen, um aus dieser unangenehmen Situation heraus zu kommen. Welche Methoden lassen sich hier entdecken?

Totstellen. Diese Methode läßt sich auf die Maxime bringen: Augen zu und weiter so wie bisher, nur effizienter. Das verbreitete Unbehagen allgemeiner Desorientierung wird dabei kompensiert mit dem Aufwand verbesserter technischer Effizienz, mit dem man das bisherige Tun anreichert. Dazu kommt häufig eine zunehmend verengte Wahrnehmung, die kritische Außenkontakte begrenzt. Man sagt sich: nun gut, ich habe mich verirrt, aber wenn ich einfach schneller laufe, werde ich schon wieder aus dem dunklen Wald herauskommen. Fortschritt in diesem Sinne bedeutet oft, die gleichen Fehler wie bisher zu machen, nur besser.

Richtungswechsel. Diese Methode läßt sich auf die Maxime bringen: Richtung ändern und dann weiter wie bisher. Welche neue Richtung man nun einschlägt, ist, bei Lichte betrachtet, häufig dem Zufall überlassen (was man aber selbst natürlich nicht so sieht). Aus der Rückschau wird ein bunter Wechsel von Moden deutlich, der keiner rationalen Logik zu gehorchen scheint. Das einzig Gleichbleibende ist der ständige Wechsel. Gestern "Weltrevolution", heute "Bildungstransfer", morgen "Grundbedürfnisansatz" u.s.w. Gestern "Lernzielorientierung", heute "alltagsorientierter Ansatz", morgen "interkulturelle Begegnung" u.s.w. In der Situation selbst wird die Modeabhängigkeit des Richtungswechsels nicht transparent und aufkeimende Skrupel durch Normativierung der gerade eingenommenen eigenen Position mit erhöhter Oktanzahl aufgefangen.

Negation. Diese Methode ist die radikale Variante der Richtungswechselmethode, insofern sie die genau entgegengesetzte Richtung einschlägt. War man bisher für Pädagogik, wird man jetzt Anhänger der Antipädagogik; war man bisher für Entwicklung, wird man jetzt scharfer Kritiker jeder Entwicklung (gewissermaßen "Antientwickler"); sah man bisher nur den Reichtum des Reichtums und die Armut der Armut, entdeckt man jetzt

"Wer hält schon, sofern er nicht berufsmäßig dafür bezahlt wird, dauernden Mißerfolg aus?"

die Armut des Reichtums und den Reichtum der Armut; war man bisher bestrebt, das Unglück dort (in der Dritten Welt) zu bekämpfen, will man jetzt das Glück hier (in der Ersten Welt) herstellen; war man bisher bestrebt, auf ein Ziel zuzugehen, begnügt man sich jetzt mit dem Weg - nach dem Motto: Unterwegssein ist alles. Ankommen ist nichts. Kurzum, man negiert seine bisherige Position, bleibt dabei aber im Rahmen des vorgegebenen binären Schematismus und erhält somit die Überzeugungskraft, die von radikalen Entweder- Oder-Positionen auszugehen scheint.

Überprüfen der Landkarten. Alle bisherigen Arten, mit der Desorientierung umzugehen und Ungewißheit in Gewißheit zu überführen, waren auf der Handlungsebene angesiedelt. Die Landkartenmethode besteht dagegen nun darin, daß man zunächst gerade nicht weitergeht (egal in welche Richtung), sondern innehält und sich der bisher benutzten Landkarte zuwendet und sich fragt: ist diese Landkarte überhaupt noch brauchbar? Statt sofort wieder zu handeln, wird also zunächst einmal nachgedacht und über die dem bisherige Handeln zugrundeliegende theoretische Prämissen reflektiert.

Ich werde mich im folgenden ausschließlich dieser Methode zuwenden, sie erklären und für sie werben. Das soll allerdings nicht heißen, daß ich alle anderen Methoden für Humbug halte, im Gegenteil: welche Methode tatsächlich am hilfreichsten ist, um aus einem dunklen Wald herauszufinden, kann man letzten Endes erst nachträglich sagen (also wenn man aus der mißlichen Lage herausgefunden hat). Deshalb ist in der Situation selbst keine Methode apriori irrational, sondern Teil eines Variationspools der möglichen Problemlösungen. Ich denke allerdings, daß die Landkartenmethode bislang zu Unrecht vernachlässigt wurde und wir gut daran tun, sie wieder zu rehabilitieren und zu aktivieren.

Allerdings, und hier unterscheidet sich diese Methode ebenfalls deutlich von allen anderen, verlangt die Landkartenmethode, daß man bereit ist, eine Zeit lang weiterhin mit der Ungewißheit und der Unbestimmtheit zu leben. Das ist zunächst ein unüberschaubarer Nachteil, denn die Probleme drängen und ein sofortiges Handeln scheint geboten. In dieser Situation impliziert eine, die Ungewißheit und Unbestimmtheit aushaltende, Nachdenklichkeit eine gehörige Portion an Frustrationstoleranz. Die weit verbreitete, manchmal sehr emotional-aggressive, Theorieaversion (bzw. Praxiseuphorie) wird aus dieser Sicht verständlich und gleichzeitig als Theoriedefizit durchschaubar. Denn schließlich darf man in diesem Zusammenhang eines nicht übersehen: Bestimmtheit und Gewißheit können tödlich sein, wenn die Annahmen falsch sind, die ihr zugrunde liegen. Aktionismus kann das Problem verschärfen, anstatt es einer Lösung näherzubringen, wenn die Voraussetzungen überholt sind, die wir damit aktivieren. Ein geordneter Rückzug aus einer unhaltbaren Position ist dagegen manchmal der einzige Weg, der uns noch bleibt, um mit einigermaßen heiler Haut aus einer gefährlichen Situa-

wie einst das Jüngste Gericht, als Überraschung kommen ... (...)

Noch in den heutigen Planungs- und Steuerungstheorien ist eine Einheitsperspektive bewahrt, die die Zukunft aber bereits als fatale Differenz vorsieht, nämlich als Differenz zwischen den beabsichtigten und den unbeabsichtigten Folgen des Handelns. Je weiter die Zukunftsperspektive reicht, desto mehr werden dann die unbeabsichtigten Folgen die Zustände bestimmen, und die Absichten haben schließlich nur noch den Sinn, sicherzustellen, daß überhaupt gehandelt wird. (...)

Die Konsequenz ist: über Zukunft kann man sich nur noch verständigen. Dabei entfallen zwei traditionelle Prämissen: die Prämisse der Autorität aufgrund besserer Kenntnis der Zukunft und die Prämisse der Gestaltbarkeit künftiger Verhältnisse. (...)

Politisch heißt das: Es gibt keine Autorität aufgrund von Natur oder Wissen oder Vernunft, sondern nur Autorisierungen ... Kontroversen müssen in der Form der Auflösung von Sicherheit in Unsicherheit geführt werden. Es gibt keine richtigen Entscheidungen, sondern nur Möglichkeiten des differenzmachenden Eintritts in die zirkuläre Bestimmung von Entscheidung und Zukunft, Möglichkeiten des "Symmetriebruchs" und der Einrichtung von Irreversibilität ... Und deshalb mag es sich empfehlen, Entscheidungen im Probierstil zu entwerfen, sie unter Revisionsvorbehalt zu stellen, sie an Lernmöglichkeiten auszurichten oder sie so zu wählen, daß sie mehr Wahlmöglichkeiten erzeugen als vernichten.

"Niklas Luhmann: Risiko auf alle Fälle. Schwierigkeiten bei der Beschreibung der Zukunft. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung 2.1.91, Nr.1, S. N.3.

Evolutionstheorie

"Evolutionstheorie impliziert einen Verzicht auf jede Zukunftssicherheit. Bisher ist es gut gegangen. Daraus folgt noch nicht, daß es weiterhin gut gehen wird. Man gibt auch die Sicherheit auf, die man an der Voraussetzung einer systemunabhängig vorgegebenen Einheit der Welt gefunden hatte. Gerade die Einheit verdankt sich ... dem Systementwurf, und das gilt dann erst recht für Konzepte wie: Zusammenhang der Dinge, richtig erkannte Naturgesetze etc. Zusammen mit dem kognitiven Konstruktivismus bietet die Evolutionstheorie nur Erkenntnis darüber, wie erkannt wird, nicht darüber, was erkannt wird. Der spezielle Beitrag der Evolutionstheorie widerspricht denn auch dem klassischen Axiom der Einheit von Erklärung und Prognose (das seinerseits darauf beruhte, daß die historische Situation des Wissens unberücksichtigt blieb). Die Evolutionstheorie leistet, wenn gut gemacht, gerade die *Erklärung von Unprognostizierbarkeit*. Bewährt haben sich, bisher jedenfalls, gewisse Verfahren der Berechnung von Berechnungen - sei es in den komplexen Nervensystemen, die dem Bewußtsein zugrunde liegen, sei es im System der gesellschaftlichen Kommunikation. Diese Bewährungen unbekannter Herkunft mögen andauern, die Welt wird sich nach unseren Berechnungen so rasch nicht ändern. Aber was mag geschehen, wenn wir sie ändern?

Evolutionstheorie und Konstruktivismus antworten genau auf die Situation des Gesellschaftssystems an der Schwelle gewaltiger technologischer Ausgriffe in das, was als Realität angenommen

tion herauszukommen. Aus dieser Sicht ist es legitim, neben dem Handlungswissen auch das Orientierungswissen in sein Recht zu setzen und zu fragen: stimmen die Prämissen meiner Orientierung überhaupt? Ist die benützte Landkarte vielleicht nicht völlig veraltet?

Die alten Landkarten taugen nicht mehr

Was ist nun mit "Landkarte" gemeint? Es wird jetzt Zeit, unsere Analogien und metaphorischen Bilder zu übersetzen und zu präzisieren, denn spätestens jetzt hinkt der Vergleich. Die "Landkarten", die wir in der Entwicklungspolitik und in der Entwicklungspädagogik im Gebrauch haben, liegen nicht ausgebreitet vor unseren Augen, sondern sind tief in unserem Denken versteckt und können nur in einem aufwendigen Akt der Selbstreflexion rekonstruiert werden. "Landkarten", das sind in diesem Zusammenhang, die unserem Handeln und Denken in der Regel latent zugrundeliegenden Weltbilder, Uniformitätsannahmen, Wertprämissen, Menschenbilder, Denkschematismen, Theorieannahmen. Sie konstituieren jene Unterscheidungen, ohne die es keine Erkenntnis und kein Handeln geben kann. So gesehen ist jede Praxis eine angewandte Theorie - Leibniz formuliert es einmal so: "*practice* denken, das ist tun als wenn's wahr wäre" (Leibniz 1958, S. 5). Dem praktischen Handeln liegen immer theoretische Prämissen zugrunde, deren Wahrheit wir fiktiv einfach unterstellen (wir "tun als wenn sie wahr wären"). Das geht so lange gut, wie es gut geht. Aber wenn es nicht mehr gut geht, sollten wir die unterstellten Fiktionen überprüfen und gegebenenfalls gegen andere auswechseln. Es geht also in diesem Falle darum, die unserer herrschenden Praxis von Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik vorausliegenden theoretische Annahmen zu rekonstruieren und kritisch auf ihre unterstellte Fiktion der Wahrheit und Brauchbarkeit zu überprüfen.

Das wäre eine Themenstellung für eine umfangreiche Doktorarbeit. Im Rahmen dieses kurzen Beitrages ist es unmöglich, die latenten theoretischen und praktischen Vorannahmen vollständig zu rekonstruieren, die unserem Verständnis von Entwicklungspolitik und -pädagogik zugrunde liegen. Ich will deshalb einen anderen Weg versuchen und stattdessen die Umriss einer neuen Sichtweise skizzieren, die mit den traditionellen Annahmen hart kontrastieren. Diese neue Sichtweise ist selbst wiederum sehr voraussetzungsreich, insofern in sie neuere Theorieofferten eingehen, die dabei wie eine Art Steinbruch benützt werden. Diese theoretischen Paradigmen machen seit einiger Zeit im Wissenschaftssystem interdisziplinär Furore. Die Stichwörter heißen: "Katastrophentheorie", "Chaostheorie", "Synergetik", "Allgemeine Evolutionstheorie", "Systemtheorie", "Theorie der Autopoiese". Anstatt in diese neue Semantiken einzuführen, was in der Kürze gar nicht möglich ist, will ich versuchen, die neue Sichtweise in unserer alten und vertrauten Sprache zu beschreiben. Um den

Anschluß an die Tradition nicht zu verlieren, will ich sie zunächst negativ formulieren:

1. Entwicklung hat kein Subjekt mehr. Der Begriff der Entwicklung stammt ursprünglich aus einem Zusammenhang, der ausdrücklich von einem Subjekt ausging, dem die Entwicklung als Prädikat wesentlich zukam. Sei es eine Papierrolle, die man "ent-wickelte", sei es eine Pflanze, die sich aus einem Keim "entwickelt" - immer bedeutete Entwicklung: "Entwickeln, Entfalten" von etwas und ist deshalb immer ein "Sichentwickeln" (Wahrig) eines ursprünglich schon in nuce Angelegten. Dieses Verständnis von Entwicklung mag vielleicht noch bei Pflanzen ein gewisse Berechtigung haben, aber schon bei Menschen wird es fragwürdig, weil es die konstitutive Beteiligung der Umwelt an der Entwicklung verbirgt. Wie mehr aber ist dieses Verständnis von Entwicklung bezogen auf unsere moderne Weltgesellschaft obsolet geworden.

Hier heißt Entwicklung zunächst nur: Veränderung in der Zeit. So gesehen, sind alle Länder Entwicklungsländer, eben weil sie sich alle entwickeln. Woher und wohin diese Veränderung geht, wird nicht mehr durch ein Subjekt gesteuert. Wohin die Entwicklung unserer Weltgesellschaft geht, wird von keinem Zentralkomitee, von keinem Präsidenten, von keinem Machtzentrum gesteuert, von keinem Planungsbüro entworfen und dann ausgeführt. Entwicklung auf Weltmaßstab hat kein Agens. Fragwürdig werden deshalb auch alle Versuche, Entwicklung als eine Frage der Macht (oder unterschiedlicher "Interessen") zu definieren, denn wo es kein personales Agens der Macht mehr gibt, bleibt das Auswechseln der Figuren für Entwicklung bloße Kosmetik (das schließt natürlich nicht aus, daß es nach wie vor personale Macht gibt).

2. Entwicklung ist nicht mehr steuerbar. Das ist die logische Folge des Verlustes des Subjekts von Entwicklung. Schon die Ontogenese ist nicht mehr planbar, geschweige denn die Phylogenese. Gesellschaftliche Entwicklung kann nicht geplant und gesteuert werden, dafür ist sie schlichtweg zu komplex. Entwicklung kann nicht mehr "hergestellt" werden - im Sinne des griechischen "poiesis". Die handlungstheoretische Begründung unserer Entwicklungspolitik und -pädagogik ist deshalb fragwürdig geworden, denn wir verstehen unter Handeln immer noch eine Art Zielverwirklichung: die absichtsgel leitete Transformation einer Situation in eine andere mittels kausaler Regeln. Aber ein solchermaßen verstandenes Handeln beruht immer schon auf einer Fülle von Fiktionen, beispielsweise: der Zweck heiligt die Mittel, die kausalen Regeln stimmen, die Nebenfolgen sind bekannt und tolerabel, es ist vernachlässigbar, daß wir prinzipiell nie alle Folgen und Folgen der Folgen kennen usw. Schon im Nahbereich unseres alltäglichen Handelns erfahren wir gelegentlich die Fragwürdigkeit dieser Fiktionen. Jeder Pädagoge weiß ein Lied davon zu singen. Wie viel mehr wird aber das politische Handeln

"Entwicklung auf Weltmaßstab hat kein Agens"

auf internationaler Ebene zunehmend offenkundig, daß diese operativen Annahmen prinzipiell falsch sind. Daß prinzipiell falsche Annahmen nicht durchweg unfruchtbar sein müssen, weiß man aus der Fiktionstheorie (vgl. Vaihinger 1986). Aber hier und jetzt werden gerade unsere bislang dominanten fiktiven handlungstheoretischen Prämissen unserer Entwicklungspolitik und -pädagogik unbrauchbar und müssen deshalb von anderen ersetzt werden. Die Evolution der Gesellschaft ist zu komplex und zu schnell geworden, als daß sie noch durch das Nadelöhr von wechselseitig antizipierbaren Handlungsbestimmungen gepreßt werden könnte.

3. Entwicklung hat keine Vernunft mehr. Entwicklung, so müßte man präziser formulieren, hat keine Vernunft, keinen Wert mehr, die bzw. der außerhalb ihrer selbst wäre. Entwicklung ist deshalb nicht mehr, wie in vormodernen Vorstellungen, an einem ihr externen, transzendenten Nagel aufgehängt. Sie kann deshalb nicht mehr von außen beobachtet werden. Alle Wertmaßstäbe sind ihr immanent und deshalb immer Ausdruck der Selbstdeutung, der Selbstbeobachtung. "Das Koordinatenkreuz, aufgrund dessen man Fortschritt von Rückschritt oder bloßer Veränderung unterscheiden könnte, schwimmt aber für das moderne Bewußtsein mit im Fluß" (Spaemann 1983, S. 9). Traditionelle Entwicklungstheorien, seien sie katabolisch (aufsteigend), anabolisch (absteigend) oder zyklisch, sind mit dem Verlust einer transzendenten Verankerung (heißt sie nun "Schöpfer", "Weltgeist", "Vernunft in der Geschichte" oder wie auch immer) nicht mehr aktivierbar. Aber nicht nur der heimliche Evolutionismus unseres Entwicklungsdenkens (unser Fortschrittsdenken) wird damit fragwürdig (weil relativ auf den Beobachterstatus bezogen), auch jede andere Wertung ist es. Auch die Wertschätzung des Fremden wächst auf dem eigenen Mist. Das schließt universelle Geltungsansprüche nicht aus, aber es wird deutlich, daß aus dieser Sicht auch sie nichts anderes als "Ansprüche" sind, die in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext von bestimmten Kommunikationspartnern erhoben werden. Auch universelle Geltungsansprüche sind Kommunikation.

Wir finden in der Entwicklung nur dann Vernunft, wenn wir diese zuvor in sie hineingelegt haben. Entwicklung hat nur Sinn, wenn wir ihr einen Sinn verleihen. Weil dies ein autonomer Akt der (individuellen und/oder kulturellen) - meist: retrospektiven - Selbstdeutung ist, ist eine Pluralität der Werte auf der Ebene gesellschaftlicher Entwicklungsdeutungen die unvermeidliche Folge. Die heimliche Paradoxie, wonach gleichzeitig der Geltungsanspruch der eigenen Sinndeutung erhoben und auf der Ebene unserer pluralistischen Welt-Gesellschaft wieder in Frage gestellt wird, kann nur durch die Kultivierung einer Metamoral latent gehalten werden: Takt, Toleranz, die "Geneigtheit zum Wegsehen" (Gehlen). Obwohl die eigene Meinung nach wie vor wichtig und unverzichtbar ist, verliert sie in pluralistischen Systemen notwendigerweise jene Inte-

wird. In dieser Hinsicht formulieren sie einen viel radikaleren Wandel der Weltorientierung der modernen Gesellschaft, als man bisher annimmt. Sie ersetzen nicht nur an die Stelle überholter Reflexionstheorien des Gesellschaftssystems eine neue. Sie beziehen auch die Selbstreflexion des Wissenschaftssystems ein und erklären die Reflexion des Systems auf sich selbst, die dadurch erzeugte Unsicherheit, das dadurch auf das System selbst angewandte Auflösungs- und Rekombinationsvermögens als Ergebnis evolutionärer Systemdifferenzierung.

Die Favorisierung der Evolutionstheorie hängt, wenn man sie ihrerseits beobachtet, anscheinend zusammen mit der Unfähigkeit, die durch das Gesellschaftssystem ausgelösten ökologischen Probleme auf der Ebene eben dieses Systems (und nicht nur auf der Ebene einzelner Funktionssysteme) zu reflektieren" (...)

Niklas Luhmann: Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1990, S.611f.

Die 12 Tabus der traditionellen Entwicklungstheorie

1. *Entwicklung*: Alle strategischen Empfehlungen, seien sie bürgerlicher oder sozialistischer Art, laufen auf industrielles Wachstum hinaus.

2. *Kolonialismus*: Schlagworte wie Kolonialismus, Imperialismus, Weltmarkt, Multis, CIA und Weltbank vernebeln mehr als daß sie aufklärten. Es ist Unsinn, pauschal zu behaupten, der Kolonialismus wäre an der Unterentwicklung schuld.

3. *Imperialismus- und Dependenztheorie*: ... sind für die korrupten nationalen Eliten der Dritten Welt bequeme Theorien, weil sie von ihrer eigenen Schuld ablenken.

4. *Interne Faktoren*: ... wie beispielsweise Despotismus, Bürokratismus, Feudalismus, Korruption, Tribalismus, Rassismus, Nationalismus, religiöses Phlegma oder religiöser Fanatismus u.a.m. sind bislang in ihrer Bedeutung erheblich unterschätzt worden.

5. *Solidaritätsbewegung*: Die westliche Solidaritätsbewegung ist bodenlos naiv. Der kritiklosen Unterstützung sog. "Befreiungsbewegungen" liegen massive Projektionen und ein schlichter Ethnozentrismus zugrunde.

6. *Sozialismus*: Der Sozialismus ist gescheitert. Damit haben sich auch seine anthropologischen Annahmen als falsch erwiesen.

7. *Linke Theorien*: ... wurden unhistorisch rezipiert und tradierten unkritisch die frühe, inzwischen längst überholte, Fortschritts-euphorie.

8. *Akteur und System*: Revolutionäre Akteure in der Dritten Welt, die vergleichbar mit dem westlichen Proletariat wären, gab und gibt es nicht. Aber auch ein bloßer "Systemwechsel" veränderte nichts.

9. *Gewerkschaftliche Orientierung*: Es gibt keine Koinzidenz zwischen den gewerkschaftlichen Interessen in den Industrieländern und in den Dritte-Welt-Ländern. Das gleiche gilt für die Landwirtschaft.

10. *Modeabhängigkeit*: Entwicklungspolitisches Engagement ist durch eine willkürliche Unstetigkeit gekennzeichnet. Es gibt keinen kumulativen Lernprozeß.

grität, an der kein Zweifel erlaubt ist. Im Gegenteil: jede eigene Position muß gleichzeitig als richtig und als prinzipiell fehlbar unterstellt werden.

Das ist, wie die aggressive Wiederkehr fundamentalistischer Bewegungen (nicht nur im Islam) zeigt, für viele Menschen sehr schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Religiöser Fundamentalismus beruht auf der Konfrontation mit der Moderne und der Unfähigkeit, sich deren Grundmaxime anzueignen: nämlich, daß die Vernunft nicht mehr unmittelbar zugänglich ist, sondern nur noch mittelbar über die reziproke Anerkennung und Verständigung unterschiedlicher Meinungen in einem prinzipiell unabschließbaren Prozeß in Anspruch genommen werden kann.

4. Entwicklung kann nicht mehr vorhergesehen werden. Unser Wissen um Entwicklung ist begrenzt und immer nur Stückwerk. Weder kann es ein vollständiges Wissen über die vergangene oder die gegenwärtige, noch über die zukünftige Entwicklung geben. Die Komplexität jener Veränderungen in der Zeit, die durch eine undurchschaubare Mischung von winzigen Zufällen und großen Notwendigkeiten zustande kommt, ist immer nur selektiv und damit: kontingent reduzierbar. Wir wissen immer nur das was wir wissen, und wir wissen nicht was wir nicht wissen.

Wir können Entwicklung nicht voraussehen, weil sie nichtdeterminierbar ist. Flüchtige Zufälle, winzige Störungen, unvorhersehbare Schwankungen und Fluktuationen, aber auch viele sich gegenseitig überkreuzende absichtsvolle Handlungen vieler Millionen von Menschen schaukeln sich gegenseitig auf und ergeben zusammen etwas, was wir "Entwicklung" nennen. Das einzig Vorhersehbare an ihr ist ihre Nichtvorhersehbarkeit, die einzige Gewißheit: ihre Ungewißheit. Damit wird eine Geschichtsmetaphysik wirkmächtig, die zum ersten Mal wirklich von einer absolut offenen Zukunft ausgeht. Zukunft ist in unserem (post)modernen Verständnis weder heilsgeschichtliche Erlösung, noch entropischer Zerfall, noch Wiederkehr des Immergleichen, sondern absolute Kontingenz.

Eine Folge davon ist unser ständiger Lernzwang. Nur wer absolute Macht besitzt, hat absolute Gewißheit und muß deshalb nicht lernen - denn Macht ist, nach einer Definition von Karl Deutsch, "identisch mit der Fähigkeit, nicht lernen zu müssen". Es ist eine der vielen Paradoxien der Moderne, daß sie im Detail ihre Macht in ungeheurem Ausmaße vergrößert hat, im Ganzen aber, was die Gestaltung ihrer eigenen Entwicklung betrifft, ohnmächtig geworden ist. Wer aber ohnmächtig ist, lebt in der ständigen Ungewißheit über die Zukunft. Diese Ungewißheit kann nur dadurch kompensiert werden, daß Lernen auf Dauer gestellt wird.

Diese These von der modernen Machtlosigkeit und Ungewißheit, auf Grund mangelnden Wissens über die Zukünfte, mag merkwürdig klingen zu einer Zeit, in der wir mehr als in jeder anderen zuvor über den Zusammenhang von Entwicklung und Politik und Entwicklung

und Pädagogik wissen. Zu jedem Detail gibt es eine Vielzahl von, selbst für Spezialisten nicht mehr überschaubaren, wissenschaftlichen Untersuchungen. Man hat ausgerechnet, daß die Anzahl der heute lebenden Wissenschaftler die Zahl aller Wissenschaftler, die je auf diesem Planeten gelebt haben, inzwischen übertrifft. Die Summe der von ihnen produzierten Informationen wächst exponentiell. Die Folge ist: wir sind maßlos informiert. Aber auch hier ist es wie mit dem Verkehr: wenn er maßlos wird und sich alle ins Auto setzen, läuft gar nichts mehr. Je mehr wissenschaftliche Informationen es gibt, um so größer wird meine eigene Unwissenheit (denn um so mehr werde ich nicht wissen können). Das Wissen und das Unwissen steigen in dieser Welt gleichzeitig ins Unermeßliche an. Unsere Desorientierung rührt also davon, daß wir gleichzeitig viel zu viel und viel zu wenig wissen, daß wir maßlos überinformiert und maßlos uninformiert sind.

5. Entwicklung hat keine Zeit und keine Grenze mehr. Sie ist zu schnell geworden. Niemand kommt mehr mit. Die Tempi des Veraltens sind so schnell geworden, daß man sich selbst nicht mehr wiedererkennt, wenn man nach einer längeren Reise zurückkommt. Schon innerhalb der durchschnittlichen Lebensspanne eines Menschen gibt es zwischen der ältesten und der jüngsten Generation fast keine Überschneidung der Erfahrungshorizonte mehr, so daß die Jungen, in dieser Hinsicht, nichts mehr von den Alten lernen können (außer: wie es früher einmal war). Die Musealisierung und Restaurierung des Alten ist hier nichts anderes als die Kompensation eines Verlustes von Identität, die immer auf kontinuierliche Erfahrungen (und damit: auf Wiedererkennen) aufbaut. Auch die Ausdehnung der Schulzeit kompensiert nur den Verlust primärer Erfahrung durch das Erlernen sekundärer Erfahrungen - Erfahrungen von Erfahrungen anderer. Selbst mit ihren reformpädagogischen Einsprengseln von praktischem und musikischem Erfahrungslernen kompensiert die Schule nur eine Entwicklung, die sie selbst mit ausgelöst hat und weiter reproduziert.

Daß diese rasende Geschwindigkeit des sozialen Wandels erhebliche soziale Verwerfungen zur Folge hat, ist nicht verwunderlich. Immer mehr Menschen - nicht nur in der Dritten Welt, sondern auch in den Industriestaaten - kommen einfach nicht mehr mit oder wollen es nicht mehr. Sie bleiben hinter der gesellschaftlichen Entwicklung zurück, ohne aber aus ihr aussteigen zu können. Gezwungenermaßen müssen sie deshalb in zwei Welten (und in zwei Zeiten) gleichzeitig leben. Zu Hause aber ist man nirgendwo mehr. Bedrohlich ist das gleichzeitige Anwachsen des Gegenteils, die Außerkraftsetzung des Summenkonstanzprinzips, die Zunahme der Ungleichzeitigkeit in der Gleichzeitigkeit.

Auch räumlich ist unsere Entwicklung (zeitlich, räumlich und sozial) grenzenlos geworden. Radioaktive Wolken machen vor nationalen Grenzen nicht halt; ökologische Gifte, die in Tschernobyl freigesetzt wer-

"Wir wissen immer nur das was wir wissen, und wir wissen nicht was wir nicht wissen"

den, findet sich im Eis der Antarktis, und das noch in 1000 Jahren, wieder; die millionenfache Verelendung von Menschen in Osteuropa oder Afrika schwappt über unsere Grenzen hinweg und landet in überfüllten Asylantheimen in Wanne-Eickel oder Reutlingen und so fort. Die Weltgesellschaft ist nicht nur durch die unbegrenzte Kommunikation, sondern auch durch die unbegrenzte Gefahr schon lange Wirklichkeit geworden. Das Schlagwort der Einen Welt hat hier eine ganz unpretentöse, bedrohliche Bedeutung erhalten. In dieser Einen Welt zu handeln heißt zunehmend weniger: Zielverwirklichung und zunehmend mehr: Vorselektion von Zukunft.

Neue Landkarten braucht das Land

Will man all diese Elemente der Entwicklung unserer Entwicklung auf einen Begriff bringen, dann könnte man von "überlastung durch Komplexität" sprechen. Versagen überall, weil kein System mehr die Interdependenzen seiner Umwelt zureichend kontrollieren kann, und das einfach deshalb, weil sie zu komplex geworden ist. Das Problem ist, daß diese Komplexität eine selbst erzeugte ist, keine natürliche, und deshalb Problemlösemuster, die die Natur in Jahrtausenden evolutionär erprobt hat, nicht mehr greifen. Selbsterzeugte Komplexität kann nur selbst wieder reduziert und bewältigt werden. Daß die alten Landkarten dabei zunehmend unbrauchbar werden, ist unübersehbar. Was aber sagen die neuen Landkarten? Welche Zielpunkte, welche Wege lassen sich auf ihnen erkennen? Versuchen wir abschließend, wenigstens mit ein paar ausgewählten Punkten die neue Theorieofferten positiv (und nicht nur negativ) zu beschreiben:

1. Evolution statt Planung. Handlungsbezogene Planungsrationale versagt vor der hohen Umweltkomplexität. Die Unterstellung, wonach die Umwelt durch ein planendes Subjekt beherrschbar wäre, muß als Illusion zu den Akten gelegt werden. An die Stelle von Planung tritt der Akt des Mitspielens an einem evolutionären Spiel, bei dem der Ausgang offen ist. Wie bei jedem Spiel verändert man auch dabei nicht den Partner, sondern dessen Umwelt, so daß dieser zur eigenen Veränderung angeregt wird. Entwicklungspolitik kann in diesem Spiel, wie jede Politik schlechthin, nur einen kleinen Teil der Umwelt der gesellschaftlichen Umwelt verändern. Ob und wie diese sich entwickelt, hängt von ihr selbst ab. Auch Entwicklungshilfe heißt zunächst einmal, Part in einem Spiel zu sein, das viele Partner, aber kein zentrales Agens (mehr) hat. Für Entwicklungspädagogik gilt Analoges: sie kann den Educandus nicht entwickeln, aber in einem Spiel namens Erziehung/Unterricht mitspielen, und durch Veränderung der Umwelt der personalen Umwelt (der Schüler) diese zum Mitspielen anregen.

Das bedeutet u.a. einen Rückbezug (bzw. einen

11. Entwicklungstheorie: ... hatte in der Regel keinen Einfluß auf die Entwicklungspolitik. Theorien werden von Theoretikern für Theoretiker verfaßt.

12. Schuld der Theorie: Dort, wo bestimmte Entwicklungstheorien doch Eingang in die Köpfe von wirklichen Revolutionären fand, waren die Ergebnisse entsetzlich (Stalin, Mao, Pol Pot etc.).

Sinn. zit. nach Ulrich Menzel: Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorie. In: Politische Vierteljahresschrift 1/1991, S.4-33, hier S.20ff.

"Glück mit Hilfe von Wundern zu schaffen, gehört zu den riskantesten Techniken, die ich kenne", gab die Maschine ernst zurück. "Und wen sollte man durch Wunder ändern? Das Individuum? Zuviel Schönheit sprengt die ehelichen Bande, zuviel Wissen macht einsam, und zuviel Reichtum führt geradewegs in den Wahnsinn. Nein, tausendmal nein! Individuen kann man nicht und Gesellschaften darf man nicht glücklich machen, denn jede Gesellschaft muß ihren eigenen Weg gehen, indem sie auf natürliche Weise Stufe um Stufe der Entwicklung durchläuft und alles Gute und Schlechte, was dabei herauskommt, ausschließlich sich selbst zu verdanken hat. Für uns auf der MAXimalen STufe der Entwicklung gibt es im Kosmos nichts mehr zu tun; und einen anderen Kosmos zu schaffen würde nach meiner Meinung nur von äußerst schlechtem Geschmack zeugen. Weshalb sollten wir das tun? Um uns selbst zu erhöhen? Ein monströser Gedanke! Vielleicht um der zu schaffenden Wesen willen? Aber es gibt sie nicht, weshalb sollten wir also etwas für nichtexistierende Kreaturen tun? Irgendetwas kann man natürlich machen, jedoch nur, solange man nicht in der Lage ist, alles zu machen. Wenn dieser Punkt erreicht ist, sollte man die Hände in den Schoß legen ... und jetzt laßt mich endlich in Ruhe!"

(...) "Mir läuft es immer ganz kalt den Rücken herunter, wenn ich höre, wie jemand davon spricht, daß er das Universelle Glück programmieren möchte", sagte Klapauzus. "Komm zur Besinnung, Trur! Erwinnere dich doch an all die Projekte, die sich das gleiche Ziel gesteckt hatten, sind sie nicht samt und sonders jämmerlich gescheitert, sind sie nicht zum Grab der edelsten Intentionen geworden? Hast du denn schon das traurige Schicksal des Eremiten Bonhomius vergessen, der mit Hilfe der Droge Altruizin den ganzen Kosmos glücklich machen wollte? Weißt du denn nicht, wo unsere Grenzen liegen? Man kann bestenfalls die Ängste, Sorgen und Nöte des Daseins ein wenig mildern, in gewissem Umfang für Gerechtigkeit sorgen, rußig gewordenen Sonnen zu hellerem Glanz verhelfen, Öl ins knirschende Getriebe der gesellschaftlichen Mechanismen gießen - das Glück jedoch läßt sich mit keiner Maschinerie der Welt produzieren! Von seiner universellen Herrschaft darf man nur im stillen träumen, zur Dämmerstunde so wie jetzt, darf seinem idealen Bild im Geiste nachjagen und die Phantasie an süßen Visionen berauschen, das ist aber auch schon alles, mein Freund, ein weiser Mann muß es dabei bewenden lassen!"

Stanislaw Lem: Altruizin und andere kybernetische Beglückungen. Der Kyberade zweiter Teil. Frankfurt a.M. 1985, S.109f., 121.

Selbstbezug) auf das eigene Denken und Handeln. Wir finden diesen Rückbezug in den einschlägigen entwicklungspolitischen und -pädagogischen Debatten überall dort, wo es um Selbstbeschränkung, Selbstveränderung und Selbstkritik geht.

Diese Rückwendung zum Nahen und Vertrauten kann eine Form der Flucht sein und Unbewältigtes in Bewältigbares überführen. Ein Verlust der "Dritten Welt" muß aber selbst dort nicht automatisch eintreten, wo selbst der Begriff verschwindet (ein Begriff, der im Kontext des aktuellen sozialen Wandels zunehmend problematisch wird). Dort wo man einsieht, daß es die Dritte Welt nicht an sich gibt, sondern (immer) nur als ein Konstrukt unserer Kommunikation (denn auch der Satz "es gibt die Dritte Welt" ist ein Satz), wird eine kritische Beobachtung unserer Kommunikation über "Dritte Welt" die Dritte Welt nicht aus dem Auge verlieren, aber zusätzlich vielleicht die blinden Flecke unserer bisherigen Beobachtung beobachten können.

Solche blinden Flecke gibt es in der Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik zu hauf. Hier ein paar ketzerische Beispiele: wer für andere Kulturen eintritt und eine multikulturelle Erziehung propagiert, darf die eigene nicht verdammen, sondern muß, im Gegenteil, die Formen der eigenen kulturellen Identität (und sei es den bayerischen Trachtenverein) bewahren und schützen helfen - und vice versa (!); wer Rassismus für eine kulturelle Eiterbeule hält, muß zugeben können, daß auch der Schwarzafrikaner (der Behinderte, die Feministin) in unserer Dritten-Welt-Veranstaltung Unsinn reden kann - ein Dritte-Welt-Bonus darf es dort nicht geben, wo es um Geltungsansprüche (wahr/falsch, vernünftig/unvernünftig) geht; der internationale Dritte Welt-Jet-Tourismus, wie er auch von Dritte-Welt-Bewegten gepflegt wird, muß einsehen lernen, daß dieser auch unter dem Deckmantel interkultureller Begegnungen eine ökologische, und häufig auch kulturelle, Katastrophe ist usw. Gute Gesinnung allein ist noch keine Garantie für bessere Entwicklung, und die Zeiten "als das Wünschen noch geholfen hat" (Handke) sind vorbei - es war unsere Kindheit.

Wo man entdeckt, daß aus Ordnung Chaos und aus Chaos Ordnung entstehen kann, und zwar ganz ohne ein vernünftiges, planendes, wünschendes Subjekt, dort wird man bescheidener und vorsichtiger mit irritablen Rekursen auf die (eigene) Vernunft, mit der Attitüde des Besserwissens, des Wissens-wo's-lang-geht und mit Ratschlägen (die ja bekanntlich auch eine Form von Schlägen sein können), und stattdessen vielleicht sensibler für den Zufall, für den Kairos, den fruchtbaren Moment, die flüchtige Chance und die Hoffnung, die im Wissen um das Unverfügbare gründet. Entwicklungshelfer und Entwicklungspädagogen mögen sich in diesem Zusammenhang an den Ratschlag (!) Goethes erinnern, nur dort Rat zu geben, wo man selber mitspielen, "selber mitwirken will": "Es ist mit dem Ratgeben ein eigenes Ding (...) und wenn man eine Weile in der Welt gesehen hat, wie die gescheitesten Dinge mißlingen und

das Absurdeste oft zu einem glücklichen Ziele führt, so kommt man wohl davon zurück, jemanden einen Rat erteilen zu wollen. Im Grunde ist es auch von dem, der einen Rat verlangt, eine Beschränktheit, und von dem, der ihn gibt, eine Anmaßung. Man sollte nur Rat geben in Dingen, in denen man selber mitwirken will. Bittet mich ein anderer um guten Rat, so sage ich wohl, daß ich bereit sei, ihn zu geben, jedoch nur mit dem Beding, daß er versprechen wolle, nicht danach zu handeln" (Eckermann o.J., Bd. 2, S. 11).

2. Systemdenken statt Subjektdenken. Subjektdenken, so wichtig und unverzichtbar es im Nahbereich sinnlich unmittelbarer Erfahrungen auch weiterhin sein mag, so defizitär wird es dort, wo es um die komplexe Entwicklung von Individuen und Gesellschaften geht. Hier führt uns das Subjektdenken schnell in die Irre. Es ist so, als wenn wir einen Großrechner mit einem Faustkeil reparieren wollten. Die neuen Instrumente müssen viel differenzierter sein, und das heißt auch: viel abstrakter ansetzen. So wie wir die Software (mit Ausnahme des materiellen Substrates) nicht mehr unmittelbar sinnlich wahrnehmen können, so versagen auch unsere Sinne, wenn es um so komplexe Dinge wie "Dritte Welt", "Gerechtigkeit", "Frieden", "ökologisches Gleichgewicht" oder "Zukunft" u.a.m. geht. Die Wissenschaft macht es uns schon lange vor, wie man auch solche komplexen Gebilde untersuchen kann. Systemdenken setzt sich bei komplexen Problemlagen interdisziplinär zunehmend durch.

Hier kann es nicht um eine Einführung in die komplizierte Wissenschaft des Systemdenkens gehen. Die vielen Traditionen und Sprachen der Systemtheorie müssen wir hier ignorieren und uns auf ein paar wenige ausgewählte Punkte beschränken:

- Systemdenken beobachtet entlang der Unterscheidung von System und Umwelt. Unter den Begriff des Systems fällt also alles, was zu seiner Umwelt einen Unterschied macht, seien es Atome, Bewußtseinsvorgänge, Körper, Gesellschaften usw. Damit zerschneidet Systemdenken Denkgewohnheiten und macht bislang Unvergleichbares vergleichbar. Ethologische Forschungen können beispielsweise jetzt in Beziehung gesetzt werden zur Vorurteilsforschung, ökologische oder ökonomische Katastrophen zu Katastrophen in Familien oder in Beziehungskisten u.a.m.. Mit dieser Höhergeneralisierung des Vergleichs Gesichtspunktes vermeidet das Systemdenken auch traditionelle Sackgassen, seien sie theoretischer oder normativer Art, wie z.B. die Unterscheidung von Natur und Mensch, und ermöglicht eine Beobachtung dieser traditionellen Unterscheidungen.

- Weil Systeme ihren Unterschied zu ihrer Umwelt selbst machen und auch nur nach Maßgabe selbstgemachter Informationen wahrnehmen können, unterscheidet Systemdenken eine Vielzahl von emergenten Systemebenen (Fulgurationen): Atome, Moleküle, Organe, Körper, psychische Systeme, soziale Systeme, ökologische Systeme, planetare Systeme. Was für das

"Wer Rassismus für eine kulturelle Eiterbeule hält, muß zugeben können, daß auch der Schwarzafrikaner (der Behinderte, die Feministin) in unserer Dritten-Welt-Veranstaltung Unsinn reden kann"

eine Emergenzniveau gut sein mag, kann für das andere schlecht sein und vice versa. Damit entontologisiert Systemtheorie sowohl den Beobachtungsgegenstand wie auch den Bewertungsmaßstab und macht Vergleichbares unvergleichbar. Jetzt kann man z.B. manche Widersprüche im Entwicklungsdenken durchschauen: daß medizinischer und hygienischer Fortschritt in den Entwicklungsländer gut, aber das was daraus folgt, nämlich ein exponentielles Bevölkerungswachstum, schlecht ist, daß Brandrodung für Indianer oder für Kleinsiedler gut, für die Welt aber schlecht ist, daß unsere persönliche Freizügigkeit, unser PKW, unsere vielen Reisen in die ganze Welt, für uns gut, für die Welt aber eine Katastrophe ist, daß das Aussterben der Menschheit für die Natur gut, für uns aber schlecht ist usw.

- Systemdenken ist immer Kontextdenken; es stellt alle beobachtete Systeme in einen Kontext, in ihre Umwelt. Eingriffe in Systeme, sind deshalb immer auch Eingriffe in die Umwelt des Systems, und Eingriffe in die Umwelt verändern gleichzeitig auch die Umwelt der Umwelt, also das System selbst. Damit verbietet sich Monokausalität, Determinismus, Kontinuität, Notwendigkeit und an deren Stelle treten: Indetermination, Funktionalismus, Nichtkausalität, Diskontinuität, Kontingenz. Eingriffe in prinzipiell nichtplanbare (weil prinzipiell komplexer aufgebaute) Umwelten sind deshalb prinzipiell riskant. Das Risiko kann nur abgemildert werden, indem Variationen offeriert und erhalten werden, funktionale Äquivalente. Ohne Vielfalt keine Systemevolution. Systemdenken prämiert also ein Denken und Handeln, das Negationspotentiale bereithält - Negationspotential für die Umwelt (Lehren) und Negationspotential für das System (Lernen). Der einzig richtige Weg, die einzige Lösung, das einzig wahre, absolut sichere Wissen, das alles ist bestimmt falsch. Die Wahrheit ist kontingent, auch in der Entwicklungspolitik und in der Entwicklungspädagogik.

- Systemtheorie zerstört unser traditionelles, alltagsweltliche Wirklichkeitsverständnis, weil sie alles, was es gibt, in einen Vergleichshorizont möglicher funktionaler Äquivalente stellt und dazu animiert, Vergleiche anzustellen und Alternativen zu suchen. Alle Selbstverständlichkeiten werden mit der Frage "Wie ist das möglich?" ontologisch destruiert und von Wirklichkeit auf Möglichkeit und von Notwendigkeit auf Kontingenz umgestellt. Die damit erreichte Steigerung des theoretischen Auflöse- und Rekombinationsvermögens ermöglicht eine bessere Bewältigung unbekannter Zukünfte, weil sie damit das evolutionäre Negationspotential vergrößert.

Wer systemtheoretisch denkt, wird auch in der Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik leichter und schneller auf alte und bequeme, aber vielleicht längst überholte Prämissen verzichten und sich auf ein neues Denken (ohne großen ontologischen Ballast) einlassen können. Denken wird in dieser Sicht als eine Art evolutives Probehandeln im Geiste mit herabgesetztem Risiko durchschaubar. Statt Menschen können jetzt

Synergetik - die Lehre vom Zusammenwirken "Die Grundideen der Synergetik"

Das Wort Synergetik ist dem Griechischen entnommen und bedeutet so viel wie Lehre vom Zusammenwirken. Dieser Begriff wurde von einem von uns (H.H.) im Wintersemester 1969/1970 an der Universität Stuttgart eingeführt, um ein Gebiet zu kennzeichnen, das damals eigentlich noch gar nicht existierte. Es sollte eine neue Forschungseinrichtung begründen, die sich mit Systemen, die aus sehr vielen Teilen bestehen, befaßt, und die erklären sollte, wie durch das Zusammenwirken sehr vieler Teile Strukturen auf makroskopischer Ebene entstehen können. Praktisch alle in den Wissenschaften untersuchten Objekte können als Systeme aufgefaßt werden, die aus sehr vielen Teilen, Elementen bzw. Untersystemen bestehen. Diese Teile können etwa Atome, Moleküle, biologische Zellen, Neuronen, Organe, aber auch ganze Tier- oder Menschengruppen sein. Die Frage, die sich einem von uns (H.H.) damals stellte, war: Liegen dem Entstehen makroskopischer Strukturen immer die gleichen Gesetzmäßigkeiten zugrunde, unabhängig von der Natur der einzelnen Teile? Angesichts der Verschiedenartigkeit der Teile, etwa Atome oder Menschen, mag diese Fragestellung absurd erscheinen. Wie sich aber in den letzten Jahrzehnten deutlich zeigte, gibt es tatsächlich solche Gesetzmäßigkeiten. Diese treten dann zutage, wenn wir uns auf qualitative Änderungen auf makroskopischer Ebene beschränken. Das sind aber gerade die interessantesten Situationen, treten hier doch dann jeweils erstmalig die neuen Strukturen zutage. Wie sich darüber hinaus zeigte, lassen sich diese Gesetzmäßigkeiten durch ganz wenige Konzepte wie Instabilität, Ordner bzw. Ordnungsparameter, Versklavung, erfassen und in eine präzise mathematische Form gießen."

H. Haken, A. Wunderlin: Die Selbststrukturierung der Materie. Synergetik in der unbelebten Welt. Braunschweig 1991, S.30f.

Zufall und Notwendigkeit

"Der Leser, der uns durch unser Buch begleitet hat, wurde vermutlich am meisten durch die bemerkenswerten Analogien zwischen völlig verschiedenen Systemen beeindruckt, die auftreten, sobald das System eine Instabilität durchläuft. Diese Instabilität wird durch eine Änderung der äußeren Parameter verursacht und führt schließlich zu einem neuen makroskopischen raumzeitlichen Muster des Systems. In vielen Fällen kann der detaillierte Mechanismus folgendermaßen beschrieben werden: In der Nähe des instabilen Punktes können wir zwischen stabilen und instabilen kollektiven Bewegungen unterscheiden. Die stabilen Moden werden durch die instabilen versklavt und können eliminiert werden. Im allgemeinen führt das zu einer enormen Reduktion der Freiheitsgrade. Die zurückbleibenden instabilen Moden dienen als Ordnungsparameter, die das makroskopische Verhalten des Systems bestimmen. Die sich ergebenden Gleichungen für die Ordnungsparameter können zu wenigen Universalitätsklassen

Theorien, Menschenbilder, Meinungen und Moralen sterben.

3. Ethik statt Moral. Wenn das Subjekt kein Machtzentrum, sondern nur noch ein Mitspieler ist, werden seine moralischen Prämissen in einem doppelten Sinne relativiert: die eigenen guten (oder schlechten) Absichten werden durchkreuzt von den konträren guten (oder schlechten) Absichten der anderen Mitspieler. Der Effekt ist bekannt: "Alles, was wir tun, hat eine Folge. Aber das Kluge und Rechte bringt nicht immer etwas Günstiges, und das Verkehrte nicht immer etwas Ungünstiges hervor, vielmehr wirkt es oftmals ganz im Gegenteil" (Goethe zu Eckermann, dito o.J. Bd. 1, S. 167 f.). Zweitens werden die eigenen Normen relativiert durch die normativen Regeln des Spiels selbst. Ohne diese Metaregeln der Moral gibt es keine Kommunikation, gibt es kein Spiel (sondern nur die Vernichtung des Andersdenkenden).

Solche Metanormen, wie Toleranz, Takt, Achtung des ganz Anderen, formale Partizipation etc. werden zunehmend wichtiger (gleichermaßen für Entwicklungspolitik und für Entwicklungspädagogik), nämlich in dem Maße wie die Weltgesellschaft eine multikulturelle Kommunikation erzwingt (Multikulturalität ist so gesehen ein unabwendbares Schicksal, eine Zwangslage, ein Problem, unter der bzw. unter dem wir leiden, und nicht ein schönes Ziel, das uns Glück verspricht). Diese ethischen Normen widersprechen aber den absoluten Geltungsansprüchen der unterschiedlichen, kulturellen und individuellen, Moralen. Moral heißt die interkulturelle Kommunikation ein und kann sie nicht selten zum gefährlich-lodernden Feuer anfachen: Ethik, verstanden als reflektierte Beobachtung der Moral, könnte wieder Wasser ins Feuer gießen, vorausgesetzt sie moralisiert nicht selber. In dem Maße, wie die heterogenen und immer absoluten Moralen in einer multikulturellen Weltgesellschaft aufeinanderprallen, müssen wir Mechanismen der Aufklärung und Schlichtung durch Ethik institutionalisieren.

Der Rückzug auf die unschuldige Position der absoluten Moral ist nicht mehr möglich, seit es niemanden mehr gibt, der nicht ein Teil des Problems selbst wäre. Wer es dennoch versucht, blamiert sich. Schon Hegel spottete darüber und mokierte sich "über diese pomphaften Reden vom Besten der Menschheit und der Unterdrückung derselben, von der Aufopferung fürs Gute, und dem Mißbrauche der Gaben; - solcherlei ideale Wesen und Zwecke sinken als leere Worte zusammen, welche das Herz erheben und die Vernunft leer lassen; erbauen, aber nichts aufbauen; Deklamationen, welche nur diesen Inhalt bestimmt aussprechen, daß das Individuum, welches für solche edle Zwecke zu handeln vorgibt, und solche vortreffliche Redensarten führt, sich für ein vortreffliches Wesen gilt; - eine Aufschwellung, welche sich und andern den Kopf groß macht, aber groß von einer leeren Aufgeblasenheit" (Hegel 1970, S. 222).

Ich denke jedoch, daß moralische Normen trotz ihrer

metamoralischen Relativierung auch in Zukunft durchaus eine wichtige, ja unverzichtbare Funktion haben: ohne die normativen Träume einer besseren Welt würden wir diese übersehen, wenn sie denn einmal kommen sollte. Wer die bessere Welt nicht durch Antizipation bereits in sich trägt, bleibt mit sehenden Augen blind, und zwar sowohl dort, wo sie mit Füßen getreten wird, als auch, wo sie sich anschickt, Wirklichkeit zu werden.

4. Malum statt Bonum. Dort wo die Weltgesellschaft kein Machtzentrum mehr besitzt und es deshalb auch keine Steuerungsmöglichkeit von Entwicklung mehr gibt, wo andererseits aber gleichzeitig die wissenschaftlich-technische Einflußmöglichkeit so angewachsen ist, daß die Folgen zeitlich, räumlich und sachlich unbegrenzt geworden sind, dort muß es darum gehen, die Vermeidung des Malum (des Bösen, des Unglücks) der Herstellung des Bonum (des Guten, des Glücks) vorzuziehen (vgl. auch Jonas 1982). Die Herstellung des Glücks kann weder die Aufgabe der Politik noch die der Pädagogik sein: "Individuen kann man nicht und Gesellschaften darf man nicht glücklich machen, denn jede Gesellschaft muß ihren eigenen Weg gehen (...) Man kann bestenfalls die Ängste, Sorgen und Nöte des Daseins ein wenig mildern, in gewissem Umfang für Gerechtigkeit sorgen, rußig gewordenen Sonnen zu hellerem Glanz verhelfen. Öl ins knirschende Getriebe der gesellschaftlichen Mechanismen gießen - das Glück jedoch läßt sich mit keiner Maschinerie der Welt produzieren!" (Lem 1983, S. 109 u. 121). Statt Glück zu produzieren, was man nicht kann, sollte man also versuchen, das Unglück zu vermeiden, wo man es kann, oder dort, wo es schon geschehen ist, seine Folgen zu mildern. Man kann kein Paradies versprechen, aber vielleicht eine Hölle vermeiden.

Diese Position eines "negativen Utilitarismus" dürfte auch eine Neufassung einer Denkfigur zur Folge haben, die in Politik und Pädagogik weit verbreitet ist - ich meine den "Topos der Sorge" (vgl. Oelkers 1991). Die Sorge um andere ("Entwicklungshilfe"!) gründet in der Prämisse einer prinzipiell defekten, krisenhaften Wirklichkeit. Das Gute, das man selbstverständlich in Anspruch nimmt, läßt sich nur noch futuristisch lokalisieren. Erziehung und Politik bekommen hier aber den strapaziösen Charakter einer fast religiösen Weltverbesserung, ja einer Welterlösung. Mit Hilfe einer Moralisation der eigenen Position nimmt der Pädagoge oder der Politiker energisch diese Emendation der Welt in in Hand. Jeder Mißerfolg bestätigt und legitimiert nur das Unterfangen.

Die Alternative wäre vielleicht eine Ethik des Seinlassens, die gleichermaßen die Fähigkeit des Einlassens wie des Seinlassens kultiviert und im Zweifelsfalle für das Letztere optiert. Im Zweifelsfalle sollten wir davon ausgehen, daß alles schief geht. Deshalb sollte unser entwicklungspolitisches und entwicklungspädagogisches Handeln möglichst fehlerfreundlich angelegt sein, also möglichst keine irreversiblen Folgen und Folgen

"Der Rückzug auf die unschuldige Position der absoluten Moral ist nicht mehr möglich"

von Folgen nach sich ziehen.

Die Welt ist immer nur so wie sie ist. Immer schon war sie nicht steuerbar, nicht kontrollierbar, nicht beherrschbar. Aber jahrhundertlang lebten wir von der Fiktion, der Mensch sei Agens seiner und der Natur Geschichte. Das schenkte uns das Gefühl der eigenen Größe und Erhabenheit. Defekte waren Defekte der Andern, der Natur, der Wilden, der Fremden oder der Gesellschaft, ihre Beschwörung implizierte wie selbstverständlich ein Zukunftsprojekt namens Fortschritt. Inzwischen müssen wir kollektiv von dieser Illusion Abschied nehmen und wenigstens theoretisch in Betracht ziehen, "daß das, was als Gesellschaft sich realisiert hat, zu schlimmsten Befürchtungen Anlaß gibt, aber nicht abgelehnt werden kann" (Luhmann 1990, S.233). ♦

Literatur

- Dietrich, W.:** Gibt es ein Leben nach der Entwicklung? Plädoyer für einen Wechsel der Paradigmen in der entwicklungs-politischen Diskussion. In: Südwind - Entwicklungspolitische Magazin (Wien) 1/2 1992, S. 33-35.
- Eckermann, J. P.:** Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens 1823-1832. Zwei Bände in einem Bande. Berlin o.J.
- Elsenhans, H.:** Strategien aus der Entwicklungskrise. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/1991, S. 483 - 499.
- Enzensberger, H. M.:** Politische Brosamen. Frankfurt a.M. 1982.
- Haseloff, O. W.:** Kommunikation, Transformation und Interaktion bei lernfähigen Systemen. In: Kurzrock, R. (Hg.): Systemtheorie. Berlin 1972, S. 57-81.
- Hegel, G. W. Fr.:** Phänomenologie des Geistes. Mit einem Nachwort von Georg Lukács. Frankfurt a.M., Berlin, Wien 1970.
- Hoven, J., Peltzer, R., Zattler, J.:** Konzeptionelle Überlegungen für eine "Andere Dritt-Welt-Politik". Arbeitspapier des Instituts für internationale Politik. Wuppertal 1990.
- Jonas, H.:** Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a.M. 1982.
- Leibniz, G. W.:** Grundriß eines Bedenkens von Aufrichtung einer Sozietät in Deutschland zu Aufnahmen der Künste und Wissenschaften. In: Die Hauptwerke. Hg. von G. Krüger. Stuttgart 1958, S. 3-17.
- Lem, St.:** Altruizin und andere kybernetische Beglückungen. Der Kyberiad zweite Teil. Frankfurt a.M. 1983.
- Lübbe, H. et al.:** Der Mensch als Orientierungswaise. Ein interdisziplinärer Erkundungsgang. Freiburg, München 1982.
- Luhmann, N.:** Systemtheoretische Ansätze von Macht. In: Systemtheorie. Berlin 1972 (Forschung und Information Bd. 12, hg.v. R. Kurzrock), S. 103-111.
- Luhmann, N.:** Formen des Helfens im Wandel gesellschaftlicher Bedingungen. In: Soziologische Aufklärung Bd. 2. Opladen 1975, S. 135-149.
- Luhmann, N.:** Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen 1990.
- Menzel, U.:** Das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern der großen Theorie. In: Politische Vierteljahresschrift 32, März 1991(a), Heft 1, S. 4-33.
- Menzel, U.:** Konzeptionen der Entwicklungspolitik in Theorie

zusammengefaßt werden, die die Dynamik der Ordnungsparameter beschreiben. Einige dieser Gleichungen zeigen eine bemerkenswerte Ähnlichkeit zu Gleichungen, die Phasenübergänge erster und zweiter Ordnung in physikalischen Systemen im thermischen Gleichgewicht beschreiben. Es treten aber auch neue Arten von Klassen auf, die beispielsweise Pulsationen oder Oszillationen beschreiben. Das Zusammenwirken von stochastischen und deterministischen "Kräften" ("Zufall und Notwendigkeit") treibt die Systeme aus ihren ursprünglichen Zuständen zu neuen Konfigurationen und bestimmt, welche Konfiguration schließlich verwirklicht wird."

H. Haken: Synergetik. Eine Einführung. Berlin u.a. 1990(3), S.369.

und Praxis. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/1991(b), S. 435 - 455.

Oelkers, J.: Topoi der Sorge. Beobachtungen zur öffentlichen Verwendung pädagogischen Wissens. In: Zeitschrift für Pädagogik 27. Beiheft (1991), s. 213 - 231.

Sachs, W.: Zur Archäologie des Entwicklungsdenkens. In: epd-Entwicklungspolitik Jg. 1987f.

Spaemann, R.: Philosophische Essays. Stuttgart 1983.

Tibi, B.: Europäische Moderne - Islamischer Fundamentalismus. Zwischen Globalisierung und kultureller Fragmentation. In: UNIVERSITAS 47, 1992, Heft 1, S. 16 - 25.

Vaihinger, H.: Die Philosophie des Als Ob. Aalen 1986 (Neudruck der 9./10. Aufl. Leipzig 1927).

Weiss, D.: Entwicklungstheorien, Entwicklungsstrategien und entwicklungspolitische Lernprozesse. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 4/1991, S. 477 - 482.



Alfred K. Tremel, Prof.Dr., geb. 1944, nach verschiedenen Berufserfahrungen (u.a. als Seemann, Kaufmann und Volksschullehrer) und langjährigem politischem Engagement in entwicklungspolitischen Aktionsgruppen heute Professor für Allgemeine Pädagogik (m.B. ihrer systematischen und philosophischen Grundlagen) an der Universität der Bundeswehr Hamburg. (Urspr.) Herausgeber der ZEP und Mitherausgeber der Zeitschrift "EU - Ethik und Unterricht".

Klaus Seitz

Erziehung zur Einen Welt

Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos

(Teil 2)*

Der erste Teil dieses Beitrages hatte die Wurzeln des Eine-Welt-Gedankens nachgezeichnet und Facetten seiner Rezeption in der deutschen Pädagogik der 50er und frühen 60er Jahre dargestellt. Dabei wurde deutlich, daß neben der Geschichtsphilosophie der Aufklärung auch die zeitgeschichtlichen Rahmenbedingungen des Nachkriegsjahrzehnts, die Bemühungen um eine Neuordnung von Weltpolitik und Weltwirtschaft in einer nun bipolaren Welt, im diffusen Bedeutungsgehalt der "Eine Welt"-Vokabel ihre Spuren hinterlassen haben. Zahlreiche Einzelbeispiele offenbarten eine Reihe von Problemen, die man sich seinerzeit mit dem Versuch einhandelte, die Aufgaben und Ziele pädagogischen Denkens und Handelns im Lichte des "Eine-Welt"-Gedankens neu zu bestimmen. Es ist davon auszugehen, daß einige dieser Probleme auch nach der geradezu stürmischen Wiederaufnahme des Eine-Welt-Gedankens in der entwicklungspädagogischen Diskussion der letzten zehn Jahre nach wie vor der Klärung bedürfen. Sie sollen an dieser Stelle dargelegt werden, in der Absicht, damit einige Grundfragen zu entfalten, denen sich auch aktuelle Entwürfe einer "Erziehung für die Eine Welt" stellen müssen.

Die Rede von der "Einen Welt" verweist über alle begrifflichen Schattierungen hinweg auf die Erfahrung eines globalen Beziehungszusammenhanges. Diese Globalität kann entweder als aktuell vorfindlich oder aber als ein Projekt vorgestellt werden, das durch den Lauf der Geschichte noch einzulösen ist. Doch mit dem Hinweis auf eine fundamentale globale Dimension ist noch wenig für ein Verständnis des Begriffs gewonnen. Seitdem der Terminus "Eine Welt" in der Mitte dieses Jahrhunderts geprägt worden ist, sind die Konturen dessen, was damit bezeichnet werden soll, kaum klarer

geworden. Die Erläuterungsversuche laufen in der Regel auf die wenig fruchtbare Einsicht hinaus, daß auf dem Globus alles mit allem irgendwie zusammenhängt. Die Beschwörung der umfassenden Einheit und Ganzheitlichkeit des menschlichen Lebens (oder des Lebens überhaupt) auf dem Planeten Erde in Raum und Zeit ließe jedoch nur einen mythischen Gebrauch der Formel zu. Auch würde es die Tatsache allein, daß die Menschheit auf einer Kugel lebt, gewiß nicht rechtfertigen, die Konstitution einer so verstandenen "Einen Welt" als eine historische Zäsur zu kennzeichnen und als eine neue pädagogische Herausforderung anzunehmen. Irgendeine Differenz muß benennbar sein, die es erlaubt, einen zeitgeschichtlichen Zustand der "Einen Welt" von einem, auf den diese Kennzeichnung nicht zutrifft, zu unterscheiden.

Ganz beliebig ist die Rede von der Einen Welt dennoch nicht. Auch im Sprachgebrauch der fünfziger Jahre gibt es Anwendungsregeln für die "Eine Welt"-Vokabel, die allerdings sehr uneinheitlich bleiben. Problematischer jedoch ist, daß die pädagogischen Bemühungen um eine "Erziehung zur Einen Welt" damals wie heute wenig Bezug auf sozialwissenschaftliche Gegenwartsanalysen und Theorieentwürfe nehmen, die für eine pädagogische Deutung der zur Frage stehenden Globalisierungsprozesse von Nutzen sein könnten. Auf dem Hintergrund der dargelegten historischen Beispiele sind es vor allem folgende fünf Fragenkomplexe, an denen der Klärungsbedarf für eine "Eine-Welt"-Pädagogik besonders offensichtlich wird:

- Worin besteht, in einem nicht-trivialen Sinne, die Einheit jener Welt, die als "Eine Welt" identifiziert werden soll? Was kennzeichnet die Identität dieser Welt, wo liegen ihre (räumlichen und zeitlichen) Grenzen, aus welchen Elementen setzt sie sich zusammen? Zu diesen Schlüsselfragen, von deren Beantwortung alle nachfol-

genden abhängen, fanden wir bei den referierten Autoren nur eine Reihe von nebulösen und selten explizit gemachten Unterstellungen. Handelt es sich bei der Einen Welt nun um das tausendjährige Friedensreich, um eine friedensstiftende Weltföderation, um das von supranationalen Organisationen (wie der UNO) verbürgte weltpolitische Netzwerk der souveränen Staaten, um die Integration der Nationalökonomien in einen (die westliche Welt) umfassenden Weltmarkt oder um die universalhistorische Schicksalsgemeinschaft der Menschheit? Unbestimmt blieb vor allem, ob z.B. Völker, Staaten oder aber Individuen als Elemente jenes unterstellten globalen Beziehungsgefüges auszuweisen sind.

- Existiert diese "Eine Welt" bereits, ist sie (schon lange) im Entstehen begriffen oder liegt sie noch in ferner Zukunft? In dieser Hinsicht bemerkten wir eine spannungsreiche Ambivalenz, insofern die Einheit der Welt sowohl als eine historische Realität vorgestellt wurde, die pädagogisch bewältigt werden soll, als auch als soziale Utopie, deren Verwirklichung qua Erziehung noch befördert werden muß. Ob die Eine Welt nun als normatives Ideal oder als deskriptive Kategorie eingeführt wird, ob von der Vision einer vernünftigen universellen Weltordnung oder der erfahrbaren unheilvollen Schicksalsgemeinschaft der Menschen die Rede ist, hat damit pädagogisch höchst bedeutsame und je verschiedene Konsequenzen.

- In welchem Zusammenhang steht der Einzelne zu der "Einen Welt", in welcher Weise tragen die Bewußtseinszustände und Handlungen von Individuen zu den Operationen des globalen Systems bei? In der Blickrichtung vieler Beiträge in den fünfziger Jahren, so wurde aufgezeigt, partizipiert der Einzelne - als aufgeklärter und loyaler Staatsbürger - nur sehr indirekt an der Welt-(Politik). Dabei aber überbrücken Analogieschlüsse, die die zwischenmenschliche Interaktion im Nahbereich mit der Interaktion von Subjekten der Weltpolitik parallel setzen, den ethischen Spagat zwischen Nahbereich und Weltniveau. Vereinzelt wurde aber auch an die "weltbürgerliche Verantwortung" des Einzelnen appelliert - lange bevor der Slogan "Global denken - lokal handeln", der einen unmittelbaren Wirkungszusammenhang zwischen Nah und Fern unterstellt, an Popularität gewann.

- Welchen Beitrag kann die Pädagogik dazu leisten, den Einzelnen für ein Denken und Handeln in der "Einen Welt" zu qualifizieren? Blumige Formeln wie "weltbürgerliche Gesinnung", "weltinnenpolitische Sensibilität", "globales Bewußtsein", "globale Weltsicht", "weltweite Verantwortung" etc. verweisen auf die höchst anspruchsvollen Lernziele, die in einer Eine-Welt-Pädagogik umrissen wurden und werden. Ohne eine Beschreibung dessen, welche Rolle Lern- und Erziehungsprozesse bei der Entstehung und Bewältigung welcher Weltprobleme spielen (können), bleiben dergleichen Globalziele allerdings ganz und gar leer und fruchtlos.

- Schließlich: Eröffnet die "Eine-Welt"-Perspektive tatsächlich neue differenzierte Einsichten für das päd-

agogische (und politische) Handeln oder trägt sie als Ganzheitlichkeitsmetapher nicht vielmehr dazu bei, jene Disparitäten und Interessenkonflikte zu vernebeln, die gerade zur Sprache gebracht werden müßten? Daß die Rede von der Einen Welt auch ideologisch mißbraucht werden könnte, ahnte auch der mehrfach zitierte Hermann Röhrs (der sich selbst mit Nachdruck für eine weltbürgerliche Erziehung engagiert hatte), als er in einem 1966 veröffentlichten Aufsatz danach fragte, "wieweit die Überzeugung einer amerikanischen Vorherrschaft - einer pax americana - bewußt oder unbewußt diese weltbürgerlichen Erziehungsabsichten bestimmt..." (Röhrs 1966, S.114).

Diese Fragen können hier nicht allen Aspekten diskutiert, geschweige denn beantwortet werden. Die folgenden Ausführungen können allenfalls die Spannweite der möglichen theoretischen Perspektiven illustrieren, unter denen die Einheit der Welt begriffen werden kann und daran anschließend die Aufmerksamkeit für einige offenen Fragen schärfen, vor denen pädagogisches Denken und Handeln im Horizont der globalen Herausforderungen steht.

Weltmodelle

Wenden wir uns also zunächst der ersten Frage zu, was es heißen kann, wenn die Welt als die "Eine" ausgewiesen werden soll. In der zur Diskussion stehenden pädagogischen Literatur werden die Paradigmen einer Einen Welt-Perspektive nicht ausdrücklich entfaltet, so daß wir zu deren Identifizierung die politikwissenschaftliche Diskussion zu Rate ziehen müssen. Hier sind für unseren Zusammenhang folgende vier Weltmodelle von Interesse, die in der Entwicklung der Lehre von den internationalen Beziehungen eine erkenntnisleitende Funktion innehatten oder haben:¹

a) Die Welt als Weltgeschichte

Universalhistorische Entwürfe sind die Vorläufer des modernen weltpolitischen Denkens. Geschichte wird hierbei als Weltgeschichte konzipiert, als die eine universale Geschichte, die "alle Geschichten in eine wendet, in die einzige Fortschritts- und Vollendungs-geschichte der Menschheit" (Marquard 1986, S.56). Auch wenn die neuzeitlichen Weltgeschichts-Theorien darum bemüht sind, die Deutung der politischen Geschichte von der christlichen Heilsgeschichte zu entkoppeln, rekurren sie doch auf die spezifisch christliche Eschatologie und die für die Ordo-Theologie des Mittelalters konstitutive "Auffassung, daß die Welt als eine Schöpfung Gottes unter heilsgeschichtlichem Aspekt eine Einheit darstellt, die durch Christus gestiftet und durch den Gang der Geschichte eingelöst wird" (Czempiel, S.58). Die Einheit der Menschheitsgeschichte ist damit in der Einheit der Schöpfung verbürgt.

"Die Erläuterungsversuche zum Terminus 'Eine Welt' laufen in der Regel auf die wenig fruchtbare Einsicht hinaus, daß auf dem Globus alles mit allem irgendwie zusammenhängt"

Zwar ist Vorstellung von der Einheit des Universums, in der alles mit allem in Beziehung steht, zahlreichen Welterschöpfungsmythen immanent und damit seit Menschengedenken in den verschiedensten Kulturkreisen beheimatet. Der Kosmopolitismus jedoch, der die Herausbildung des Weltbürgers als Telos der Geschichte deutet und der als Vision von der universellen politischen Einheit der Menschheit in dem modernen "Eine-Welt"-Begriff mitschwingt, ist ein spezifisches Projekt abendländischen Denkens. Für Peter Coulmas, der jüngst unter dem bemerkenswert inkonsequenten Untertitel "Geschichte einer Menschheitssehnsucht" erstmals eine Geschichte der abendländischen Weltbürger-Idee vorgelegt hat, ist "dieser Kosmopolitismus nur in Europa heimisch..." (Coulmas 1990, S.15). Seine Wurzeln liegen bereits im Selbstverständnis des Bürgers der griechischen Polis: "Ich bin ein Bürger der Welt". Diogenes soll, vor mehr als 2300 Jahren, das Wort "kosmopolites" geprägt haben. Mehrere antike Reiche wollten sich bereits als "Weltreiche" verstanden wissen, ohne daß eines "dieser Weltreiche jemals auch nur die damals bekannte Welt zur Gänze seiner Botmäßigkeit zu unterwerfen in stande war" (Gollwitzer, S.34). Den Hochkulturen war jedoch ein Universalismus eigen, in dem Sinne, daß "in ihnen allen eine kosmische Ordnung, ein Weltgesetz anerkannt war"; "Kosmische, rechtliche, ethische, philosophische und religiöse Motive konstituierten den Begriff einer Menschheit, die allgemein gültigen Normen unterworfen war" (Gollwitzer 1972, S.37f). Diese universalistischen Elemente werden erst unter dem Einfluß des Christentums in der geschichtlichen Dimension entfaltet und in der finalen Betrachtung einer universellen Fortschrittsgeschichte der Menschheit gebündelt. Bis zum Beginn der Neuzeit allerdings umfaßte der Begriff der Menschheit in der Regel nicht tatsächlich auch alle auf dem Globus lebenden Angehörigen der menschlichen Gattung. Universalismus und Kosmopolitismus im globalen Horizont konnten erst entstehen, nachdem im "Zeitalter der Entdeckungen" der Planet zur Gänze in den Blick gekommen war und mit der Postulierung des vernunftbegabten menschlichen Individuums die Exklusivität der Gemeinschaft der Menschen (die bislang in Unterscheidungen wie der zwischen Kulturwelt und Barbaren oder Gläubigen und Ungläubigen zum Ausdruck gekommen war) an Plausibilität verlor. Erst auf diesem im eigentlichen Wortsinn universalistischen Hintergrund entwarf die Geschichtsphilosophie der Aufklärung Geschichte als jene alle Völker umfassende Weltgeschichte, die im "ewigen Frieden", konkret im republikanischen, rechtsstaatlichen Weltstaat, ihre notwendige Erfüllung finden soll.

b) Die Welt als Staatenwelt

Die wissenschaftliche Betrachtung der internationalen Beziehungen geht aus von der Interpretation der Welt als einer Welt der souveränen Territorial- und Nationalstaa-

ten. Während die universalhistorischen "idealistischen" Entwürfe letztendlich die Aufhebung der Weltpolitik in einem Universalstaat (und damit auch die Transformation von Weltpolitik in "Weltinnenpolitik") antizipieren, beschreibt der "realistische" politikwissenschaftliche Ansatz die internationale Politik nüchtern als Beziehungsgeflecht miteinander um Macht und Einfluß konkurrierender Staaten. Die Welt besteht aus Staaten, die sich als geschlossene Einheiten gegenüber stehen. Staaten sind die Akteure der internationalen Politik. Dieses traditionelle Paradigma der internationalen Beziehungen stützt sich auf das Konzept der staatlichen Souveränität und unterstellt einen Zustand internationaler Anarchie. Die zwischenstaatlichen Interaktionen können dabei - in machiavellistischer Manier - als skrupelloses macht- und interessenpolitisches Ringen der Staaten gedeutet werden, das allein der Staatsräson, nicht aber irgendwelchen international verbindlichen rechtlichen oder ethischen Normen verpflichtet ist. Oder aber es wird, in der Tradition des Völkerrechtsgedankens seit Hugo Grotius, eine zwischenstaatliche Rechtsordnung anerkannt, die das Handeln der Akteure im internationalen System zu regeln trachtet. Doch auch das klassische Völkerrecht, wie es auch in den UNO-Statuten Eingang gefunden hat (anders allerdings die Erklärung der Menschenrechte!, s.u.) vermag nur Staaten als Rechtssubjekte im internationalen System auszuweisen. Unabhängig von der unterschiedlichen Stellung zum Rechtscharakter des Völkerrechtes betrachten die Modelle der Weltpolitik, die von der Souveränität des Territorialstaates ausgehen, das internationale System als Interaktion von staatlichen Einheiten, die gewissermaßen von einer harten Schale umgeben sind, welche Außen- und Innenpolitik apodiktisch voneinander trennt. Arnold Wolfers hat dies mit dem prägnanten Bild der Billardkugeln illustriert. "Nach innen abgeschlossen, treten diese Kugeln in je wechselnden Formationen miteinander in Beziehung, berühren sich dabei an den Außenseiten. Ihr Inneres bleibt davon unberührt, ist aber jeweils, was die Außenbeziehungen anbelangt, völlig gleichgerichtet: auf die Vergrößerung... ihrer Macht" (Czempiel 1981, S.60f.). Insofern allerdings die eigentlichen Akteure im internationalen System nach diesem Modell nur im metaphorischen Sinne "Staaten" sein können, sondern es sich konkret um diplomatische Repräsentanten von Staaten handelt, müßte man vielleicht genauer vom Modell der "Regierungswelt" sprechen.

c) Die Welt als Weltgesellschaft

Kann das Modell der Staatenwelt mit dem Bild der Billardkugeln charakterisiert werden, so wäre das Paradigma der Weltgesellschaft mit einem Spinnennetz zu illustrieren. John Burton hat diese Metapher zu Rate gezogen, um jene unzähligen zwischenmenschlichen Interaktionen auf intra- wie internationalen Systemebenen zu veranschaulichen, die es als sinnvoll erscheinen lassen,

von der Entstehung einer Weltgesellschaft zu sprechen. Die Unzulänglichkeiten des Modells der Staatenwelt wurden offenbar, je mehr einerseits die Wechselwirkungen zwischen Außenbeziehungen und inneren Entwicklungen (und zwischen Außen- und Innenpolitik) erfahrbar wurden, und andererseits nicht mehr ignoriert werden konnte, daß nicht nur Regierungsvertreter grenzüberschreitende Beziehungen eingehen. Als Akteure in der Weltgesellschaft werden nun neben den Regierungen die Individuen ebenso wie auch nicht-staatliche Organisationen oder wirtschaftliche Unternehmen sichtbar.

Weltgesellschaft kann, nach einer Erläuterung von Volker Borschier und Peter Lengyel, als "the most comprehensive pattern of human co-existence" (Borschier/Lengyel, 1990, S.5) verstanden werden. Dabei soll nun die Weltgesellschaft nicht geradlinig, ausgehend von den Interaktionen der Individuen gewissermaßen auf Weltniveau hochgerechnet werden; die Weltgesellschaft stellt sich vielmehr als wechselseitige Verschränkung der verschiedensten Systemebenen dar: "World system embraces not only the environment of national societies but also the linkages between overarching systems (...) and those contained within it (...), all in interaction with each other..." (ebd.): als solche elementaren Systeme kommen dabei u.a. Staaten, Regionen, Familien, Unternehmen oder auch Individuen in den Blick; als weltweite Systeme werden internationale, intergouvernementale und interorganisationelle Systeme unterschieden (vgl. ebd. und Heintz 1982, S.15).

Der Weltgesellschaft kommen emergente Eigenschaften zu, sie folgt einer eigenen Entwicklungslogik, die aus den Eigenschaften ihrer Elemente nicht ableitbar ist. Sie kann somit als ein soziales globales System, als Weltsystem beschrieben werden: "The central idea is that there exists a global system which has a life of its own independent of the constituent national societies which exist within its boundaries" (Bergesen 1982, S.23). Die Konzeption der Welt als ein umfassendes soziales System setzt dabei nicht voraus, daß eine Sozialintegration wirksam wäre, wie wir sie bei staatlich organisierten Gesellschaften kennen (vgl. Borschier 1984, S.536). Daß u.a. aus diesem Grunde zahlreiche Sozialwissenschaftler den ihrer Ansicht nach irreführenden Begriff der Weltgesellschaft vermeiden und den des Weltsystems bevorzugen, muß uns an dieser Stelle nicht weiter beschäftigen (insofern - wovon z.B. Luhmanns soziologische Systemtheorie Zeugnis ablegt - ein funktionaler Begriff der Gesellschaft gebildet werden kann, der keine soziale Integration voraussetzen braucht). Ungeachtet dieser Differenzen lassen sich in der Analyse des globalen Welt-(gesellschafts)-Systems grob drei Stränge der Modellkonzeption unterscheiden: je nachdem, ob wirtschaftlichen, politischen oder kulturellen Prozessen die Führungsrolle im modernen Weltsystem zugeordnet wird, werden Weltmarkt, Weltpolitik oder Weltkultur als soziale Systeme mit globaler Reichweite beschrieben². Darüberhinaus kann eine allgemeine Theorie der Weltgesellschaft aber auch diese Teilbereiche integrieren.

So unterscheidet beispielsweise Martin List drei Dimensionen der Weltgesellschaft, zum einen die ökologischen Rahmenbedingungen der menschlichen Existenz, zum zweiten die Dimension der weltweiten Handlungszusammenhänge (unter denen der Weltmarkt und das Weltstaatsystem eine Schlüsselrolle einnehmen) und, als dritte Dimension globaler Vergesellschaftung, die Ebene weltweit kommunizierter normativer und kognitiver Vorstellungen, der "Weltkultur" (vgl. List 1989).

d) Die Welt als Wachstumseinheit

Schließlich ist in unserem Zusammenhang noch ein viertes Muster der Eine-Welt-Bilder zu berücksichtigen, das sich auch in der jüngsten entwicklungspädagogischen Diskussion deutlich niedergeschlagen hat: es ergibt sich aus den sogenannten "Globalmodellen", die, ausgehend von einer bestimmten globalen Problemlage, mit computerorientierten Methoden der Systemanalyse die möglichen Verläufe der zukünftigen Weltentwicklung extrapolieren. Die Welt- oder Globalmodelle, wie sie u.a. im Auftrag des Club of Rome anfang der siebziger Jahre vor allem von Forrester und Meadows entwickelt wurden, konzentrieren sich auf wenige Parameter, die jeweils eine Reihe von weltweiten Prozessen wie z.B. das Bevölkerungswachstum, den Energieverbrauch oder die Umweltverschmutzung zum Ausdruck bringen. Bezugspunkt der Globalmodelle ist die "Weltproblematik", die Annahme, daß es zahlreiche Wachstums- bzw. Entwicklungsprozesse von globalem Ausmaß gibt, die sich wechselseitig verstärken und damit einen für die Zukunft der Welt bedrohlichen Verlauf annehmen können. Die Globalmodelle entfalten den globalen Problemlösebedarf und wollen die Optionen für ein globales politisches Handeln eröffnen. Sie approximieren im Hinblick auf einzelne ausgewählte Entwicklungstrends, denen eine weltweite Bedeutung zukommt, die zukünftigen Zustände der Wachstumseinheit "Welt", beanspruchen allerdings nicht, wie die Weltgesellschaftstheorien, einen umfassenden Interpretationsrahmen für die Analyse sozialen Verhaltens im Weltsystem zu entwerfen.

Weltmodelle in der Eine-Welt-Pädagogik

Im Anschluß an diese hier vorgenommene Unterteilung von Weltmodellen lassen sich die Weltbilder, die in den pädagogischen Bemühungen um eine "Erziehung zur Einen Welt" zum Ausdruck kommen etwas genauer differenzieren - und ihre Unzulänglichkeiten benennen. Offensichtlich ist, daß die in die eine "Eine-Welt-Pädagogik" der fünfziger und frühen sechziger Jahre eingegangenen Vorstellungen von der Einheit der Welt vor allem den historisch älteren Ansätzen einer Universalgeschichte und der Interpretation der Weltpolitik nach

"Der Weltgesellschaft kommen emergente Eigenschaften zu, sie folgt einer eigenen Entwicklungslogik, die aus den Eigenschaften der Elemente nicht ableitbar ist"

dem Paradigma der souveränen Staaten verpflichtet sind. Daß die elaboriertesten (und aus der Kritik an den vorhergehenden Ansätzen gewonnenen) sozialwissenschaftlichen Theoriemodelle, die die Welt als Weltgesellschaft konzipieren, seinerzeit keinen Niederschlag gefunden haben, darf schon deshalb nicht verwundern, da sie erst seit rund zwanzig Jahren Gegenstand einer intensiveren wissenschaftlichen Diskussion sind. Verwundern muß schon eher, daß kaum eine der deutschsprachigen pädagogischen Veröffentlichungen der jüngsten Zeit, die die pädagogische Herausforderung der Einen Welt im Munde führen, explizit auf die Weltsystem- und Weltgesellschaftsanalysen zum Beispiel eines Wallerstein, Burton, Borschier, Luhmann, Bergesen oder Heintz Bezug nimmt - ganz im Gegensatz übrigens zu zahlreichen Beiträgen zur "Global Education" aus dem englischen Sprachraum. Eine pädagogische Rezeption der Weltgesellschafts-Forschung steht noch aus. Auch wenn man eingestehen muß, daß die Weltgesellschafts-Perspektive innerhalb von Politikwissenschaft und Soziologie nach wie vor weder kongruent noch unumstritten ist³ ist ein entsprechendes Korrektiv zu jenen antiquierten Bruchstücken aus Universalgeschichte und Territorialstaatsdenken, die die Überlegungen zu einer Erziehung in der Einen Welt noch im Schlepptau haben, überfällig.

"Eine pädagogische Rezeption der Weltgesellschafts-Forschung steht noch aus"

Der Ethnozentrismus der Universalgeschichte

Zwei problematische Aspekte der universalhistorischen Anleihen, die in den frühen Formen der Eine-Welt-Pädagogik deutlich zum Ausdruck kamen, sollen an dieser Stelle kurz benannt werden: der Ethnozentrismus des universalgeschichtlichen Weltbildes, sowie die trügerische Erwartung einer globalen politischen Integration, die mit ihm einhergehen.

Während die Erziehung zur globalen Weltsicht heute gerade ethnozentrischen Einstellungen entgegenwirken möchte, werden diese in der welthistorischen Darstellungsweise kultiviert. So scheint, um ein aktuelles Beispiel zu nehmen, im heutigen Geschichtsunterricht die universalgeschichtliche Denktradition in besonders fataler Weise auf (vgl. hierzu die Lehrplananalyse von Göpfert 1985). Friedrich Schillers Diktum, daß sich alle vorhergehenden Zeitalter, ohne es zu wissen, angestrengt hätten, "unser menschliches Jahrhundert herbeizuführen" kommt im Geschichtsunterricht vor allem dadurch zum Ausdruck, daß andere Völker nicht das Profil geschichtlicher Subjekte gewinnen, vielmehr in das Konzept eines linearen geschichtlichen Fortschritts eingebunden werden, das (vorläufig) in der europäischen Entwicklung und der Europäisierung der Erde kulminiert. Göpfert charakterisiert z.B. ein in unseren Lehrplänen und Schulbüchern häufig vermitteltes Bild der Mittelmeerländer folgendermaßen: "Zwar hatten die Mittelmeerländer wie Griechenland und Italien einmal hochentwickelte Kulturen, diese verfielen jedoch schon

in weit zurückliegender Zeit; Erben ihrer Kultur sind nicht die nachfolgenden Gesellschaften dieser Nationen, sondern vielmehr wir Deutsche" (Göpfert 1985, S.14). Dergleichen Züge eines nationalen, zumindest ethnozentrischen Universalismus sind in allen Weltgeschichtsdarstellungen mehr oder weniger ausgeprägt. Demgegenüber plädiert Odo Marquard dafür, die Geschichte als "Multiversalgeschichte" zu konzipieren, die anerkennt, daß den Menschen früherer Zeiten (wie auch anderer Räume) ein geschichtlich je eigener Weg zur Humanität zukommt (vgl. Marquard 1986). Der Multiversalgeschichte korrespondiert "die multiversalistische Kommunikation, die des unendlichen Gesprächs, die die Andersartigkeit der Anderen braucht und bewahrt" (ebd., S.74).

Die Gegenwart der Weltgesellschaft und die Zukunft des Universalreiches

Der Zusammenhang von universalgeschichtlichem Denken und der Vorstellung eines Friedensreiches, eines Weltstaates, oder zumindest aber einer völkerrechtlich fundierten Konföderation der Staaten, wurde schon bei den Hinweisen auf die Rezeption Kants in der Friedens- und Eine-Welt-Pädagogik der fünfziger Jahre benannt.

Wenngleich in der Geschichtswissenschaft heute vom Ende der Universalgeschichte die Rede ist, bleiben gerade historische Entwürfe, die die Geschichte der "Einen Welt" zum Gegenstand haben, dieser Tradition verhaftet. So zeichnet auch der Historiker Hans-Heinrich Nolte unter dem Titel "Die eine Welt" eine "Geschichte des internationalen Systems", die konsequenterweise mit dem Plädoyer für einen Universalstaat schließt: "Eine Weltregierung ist notwendig geworden, die nicht nur eine Addition von Staaten darstellt..." (Nolte 1982, S.149).

Heute muß die Frage gestellt werden, ob nicht dergleichen, angeblich durch den Fortgang der Weltgeschichte eingelöste, Erwartungen an eine politisch geeinte Menschheit die Bedeutung von politischen und rechtlichen Integrationsmechanismen völlig überschätzen. Denn die Engführung auf eine qua Politik und Recht zu stiftende soziale Einheit der Menschheit verstellt den Blick auf die Realität einer möglicherweise bereits konstituierten Weltgesellschaft: "Es könnte sein, daß wir die neu entstandene Weltgesellschaft nicht wahrnehmen ... weil wir sie unter falschen Kategorien, etwa unter der Idee des Weltreiches, erwartet haben" (Luhmann 1975, S.51). Je nachdem, welcher Bedeutung wir dieser alten Vision des Weltreiches bzw. der Weltregierung beizumessen gewillt sind, entscheidet sich so auch die eingangs genannte Frage nach der zeitlichen Verortung der "Einen Welt".

Globale Beziehungen, für die die räumlichen Grenzen territorialstaatlicher Politik keine konstitutive Bedeutung mehr spielen, wurden jedenfalls bereits seit langem durch wirtschaftliche und wissenschaftliche Aktivitäten geknüpft. Bei der Wirtschaft wie bei der

Wissenschaft handelt es sich die dabei um gesellschaftliche Teilsysteme, die eben nicht, wie Politik und Recht mit vorrangig normativen sondern mit kognitiven Mechanismen operieren. Der "prekäre unbalancierte Zustand der Weltgesellschaft" muß nun nicht einem Versagen der "an sich zuständigen" politisch-rechtlichen Integrationsmechanismen zugeschrieben werden; die wachsende Diskrepanz zwischen Möglichkeitsproduktion und Anpassungsfähigkeit innerhalb der Weltgesellschaft - die der Club of Rome als das "menschliche Dilemma" gekennzeichnet hat¹ - könnte auch durch die Stärkung kognitiver Mechanismen der Forschung und Planung vermindert werden (vgl. Luhmann 1975, S.66) und damit gerade durch die Minimierung normativer Mechanismen, die Lern- und Anpassungsfähigkeit beschränken. In dieser Sichtweise wäre damit eine wie auch immer geartete "Weltregierung" nicht nur ganz und gar damit überfordert, die globalen Probleme über politisch-rechtlichen Zugriff ordnen und lösen zu wollen; ein solches Vorgehen würde geradezu die Katastrophe beschleunigen. Man muß nicht Luhmanns Zurückweisung eines jeglichen gesellschaftlichen Primats der Politik teilen, um gleichwohl anzuerkennen, daß die Übertragung eines am Modell des Nationalstaates geschulten politischen Denkens auf das Weltniveau der heutigen Komplexität weltweiter Interaktionen (die sich großteils jenseits politischer Regulationskompetenzen vollziehen) nicht gerecht werden kann.

Zweifelloos ist die Weltwirtschaft historisch älter als die Weltpolitik. Der Beginn des Weltsystems im Sinne der kapitalistischen Weltwirtschaft kann (laut Wallerstein) bereits im 16. Jahrhundert angesetzt werden, auch wenn es volle Globalität erst gegen Ende des letzten Jahrhunderts realisieren konnte. Aus der Perspektive der Weltgesellschaftstheorien kann kein Zweifel mehr daran bestehen, daß die Weltgesellschaft bereits real geworden ist, auch wenn in zahlreichen gesellschaftlichen Teilbereichen Globalität erst im Entstehen begriffen ist. Das konkrete Ausmaß der weltweiten Interaktionen, der Finanztransfers und Handelsverbindungen, der interkontinentalen Telefongespräche und Flugreisen ist dabei gar nicht einmal wesentlich für diese Diagnose. Denn die Weltgesellschaft konstituiert sich nicht durch die realen Prozesse der weltweiten Interaktion, sondern durch die vorausgehende und längst vollzogene Eröffnung eines weltweiten Möglichkeitshorizontes für unser kommunikatives Handeln.

Trotz jener neuen, vielfach als bestürzend empfundenen Globalitätserfahrung, wie sie in der "Vorgeschichte" des Eine-Welt-Begriffs bereits zu Tage trat, behält der Eine-Welt-Begriff bis heute auch seinen normativen, visionären Gehalt. Er bezeichnet häufig im selben Argumentationszusammenhang zugleich die ungeliebte reale globale Interdependenz wie die Hoffnung auf eine bessere "Eine-Welt". So "gebrauchen viele internationalistische Bewegungen das Bild der 'einen Welt', um ihre Vorstellungen von einer gerechten Gestaltung der globalen Lebensverhältnisse oder von einer gemeinsamen,

nationen-übergreifenden Lösung der zentralen Weltprobleme zu unterstreichen" (Stiftung Entwicklung und Frieden 1991, S.49).

Das Individuum in der Weltgesellschaft

Wenden wir uns den weiteren Fragen zu, in welcher Form das Individuum am globalen System Anteil neh-

men kann und inwieweit Erziehungsprozesse diese Partizipation zu qualifizieren vermögen.

Im Modell der Staatenwelt kommt angesichts der Hypostasierung staatlicher Handlungsobjekte nur ein Bruchteil der relevanten grenzüberschreitenden Interaktionen in den Blick. Dementsprechend standen auch, wie erwähnt, die frühen pädagogischen Bemühungen der UNESCO in den fünfziger Jahren unter dem Vor-

Grafik:
Dr. Wolfgang
Pfaffenberger,
Geratshofen

zeichnen, daß es vor allem die Aufgabe einer Erziehung zur internationalen Verständigung sein müsse, die öffentliche Meinung zur Unterstützung der Aktivitäten der Regierungen in internationalen Kooperationszusammenhängen zu mobilisieren. Damit wird es zwar keinesfalls hinfällig, den Einzelnen qua Erziehung in weltweite Zusammenhänge einzuführen, aber die weltbürgerliche Gesinnung der Individuen ist gewissermaßen nur der legitimatorische "Unterbau" für ein intergouvernementales System der weltweiten Kooperation. Insofern der Einzelne nur als aufgeklärter Staatsbürger vermittelt über die außenpolitischen Aktivitäten seiner Repräsentanten an der Weltpolitik partizipieren kann, hat er über sein politisches Handeln keinen unmittelbar wirksamen Zugriff auf die Welt. Das Modell der Staatenwelt, das in der Wissenschaft von den Internationalen Beziehungen so lange dominiert hat, wirkt geradezu als Denkblockade: "Inhibiting research and even perception, of the linkages between human settlements and worldwide phenomena, is a view of the world as a system of states" (Alger 1988, S.321).

Wie aber kann nun jenseits der Restriktionen des Staatenwelt-Bildes die Partizipation des Einzelnen an der Welt gedacht werden, in welcher Form kommt der "local-global-nexus", den auch der Slogan "global denken - lokal handeln" unterstellt, zum Ausdruck? Innerhalb der Weltgesellschaft ist eine völlig neue Form der Politik im Entstehen begriffen, die jenseits regionaler, sprachlicher, kultureller und nationaler Grenzen verläuft und sich in der problemorientierten weltweiten Zusammenarbeit von sozialen Bewegungen, Graswurzelbewegungen und anderen Nichtregierungsorganisationen artikuliert (vgl. Alger 1988). Dieser neuen und zunehmend bedeutsamer werdenden Form der "internationalen" Politik haben die internationalen Organisationen und sogenannten "politischen Regime" auf internationaler Ebene bislang keinerlei Tribut gezollt, insofern Nichtregierungsorganisationen von den Entscheidungsprozessen z.B. in den Teilorganisationen des UN-Systems grundsätzlich, wenn man von der Internationalen Arbeitsorganisation ILO absieht, ausgeschlossen bleiben. Mit der ersten Erklärung der Menschenrechte allerdings wurde auch der Einzelne als Rechtssubjekt in einer universalen Wertegemeinschaft anerkannt - so könnte die Menschenrechtsdeklaration durchaus als Gründungsvertrag einer Weltgesellschaft gedeutet werden, die die universale Staatenorganisation der Vereinten Nationen überwölbt.

Doch wie kann man sich über diese Anerkennung als Rechtssubjekt im universellen Rahmen hinaus die Vergesellschaftung des Individuums als Mitglied der Weltgesellschaft vorstellen? "We can imagine a world society whose individual members behave like true citizens of the world by sharing the world society's identity", erwägt Peter Heintz, räumt aber zugleich ein, daß die aktuell vorfindliche Weltgesellschaft diesem Bild überhaupt nicht entspricht (Heintz 1982, S.14).

Auch Alexander Thomas ist der Ansicht, daß der

Mensch zwangsläufig lernen muß, "über die Grenzen seiner eigenen Kultur, Nation und Gruppe hinaus die Bedürfnisse und Interessen der Menschen in anderen Gruppen, Nationen und Kulturen so differenziert wahrzunehmen, zu akzeptieren und in sein eigenes Handeln zu integrieren, wie er das als verantwortungsbewußtes Familienmitglied für seinen Ehepartner, seine Kinder, seine Verwandten, Freunde und Nachbarn jetzt schon kann und praktiziert" (Thomas 1990, S.120). Daß dieser Prozeß der Internationalisierung bzw. Globalisierung kultureller und ethischer Orientierungsmuster sich jedoch nur auf der kognitiven Ebene abspielen kann, und wohl kaum auf emotionale psychische Bereiche auszugreifen vermag, vermutete schon der Kantschüler Friedrich Bouterwek: "Fühlen soll sich der Mensch der Naturordnung nach, als Sohn, Freund, Gatte und Vater; dann erst als Bürger; und dann erst als Mensch. Aber erkennen soll er sich, der Vernunftordnung nach, erst als Mensch, dann als Bürger, dann als Sohn, Freund, Gatte und Vater. Nur diese Vereinigung des Gefühls mit der Einsicht, des Herzens mit der Vernunft, macht ein wahres Grundgefühl der Menschlichkeit möglich..." (zit.n. Coulmas 1990, S.406).

Die Überlegungen zu einer weltbürgerlichen Erziehung, die häufig an die universalistische Vernunftethik und Geschichtsphilosophie Kants anschließen, haben bei der Voraussetzung einer "weltbürgerlichen Gesinnung" diese "Überforderung des Gefühls", die Bouterwek geschickt zu überspielen versuchte, nicht ausreichend bedacht. Inwieweit die Herausbildung einer "world identity", die zwangsläufig eine transkulturelle Identität sein muß, sinnvolles Ziel eines pädagogisch angeleiteten Vergesellschaftungsprozesses im Horizont der Weltgesellschaft sein kann, muß daher bezweifelt werden. Eine solche "world identity", eine Identifizierung mit Werten und Normen, die mehrere Kulturen überspannen, wird wohl nur, darauf verweisen auch die hierzu vorliegenden sozialpsychologischen Fallstudien (vgl. Thomas 1990 S.121ff.), einer winzigen, unentwegt umherreisenden und in internationalen Arbeitszusammenhängen vflochtenen Elite im internationalen Wirtschafts-, Wissenschafts- und Politikmanagement vorbehalten bleiben. Darüberhinaus kann kaum erwartet werden, daß die Weltgesellschaft eine kollektive Identität in ähnlicher Weise wie Stämme oder Staaten ausbilden könnte. Jedenfalls kann sich die kollektive Identität einer komplexen Gesellschaft nicht in Weltbildern artikulieren und kann nicht retrospektiv an überlieferten Werten ausgerichtet sein (vgl. Habermas 1976).

Systemtheoretisch gedacht ist die Voraussetzung einer gelingenden Sozialintegration für den Zusammenhalt einer komplexen Gesellschaft ohnehin obsolet. In der Theorie sozialer Systeme Niklas Luhmanns sind nicht mehr Personen, sondern Kommunikationen als kleinste Einheiten der modernen Gesellschaft konzipiert. Die Komplexität der Weltgesellschaft läßt sich weder unter Bezugnahme auf individuelle Handlungssubjekte noch auf (vom konkreten Menschen bereits abstrahierte)

"Inwieweit die Herausbildung einer 'world identity', die zwangsläufig eine transkulturelle Identität sein muß, sinnvolles Ziel eines pädagogisch angeleiteten Vergesellschaftungsprozesses im Horizont der Weltgesellschaft sein kann, muß daher bezweifelt werden"

Rollen oder Positionen angemessen beschreiben. Dieser radikale Bruch mit der soziologischen Tradition, die ihren Ausgang vom handelnden Menschen nimmt, wird von vielen anderen Theoretikern des Weltsystems bzw. der Weltgesellschaft nicht mitvollzogen; doch auch hier wird, wie wir gesehen haben, Gesellschaft als ein System mit einer eigenen selbstorganisierten Entwicklungslogik beschrieben. Individuen tauchen allenfalls noch neben unzähligen anderen miteinander verschränkten Subsystemen als Facetten dieses Weltsystems auf. Damit ist die Gesellschaft, "obwohl weitgehend aus Interaktion bestehend, für Interaktion unzugänglich geworden... Die in der Interaktion zugänglichen Erfahrungsräume vermitteln nicht mehr das gesellschaftlich notwendige Wissen, sie führen womöglich systematisch in die Irre" (Luhmann 1984, S.585).

Oikos und Ökumene

In den Überlegungen zu einer Erziehung zur Einen Welt ist die Diskrepanz zwischen lebensweltlicher Erfahrung und weltgesellschaftlich notwendigem Wissen durchaus bewußt. Eine Erziehung zur globalen Weltsicht will gerade darauf reagieren: den Horizont der Erfahrung transzendieren, die gesamte Welt als Handlungs- und Erfahrungsraum ins Bewußtsein bringen. Doch die didaktischen Modelle, die angeboten werden, um die Konsequenzen des eigenen Handelns im Weltmaßstab bewußtseinsmäßig einzuholen, sind gemessen an der Komplexität des "local-global-nexus" in der Weltgesellschaft äußerst schlicht. Zwei Argumentationsweisen tauchen in der Eine-Welt-Literatur immer wieder auf, wenn die Beziehung zwischen "lokal" und "global" zur Diskussion steht: Entweder wird versucht, die Prozesse innerhalb der Weltgesellschaft aus den Eigenschaften ihrer Elemente und der Beziehungen, in denen diese zueinander stehen, abzuleiten, nach dem Motto "wenn viele kleine Menschen viele kleine Dinge tun...". Oder aber die Zustände im kleinen werden gewissermaßen nach dem Korrespondenzprinzip mit den Zuständen im großen analogisiert. Sinnbildlich kommt dies in der Diskussion um das ökumenische Lernen zum Ausdruck, wenn "oikos" und "Ökumene" zueinander in ein Entsprechungsverhältnis gesetzt werden: "Der Glaube, die Hoffnung und die Liebe, die im Wurzelgrund des kleinen Haushalts, des Oikos, wachsen, sollen im größeren Haushalt, der Ökumene, wirksam werden" (Dauber/Simpfendorfer 1981, S.71).

Doch alle Unterstellungen von linearen Wirkungszusammenhängen zwischen dem Handeln bzw. Unterlassen von Individuen und den Operationen des globalen Systems greifen ins Leere. Und dementsprechend muß auch eine Konzeption von Weltverantwortung, die eine zwischenmenschliche Nahbereichsethik auf die Weltgesellschaft projiziert, ihren Gegenstand verfehlen. Auch in den erwähnten Weltgesellschaftsmodellen finden sich allerdings nur wenige konkrete Hinweise zu dem Mo-

us, in dem wir in die Weltgesellschaft involviert sind, an welche pädagogische Konzepte anschließen könnten. Vielleicht ist dies aber auch nur ein Problem eines pädagogischen Denkens, dessen Programm, über die Initiierung individueller Lernprozesse "die Welt" zu verändern, zwangsläufig an seine Grenzen stößt.

Angesichts der vielfältigen Probleme, die darin liegen, den Graben zwischen "global" und "lokal" zu überbrücken, wundert es nicht, wenn sich einzelne Vordenker der "globology" (Bergesen 1982) heute wieder verstärkt dem naheliegenderen Ende des local-global-nexus zuwenden. Auf der Essener Tagung "Conflicts in Global Ecology" im Sommer letzten Jahres machte das Lob des Nimbyismus die Runde: 'Nimby' steht für die englische Version des Sankt-Florian-Prinzips: not in my backyard" (Tenhagen 1991). Es wird wieder empfohlen, konkrete Lösungen für die Probleme vor Ort zu finden, "die sich hoffentlich global ergänzen" (ebd); das ganze Gerede von der gemeinsamen Zukunft bezeichnete der "ecologist"-Mitherausgeber Hildyard als "heiße Luft".

Zur Funktion des Eine-Welt-Gedankens in der Entwicklungspädagogik

Daß auch die "Erziehung zur internationalen Verständigung" der fünfziger und sechziger Jahre auf höchst problematischen Vorstellungen von globaler Einheit aufsaß, bemängelte eine UNESCO-Studie selbstkritisch: "It seems to us incorrect and even dangerous to discuss development only in terms of international understanding and peace, without making apparent the mechanisms and political and economic interests responsible for the fact, that this peace and this understanding are non-existent or are at least more aspiration than concrete reality" (IRFED 1974, S.60).

Auch in der ökumenischen Diskussion, die ja zunächst der entscheidende Schrittmacher für die Wiederbelebung des Eine-welt-Gedankens im Kontext der Entwicklungspädagogik gewesen ist, werden Zweifel an der Fruchtbarkeit der Eine-Welt-Perspektive laut. Jedenfalls ist Konrad Raiser (vgl. Raiser 1989) der Ansicht, daß sich das bereits in den sechziger Jahren voll entfaltete Paradigma des ökumenischen Universalismus schon wieder überlebt habe. Schon 1974 warnte eine ökumenische Kommission vor den ideologischen Implikationen der Welteinheits-Vorstellungen: "Im Namen von Einheit und Interdependenz sind Strukturen geschaffen worden, die durch falsche Abhängigkeit und Unterdrückung gekennzeichnet sind" (nach Raiser 1989, S.97). Angesichts der Disparitäten innerhalb des globalen Systems vollzieht sich der von Raiser beobachtete Paradigmenwechsel in der Ökumene gerade in der Abkehr von jener Eine-Welt-Metapher, die sich in Einheits- und Harmoniebegriffen artikuliert. Noch vermag Raiser keinen neuen, bereits paradigmatisch fixierten, Denk- und Orientierungsrahmen in der Ökumene auszumachen, doch zeichnet sich ab, daß die "ökumenische

Hausgenossenschaft" zukünftig eher in Kategorien der Differenz, der Disparität und des Konfliktes beschrieben werden muß.

Integrationspädagogik und Verlegenheitsformel

Ungeachtet dieser ernstzunehmenden Bedenken gegenüber dem ideologischen Charakter der Eine-Welt-Formel, hat diese in unserer gegenwärtigen Bildungslandschaft eine erstaunliche Integrationskraft entfaltet.

Die Rede von der "Einen Welt" ist in jüngster Zeit zum Konvergenzpunkt zahlreicher Entwicklungslinien der politischen und sozialen Erziehung geworden. In Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung werden heute deren ursprünglichen Gegenstände, die Entwicklungsländerprobleme und die Nord-Süd-Beziehungen, in den globalen Horizont gestellt; die interkulturelle Erziehung, die zunächst in der Ausländerpädagogik und den Problemen des gemeinsamen Lernen in gemischkulturellen (Vor-)Schulklassen ihren Ausgang nahm, verweist nunmehr über den Kontext einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft hinaus auf den umfassenderen Rahmen einer pluralistischen Weltkultur; in der Umweltpädagogik dürfte weitgehend Konsens darüber bestehen, daß auch die Ökologie des Schulgartens im Lichte grenzüberschreitender, globaler Umweltprobleme bemessen werden muß; in der Friedenserziehung werden Konfliktlösungsstrategien auf dem Hintergrund von Weltgesellschaftsmodellen oder geopolitischen Szenarien diskutiert; ökumenisches Lernen, das anfangs im interkonfessionellen Dialog und in der ökumenischen Bewegung verwurzelt war, kennzeichnet heute die Einübung in die christliche Weltverantwortung und kann sich damit an schlechterdings jedem Gegenstand im Beziehungsnetz zwischen "eigenem Haushalt und bewohntem Erdkreis" abarbeiten. Ungeachtet aller begrifflichen Schattierungen ist die Voraussetzung eines wie auch immer gearteten globalen Beziehungszusammenhangs der Menschheit all diesen neueren Spielarten einer international orientierten Pädagogik gemeinsam. Es zeichnet sich gar ab, dies zumindest in der jeweiligen didaktischen Programmatik und der außerschulischen Bildungspraxis, daß die Perspektive der "Einen Welt" zu einer Bündelung dieser Lernbewegungen führen könnte, die es zukünftig als wenig sinnvoll erscheinen läßt, überhaupt noch zwischen entwicklungsbezogener, ökumenischer, interkultureller, Friedens- und Umwelt-Erziehung zu unterscheiden. Im angelsächsischen Raum werden ohnehin schon seit vielen Jahren Bildungsprogramme und Curricula unter dem Titel einer "global education" entwickelt und erprobt, die sich um derlei (deutsche) Distinktionen und Mandatsfragen herzlich wenig kümmern. Fragen des interkulturellen Zusammenlebens, der Umweltkrise und der Nord-Süd-Disparitäten, der Ethik der Weltverantwortung und des Friedens werden hier als miteinander zusammenhängende Aspekte der selben Problemlage gedeutet, eben der neuen Globalität unserer

Lebensverhältnisse. Entsprechende Ansätze einer "Erziehung zur globalen Welt" sind im deutschsprachigen Raum noch rar. Erste Beispiele allerdings, wie der Lernzielkatalog des Schweizer Forums Schule für Eine Welt, der bezeichnenderweise auf einer Adaption der amerikanischen Diskussion beruht², führen eindrucksvoll vor Augen, wie die Integration der genannten Partikular-Pädagogiken unter der Leitidee einer Erziehung in der "Einen Welt" aussehen könnte.

Neben dieser fruchtbaren integrativen Funktion sollte nicht übersehen werden, daß die Eine Welt-Perspektive in der entwicklungspolitischen Bildung derzeit auch eine höchst sensible Leerstelle auszufüllen vermag. Mit der fortschreitenden Differenzierung der "Dritten Welt", dem gleichzeitigen Wachstum von Verelendung und Wohlstand im Norden und im Süden und der Auflösung der früheren "Zweiten Welt" hat der ursprünglich auch territorial umgrenzbare Gegenstand der Dritte-Welt-Pädagogik an Konturen verloren (vgl. Menzel 1991). Die "Eine Welt" dient hier als eine noch recht vorläufige Verlegenheitsformel, deren Nutzen sich für die anstehende Klärung des neuen Mandates der entwicklungsbezogenen Bildung noch erweisen muß.

Pädagogik der Weltprobleme

Wenn heute in der praktischen Bildungsarbeit von der "Einen Welt" die Rede ist, so sind die damit verbundenen Ansprüche häufig viel bescheidener, als jene, die hier im Hinblick auf eine kurze Phase der pädagogischen Reflexion aus der "Vorgeschichte" der Entwicklungspädagogik diskutiert wurden. Es wäre so gesehen unangemessen, an die zahlreichen Unterrichtsmaterialien und Veranstaltungangebote zur "Einen Welt" all jene Problemstellungen heranzutragen, die sich aus der Diskussion sozialwissenschaftlicher Weltgesellschaftsmodelle ergeben. In der Regel dient heute der Hinweis auf die "Eine Welt" in erster Linie als ein Signal, eine Problem-anzeige. "Wir leben in einer Welt" ist zur Chiffre für ein Bündel von Weltproblemen geworden. Aussagen über die Mechanismen des internationalen Systems oder die Struktur der Weltgesellschaft sind damit nicht intendiert. Aufgerüttelt durch die Globalmodelle, die erstmals in aller Eindringlichkeit die möglicherweise katastrophalen Konsequenzen globaler Trends aufgezeigt haben, reagiert die gegenwärtige Eine-Welt-Pädagogik auf eine konkrete als bedrohlich empfundene Problemlage globalen Ausmaßes. Die Palette der "issues" ist schnell benannt. So heißt es in der Programmatik für die diesjährige internationale Kampagne "Eine Welt für alle": "Nie zuvor in der Geschichte unseres Planeten hat der Mensch seine eigene Umwelt in einem so bedenklichen Ausmaß gefährdet wie heute... Die Ziele der 'One world'-Gruppe sind - Bewußtsein zu schaffen für die globalen Themen von Umwelt, Entwicklung und Weltfrieden".

Die Rede von der Einen Welt bringt so auch zum

²In der Regel dient heute der Hinweis auf die 'Eine Welt' in erster Linie als ein Signal, eine Problem-anzeige"

Ausdruck, daß der Norden zur langfristigen Wahrung seiner Eigeninteressen gezwungen ist, auch an der Lösung von globalen Problemen mitzuwirken. Die Identität der Einen Welt reduziert sich auf die Erkenntnis: "Wir sitzen alle gemeinsam in einem Boot. Wir müssen lernen, kurzfristige Interessen zurückzustellen und global zu denken", wie es plakativ in einer Arbeitshilfe (Miseror 1987, S.16) heißt. Ohne Zweifel ist es angesichts der drängenden Realität von überlebensgefährdenden Weltproblemen notwendig, diese zum Thema von Erziehung und Bildung zu machen. Für ein pädagogisches Programm allerdings, das zu bestimmen erlaubt, in welcher Weise Bildungs- und Erziehungsprozesse zur Bewältigung globaler Entwicklungsprobleme beizutragen vermögen, ist die Bezugnahme auf ein Bündel von bedrohlichen globalen Trends unzureichend. Die Eine Welt kann auf der Basis der "Weltproblematik" ebenso wenig pädagogisch begriffen werden wie im Rückgriff auf universalgeschichtliche Modelle oder auf das klassische Weltbild der internationalen Politik. ♦

Literatur:

- Alger, Chadwick F.:** Perceiving, analyzing and coping with the local-global nexus, in: *Internat. Social Science Journal* 117, 1988, S.321-340
- Bergesen, Albert:** The emerging science of the world-system., in: *International Social Science Journal* 91, 1982, S.23-36
- Bornschiefer, Volker:** Weltsystem, in: *Pipers Wörterbuch zur Politik*, hg. von Dieter Nohlen, Band 5, S.535-541
- Bornschiefer, Volker; Lengyel, Peter (Hg.):** World society studies, Vol 1., Frankfurt/New York 1990
- Coulmas, Peter:** Weltbürger, Geschichte einer Menschheitssehnsucht, Reinbek 1990
- Czempiel, Ernst-Otto:** Internationale Politik, Paderborn 1981
- Dauber, Heinrich; Simpfendorfer, Werner:** Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis, Wuppertal 1981
- Forum Schule für eine Welt:** Lernziele für eine Welt, Jona 1988
- Gollwitzer, Heinz:** Geschichte des weltpolitischen Denkens, Bd.1, Göttingen 1972
- Göpfert, Hans:** Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht, Düsdf 1985
- Habermas, Jürgen:** Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? in: ders., *Rekonstruktion des Historischen Materialismus*, Frankfurt 1982 (3. Auflage), S.92-126
- Heintz, Peter:** Introduction - a sociological code for the description of world society and its change, in: *International Social Science Journal* 91, 1982, S.11-21
- IRFED:** In-school development education in the industrialized countries, Paris 1974
- List, Martin:** Was heißt Weltgesellschaft?, in: Moltmann, B./Senghaas-Knobloch, E. (Hg.), *Konflikte in der Weltgesellschaft und Friedensstrategien*, Baden-Baden 1989, S.29-62
- Luhmann, Niklas:** Die Weltgesellschaft, in: ders., *Soziologische Aufklärung*, Band 2, S.51-71, Opladen 1975
- Luhmann, Niklas:** *Soziale Systeme*, Frankfurt 1984
- Marquard, Odo:** Universalgeschichte und Multiversalgeschichte, in: ders., *Apologie des Zufälligen*, Stuttgart 1986, S.54-75
- Menzel, Ulrich:** Das Ende der 'Dritten Welt' und das Scheitern der großen Theorie. Zur Soziologie einer Disziplin in auch selbstkritischer Absicht, in: *PVS* 1/1991, S.4-33
- Miseror (Hg.):** Solidarität mit den Armen, ein Lese- und Arbeitsheft für Schüler, Aachen 1987
- Nolte, Hans-Heinrich:** Die eine Welt. Geschichte des internationalen Systems, Hannover 1982
- Raiser, Konrad:** Ökumene im Übergang. Paradigmenwechsel in der ökumenischen Bewegung, München 1989

Röhrs, Hermann: Schule und Bildung im internationalen Gespräch, Frankfurt 1966

Stiftung Entwicklung und Frieden: Globale Trends, Bonn 1991

Tenhagen, Hermann-Josef: Sankt Florian als Hoffnungsträger, in: taz vom 20.7.91

Thomas, Alexander: Interkulturelle Kommunikation und kulturelle Identität, in: *außerschulische Bildung* 2/90, S.119-124

Tudyka, Kurt P.: Weltgesellschaft - Unbegriff und Phantom, in: *Moltmann/Senghaas-Knobloch* 1989 a.a.O., S.63-70

Anmerkungen:

* Teil 1 dieses Aufsatzes ist abgedruckt im letzten Heft, 14(1991)4.

(1) Die Darstellung lehnt sich an eine Klassifizierung von E.-O. Czempiel 1981, S.53-100 an.

(2) Auf je einen Repräsentanten dieser drei Theorieperspektiven der Weltgesellschaftsmodelle sei hier hingewiesen: Für die Analyse des globalen ökonomischen Systems wären die Arbeiten von Immanuel Wallerstein, für die Analyse des globalen politischen Systems diejenigen George Modelskis, für die Analyse der kulturellen Integrationsmechanismen in der Weltgesellschaft die Studien von Peter Heintz an prominenter Stelle zu nennen.

(3) Zur Kritik der wissenschaftlichen Fruchtbarkeit von Weltgesellschaftstheorien vgl. z.B. Tudyka 1989 oder Czempiel 1981, S.69-76. Darüberhinaus gibt es zwischen den politikwissenschaftlichen Weltgesellschaftstheorien und einer systemtheoretisch operierenden soziologischen Theorie der Gesellschaft (die heute als Weltgesellschaft begriffen werden muß) wie der Luhmanns fundamentale Differenzen. Während jene noch mit dem klassischen Begriff eines Systems arbeiten, das sich aus Elementen und deren Beziehungen untereinander zusammensetzt, beschreibt diese soziale Systeme als sich selbstorganisierende Systeme, die ihre eigenen Elemente reproduzieren. Die Tragweite dieser neuen Theorieperspektive für ein Verständnis der "Einen Welt" bzw. der Weltgesellschaft kann hier allerdings nicht ausgearbeitet werden.

(4) vgl. J.W. Botkin, M. Elmandjra, M. Malitza: *Das menschliche Dilemma, Zukunft und Lernen*. Wien und München 1979.

(5) Der Lernzielkatalog des Schweizer Forums für eine Welt greift ausdrücklich zurück auf Lee Anderson, *Schooling and citizenship in a global Age - An exploration of the meaning and significance of global education*. Bloomington 1979



Klaus Seitz, Jg. 1959, lebt mit Frau und zwei Kindern in Nellingen/Kreis Tübingen. Langjährige in entwicklungspolitischen Initiativen, u.a. im Entwicklungspädagogischen Informationszentrum EPIZ Reutlingen und im Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt. Nach Philosophie- und Pädagogikstudium Bildungsreferent in verschiedenen Einrichtungen des Kirchlichen Entwicklungsdienstes. Veröffentlichungen zur Entwicklungspädagogik und zu Welthandelsfragen. Zur Zeit Wissenschaftlicher Angestellter im DFG-Forschungsprojekt "Von der Dritten-Welt-Pädagogik zur Entwicklungspädagogik - Zur Geschichte eines Lernbereichs".

Wiltrud Rösch-Metzler

'Eine Welt' im deutsch-deutschen Schatten

Zur Evaluierung der Kampagne 'Eine Welt für alle'

Erinnern Sie sich noch an den "Marsch"? Im Mai 1990 hatte eine in dieser Form einzigartige Medien- und Öffentlichkeitskampagne unter dem Motto: "Eine Welt für alle" stattgefunden. Eine Evaluierung dieses Projektes wurde von den Trägerorganisationen der Kampagne in Auftrag gegeben. Angesichts der unmittelbar bevorstehenden "Eine-Welt-Kampagne" des Jahres 1992 werden im folgenden die wichtigsten Ergebnisse dieser Studie dargestellt. (ks)

Das Projekt "Eine Welt für alle" hatte kein methodisches Vorbild. Es entwickelte sich prozeßhaft. Es kann als "Kampagne"¹ verstanden werden. "Bei Kampagnen handelt es sich um zeitlich begrenzte Kommunikationsaktivitäten mit klar definierten Zielen. Kampagnen enthalten in sich Planung, Implementation und Evaluierung; sie bilden zugleich aber auch selbst ein Implementationsinstrument im Dienst übergeordneter Ziele."²

I. Analyse des Kontextes in dem "Eine Welt für alle" entstand

Zum Kontext der Kampagne gehören: die Dritte-Welt-Berichterstattung in den Medien, der "Tag für Afrika" und die Kritik daran, die Rolle des NDR-Journalisten Rolf Seelmann-Eggebert, Vorerfahrungen der NRO in der Kampagnen-Zusammenarbeit und sonstige Motive der NRO und Fernsehanstalten, die bei "Eine Welt für alle" eine Rolle spielten.

In zahlreichen Studien wird eine mangelhafte Berichterstattung der Massenmedien über die Dritte-Welt nachgewiesen. Sie ist zu eurozentristisch, stellt zu wenig komplexe Zusammenhänge dar, nennt nur in seltenen Fällen die Verursacher der Armut, degradiert die Menschen der Dritten-Welt, wenn sie in den Berichten überhaupt vorkommen, zu Objekten. Entwicklungszusam-

menarbeit wird u.a. deshalb kaum von den Massenmedien thematisiert, weil sie auch in Gesellschaft und Politik keinen hohen Stellenwert besitzt. Eine Chance, das Thema dennoch auf die Agenda der Medien zu setzen, sehen Fernsehleute dann gegeben, wenn es mit ökologischen Problemen verknüpft wird. Am Programmschwerpunkt "Eine Welt für alle", der Öko-Probleme in den Vordergrund rückte, war diese Entwicklung abzulesen.

Eine entscheidende Rolle für die Entstehung und den Verlauf des Projekts "Eine Welt für alle" spielte der NDR-Chefkorrespondent Fernsehen Rolf Seelmann-Eggebert. Von ihm stammte die Idee zu einer Eine-Welt-Woche. Er koordinierte die ARD-Sondersendungen zu diesem Programmschwerpunkt und leitete auch den europäischen Medienverbund One World.

Die NRO konnten für die Projektwochen auf Erfahrungen aus der Nord-Süd-Kampagne des Europarats und einiger europäischer NRO zurückgreifen, die seit 1985 Städte-Partnerschaften fördern. Etwa 50 lokale Nord-Süd-Foren sind in der BRD aus dieser Aktion hervorgegangen. Eine andere Kooperation, das NRO-Netzwerk, hatte sich zu Beginn der "Eine Welt für alle"-Kampagne aufgelöst. Spannungen im NRO-Netzwerk, die nicht geklärt wurden, waren vielleicht auch der Grund, weshalb nicht alle im Netzwerk zusammengeschlossenen Organisationen bei "Eine Welt für alle" mitmachten, sondern als Fraktion der Kritiker (Medico, terre des hommes und Buko) in Erscheinung traten.

Immer stärker werden die NRO gewahr, daß ihre Projekthilfe in Afrika, Asien und Lateinamerika von begrenzter Reichweite ist, daß die Verarmung von zwei Dritteln der Menschheit zugenommen hat, weil globale Strukturen sich verfestigt haben. "Nur auf örtliche und nationale Kontexte bezogene Veränderungen bedeuten heute Verrat am Glück und den Zukunftschancen aller Menschen."³ "EINE WELT FÜR ALLE" bedeutet: Wenn

die Erde überleben soll, braucht auch Deutschland in vielem eine andere Entwicklung⁴, erklärten die Sprecher des Projekts auf einer Pressekonferenz in Bonn. Immer wichtiger erscheint den NRO die Inlandsarbeit.

2. Definition des Problems

Von seiner Anlage her unterschied sich das Projekt "Eine Welt für alle" nicht nur durch den fehlenden Spendenaufruf von seinem Vorgänger, dem "Tag für Afrika". Unterschiede traten auch auf im Anlaß, im Thema, in der Zeit und in der Beteiligung.

Der Anlaß war keine klar definierte Katastrophe (wie beim Afrikatag die Hungersnot in Äthiopien), sondern setzte sich zusammen aus den verschiedenen globalen Problemen, vor denen die Menschheit heute steht und den Ergebnissen von drei Jahrzehnten Entwicklungshilfe.

Ein ganzes Szenario lieferte die Begründung für den NDR: "Die Weltbevölkerung wächst in einem atemberaubenden Tempo. Neue Konzepte müssen her, wenn sich der Strom der Armutsflüchtlinge aus der Dritten Welt nicht zu einer Springflut entwickeln soll. Treibhauseffekt und Ozonloch beschäftigen Regierungen in aller Welt. Aber handeln sie auch? Willy Brandt hat die 80er Jahre das 'verlorene Jahrzehnt' genannt. In den 90er Jahren muß das Bewußtsein einen Quantensprung machen, wenn wir aufholen wollen, was versäumt ist, und im Wettlauf gegen die Zerstörung unserer Umwelt nicht unterliegen wollen."⁵

Diese Definition des Problems deckte sich nicht in allen Punkten mit der Problemlage, die die NRO als Hintergrund für die Projektwochen analysiert hatten und im "Inhaltepapier" niedergeschrieben hatten. In diesem Papier stellten sie die Zusammenhänge zwischen der Bundesrepublik und den Ländern der Dritten Welt in den Bereichen Weltwirtschaft, Ökologie, Abrüstung und Jugend dar. Bei bundesweiten Aktionen wurde auf diese vier Schwerpunkte immer wieder Bezug genommen. Verursacher der Verarmung in der Dritten Welt wie Banken, bundesdeutsche Firmen und Regierungen der Industrieländer wurden jedoch im Inhalte-Papier nicht genannt. Die im Inhalte-Papier formulierten Forderungen an die Politik und an die Politiker waren auch nicht konkret genug, als daß sie zu einer wirklichen politischen Auseinandersetzung innerhalb der BRD geführt hätten. Appelle an jeden einzelnen haben überwogen.

Bei Aktionen auf lokaler Ebene waren, die im Inhalte-Papier nicht angesprochenen Themen Asyl und Entwicklungshilfemodelle wichtig.

3. Bestimmung der relevanten Gruppen und Institutionen

Schon vor Einrichtung des Koordinationsbüros wurde überlegt, welche Gruppen und Organisationen für das Projekt wichtig wären. Zu vielen Organisationen erfolg-

te eine frühzeitige Kontaktaufnahme, insbesondere durch Seelmann-Eggebert, zu Buchverlagen, zum Hörfunk, zum ZDF und zu europäischen Sendeanstalten. Die NRO-Vertreter schrieben Briefe an in ihren Augen "gesellschaftlich relevante" Gruppen. Eine Vielfalt der Träger war angestrebt, um das Vorhaben auf eine breite Basis zu stellen. Im Januar 1989 bestand der Trägerkreis aus zehn Organisationen, im November desselben Jahres waren es 32.

Für die insgesamt 34 Träger der Projektwochen gab es kein gemeinsames Kriterium. Mit wenigen Ausnahmen (Bund für Umwelt- und Naturschutz (BUND) und das Münchner Institut für Psychologie und Friedensforschung) arbeiten sie überwiegend im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit oder in der freien Wohlfahrtspflege.

Etwa ein Drittel der Organisationen vertrat die Kampagne energisch innerhalb und außerhalb ihrer Einrichtung. Ein entsprechendes Interesse der anderen zwei Drittel wurde nicht deutlich.

In einigen Organisationen, die bisher ihren Schwerpunkt auf das Spendensammeln gerichtet hatten, hat die Kampagne einen Umdenk-Prozeß in Richtung Bewußtseinsbildung ausgelöst. Ebenso geriet bei einigen Organisationen die Nord-Süd-Problematik stärker ins Blickfeld. Die Kampagne blieb überwiegend auf die Presse- und Öffentlichkeitsreferenten der Häuser beschränkt, so daß die Fülle der Süd-Kontakte der anderen Referate für die Projektwochen nicht voll zum Zug kam. Es entstand wieder einmal der Eindruck der Norden debattiere unter sich über das, was für den Süden gut ist.

Dadurch, daß die Träger auf unterschiedlichen Ebenen (Bundes- bis Gemeindeebene) tätig sind, war ihre Zusammenarbeit erschwert: Fahrtkosten und Zeit für Planungssitzungen konnten von Trägern, die nur lokal verankert sind, kaum aufgebracht werden.

4. Schlüsselpersonen

Individuen, die bereits in Übereinstimmung mit dem erkannten Problem sind, können den Erfolg einer Kampagne vergrößern. Von Seiten der Trägerorganisationen wurde jedoch mehr nach Institutionen gesucht, als nach Individuen. Anders das Fernsehen, das sehr stark mit Einzelpersonlichkeiten arbeitete.

Die Übernahme der Schirmherrschaft durch Bundespräsident Richard von Weizsäcker vermittelte der Kampagne Publicity und Seriosität. Inhaltlich bot von Weizsäcker dem Projekt kaum Impulse und Anknüpfungspunkte, da er sowohl in seinem Grußwort als auch in der Fernsehdiskussion sehr allgemein blieb.

5. Zustimmung von Schlüsselinstitutionen

Nicht alle Schlüsselorganisationen - das sind die Organisationen, die bereits im Sinne der Kampagne arbeiten - haben dem Projekt "Eine Welt für alle" zu-

gestimmt. Dazu gehören auf Seiten der Projektwochen u.a. NRO wie ASW, WFD, TdH und BUKO. Sie traten als Kritiker des Projekts in Erscheinung. Ihre Kritik hatte zur Folge, daß Gruppen vor Ort, die bereits im Sinne der Kampagne arbeiteten, dem Projekt mit Mißtrauen begegneten und eine Mitarbeit zum Teil verweigerten. Für die Träger auf Bundesebene war diese Kritik aus den eigenen Reihen Ansporn und Ärgernis zugleich.

6. Verbreitung von Information innerhalb der Zielgruppe und Aufzeigen der praktischen Notwendigkeit der intendierten Veränderung

Vom Beginn der Planungen der Kampagne im Herbst 1987 bis zum Frühjahr 1989 herrschte ein großes Informationsdefizit. Das lange Zeit einzige, vom NDR veröffentlichte Papier mit dem Emblem einer blaugrünen Weltzwiebel, war unter den Initiatoren der Projektwochen nicht konsensfähig. Sie kritisierten, daß darin zu sehr auf Hunger und Armut abgehoben werde und mit Mitleid anstelle von Aufklärung gearbeitet werde. Wer sich also über den Stand der Planungen informieren wollte, mußte sich an eine der beteiligten Organisationen wenden. Dies verhinderte die Entwicklung eines gemeinsamen Erscheinungsbildes der Kampagne nach außen und nährte Spekulationen und Mißtrauen gegen das Vorhaben.

Daß der Info-Dienst der Kampagne so spärlich und spät erschien, hatte mehrere Gründe. Die Verantwortlichen wollten über fertige Planungen informieren. Diese lagen aber erst relativ spät vor. Darüber hinaus wurde das Koordinationsbüro bereits ein halbes Jahr vor der Kampagne mit schriftlichen und telefonischen Anfragen und sonstiger Arbeit überschwemmt, so daß keine Kapazität für einen neuen Info-Dienst vorhanden war. Anfang Januar übernahm der neu eingestellte Öffentlichkeitsreferent die Herausgabe des Info-Dienstes. Die letzte Ausgabe des Info-Dienstes erschien zu spät, die Informationen konnten in die Arbeit vor Ort nicht mehr einbezogen werden.

Es gab keine regelmäßigen Presseinformationen, obwohl die Zielgruppe der Journalisten von den Trägern als sehr wichtig angesehen wurde. Die Pressearbeit des Projekts lief über viele Kanäle. Am 19. Juli verbreitete z.B. der Caritas Pressedienst der Erzdiözese Köln die Ente, daß "Eine Welt für alle" mit einem Stemmarsch von 40 000 Kindern in Köln eröffnet wird.

7. Bildung einer Struktur für die Durchführung der Kampagne

Das Projekt setzte sich zusammen aus dem Programmschwerpunkt "Eine Welt für alle" des öffentlichen Rundfunks und den bundesweiten Projektwochen "Eine Welt für alle" von 34 Nicht-Regierungsorganisationen (NRO) der Entwicklungszusammenarbeit, der Katastrophenhilfe, des Umweltschutzes und

der Friedensarbeit. Durchführungszeitraum des Projekts war der 4. bis 27. Mai 1990.

Das Projekt läßt sich unterteilen in einen Medienstrang mit Fernsehen, Radio und Presse und in einen Projektstrang, der von einem Koordinationsbüro zusammengehalten wurde. Dazu gehörten die bundesweiten Veranstaltungen: Auftaktveranstaltung, Abgeordnetenbefragung, Wettbewerb "Weltoffene Gemeinde" und Kaffeekampagne und die bundesweiten Aktionsmaterialien Kampagnen-Zeitung, Aufkleber und Plakate. Zum Projektstrang gehörten auch die zahlreichen von lokalen Gruppen und Zusammenschlüssen organisierten Veranstaltungen auf regionaler und örtlicher Ebene: Vorträge, Informationsstände, Gottesdienste, Wettbewerbe, Pressegespräche, Ausstellungen...

Die Werbefirma Young & Rubicam erfand das Kampagnenmotto und den schwarz-roten Kampagnenschriftzug. Sonst hätte man sich mit dem Slogan "Eine WeltWoche" begnügen müssen.

Für die Durchführung der Kampagne wurde eine Gesellschaft bürgerlichen Rechts gegründet. In den Entscheidungsgremien waren die fünf NRO-Initiatoren weiterhin vertreten. Gleichzeitig wurde eine Struktur geschaffen, die es ermöglichte, daß laufend neue NRO dazustoßen konnten. Schlecht eingebunden innerhalb dieser Struktur waren die Regionalkoordinatoren. Nicht überlegt wurden Partizipationsmöglichkeiten für örtliche Gruppen, was eine basisdemokratische Struktur vorausgesetzt hätte.

Die Führung und später auch der größte Teil der Durchführung der bundesweiten Aktion lag beim Steering Committee. Die personelle Unterbesetzung des Koordinationsbüros und des Öffentlichkeitsreferats der Kampagne und die zum Teil unverbindliche Arbeitsweise in den Arbeitsgruppen führten dazu, daß sich das Steering Committee um sehr viele Details des Projekts und Aufgaben der Durchführung kümmern mußte. Diese Faktoren und die starke Beanspruchung seiner Mitglieder durch ihre regulären Aufgaben in ihrer Organisation führten zu einer latenten Überforderung des Gremiums.

Das Plenum war der Ort, an dem sich die sehr unterschiedlichen Trägerorganisationen treffen und an den Entscheidungsprozessen beteiligen konnten. Für die kleineren Organisationen war es der einzige strukturelle Zugang zum Projekt. Dies ermöglichte einerseits, daß auch von Einzelpersonen unbürokratisch Initiativen innerhalb des Projekts gestartet werden konnten, führte aber andererseits dazu, daß Plenumsdiskussionen mehr und mehr von Gästen bestimmt wurden.

In der Vorbereitungsphase der Projektwochen wurde bald deutlich, daß die Kampagne nicht nur von der Bundesebene aus durchgeführt werden konnte, sondern daß regionale Koordinatoren für regionale Aktivitäten notwendig sind. Deshalb wurde entschieden, in allen Bundesländern Regionalkoordinatoren zu suchen. Die Regionalkoordinatoren fanden sich in ihren Regionen inmitten des Konfliktfeldes zwischen den Kritikern der

Kampagne und den Befürwortern wieder.

Die Erfahrungen im Koordinationsbüro des Projekts lassen sich folgendermaßen charakterisieren und vermutlich auch auf andere Kampagnen übertragen, für die erst eine Geschäftsstelle eingerichtet werden muß:

1. Das Büro ist eingerichtet als Provisorium, materiell schlecht ausgestattet, zeitlich begrenzt und wieder leicht abbaubar.

2. Aus Kostengründen entscheiden sich die Verantwortlichen für einen Einmann- bzw. Einfrau-Betrieb.

3. Das Arbeitsfeld des Mitarbeiters oder der Mitarbeiterin ist anfangs eher vage und konkretisiert sich erst im Verlauf der Kampagnenplanung. Dasselbe gilt für den Arbeitszeit-Aufwand.

4. Zu wenig Berücksichtigung findet die Begleitung der Mitarbeiterin oder des Mitarbeiters. Das zeigt sich z.B. in fehlenden Dienstgesprächen. Eine andere Möglichkeit wäre, daß die eingestellte Person mehr inhaltliche Verantwortung und Kompetenz zugestanden bekommt, quasi eigenverantwortlich arbeitet.

5. Unterschiedlichste Ebenen und Organisationen haben Erwartungen an das Kampagnenbüro, und da es tatsächlich der Knotenpunkt einer Kampagne ist, muß der oder die Mitarbeiterin dort sehr vorsichtig mit den geäußerten und verdeckten Erwartungen umgehen, um niemanden vor den Kopf zu stoßen. Der Mitarbeiter oder die Mitarbeiterin kann nicht immer nur abwehren, aber aus Zeitgründen auch nicht jeden Arbeitsauftrag annehmen.

Von außen betrachtet muß das Büro wie eine feste Einrichtung wirken, damit staatliche Stellen mit ihm zusammenarbeiten können und damit sich Journalisten dorthin wenden können.

Vorstellbar wäre, statt der kostengünstigen Einmann/Einfrau-Lösung ein Team mit zwei bis drei Personen einzustellen, das Erfahrungen mit Dritte-Welt-Arbeit, Organisation, Presse, Werbung und Bildungsarbeit hat. Bei einem größeren Team könnten Frustration und Resignation geringer gehalten sowie die Kreativität und Schlagkraft verbessert werden. Dies würde allerdings mehr Finanzmittel erfordern.

8. Bestimmung der Ziele und Zielgruppen

Hauptzielgruppe war die breite Öffentlichkeit. Dabei sollten vor allem auch Personen, die sich nicht in erster Linie für globale Zusammenhänge interessieren, vom Projekt angesprochen werden. Die NRO hatten darüber hinaus als eine wichtige Zielgruppen die Politiker ausgemacht.

Das Münchner Meinungsforschungsinstitut Infratest wurde mit einer telefonischen Umfrage bei 1000 Personen ab 14 Jahren beauftragt. Die Erhebung ergab, daß 22% der Bevölkerung ab 14 Jahren oder 10,9 Millionen Menschen in der Bundesrepublik von den Medien- und Projektwochen "Eine Welt für alle" wußten. Bei der Altersverteilung fällt auf, daß alle Altersgruppen - mit

Ausnahme der 65-jährigen und darüber (13%) - relativ gleich verteilt auftreten. Auch knapp ein Viertel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen kannten das Projekt. Bei der regionalen Verteilung fällt auf, daß Einwohner von Baden-Württemberg und Bayern (26%) etwas mehr von der gesamten Aktion mitbekommen haben, als Bewohner der anderen Bundesländer (19%-22%).

Die zweite Frage richtete sich nur an die Personen, die angegeben hatten, von "Eine Welt für alle" zu wissen. Sie wurden gefragt, durch welches Medium sie von der Aktion erfahren hatten. Das Fernsehen erhielt 68%, Zeitungen 40%, Hörfunk 15%, Veranstaltungen 4% und Sonstiges 11%. Bei den Zeitungen ist zu berücksichtigen, daß dort sowohl Informationen über das Fernsehprogramm, als auch Informationen über Veranstaltungen im Rahmen der Projektwochen aufgegriffen worden sind. Bei Hörfunk und Fernsehen handelte es sich meist um eigene Beiträge und nicht um Berichte über die Projektwochen. Das Ergebnis zeigt, daß das Fernsehen zwar der wichtigste Vermittler war, daß aber immerhin knapp ein Drittel der Befragten (32%) nicht durch das Fernsehen von "Eine Welt für alle" erfahren haben.

Die Prozentzahl bei Sonstiges ist mit 11% recht hoch. Knapp die Hälfte der Personen, die Sonstiges angaben, gingen noch zur Schule, was die Vermutung nahelegt, daß an etlichen Schulen Projekttag und ähnliches zum Thema stattfanden.

Vier Prozent, darunter dreiviertel Frauen, gaben an, daß sie durch Veranstaltungen über "Eine Welt für alle" informiert wurden. Das wären auf die Bevölkerung ab 14 Jahre umgerechnet 450 000 Menschen. Geht man von den Erfahrungen der Träger aus, die z.B. in Bayern 1500 örtliche Veranstaltungen zählten, in anderen Bundesländern weniger, so kann man die Zahl 450 000 auch als grobe Schätzzahl für die gesamten Besucher und Besucherinnen von Begleitveranstaltungen übernehmen.

Die Projektwochen wollten vermitteln, daß Änderungen in den Industriestaaten nötig sind, um "Eine Welt für alle" zu ermöglichen. Denken Personen, die mit "Eine Welt für alle" in Berührung gekommen sind anders über globale Probleme, als Menschen, die nicht berührt wurden? Alle wurden deshalb gefragt, was sie mit dem Slogan "Eine Welt für alle" verbinden. Drei Antworten standen zur Auswahl, 1. Die Erde ist durch Umweltkatastrophen gefährdet, 2. Wir brauchen nicht nur Entwicklungshilfe, sondern auch eine grundlegende Änderung in den Industriestaaten und 3. Es müßte mehr gespendet werden. Von denen, die das Projekt nicht kannten, entschieden sich die Hälfte für die erste Aussage, über ein Drittel (34%) für die zweite Aussage und sieben Prozent für die dritte.

Von denen, die mit dem Projekt in Berührung gekommen waren, entschieden sich 60% für die 2. Aussage, 34% für die erste und nur noch 2% für die letzte Aussage. Dies kann ein Hinweis darauf sein, daß es der

Kampagne mit einiger Wahrscheinlichkeit gelang, ihr Ziel Bewußtseinsänderung vor Spenden, der Bevölkerung zu verdeutlichen.

Das Bewußtmachen der Notwendigkeit von Veränderung kam zu kurz, was u.U. daher rührt, daß es keinen Konsens gab, was sich in der BRD alles ändern müßte (hier könnte eine Folge-Kampagne anknüpfen).

In der Frage des Firmensponsorings zeigte sich, daß den Trägern von "Eine Welt für alle" nicht jedes Mittel zur Durchführung der Kampagne recht war. Sie gaben hier der Vermeidung eines Glaubwürdigkeitsverlusts der Kampagne Vorrang vor der besseren finanziellen Ausstattung. Daß sie sich darauf einigten, selbst keine Spenden zu sammeln, war Voraussetzung dafür, daß die Kampagne als Bewußtseinsbildungsprojekt erkennbar war.

9. Bestimmung der Mittel zur Implementation

In Arbeitsgruppen wurden die Mittel zur Implementation überlegt. Teilweise änderten sich die Mittel im Verlauf der Arbeitsgruppensitzungen wieder, so daß es manchmal, von außen betrachtet schwierig war, zu sehen, was denn nun letztendlich geplant ist.

In nahezu allen Arbeitsgruppen entfaltete sich eine Aktivität erst mit dem "drohenden" baldigen Beginn der Projektwochen. Trotz der langen Planungsphase gelang es nicht, die Zeit für die Vorbereitungen ausreichend zu nutzen.

Ein anderes Problem war die Fluktuation der Mitarbeiter in den Arbeitsgruppen und die damit verbundene unverbindliche Arbeitsweise.

Es erwies sich als schwierig, bundesweite Veranstaltungen in Zusammenarbeit mit Verwaltungen von Großstädten zu planen und durchzuführen, wenn sich nicht wie in Hamburg ein Vertreter vor Ort fand. Die AG Eröffnungsveranstaltung machte auch die Erfahrung, daß Städte inzwischen mit ihren lokalen entwicklungspolitischen Aktionsgruppen zusammenarbeiten, die ein Anliegen "von außen" eher als Störung betrachten. Andererseits macht dies auch deutlich, daß die großen Nicht-Regierungsorganisationen vor Ort personell kaum verankert sind.

Die späte Detailplanung der Bundesveranstalter machte es den Gruppen vor Ort nahezu unmöglich, noch rechtzeitig die bundesweit geplanten Aktionen Abgeordnetenbefragung und weltoffene Gemeinde durchzuführen. Regionale Planungen zu "Eine Welt für alle" standen zu diesem Zeitpunkt zum Teil bereits fest. Gründe, weshalb die Aktion Abgeordnetenbefragung nicht von allen Regionen aufgegriffen wurde, waren neben dem Zeitfaktor auch in länderspezifischen Begebenheiten zu sehen. In Nordrhein-Westfalen konzentrierten sich die Gruppen auf die im Mai durchgeführten Landtagswahlen.

Die AG "Abgeordnetenbefragung" kann auf Teilerfolge verweisen: Mit Hilfe des Fragebogens konnten

zu einigen Abgeordneten erste Verbindungen geknüpft werden. In einigen Wahlkreisen fanden noch Gespräche mit Abgeordneten statt. Auf bundesweiten und regionalen Veranstaltungen im Rahmen von "Eine Welt für alle" gelang es, Politiker und Politikerinnen einzubeziehen wie Uwe Holtz, Irmgard Adam-Schwaetzer, Uschi Eid, Hans Koschnick und Hans-Peter Repnik.

Bei später begonnenen Aktivitäten wie dem Jugendempfang des Bundespräsidenten und dem bundesweiten Bildungskongreß für Lehrer, für die sich viele Interessenten meldeten, entstand die Gefahr, daß sich die Kampagne verzettelt. Gerade bei prozeßhaftem Arbeiten, bei dem Projektgruppen eine Eigendynamik entwickeln, ist es notwendig, nicht die ursprünglichen Ziele und Arbeitsvorhaben aus dem Blick zu verlieren.

Die Arbeitsmaterialien waren insgesamt ausreichend. Sie wurden nur zu spät geplant und zu spät ausgeliefert. In etlichen Fällen erreichten sie die Besteller erst wenige Tage vor den Projektwochen. Die Zeitung wurde insgesamt gelobt als informativ und für einen breiten Leserkreis verständlich geschrieben. Kritisiert wurde das Bild auf der ersten Seite mit einem hungernden Kind. Die Papier-Aufkleber fanden wenig Zustimmung bei den Aktionsgruppen. Weil sie glänzten, wurde vermutet, daß sie aus Plastik sind. Viele konnten auch mit den daraufstehenden Sprüchen nichts anfangen.

10. Mobilisierung der Ressourcen für die praktische Durchführung der Kampagne

Das Projekt beantragte Mittel bei der EG und lebte von Teilnehmerbeiträgen und Zuschüssen der großen NRO. Ein Koordinationsbüro wurde eingerichtet, das zunächst mit einer Person besetzt war. Als die Arbeit umfangreicher wurde, wurde noch eine Sekretärin eingestellt, später für ein Vierteljahr ein Mitarbeiter für Kommunikationsaufgaben. Zum Teil stellten auch die Träger in den Häusern zusätzliche Personen ein, als die Arbeit überhand nahm.

11. Implementation

Im Zeitraum der Kampagne bestimmten die Kommunalwahlen in der DDR und die Diskussion um die Währungsunion die Berichterstattung in den Medien. In diese Zeit fiel auch das Attentat auf den SPD-Kanzlerkandidaten Oskar Lafontaine und die sich daraufhin entspinnende Diskussion und die Haltung der SPD zum Staatsvertrag mit der DDR. Gegen diese deutsch-deutschen Themen konnten sich die Inhalte des Projekts nicht durchsetzen. Daß sie aber dennoch von vielen Redaktionen aufgenommen wurden, verpaßte der Kampagne den nötigen Rückenwind. Immerhin hatten knapp 11 Millionen Menschen in der BRD erfahren, daß es Medien- und Projektwochen zu "Eine Welt für alle" gab.

Das geplante Programm der Projektwochen: Abgeordnetenbefragung, Kaffeekampagne, Weltoffene Ge-

meinde und Eröffnungsveranstaltung wurde mit konzeptionellen Schwankungen auch durchgeführt. Jugendtreffen und Bildungskongreß wurden noch zusätzlich aufgenommen.

Positiv war die gemeinsame Planung und Durchführung des Projekts. Sie bot Möglichkeiten, daß Vertreter und Vertreterinnen unterschiedlichster Einrichtungen sich kennenlernten und in Zukunft leichter zusammenarbeiten können.

Die Projektwochen schienen in eher ländlichen Gebieten besser angekommen zu sein als in großstädtischen. Ein mäßiger Zulauf bei traditionellen Entwicklungspolitischen Veranstaltungen in den Städten, seien es nun Vorträge in Hamburg oder eine Kundgebung auf dem Schloßplatz in Stuttgart und erfreute Rückmeldungen aus eher ländlichen Gebieten führen zu dieser Einschätzung. Ein weiteres Beispiel dafür ist, daß z.B. zu der bundesweiten Eröffnungsveranstaltung in München nur etwa doppelt so viele Menschen kamen, wie zum regionalen Auftakt im baden-württembergischen Weikersheim.

Auf der örtlichen Ebene fand man viele verschiedene Veranstalter auf, darunter auch solche, die es auf Bundesebene eine Mitarbeit abgelehnt hatten: Dritte-Welt-Solidaritätsgruppen und Weltläden, Erwachsenenverbände: KAB, Kolping, evangelische und katholische Frauenbünde, Kinderschutzbund, Jugendverbände: BDKJ, Pfadfinder, KJG, Studentengemeinden, Kirchengemeinden und deren Ausschüsse, Umweltorganisationen: Robin Wood, lokale Initiativen, Bio-Läden, Menschenrechtsorganisationen: Amnesty International, Asyl-Gruppen, Gesellschaft für bedrohte Völker, Friedensgruppen: Pax Christi, Initiativen, NROs: Terre des Hommes, städtische Einrichtungen: Büchereien, Kindergärten, Jugendzentren, Theater, Schulen, VHS, Gewerkschaften: DGB, GEW, Parteien: Grüne, SPD, FDP, Junge Union.

12. Auswertung

Auf Bundesebene, auf Regional- und Lokalebene fanden Auswertungstreffen statt. In einigen Orten wurde aufgrund solcher Auswertungen an "Eine Welt für alle" weiter gearbeitet.

Die meisten der aktiven NRO verzeichneten eine stärkere Nachfrage nach Informationsmaterial und ein Interesse einzelner, sich bestehenden Gruppen anzuschließen.

Die in das Satelliten-Fernsehen verbannten Bergen-Konferenzen hatten die schlechtesten Einschaltquoten (ein Prozent und darunter), der im Ersten Programm gezeigte indische Spielfilm "Salaam Bombay" verzeichnete die besten Zuschauerergebnisse (17 Prozent). Schlecht schnitt auch der Musik-Film "One world - one voice" ab, der durch seine späte Fertigstellung ohne große Vorankündigung in den Dritten Programmen gezeigt wurde.

"Der Marsch" war der am häufigsten und am ausführlichsten angekündigte Film im Rahmen des ARD-Programmschwerpunktes. Flüchtlingsvertreter, wie Pro Asyl kritisierten seine Aussagen. Von Seiten der NRO war es der einzige Film im Rahmen des Schwerpunkts, zu dem ein Falblatt erstellt wurde. Zu diesem Film fanden auch vor Ort die meisten Diskussionsveranstaltungen statt. Die Beurteilung des Films fiel kontrovers aus.

Daß bei dem als Medienereignis und Hauptfilm der Kampagne angekündigten Film "Der Marsch" nur 8% der bundesdeutschen Fernsehhaushalte ihr Gerät einschalteten, gilt auch bei den Medienplanern als kaum erklärbar. Zuviele Faktoren bestimmen einfach das Rezipientenverhalten. War ausschlaggebend, daß der Film bis in die letzten Boulevard-Blätter hinein groß als Problemfilm angekündigt worden war oder war es das schöne Wetter, das an jenem Sonntagabend die potentiellen Zuschauer lieber auf den Balkonen ließ? Berücksichtigt werden muß auch, daß zur selben Zeit im ZDF die "Weiß-blauen G'schichten mit Gustl Bayerhammer" liefen und eine Einschaltquote von 30 Prozent erzielten.

Der größte Teil der über 600 untersuchten Zeitungsartikel zu den Projektwochen "Eine Welt für alle" waren Vorankündigungen. Auffallend war, daß einige Zeitungen "Eine Welt für alle" zum Anlaß für selbständige Recherchen nahmen. Einige Zeitungen griffen das Thema auch im Politik- und im Wirtschaftsteil auf.

Zentrale NRO-Initiativen fanden mit Ausnahme des Jungentreffens beim Bundespräsidenten in den Medien geringen Niederschlag.

Insgesamt bewerte ich die Kampagne eher positiv. Sie hat viele Bundesbürger und Bundesbürgerinnen erreicht und das Bewußtsein für globale Zusammenhänge verstärkt. Das Thema Entwicklungszusammenarbeit wurde wieder auf die Agenda der Medien und der Politik gesetzt. Die Kampagne hat zu neuen Kooperationsformen der Träger auf Bundesebene geführt und zu Anstößen innerhalb der eigenen Organisation. Sie ließ vor Ort viele neue Bündnisse entstehen, insbesondere zwischen Umwelt und Dritte-Weltgruppen. Sie wurde von den Massenmedien mitgetragen, und sie hat Politiker eingefordert.

Problematisch bleibt für mich, daß die Kampagne von den Gruppen vor Ort viel Engagement verlangte, aber nicht überlegt wurde, wie sie die Kampagne hätten aktiver mitbestimmen können. Negativ ist für mich auch, daß die Kampagne keine klaren politischen Forderungen (z.B. Reduzierung der Rüstungshaushaltes um ein Viertel) entwickelt hat und daß Modelle, wie denn das "Entwicklungsprojekt" für die BRD aussehen könnte, zu wenig diskutiert wurde. ●

Literatur:

ARD-Jahrbuch 87. Hrsg.: ARD, verantwortlich: Hans Bausch, Hamburg 1987.

Eine Welt für alle. Visionen von globalem Bewußtsein. Hrsg.: Andreas Giger, Rosenheim 1990.

Eine Welt für alle. Lesebuch Dritte Welt. Hrsg.: Thomas Becker, Inge Broderson, Rüdiger Dammann. Reinbek, April 1990.
GfK-Fernsehforschung. Kundenbericht-Programm. 22 Bände von der 11. bis zur 22. Woche. Nürnberg 1990.
Horlemann, Jürgen: Ein Tag für Afrika. Berlin 1987.
v.LaRoche, Walther: Einführung in den praktischen Journalismus. München 1985.
Maletzke, Gerhard: Ziele und Wirkungen der Massenkommunikation. Hrsg.: Hans-Bredow-Institut. Hamburg 1976.
Third World Guide. History, Geography, Economics, Politics. Hrsg.: Neiva Morcira. Rio de Janeiro 1986.
Trickster 18. Die Entwickler - Der Blick der Medien auf die Dritte Welt. Hrsg.: Peter Heller, Werner Petermann, Ralph Thoms. München 1990.

Anmerkungen:

Die Evaluierung wurde im Auftrag der Trägerorganisationen der Projektwochen "Eine Welt für alle" erstellt. Um zu einer Einschätzung des Projekts zu gelangen, wurden folgende Bereiche untersucht: der Kontext, die Träger, die Struktur der Durchführung, die bundesweiten Aktionen im Bereich der Projektwochen, das Programm der Medienwochen mit Einschränkung und die Projektwochen in den Regionen.

Darüber hinaus wurde das bundesweite Presseecho ausgewertet, Bewertungen von Beteiligten: Organisationen, Basisgruppen und Kritikern eingeholt und eine repräsentative Meinungsumfrage in Auftrag gegeben.

Aus Kostengründen erschien die Arbeit in kleiner Auflage, die vergriffen ist. Ein Exemplar (Die Kampagne "Eine Welt für alle" Ergebnisse und Wirkung, 1990, 149 Seiten plus Anhang) kann im DE-AB-Büro, Blumenstr.15, 7 Stuttgart 1, eingesehen werden. (ks)

- (1) NRO- und Fernsehverantwortliche wollen den Begriff "Kampagne" im Zusammenhang mit "Eine Welt für alle" lieber nicht verwendet sehen.
- (2) Gerhard Maletzke, Ziele und Wirkungen der Massenkommunikation, Hamburg, 1976, S.173
- (3) Prälat Norbert Herkenrath, Pressekonferenz zur Vorstellung der Projektwoche "EINE WELT FÜR ALLE", Bonn, 12.5.1989
- (4) Pfr.Hans-Otto Hahn, ebd.
- (5) Programmdirektion Deutsches Fernsehen/ARD, ARD-Broschüre "Eine Welt für alle", München, o.D., S.2



Wiltrud Rösch-Metzler, Jahrgang 1958, lebt und arbeitet als freie Journalistin in Wernau/Neckar. Studium der Politologie mit Schwerpunkt Nord-Süd-Konflikt in München, Tübingen und Gainesville, Diplomjournalistin. (Universität Hohenheim), Geschäftsführerin des Dachverbandes Entwicklungspolitischer Aktionsgruppen in Baden-Württemberg.

Deutsch

1961 kam ich nach Deutschland mit der Absicht zu studieren. Deutsch konnte ich nicht sprechen. Zwei Jahre lang lernte ich mühsam die Sprache in Abendkursen, während ich tagsüber in Fabriken arbeitete. Damals hörte ich bei jeder Gelegenheit den Spruch 'Deutsche Sprache ist eine schwere Sprache' - und zwar nicht nur von meiner Deutsch-Lehrerin, sondern auch von wildfremden Leuten. Vielleicht sagten sie dies aus Mitleid oder aus Stolz und Überlegenheit. Auf jeden Fall nervte mich der Spruch, den ich mehrmals am Tag über mich ergehen lassen mußte, so sehr, daß ich etwa zwei Jahre nach dieser schlimmen Zeit, das folgende Gedicht schrieb:

Sprachübung mit einem Ausländer

*Deutsche Sprache ist schwere Sprache
 üben üben üben
 wer nicht übt wird nicht Meister
 was macht dann der Meister?*

*Fragen
 ich frage
 du fragst
 er sie es fragt
 sie fragen
 anfragen
 befragen
 ausfragen
 hinterfragen
 Fragen über Fragen
 wenn man übt, stellt man keine Fragen
 wer nicht fragt, lernt der auch?*

*keine Frage
 Deutsche Sprache ist schwere Sprache
 verstehen Sie
 gewiß Madam
 und wieviele Sprachen sprechen Sie?*

Asit Datta, München 1965

"Wann ist ein Spiel ein Spiel?"

Zu Weihnachten habe ich von lieben entwicklungs-pädagogischen Gesinnungsfreunden für meinen neuen Computer ein Spiel geschenkt bekommen. "Evolution in der Einen Welt - mit offenem Ausgang" heißt es. Spielfeld ist eine sich ständig verändernde Weltkarte, mitspielen können alle Weltbürger. Einzige Spielvoraussetzung: Frustrationstoleranz.

Die habe ich, schließlich bin ich Lehrerin. Also ran an das Spiel, denke ich mir noch am Heiligen Abend, damit ich es meinen Lieben möglichst schnell vorstellen kann, um sie für das neue Jahr zu rüsten. Neugierig begeben sie mich auf das mir vertraute Feld "Deutschland", nach den Devisen "vom Nahen zum Fernen" und "Sicher ist Sicher".

"Nennen Sie eine Ihrem bisherigen Handeln zugrundeliegende Prämisse", tönt es mir entgegen. Ich überlege. Mit meinen christlichen Überzeugungen könnte ich in Kreuzberg in Schwierigkeiten geraten, und ich kann nicht genau erkennen, wo in Deutschland ich bin. Ich wähle die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Millionen von Menschen können nicht irren, und die vielen Unterzeichnerstaaten erst recht nicht.

Da haut es mir das linke Bein weg und ich verliere fast das Gleichgewicht. "Universale Geltungsansprüche sind nichts anderes als Ansprüche, die in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext erhoben werden." Was soll das denn jetzt? Ich protestiere. Schließlich handelt es sich hierbei um einen Gründungsvertrag einer Weltgesellschaft, der die universale Staatenorganisation der Vereinten Nationen überwölbt. "Alles nur Symbole", wird mir widersprochen. Feiner kalter Regen sprüht mir ins Gesicht. "Nennen Sie ein Menschenrecht".

Ich stottere herum, bin plötzlich blockiert. "Die Würde des Menschen ist unantastbar ...?" - "Überprüfen Sie die Ihrem bisherigen Handeln zugrundeliegende theoretische Prämisse!" Nebelschwaden treiben auf mich zu und umhüllen mich. Die Karte unter meinen Füßen rotiert heftig. Wo bin ich? In einer Moschee in Jerusalem? Auf einem nepalesischen Markt? An der New Yorker Wall Street? Oder sind es die Pontons im Hamburger Hafen, die die Asylantenheime auf ihren Rücken tragen und nun gefährlich unter meinen Füßen zu schwanken beginnen?

"Ein geordneter Rückzug aus einer unhaltbaren Position ist manchmal der einzige Weg..." kommt mir die Syntheistikstimme zu Hilfe. Ich nehme dankbar an. Zur Belohnung sofortiger Szenenwechsel, heimlicher Küchenisch, Sonnenstrahlen scheinen zum Fenster herein. Eine Welt-Arabica-Kaffee duftet aus dem Meißner Tässchen.

Doch mir ist keine Atempause vergönnt. "Lieben Sie hessische Trachtengruppen?" - "Naja ...", beginne ich lahm. "Wer für andere Kulturen eintritt, darf die eigene nicht verdammen." Oh je. Doch es kommt noch dicker. "Sind Ihre Thesen zur Dritte-Welt-Pädagogik haltbar?" Bevor ich überhaupt zur Antwort ansetzen kann, haut er es mir schon um die Ohren: "Wer Rassismus für eine kulturelle Eiterbeule hält, muß zugeben können, daß auch die Feministin in einer Dritte-Welt-Veranstaltung Unsinn reden kann." Meint der mich? Warum wird der denn zunehmend persönlich?

Ich glaube, ich mag dieses Spiel nicht. Vielleicht spiele ich es auch falsch. Ich überfliege noch einmal das Beiheft "Die normativen Regeln des Spiels selbst-Metaregeln der Moral - ermöglichen Kommunikation und verhindern die Vernichtung von Andersdenkenden. Solche Metanormen sind Toleranz, Takt, Achtung des ganz Andern, formale Partizipation usw. ... Ethik, verstanden als reflektierte Beobachtung der Moral, kann aufklären und schlichten". Aha. Ich gebe das Wort "Ethik" ein und drücke die Eingabetaste. "Systemfehler" leuchtet es mir in eindrücklichen Intervallen entgegen. Die "Escape"-Taste bringt diesmal kein Entrinnen. Ich komme nicht mehr mit und will es auch nicht mehr. Per "Aus"-Taste bringe ich den Unruhestifter zum Schweigen. Es wird wohl nichts werden mit dem Sylvesterspiel.

Der Spaziergang im botanischen Garten wirkt entspannend und ich bin erneut aufnahmebereit. Ich will's nochmal versuchen. Diesmal gehe ich systembezogen vor und lese die Spieleanleitung. Vielleicht habe ich etwas grundsätzlich mißverstanden. "Leitfaden für entwicklungspädagogisches Handeln", steht da. "Subjekte bilden keine Machtzentren mehr, sondern sind nur noch Mitspieler, deren moralische Prämissen in doppeltem Sinne relativiert werden: die eigenen Absichten werden von den Absichten der anderen Mitspieler durchkreuzt und die eigenen Normen werden durch die normativen Regeln des Spiels selbst relativiert." Also funktioniert dieses Spiel doch erst ab zwei Menschen, denke ich, als ich das Heft schließe, nun wieder neugierig geworden. Offensichtlich also kein System-, sondern ein Anwendungsfehler.

Worauf mich meine Freunde grinsend am Sylvestersabend aufmerksam machen, sind ein paar kleine goldene Lettern unter dem Titel: "Trainingsprogramm für aktive Lebensgestaltung in unserer multikulturellen Weltgesellschaft - eine Einführung". Jetzt bin ich sicher, ich mag dieses Spiel nicht.

Barbara Toepfer

Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, Bonn

Der Themenbereich Afrika, Asien und Lateinamerika nimmt mit unterschiedlichen Akzentsetzungen einen wichtigen Stellenwert in der deutschen Erwachsenenbildung ein. Der Deutsche Volkshochschul-Verband hat durch seine Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit seit 1977 wesentliche Unterstützung zu Ansätzen interkulturellen Lernens gegeben. In Zusammenarbeit mit den Landesverbänden der Volkshochschulen haben zahlreiche Mitarbeiterfortbildungen für haupt- und nebenamtliche Kursleiter/innen stattgefunden. Durch die Herausgabe einer auch außerhalb des Volkshochschulbereichs zugänglichen Buch- bzw. Zeitschriftenreihe sind Lernmaterialien für die Bildungsarbeit Erwachsener aufbereitet worden. Als Dienstleistung des Bundesverbandes gab und gibt es die Beratung für Angebote zur "Dritten Welt".

Ein wesentliches Prinzip dieser entwicklungspolitischen Arbeit war der fachbereichsübergreifende Ansatz. Die Kenntnis fremder Kulturen und die Förderung eines partnerschaftlichen Verhältnisses Deutschlands zu den Menschen in Afrika, Asien und Lateinamerika sind unerläßliche Voraussetzung für das Lernen und das Handeln in unserer Gesellschaft zur Sicherung eines friedvollen Zusammenlebens der Völker in unterschiedlichen gesellschaftlichen, sozialen und ethnischen Strukturen. Die internationalen Verflechtungen zwischen Kulturen, Nationen und Gesellschaften sehr heterogener Herkunft, Art, Struktur und Auffassung von menschlichen Grundwerten stellen eine gewaltige Herausforderung dar. In der Bildungsarbeit müssen wir uns mit den Phänomenen Stereotypisierung, Stigmatisierung, Diskriminierung und Vorurteilsbildung gegenüber Ausländern auseinandersetzen. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen sollen neben einer internationalen Orientierung auch erlebbare Vorteile für die eigene Lebensbewältigung in unserer Gesellschaft bewirken.

Praktische Umsetzung

Mehrere Evaluierungen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Volkshochschulbereich haben ergeben, daß sich einerseits das Gesamtangebot in den letzten zehn Jahren mehr als verdoppelt hat und andererseits die "Dritte-Welt"-Angebot im Bereich Politische Bildung/Länderkunde stagnieren oder zurückgegangen sind. Die Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit hat sich die bestehenden Angebote an Volkshochschulen

angesehen und danach gefragt, wieweit sie für einen interkulturellen Lernansatz aufzuschließen wären. In der breiten Palette des musisch-manuellen Gestaltens werden eine Reihe von Kursen angeboten, die sich ständig einer starken Nachfrage beim Publikum erfreuen: Töpfern, Weben, Batiken, Kochen, Yoga, Musik und Tanz. Diese vorrangig als Freizeitaktivitäten wahrgenommenen Angebote u.a. im Fachbereich Kulturelle Bildung existieren nicht im luftleeren Raum, sondern sind eingebunden in das gesellschaftliche Umfeld. Um dem Anspruch einer Erwachsenenbildung, die ausgeht von der Mündigkeit des Lernenden, gerecht werden zu können, haben auch manuelle und musische Kurse die Verpflichtung, dem allgemeinen Bildungsauftrag und den Zielvorstellungen der Volkshochschulen zu entsprechen. Dabei kommt allgemeinen politischen Aussagen und entwicklungsländerspezifischen Aspekten ein wichtiger Stellenwert zu.

Die Fachstelle will breitere Kreise der Bevölkerung und potentielle VHS-Teilnehmer/innen ansprechen, die sich eigentlich nicht für die Situation der Menschen in den Ländern der "Dritten Welt" interessieren. Im Bereich der Handwerkstechniken hat sich ergeben, daß ein Verständnis für eine fremde Kultur sich beispielsweise darüber entwickelt, daß eine Webmeisterin anerkennt, "wenn Indios so komplizierte und schöne Webtechniken beherrschen - dann habe ich wirklich Hochachtung vor ihnen". Die Fachstelle hat im Zusammenwirken mit verschiedenen Landesverbänden der Volkshochschulen Mitarbeiterfortbildungen für Leiterinnen und Leiter handwerklicher Kurse zu den Bereichen "Töpfern in Afrika und bei den Pueblos", "Batik und Ikat in Indonesien", "Weben der Indios in Lateinamerika" veranstaltet. Ziel dieser Seminare war es, über die Vermittlung und Erprobung neuer handwerklicher Fertigkeiten hinaus Informationen über den sozio-kulturellen Hintergrund und die historische Entwicklung dieser Techniken in ihren Ursprungsländern zu geben. Auf diese Weise wurde der Versuch unternommen, Aspekte des Problemkreises "Dritte Welt" mit den VHS-Kursen im Bereich manuelles und musikalisches Gestalten zu verknüpfen. Das Erlernen und Ausüben kunsthandwerklicher Techniken aus der "Dritten Welt" soll Kursteilnehmer/innen zu einer eingehenden Beschäftigung mit den Problemen anregen, die sich den Menschen in diesen Ländern stellen.

Erfahrungen von Kursleiterinnen und Kursleitern, aber auch Teilnehmenden haben gezeigt, daß die Anreicherung mit entwicklungspolitischen Themen und

Fragen aus der Kultur und Gesellschaft der "Dritten Welt" das Ansehen dieser Veranstaltung und das Selbstwertgefühl derer, die sie leiteten und in ihnen lernten, erheblich gesteigert hat. Das sinnentleerte Produzieren von Keramikware konnte beispielsweise ersetzt werden durch eine tätigkeitsbezogene Auseinandersetzung mit dem eigenen kreativen und nachvollziehenden Schaffen sowie seinen kulturellen und sozialen Hintergründen.

Methodische Aspekte

Bei allen Ansätzen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit ist der primäre Zugang die authentische Annäherung an die betreffenden Länder der "Dritten Welt": Indem Handwerkstechniken oder andere kulturelle Äußerungen zunächst nachvollzogen wurden, gewannen Teilnehmer/innen an Fortbildungsveranstaltungen einen direkten Zugang zu einer fremden Kultur. Bei der Reflexion des Gelernten ergab sich unmittelbar, daß Bezüge zur Lebensrealität bei uns hergestellt wurden.

Besonders intensiv wurde diese Erfahrung durch einen Essensfragebogen "Was habe ich gestern gegessen?" gestützt, der mit Informationen über die Herkunft der Nahrungsmittel, die Produktionsbedingungen, Energieverbrauch, Schadstoffe und den Verarbeitungsgrad versehen war. Die Rubriken wurden von den Teilnehmenden selber ausgefüllt, und in den Arbeitsgruppen wurde die weitere Diskussion mit folgenden Fragen angeregt:

1. Welche Nahrungsmittel sind - aufgrund ihrer Konsistenz - lebensnotwendig bzw. welche sind überflüssig und reine Genußmittel?
2. Worauf kann man verzichten?
3. Unter welchen Bedingungen leben die Menschen, die die Lebensmittel für uns anbauen, ernten usw. im Herkunftsland?
4. Welche Nahrungsmittel würden ohne Import aus "Dritte Welt"-Ländern wegfallen, bzw. wenn wir uns auf unsere selbst angebaute Nahrungsmittel beschränken müßten, was würde übrigbleiben?¹

Ein anderes didaktisches Mittel ist zum Beispiel die Grafik "Der Preis der Banane" mit Angaben darüber, welcher Teil des Erlöses in dem Herstellungsland verbleibt und wieviel ausländische Betriebe erwirtschaften.²

Gegenstände und Musik aus dem entsprechenden Land schaffen schnell eine Atmosphäre der Vertrautheit und der emotionalen Zuwendung zu den Menschen dieser Länder. Das wird unterstützt durch Diaserien, die den Landesverbänden der Volkshochschulen zum kostenlosen Ausleihen von der Fachstelle verfügbar gemacht wurden und deren Begleittexte zu Fragen anregen und die über die Grundinformation hinaus seitens des Kursleiters bzw. der Kursleiterin durch Zusatzinformationen ergänzt werden können. Der medialen Unterstützung dienen auch Dokumentar- oder Spielfilme, die Interesse an dem Land wecken und eine visuelle Verstärkung der aufgenommenen Informationen

bewirken.

Weiterhin sind Märchen oder Geschichten aus den entsprechenden Ländern geeignet, mehr über das Fühlen und Denken der Menschen näherzubringen. Manchmal ergibt sich auch die Möglichkeit des Besuches einer Theateraufführung aus dem Land. Eine zusätzliche Möglichkeit ist der gemeinsame Besuch einer Ausstellung oder eines Völkerkundemuseums mit Ausstellungsstücken aus den Ländern der "Dritten Welt".

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß heutzutage eine große Auswahl von Informationen über die Menschen und das Leben in den Ländern der "Dritten Welt" vorliegen. Oft fehlt das Interesse oder ein konkreter Zugang, sich mit den Ausprägungen und Werten fremder Kulturen auseinanderzusetzen. Bei den interkulturellen Lehr- und Lernformen werden die Sinne von Lernenden auf mannigfache Weise angesprochen. Sie werden ernst genommen bei einem vielleicht nur partiellen Interesse und werden hingeführt zu weiteren Aspekten und erleben eine ganzheitliche Betrachtungsweise. Die Bereitschaft, die Andersartigkeit fremder Menschen zu verstehen, ist zugleich auch ein Beitrag zum inneren und äußeren Frieden. ♦

Anmerkungen:

- (1) Vgl. DVV-Materialien 31: Kochen, Ernährung und Dritte Welt, Bonn 1990, S.218f.
- (2) Vgl. DVV-Materialien 31, S.63

Dr. Rolf Niemann

Referent für entwicklungspolitische Bildung
Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit des DVV
Rheinallee 1, 5300 Bonn 2

VEHEMENT PUBLIKATIONEN

VEHEMENT – Erfahrungen • Kommentare • Informationen
Nr. 7 / Sept. 91 (36 S.)
Aus dem Inhalt: Ein Vierteljahrhundert personelle Entwicklungshilfe – Was nun?: Handeln die deutschen Organisationen der personellen Entwicklungszusammenarbeit noch zeitgemäß?; Abschied von den EntwicklungshelferInnen? – Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen: Leben in einer multikulturellen Welt; Interkulturelles Lernen – eine notwendige Begriffsbestimmung; Konfrontativer Einblick in das Leben im Sahel – Argumente / Kommentare: Über die Verantwortung für die eigene Entwicklung; Der westliche Wachstumsbegriff und seine Folgen.

VEHEMENT Literatur
"VEHEMENT Literatur" erscheint halbjährlich und stellt Sachliteratur zu

entwicklungspolitischen Themen, Afrika, Asien und Lateinamerika sowie Belletristik aus dieser Region vor. Diese Zeitschrift ist eine Orientierungshilfe; sie will zum Selberlesen wie zur Diskussion anregen.

VEHEMENT Standpunkte
Ausländerfeindlichkeit – Rassismus – Migration
Nr. 1 / Dez. 91 (40 S.)
Aus dem Inhalt: **Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Deutschland? • Problemlagen für die Entstehung von Rechtsextremismus • Der Missionar im Kochtopf. Der Kannibalenwitz und die darin verborgenen Botschaften. • Ausländerfeindlichkeit und Rassismus. Wer ist es wert, unter uns zu weilen und wer nicht. • Warum der Haß auf die Fremden? • Personelle Entwicklungszusammenarbeit in langfristigen Flüchtlingsprogrammen.**

Bezug: VEHEMENT - Vereinigung ehemaliger Entwicklungshelfer und Entwicklungshelferinnen, Zollstockweg 5, 5000 KÖLN 51, Tel.: 0221/365410

Neue Unterrichtsmaterialien Neue AV-Medien für Schule und Bildungsarbeit

Unterrichtsmaterialien

Schulstelle Dritte Welt Bern: Schweiz - Dritte Welt im Unterricht 1991/93, Bern 1991.

Alle zwei Jahre erscheint die aktuelle Materialliste der Schulstelle Dritte Welt Bern, diesmal unter dem Titel "Schweiz - Dritte Welt im Unterricht 1991/1993". Auf fast hundert Seiten werden darin Unterrichtshilfen und für die Hand des Lehrers nützliche Hintergrundliteratur zu den Themenkreisen "Lebensformen", "Begegnungen", "Wirtschaft und Ökologie", "Kolonialismus/Entwicklung", sowie zu ausgewählten Ländern und Regionen in der Dritten Welt vorgestellt. Alle aufgeführten Titel können bei der S3W Bern erworben bzw. ausgeliehen werden. Die Materialliste ist auch für Nicht-Schweizer eine unentbehrliche Fundgrube, zumal hierzulande seit vielen Jahren keine aktuelle Bibliographie deutschsprachiger Unterrichtsmaterialien zum Lernfeld Dritte Welt mehr verfügbar ist. Bezug (zum Preis von 5.-- Sfr): Schulstelle Dritte Welt Bern, Monbijoustraße 31, CH-3001 Bern.

Schulstelle Dritte Welt Bern/Informationsdienst der DEH Bern (Hg): Süd-Nord-Aspekte. Acht Themen für den Unterricht. Bern 1990.

Diese Mappe enthält Arbeitsblätter für Schüler ab der 13. Altersstufe und jeweils ergänzende Hintergrundinformationen für die Lehrkräfte zu acht Themen: Mensch und Umwelt, Arbeit und Beschäftigungslage, Migration, Landwirtschaft und Ernährung, Entwicklungszusammenarbeit, Weltverschuldung, Wirtschaft und Handel, Weltbevölkerung. Die einzelnen Arbeitsblätter sollen nach Bedarf fortgeschrieben und aktualisiert werden. Die Mappe kann kostenlos über die Schulstelle Dritte Welt Bern (s.o.) bezogen werden.

Politische Bildung Heft 1/1991: Nord-Süd-Verhältnis und Entwicklungspolitik. Bilanz und Perspektiven. Klett-Verlag, Stuttgart 1991. 112 Seiten.

Diese Ausgabe der "Politischen Bildung" thematisiert sehr grundsätzlich die Entwicklung des Nord-Süd-

Verhältnisses und zeichnet eine Bilanz der Entwicklungspolitik. In der in dieser Reihe üblichen Form werden im ersten Teil einige politikwissenschaftliche Fachbeiträge, die kaum für die Hand des Schülers geeignet sein dürften, präsentiert, die im zweiten Teil mit einem didaktischen Beitrag und einer Sammlung von Quellentexten für den Unterricht ergänzt werden. Die lesenswerten, aber qualitativ recht unterschiedlichen und untereinander unzusammenhängenden Sachanalysen beschreiben in diesem Heft u.a. die Entwicklung des Nord-Süd-Verhältnisses in den achtziger Jahren (Autor: Franz Nuscheler, "Das verlorene Jahrzehnt"), Aspekte der entwicklungspolitischen Strategiedebatte, das Scheitern des Konzeptes einer Neuen Weltwirtschaftsordnung (Autor: Uwe Andersen) und Programme der Deutschen Entwicklungspolitik. Was nun das biedere politikdidaktische Konzept, das im zweiten Teil entworfen wird und die beigelegte kunterbunte Sammlung von kurzen Quellentexten für den Gebrauch im Unterricht, mit den wichtigen Grundsatzzfragen zu tun haben, die im ersten Teil gestellt wurden, hat der Rezensent leider nicht so richtig verstanden.

Klaus Seitz

AV - Medien

Dritte Welt im Film

Neue AV-Medien für Schule und Bildungsarbeit

Wir möchten Sie im folgenden auf eine Reihe von neuen Filmen und Dia-Serien zum Thema "Dritte Welt" hinweisen, die besonders für die Verwendung im Unterricht empfohlen werden können. Langfilme wurden bei dieser Auswahl nicht berücksichtigt.

1. Sprache von Eisen und Feuer

16mm Film, 18 Min., Farbe, Fathi Kharrat, Tunesien 1988. Verleih: Evang. Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit, EZEF/Matthias-Film, Gänsholderstraße 67, Tel.: 0711-240561.

Ein Steinwurf vom Zentrum der südtunesischen Stadt Sfax entfernt, gibt es einen Souk, der infolge der zügelloser Verstädterung zu verschwinden droht - den Souk der Zinn-Handwerker. Der Regisseur will diese Sprache von

Eisen, den Geruch von Rauch, den der Markt ausatmet, das letzte Stammeln einer Welt vor ihrem Untergang einfangen - einer Welt wie im Fieber, inmitten des Chaos und ohrenbetäubenden Lärms.

2. Von Straßenkindern und grünen Hühnern

16 mm Film, 30 Min., Farbe, Detlef Gumm/Hans-Georg Ulrich, BRD 1990. Verleih: ESEF/Matthias-Film.

Demetrius, 24 Jahre, Streetworker und Sozialarbeiter in der Millionenstadt Recife in Nordost-Brasilien, betreut und versorgt drogenabhängige Straßenkinder. Für ungefähr 40 dieser Kinder hat er in der Innenstadt von Recife ein Haus gemietet - der einzige Zufluchtsort vor den "grünen Hühnern", der brasilianischen Polizei. Das "Haus der kleinen Propheten" ist ein Zuhause für die Kinder geworden. Dort können sie schlafen, essen und lernen lesen und schreiben.

3. Intifada - Auf dem Weg nach Palästina

16 mm Film, 30 Min., Farbe, Robert Krieg, BRD 1990. Verleih/Bezug: ESEF/Matthias-Film.

Seit Jahren bringen die Fernsehnachrichten ähnliche Bilder über den Aufstand der Palästinenser in den besetzten Gebieten der Westbank und des Gaza-Streifens: Steine werfende Jugendliche und verummte Gesichter. Der Autor dieses Films zeigt die Entwicklung des Widerstands ganz aus palästinensischer Sicht. Er beobachtet die Bürger von Beit Sahur, einer kleinen Stadt bei Bethlehem. Es sind hauptsächlich Christen, kleine Handwerker, Bauern und Beamte. Trotz verhängter Ausgangsverbote finden sie sich nicht mit der Besatzung ab, sondern zeigen Entschlossenheit und Ausdauer in Streiks und Demonstrationen.

4. Das Problem ist der Mensch

VHS Video, 45 Min., Farbe, Ulrich Adrian u.a., BRD 1990. Herausgeber: ESEF/Matthias-Film.

José ist 68 Jahre alt, Landarbeiter in den Bergen von Rio de Janeiro. Seit mehr als 40 Jahren arbeitet er auf den Feldern mit Agrargiften. Er nennt sie "remedios", Medikamente. José hat zwar davon gehört, daß die Pestizide gefährlich seien, er selbst hält sich aber für immun dagegen, und er ist damit kein Einzelfall. Der Informationsstand der Landbevölkerung ist schlecht und deshalb bewirkt auch eine im Vergleich mit der Bundesrepublik in vielen Punkten strengere Umweltgesetzgebung wenig. Auch auf den Großfarmen werden kaum Schutzmaßnahmen gegen den giftigen Sprühnebel getroffen. - Zu diesen Problemen werden ein brasilianischer Umweltschützer, ein Politiker, ein Verbandsfunktionär und der Direktor einer deutschen Chemiefirma befragt.

5. Wenn die Bäume sterben, ist die Erde müde

VHS Video, 3 x 30 Min., Farbe, Ingrid Wernich, Hans Peter Weymar, BRD 1990.

Überall auf der Welt breiten sich die Wüsten aus -

ökologische Katastrophen, die nicht von selbst kommen. Die Sahara hat sich seit 1930 um rund 600.000 qkm ausgedehnt. Die dreiteilige Filmserie dokumentiert die Auswirkungen dieser katastrophalen Entwicklung im westafrikanischen Sahelgebiet.

Teil 1 "Spurensuche im Sahel" geht den Ursachen der Ver-Wüstung nach und führt zurück bis in die Kolonialzeit. Zusammenhänge zwischen ökologischen Veränderungen und dem Wandel politischer, ökonomischer und sozialer Verhältnisse werden deutlich.

Teil 2 "Am Ende des Weges" befaßt sich mit dem Leben der Nomaden im Norden von Burkina Faso. Um Wasser zu bekommen, müssen tiefe Brunnen gegraben werden, Schädlinge vernichten das ohnehin spärliche Getreide, Sandstürme reißen fruchtbaren Boden mit sich fort.

Teil 3 "Steine gegen die Dürre" berichtet von Versuchen, die zerstörten Felder wieder zu kultivieren und der Verwüstung entgegenzuwirken. Entwicklungshilfeorganisationen beraten die Dorfgemeinschaften bei Erosionsschutzmaßnahmen.

6. Der fliegende Magier

16 mm Film, 15 Min., Farbe, Christian Weisenborn, BRD 1990. Herausgeber: ESEF/Matthias-Film.

Der elfjährige Ashok lebt mit seiner Familie am Rande einer großen indischen Stadt. In diesem Viertel ist es üblich, daß in jeder Familie Vater, Mutter oder auch schon die Kinder als Gaukler, Magier, Straßenkünstler arbeiten. Ashok assistiert seinem Vater bei dessen Auftritten auf Jahrmärkten und in Touristenhotels. Bei einem solchen Auftritt werden die beiden von der Kamera begleitet. Nach ausführlicher Vorbereitungen schwebt der Vater als "Fliegender Magier" über dem Rasen des Hotelparks - die Zuschauer sind sichtlich beeindruckt. Wenn er groß ist, will Ashok auch "Fliegender Magier" werden. Das Geheimnis seines Vaters kennt er schon.

7. Weltmacht Kaffee

16 mm Film, 2 x 26 Min., Farbe, Roberto Sanchez, BRD 1990/91. Herausgeber: ESEF/Matthias-Film.

Der zweiteilige Dokumentarfilm "Weltmacht Kaffee" beschreibt im 1. Teil "Café de Costa Rica" die wirtschaftlichen, sozialen und politischen Verhältnisse in Costa Rica, einem Land, dessen Deviseneinnahmen in hohem Maße vom Kaffee-Export abhängen.

Der 2. Teil des Films "Die goldenen Bohnen" thematisiert die internationalen Handelsstrukturen und beschäftigt sich mit der Weiterverarbeitung und dem Verkauf des Kaffees in der Bundesrepublik Deutschland - denn der hochwertige Costa Rica-Kaffee wird vor allem hierher ausgeführt.

8. Kakao - zwischen Bio und Börse

16 mm Film, 45 Min., Farbe, Stefan Hartmann, Schweiz 1990. Verleih: ESEF/Matthias-Film

Als Bauernfamilien vor 25 Jahren vom Altiplano Boliviens ins fruchtbare Tiefland zogen und unerfahren und mittellos mit dem Pflanzen von Wildreis und Kakao begannen, waren sie von den Zwischenhändlern abhängig. Diese kauften zu einem Spottpreis ihre Ernten auf. Zwölf Jahre später gründeten die Siedler im bolivianischen Tiefland die Kooperative El Ceibo - eine Selbsthilfeorganisation zur Vermarktung des Kakaos. El Ceibo liefert seit fünf Jahren biologischen Kakao nach Europa. Dies gibt den Bauern von El Ceibo eine Alternative zur schier auswegslosen Situation der Mehrheit der bolivianischen Bauern. Der Film zeigt indirekt, daß unser Konsumverhalten die Lebenssituation von Bauern und Bäuerinnen in der sogenannten Dritten Welt beeinflusst.

9. Blumen-Frauen

16 mm Film, 52 Min., Farbe, Jorge Silva, Marta Rodriguez, Kolumbien 1986/90. Verleih: EZEZ/Matthias-Film.

Die neuen Verdienstmöglichkeiten in den Großplantagen bei Bogotá sind für Tausende von jungen Frauen eine zweiseitige Sache. Sie arbeiten im Akkord, gebückt oder kniend unter ständiger Aufsicht von Aufsehern. Wer krank ist, wird entlassen. Und krank werden die Frauen schnell. Denn der Gifteinsatz in den mit Plastik bedeckten feuchtheißen Gewächshäusern ist immens. Damit die Blumen ohne Makel bleiben, werden sie einer regelrechten Giftdusche ausgesetzt. Oft werden die Arbeiterinnen gleich mitbesprüht. Die in der Blumenindustrie Beschäftigten - vor allem Frauen - haben sich gewerkschaftlich organisiert, um sich gegen die unmenschlichen Arbeitsbedingungen zu wehren.

10. Der Ausverkauf der Paradiese: zum Beispiel GOA

VHS Video, 22 Min., Farbe, Yasmin Bauernfeind, BRD 1990. Verleih: Katholische Medienzentrale, Sonnenbergstraße 15, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/2195-225

Goa - Traumstadt im Südwesten Indiens? Am Beispiel der früheren portugiesischen Kolonie wird die moderne Tourismus-Entwicklung aufgezeigt. Die Hippie-touristen haben die Strände Mitte der 60er Jahre entdeckt, 20 Jahre später ist Goa zum Charterziel der Reiseunternehmen geworden. Wasserknappheit in den goanischen Dörfern durch Luxustourismus, Umweltzerstörung durch Hotelbauten und soziale Folgen durch die erholungssuchenden Europäer haben eine Widerstandsbewegung entstehen lassen, die durch vielfältige Aktionen auf sich aufmerksam gemacht hat.

11. Das Schulden-Spiel

VHS Video, 58 Min., Farbe, Edouardo Coutinho u.a., Brasilien 1990. Herausgeber: EZEZ/Matthias-Film.

Die Dokumentation zeichnet die Geschichte der wirtschaftlichen Abhängigkeit und Ausbeutung Brasiliens nach. Sie beginnt mit der Kolonialisierung des

Landes und reicht bis zur gegenwärtigen Schuldenkrise. Eingeteilt in fünf Kapitel wird der Weg in die Verschuldung und die internationale Verflechtung der Problematik aufgezeigt.

12. Kinder in Südafrika

VHS Video, 45 Min., Farbe, Trudy van Keulen, Niederlande 1989. Verleih: Evang. Medienzentrale, Theodor-Heuss-Straße 23, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/22276-63.

Über 8000 Kinder sind von 1986 bis 1988 in Südafrika inhaftiert worden. Hunderte wurden durch die Gewalt von Armee und Polizei verletzt und getötet. Dies ist ungefähr die einzige Information, die wir über Kinder erhalten, die in einer durch Apartheid-Gesetz beherrschten Gesellschaft mit weißer Regierung heranwachsen. Durch die Augen der Kinder wird der Effekt der Apartheid auf ihr Leben beobachtet.

13. Solange er die Kühe zählen kann

16 mm Film, 31 Min., Farbe, Rumle Hammerich und Tim Cenius, Dänemark 1986. Verleih: Evang. Medienzentrale Stuttgart.

Der zehnjährige Ugey lebt in Buthan, einem kleinen Land im Himalaya. Er hat Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben und beim Bogenschießen, Lehrer und Kameraden lachen ihn aus. Bis der Rechenlehrer herausfindet, daß es Ugey nicht an Intelligenz fehlt, sondern daß er schlecht sieht und eine Brille braucht. Ugeys Vater liegt im Krankenhaus, die Familie ist arm und kann die Brille nicht bezahlen. Überhaupt sei das überflüssig, findet die Großmutter, solange Ugey als Hirtenknabe die Kühe zählen kann.

14. Beruf: Kind und Arbeiter

VHS Video, 13 Min., Farbe, Benoit Theau, BRD 1990. Bezug: Brot für die Welt, Staffenbergstraße 76, 7000 Stuttgart 1, Tel. 0711/2159-1

Der Kurzfilm zeigt Kinder aus den Philippinen, die gezwungenermaßen auf Zuckerrohrplantagen arbeiten müssen, Kinder aus Thailand, die von der Tourismusbranche ausgebeutet werden und indische Kinder in der Teppichindustrie. Weltweit werden Kinder als Lohn-drücker mißbraucht, auch dort, wo es eigentlich gesetzlich verboten ist. Ihre Väter und Mütter bleiben oft ohne Arbeit. Den Profit haben andere, letztlich auch die Verbraucher in der sog. Ersten Welt.

15. Am Amazonas sterben die Regenwälder!

Tonbildreihe, 30 Min., 120 Dias, Farbe, Rainer Osnowski/Manfred Linke, BRD 1990. Verleih: Evang. Medienzentrale Stuttgart.

Die tropischen Regenwälder Brasiliens hatten eine Million Jahre Zeit zu wachsen. Sie sind unverzichtbar für das Klima der Welt. Doch in wenigen Jahren droht hier eine einmalige Artenvielfalt von Pflanzen und Tieren unterzugehen. Es sind vor allem industrielle Großprojekte

te, die einen unheilvollen Prozeß in Gang setzen. Am Beispiel des Industrieprojektes "Grande Carajas" skizziert die Ton-Dia-Reihe in 5 Kapiteln die Entwicklungsschritte und Ausmaße der Zerstörung. Menschen mit und ohne Hoffnung, Naturschützer und an der Zerstörung Verdienende kommen ebenso zu Wort wie europäische Verantwortliche.

16. Den Armen Gerechtigkeit

Ton-Dia-Schau, 15 Min., 20 Dias, BRD 1990. Bezug: Brot für die Welt, Stuttgart

Orientiert an einem Rückblick auf mehr als 30 Jahre kirchliche Entwicklungsarbeit wird mit dieser Dia-Serie das gegenwärtige Schwerpunktthema von Brot für die Welt "Den Armen Gerechtigkeit" anhand von Projektbeispielen verdeutlicht.

17. Stadt der Engel

Tonbildschau, 20 Min., 66 Dias, Farbe, Thailand/BRD 1990. Verleih: Evang. Medienzentrale Stuttgart

Die Diaserie "Stadt der Engel" gibt einen Überblick über geschichtliche, soziale und wirtschaftliche Hintergründe und Auswirkungen des Sextourismus in Thailand. Sie wurde von engagierten Gruppen dort gemacht und vom Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB) in deutscher Bearbeitung herausgegeben.

18. Industriearbeiter in Sao Paulo

Diaserie mit Textheft, 44 Dias, Christa Schnepf, BRD 1990. Verleih: Evang. Medienzentrale Stuttgart

Brasilien ist ein Land der Dritten Welt. Zwei von drei Brasilianern bekommen nicht genug zu essen. Brasilien ist aber auch ein Industriestaat - inzwischen die achtgrößte Wirtschaftsmacht des Westens. Auch viele deutsche Großkonzerne haben sich in Brasilien angesiedelt. Für die Unternehmen lohnen sich die Investitionen.

Die Diaserie wirft Licht auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen der brasilianischen Industriearbeiter, die sich enorm von denen ihrer deutschen Kollegen unterscheiden.

19. Pancho und die kleinen Menschen

24 Dias, Farbe, H.M. Große-Oetringhaus, BRD 1986. Bezug: terre des hommes, Ruppenkampstraße 11 a, 4500 Osnabrück, Tel. 0541/71010

Im Mittelpunkt der Reihe stehen Kinder zwischen 5 und 14 Jahren. Sie leben in Cusco, in den Bergen Perus. Mit dem Verkauf von Postkarten und anderen Dingen ernähren sie sich selbst und helfen ihren Familien.

20. Der kleine Elefant

24 Dias, Farbe, H.M. Große-Oetringhaus, BRD 1989. Bezug: terre des hommes, Osnabrück

Der erste Teil der Reihe erzählt anhand von Zeichnungen von einem kleinen Elefanten, der anderen half und dabei glücklich wurde. Danach zeigen Fotos den Alltag von Kindern in Vietnam - wie sie wohnen, spielen,

arbeiten, lernen und schlafen, wie sie herumtoben und krank sind.

Das baden-württembergische Kultusministerium hatte 1989 erstmals einen umfangreichen Katalog mit Medien veröffentlicht, die entsprechend den baden-württembergischen Bildungsplänen für den Gebrauch an Schulen empfohlen wurden. Der Themenbereich "Dritte Welt" wurde darin stiefmütterlich behandelt. Daraufhin erarbeitete der Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Medienzentrale Baden-Württemberg eine eigene AV-Medienempfehlungsliste "Für Eine Welt" für die Hand der Lehrerinnen und Lehrer in Baden-Württemberg. Einer aktuellen Neufassung dieser Empfehlungsliste, die als Korrektiv zu dem wiederum mangelhaften kultusministeriellen Medienkatalog 90/91 gedacht ist, wird demnächst, versehen mit den entsprechenden Lehrplanbezügen, beim Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung, Haußmannstraße 16, 7000 Stuttgart 1 veröffentlicht werden. Ihr sind auch die hier aufgeführten Titel entnommen.

Leider waren wir nicht in der Lage, die Entleihmöglichkeiten der genannten Filme bei den kirchlichen Medienzentralen in anderen Landeskirchen/Diözesen in Erfahrung zu bringen (Anmerkung der Redaktion).

Auswahl und Kommentierung:
Martin Dellit und Bernd Wolpert.

"Dritte-Welt"-Liederbuch

Lieder aus der "Dritten"-Welt und
Lieder aus der BRD zu diesem
Themenbereich.

100 Lieder auf 180 Seiten. Bilder
und Karikaturen ergänzen die
Aussagen der Lieder.

Preis: 14,- DM (incl. Porto)
Staffelpreise!

Bestellungen an: Andreas Schüssler,
Stapenhorststr. 75, 4800 Bielefeld 1

Stiftung Entwicklung und Frieden (Hrsg.)

Globale Trends - Daten zur Weltentwicklung 1991

Bonn/Düsseldorf 1991, 414 Seiten. Bezug::
Uno-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, 5300 Bonn 1.

Mit diesem Band eröffnet die Stiftung Entwicklung und Frieden eine neue Jahrbuchreihe, die in dieser Form längst überfällig ist. Untergliedert in vierzehn Beobachtungsfelder werden die wichtigsten weltweiten Entwicklungstendenzen in Weltgesellschaft, Weltpolitik, Weltökologie und Weltwirtschaft nachgezeichnet und dokumentiert. Auswahlkriterium für die hier sorgfältig gebündelte Datenfülle ist dabei die Frage, "welche Trends

am bedeutsamsten für die Lage der Menschen in allen Teilen der Welt sind" (S.15). Unter diesem Gesichtspunkt werden Entwicklungen von globaler Bedeutung u.a. für den Handel, die Finanzmärkte, die Verschuldungsproblematik, den Bereich der politischen und sozialen Menschenrechte, die Flüchtlingsbewegungen, den Klimawandel, das Kommunikationssystem oder das Bildungswesens entfaltet und anhand von ansprechenden Schaubildern veranschaulicht. Die dargelegte Diagnose zum Zustand der Welt ist bestürzend, aber nicht hoffnungslos. Wie auch im ebenfalls 1991 vorgelegten jüngsten Weltbericht des Club of Rome "Die globale Revolution" sind die Autoren von der Ab-

sicht geleitet, in einer allgemeinverständlichen Sprache die Interdependenz der Weltprobleme transparent zu machen und der allgemeinen Öffentlichkeit wie auch Politikern, Pädagogen und Experten Optionen für Lösungsstrategien zu eröffnen. Daher werden für jedes Beobachtungsfeld abschließend "Perspektiven und Optionen" formuliert, in denen zumeist sehr konkrete politische Forderungen zum Ausdruck kommen, vom Plädoyer für ein Einwanderungsgesetz bis zum Vorschlag, die internationalen Satellitentarife zugunsten der Entwicklungsländer zu senken. Während die "Weltlösungsstrategie" des Club-of-Rome-Berichtes nur mit einer eigentümlich diffusen Mischung von ungetrübtem Wissenschafts- und Technologieoptimismus auf der einen, Forderungen nach einer spirituellen Erneuerung der Menschheit auf der anderen Seite daherkommt,

bestehen die "Globalen Trends" gerade durch diese klaren politischen Perspektiven.

Die Mehrzahl der Beiträge, die u.a. von Franz Nuscheler, Jörg Becker, Wilhelm Hankel und Ingomar Hauchler verfaßt wurden, setzt dabei ihre Hoffnungen vor allem auf die Stärkung politischer Regulationsmechanismen auf globaler bzw. supranationaler Ebene. Die Idee einer "Weltinnenpolitik" ist dementsprechend der Grundgedanke in diesem Band. Ob die "Schaffung eines wirksamen Systems zur politischen Steuerung globaler Entwicklung" (S.25) in jeder Hinsicht tatsächlich noch ein angemessenes Mittel sein kann, um die Entwicklung der Weltgesellschaft zu kontrollieren, wird jedoch nicht weiter problematisiert. Die höchst überraschenden Einsichten in die Funktionsweise globaler Systeme, die z.B. im Kapitel über die Finanzmärkte dargelegt werden, sollten eher zur Vorsicht gemahnen. So wird hier das Weltfinanzsystem als ein sich selbst organisierendes System beschrieben: "Immermehr Kreditaktivitäten des Weltfinanzsystems dienen nicht der Finanzierung von Realtransaktionen... aber auch nicht der Finanzierung gleichzeitiger Realinvestitionen... sondern der Funktionssicherung des Finanzsystems selber" (S.130). Gegenüber einem globalen Weltfinanzmarkt, der sich in dieser Weise von "realen" Handels- und Produktionsprozessen ebenso wie von politischen Regulationsmechanismen abgekoppelt hat (und vielleicht nur so funktionieren kann), mutet der Ruf nach mehr Politik eher hilflos an.

Dennoch sind die "globalen Trends" auch eingehend um die Reflexion unserer Weltbilder und eine neue Orientierung im Denken bemüht. So wird im ersten Kapitel die Entwicklung unserer Weltbilder als Teilaspekt globaler Entwicklungstrends dargestellt und die Bedeutung hervorgehoben, die die Selbstbeschreibung der Weltgesellschaft für deren Wandel hat. Die einzelnen Beiträge erschöpfen sich auch nicht darin, Statistiken und Szenarien orientierungslos aneinanderzureihen, sondern zeichnen insgesamt ein scharfes Profil der Weltprobleme, ihrer Entstehung und Verflechtung. Vergleichbares ist mir bislang auf dem deutschen Buchmarkt nicht begegnet. Niemand, der sich in Bildungsarbeit und Schule mit der "Einen Welt" befaßt, kommt an diesem Buch vorbei!

Klaus Seitz

Globale Trends Daten zur Weltentwicklung 1991

Herausgeber:
 Stiftung Entwicklung
 und Frieden

Uno-Verlag

Niklas Luhmann

Die Wissenschaft der Gesellschaft

Frankfurt a.M. 1990, Suhrkamp Verlag, 732 S.

Als ich anlässlich meines Besuches bei ihm im März 90 Luhmann fragte, an was er gerade arbeite, antwortete er mir: "an meiner Wissenschaftstheorie". Als das Buch dann auf dem Markt war, hieß es nicht mehr "Wissenschaftstheorie", sondern hatte den Titel "Die Wissenschaft der Gesellschaft". In dieser damit zum Ausdruck kommenden semantischen Akzentverschiebung haben wir das ganze Programm der soziologischen "Wissenschaftstheorie" sensu Luhmann in nuce enthalten. "Wissenschaftstheorie", das heißt eben im traditionellen Sinne, daß wir zwischen zwei Buchdeckel die normativen Standards der "richtigen" Wissenschaft in begründeter Weise nachlesen können, also die Regeln, Vorschriften und Standards, nach denen man sich als Wissenschaftler richten sollte, wenn man "richtige" Wissenschaft machen will (und richtige Wissenschaft ist eben das, was richtiges Wissenschaft ist). Genau dieses begründungsorientierte, normative Verständnis von Wissenschaftstheorie vertritt Luhmann nicht, und es ist deshalb konsequent, daß er seine Wissenschaftstheorie eben nicht als "Wissenschaftstheorie" offeriert. Was tritt aber an dessen Stelle?

Mit dem Titel "Die Wissenschaft der Gesellschaft" wird signalisiert, daß der Autor die Wissenschaft (der Gesellschaft) soziologisch beobachten will. Wissenschaft wird also nicht erst normativ gefordert oder eingeklagt, sondern es wird selbstverständlich davon ausgegangen, daß es sie gibt. Wissenschaft ist ein empirisches Faktum. Als ein solches Faktum hängt es nicht phänomenologisch in der Luft, sondern wird im Rahmen seiner Gesellschaftstheorie als ein funktional ausdifferenziertes Teilsystem unserer Gesellschaft identifiziert. Dieses Programm steckt schon im ersten Satz des Buches: "Die Wissenschaft der Gesellschaft - der Titel zeigt an, daß die Wissenschaft nicht als freischwebender Weltbeobachter behandelt wird, sondern als wissenförderndes Unternehmen der Gesellschaft und genauer: als Funktionssystem der Gesellschaft" (7).

Indem Wissenschaft als Prädikat der Gesellschaft zugeschrieben wird, wird es eben nicht, wie üblich, einem Subjekt, einem Menschen, einem Bewußtsein (sei es individuell oder überindividueller Natur) zugeschrieben. Wissen wird nicht mehr dem Bewußtsein eines Menschen oder mehrerer Menschen (welches Menschen zu welcher Zeit wo, wann?) zugerechnet, sondern der Gesellschaft. Gesellschaft aber hat kein Bewußtsein, Ge-

sellschaft besteht ausschließlich aus - Kommunikation. Mit dieser Zurechnung von Wissen (und Wissenschaft) auf Kommunikation findet eine radikale Entanthropologisierung der Wissenschaftstheorie statt. Nicht Menschen machen Wissenschaft, sondern Wissenschaft ereignet sich in und durch Kommunikation und benützt dabei u.a. auch Menschen. Menschen sind also Umwelt für das Wissenschaftssystem. Durch diese gegenseitige Unabhängigkeit von Bewußtsein und Kommunikation erreicht das Wissenschaftssystem mehr Freiheiten im Umgang mit und von der Außenwelt. Es ist nicht mehr an einzelne einflußreiche Menschen, an mächtige Institutionen, an gute Gründe, an flüchtigen Konsens oder an vergebliche Bewußtseine gebunden, sondern kommuniziert ausschließlich mit sich selbst, ist also ein selbstreferentielles System, das seine Unterscheidungen, mit Hilfe derer es beobachtet, selbst konstruiert.

Der damit zum Ausdruck kommende erkenntnistheoretische Konstruktivismus ist nur auf den ersten Blick schockierend. Luhmann wäre mißverstanden - und die meisten Rezensenten haben ihn hier nicht genau gelesen -, wenn man ihn als Solipsisten bezeichnen würde. Selbstverständlich gibt es für ihn Realität, aber da alle Erkenntnis, auch die Erkenntnis von Realität, an die Operation des Beobachtens gekoppelt ist, und deshalb von Unterscheidungen und Bezeichnungen ausgeht, ist auch Realität nur als Konstruktion kommunizierbar: "Alle "Tatsachen" sind und bleiben Aussagen im System" (315) und auch "die Unterscheidung von Sein und Nichtsein (ist) nichts weiter als die Unterscheidung (und damit: der blinde Fleck) eines Beobachters" (509).

Auch Wahrheit ist deshalb keine Übereinstimmung mit "der" Realität, sondern als Code "wahr/falsch" ein Kommunikationscode, der Anschlußfähigkeit eröffnet ("wahr") oder schließt ("falsch"). Es kann also nicht mehr darum gehen, "die Realität" zu entdecken und möglichst korrekt zu beschreiben, sondern es geht dem Wissenschaftssystem darum, angesichts einer nicht mehr steuerbaren sozialen Evolution ihr eigenes Auflösungs- und Rekombinationsvermögen zu steigern, also ihre

Niklas Luhmann

Die Wissenschaft der Gesellschaft

Suhrkamp

Varianz zu erhöhen, um damit auf nichtvorhersehbare Zukunft unspezifisch vorzubereiten. Wissenschaftliches Wissen ist deshalb auch nicht sicherer als etwa unser Common-Sense-Wissen, sondern - im Gegenteil - unsicherer. Wissenschaft erhöht systematisch Unsicherheit, etwa durch Destruktion primärer Evidenzen, und macht damit das Wahrscheinliche unwahrscheinlich und das Unwahrscheinliche wahrscheinlich. Die Welt wird von der Wissenschaft als prinzipiell kontingent konstruiert, und nur dadurch kann sie die Hinsichten vermehren, "in deren das System intern auf Irritationen durch die Welt reagieren kann".

Damit Wissenschaft diese wichtige evolutionäre Funktion erfüllen kann, operiert sie a) prinzipiell paradox und b) prinzipiell abstrakt. Durch ihre paradoxe Grundstruktur (das traditionelle, nie gelöste "Begründungsproblem" der Erkenntnistheorie!) hat sie ein Unruheprinzip eingebaut, das bei Bedarf jederzeit aktualisiert

werden kann und jedes lösbare Problem in ein unlösbares überführen kann. Durch Abstraktion treibt sie den Vergleichsgegenstand so hoch, daß auch evident Ungleiches verglichen werden kann.

Wieder ein echter Luhmann. Die Anregungskapazität dieser Lektüre ist wieder sehr hoch. Allerdings auch die Destruktionsreichweite. Aber das ist gewollt. Luhmanns Theorie ist eine gewollte Irritation herkömmlicher Denkweisen. Sie will nicht die "Wahrheit" verkaufen oder gar eine "Wissenschaftsethik" vorschlagen. "Meine Theorie ist ein Spezialhobby", meinte er in seinem ZEP/EU-Interview (vgl. ZEP 2/90), sie hat sich darauf kapriziert, "in höchsten Abstraktionslagen noch Aha-Effekte zu erzeugen". Genau dies hat sicher auch die Lektüre dieses Buches zur Folge, nämlich: eine Fülle von Aha-Effekten in höchsten Abstraktionslagen. Was will man mehr von einem gescheiten Buch?

Alfred K. Tremel

Fremde Welten

Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und Ethnische Minderheiten

Empfohlen von den Lesegruppen der Erklärung von Bern. Ausgabe 1991. Schulstelle Dritte Welt, Monbijoustr. 31, Postfach, CH-3001 Bern. DM 10.F2

"Eine vordergründig positive Haltung dient letztlich dazu, unsere eigene Kultur noch besser hervorzuheben, oder väterlich liebevoll zu zeigen, wie die Menschen dort auf dem halben Weg zu unserem Fortschritt stecken geblieben sind." Nicht nur solche Bücher waren es nicht

wert, in den hier vorgestellten Katalog aufgenommen zu werden. Prinzipielle Skepsis der Lesegruppen besteht auch gegenüber Weißen als Autoren und deren Fähigkeit, sich in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Menschen aus einem anderen Kulturkreis hineinzusetzen. Paternalismus, Ethnozentrismus, Sexismus und Rassismus sind Ablehnungskriterien für die untersuchten Bücher. Dezidiert sind die angewandten Analyse Kriterien aufgezählt, beispielsweise: - Wer bestimmt die Handlung? Sind diese Superhelden oder gewöhnlich und warum dominieren sie (etwa, weil sie Europäern helfen?); - Sind die Beschriebenen klischeehafte, feige

Araber, dicke Negerinnen oder kollektiv fleißige und pünktliche Weiße? (Nicht wenige Entwicklungshelfer-

Romane sind ethnozentristisch-paternalistisch); - Werden die Wertmaßstäbe anderer Völker in ihrer Eigenständigkeit gewürdigt?; - Welche Botschaft hat das Buch? (Wird das schwarze Kind durch seine Freundschaft zum weißen Kind aufgewertet?); - Wie ist das Buch illustriert? (Klischees, Schablonen, kollektives Aussehen, Rolle der Mädchen und Frauen?); - Mit welcher Sprache wird beschrieben? (Einheimische "radebrechen" Englisch und eignen sich "erstaunliches" Wissen an); - Entstehen beim Leser Solidarität oder Langeweile oder Schuldgefühle?; - Wer ist die Autorin/der Autor?; - Wann ist das Buch erschienen?

Die Anwendung der auszugsweise genannten Kriterien ist einer der vielen Belege für die fundierte Arbeit der Lesegruppen der "Erklärung von Bern". Diese Kriterien sind auch zu anderweitiger Nutzung zu empfehlen: zur privaten Schärfung des Bewußtseins, in literarischen Gruppen, der Schule, Jugendarbeit und nicht zuletzt für Rezensenten. Sie können als Prospekt in Bern angefordert werden (gratis). Die empfohlenen Bücher (ab 4 Jahren) sind durch kurze Inhaltsangaben erfaßt und knapp rezensiert. Darüberhinaus wird, in Stichworten dem Text vorangestellt, informiert über: Schauplatz/Form/Verlag/Lesealter/Preis/Umfang/Eignung als/ Stichwort (Themenschwerpunkte) - weitere Beweise für die kompetente Fleißarbeit der Gruppenmitglieder. Verfügen Sie über diesen Katalog, so reduziert sich für Sie die Gefahr, sich künftig noch einmal über einen Fehlkauf in diesem Buchgenre ärgern zu müssen. Barbara Toepfer

Fremde Welten

Kinder- und Jugendbücher zum Thema Dritte Welt und Ethnische Minderheiten

Kurzrezensionen neuer Unterrichtsmaterialien und Zeitschriften

Infodienst Lateinamerika 1/91. Misereor (Hrsg.), Mozartstr. 9, 5100 Aachen.

Bedingt durch ihre enge Zusammenarbeit mit zahlreichen lateinamerikanischen Organisationen und Partnern verfügt Misereor über Informationen, die sie Interessierten künftig kostenlos in ihrem Info-Dienst anbietet. In Form von Fallbeschreibungen werden in dem ersten Heft dieser Reihe politisch motivierte Morde in Guatemala angeprangert. Vertreibung und Zwangsumsiedlung der Slumbewohner von Santo Domingo, Landkonflikte in Brasilien und Menschenrechtsverletzungen in Peru sind weitere Themenschwerpunkte, bei denen - das erklärt sich durch die Herausgeberschaft - (katholische) kirchliche Interessen und Aktivitäten akzentuiert sind.

unité-info Nummer 1, Juni 1991. Unité (Hrsg.), Arbeitsgemeinschaft Schweiz. Entwicklungsdienste, Schützenmattstr. 37, CH - 4051 Basel. Erscheint dreimal im Jahr, Jahresabo SFR 10.

Wer ist EIRENE? Wie arbeitet ATD (aide à toute détresse) Vierte Welt in der Schweiz? Und wie denken Schweizer Aktive über die Entwicklungszusammenarbeit? Bei einer Tagung Ende letzten Jahres, veranstaltet von der "Erklärung von Bern", klang es selbstkritisch. Der Wunsch nach "Partnerschaft" sei ein Komplex des reichen, weißen Mannes. Erstrebenswerter erscheine da der "doppelte Ansatz": Entwicklung muß im Norden und im Süden gleichzeitig und interdependent stattfinden. Das heißt für die Entwicklungszusammenarbeit, daß auch sie von einer globalen Sicht ausgehen und gleichzeitig im Süden und im Norden ansetzen muß.

Da die Probleme im Süden und im Norden zusammenhängen, besteht das Recht auf Einmischung des Nordens im Süden nur dann, wenn gleichzeitig im Norden etwas verändert wird, zum Beispiel an den ungerechten Strukturen, die im Norden angelegt sind und sich im Süden negativ auswirken.

"Welche konkreten Schritte unternehmen wir beispielsweise", fragt K. Wildisen von "Interteam", "daß auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus unseren Partnerländern zu uns kommen können und als Freiwillige unsere Entwicklung hier in Gang bringen? Oder haben gar die ungebetenen Asylsuchenden bereits diese Aufgabe übernommen, ohne uns überhaupt danach gefragt zu haben?"

Die unité-infos könnten eine Bereicherung der Bezugs- und Denkschemata deutscher Entwicklungs(hilfe)bewegter bedeuten - eine Art schweizerisch-deutsche Entwicklungshilfe?

Gestalt einer Idee. Festschrift zum 75. Geburtstag von Professor Dr. Otto Winkler. Institut für Internationale Zusammenarbeit, Wipplingerstr. 32, A - 1010 Wien. Wien, Juli 1991.

In zwölf Beiträgen zu entwicklungsrelevanten Themen wird dem o.g. Herrn ein Geburtstagsständchen gegeben - stellvertretend für alle anderen Beiträge seien die Artikel "Neue Wege der Kooperation" von Stockinger/Fenzl, "Frauenproblematik?" von Esterházy und "Neue Weltordnung 1991: Aus für die

Dritte Welt?" vorgestellt.

Stockinger/Fenzl zeigen Wege aus dem Paradoxon "aufblühender Kooperationsmarkt" einerseits und "Reproduktion von Elend und Abhängigkeit" andererseits auf und propagieren detailliert eine sozio-technische Vorbereitung und Begleitung von Projekten.

In frauenspezifischen Projekten werden die Zielpersonen häufig mit Inhalten wie Mutter-Kind-Beratung, Hauswirtschaft, Handarbeiten u.ä. abgespeist, was eklatante Folgen für ihren Status und ihre wirtschaftliche Situation mit sich bringt. Ganzheitliche Entwicklung, so Frau Esterházy, kann aber nur bedeuten, daß Frauen und Männern gleichermaßen Chancen geboten werden, die Umgestaltung der Welt mitzubetreiben.

Ein "euro-amerikanisches" System gibt nunmehr, nach Ansicht von R. Langthaler, den Ton an: "Wer dagegen aufmuckt, wird wirtschaftlich stranguliert oder niedergebombt." Gegen die Resignation bleibt die "Hoffnung wider alle Hoffnung".

Wie auf den Ständen eines Supermarktes? Weltkulturen in unserem Alltag. Zeitschrift für Kulturaustausch 1991/2. Institut für Auslandsbeziehungen, Charlottenplatz 17, 7000 Stuttgart 1. Jahresabo DM 40,-; Einzelheft DM 12,-.

Kopfbedeckungen kommen aus Ägypten und Vorderasien, das Dekolleté ist ebenfalls ein ägyptisch-griechischer Altertumsbrauch, und die Technik des Strickens hat ihre Wurzeln in Kleinasien. "Pagodenschulter und Western-Look - Fremdeinflüsse in der Mode" heißt dieser Beitrag. Von fremden Kulturen in ihnen fremden Kulturen handelt das Heft, von chinesischer Medizin und Küche in Deutschland, das alltägliche Durchsickern fremder Kulturen (Al Imfeld), Bauchschmerzen bei kultureller Vermittlungsarbeit der Volkshochschulen und europäischem Tango. Fundierte, intellektuell anspruchsvolle und gleichzeitig spannende Lektüre im Kontext "Kulturen der Welt" bietet dieses Heft, das gleichermaßen zur Eigeninformation und als Sekundärquelle für Unterrichtsvorhaben geeignet ist.

Das Recht auf den eigenen Verlag. Zum Verlagswesen in der "Dritten Welt". Zeitschrift für Kulturaustausch 1991/3.

In diesem Band kommen viele einheimische Autorinnen und Autoren zu Wort. Sie sind aus Südafrika, Mexiko, Kenia, Thailand, Kolumbien und Indien und berichten über das Verlagswesen und ihre persönlichen Erfahrungen in ihren Ländern. Durch ihren Insiderstandpunkt ergeben sich interessante Einsichten in die jeweiligen Landeskulturen. Einige der Beiträge sind in englischer Sprache veröffentlicht.

Interkulturelle Begegnung - Interkulturelles lernen. Leben in einer multikulturellen Welt. In: Vehement Nr.7. Vehement e.V. (Hg.), Zollstockweg 5, 5000 Köln 51. DM 5,-.

Wie in diesem Heft David Simo (unter Bezugnahme auf die bulgarische Semiotikerin Julia Christeva) herleitet, daß

sich im Grunde genommen nur drei Sorten von Menschen für Ausländer interessieren, nämlich die Paternalisten, die Paranoiker und die Perversen, das ist ungewöhnlich. Auch seine Charakterisierung der Beziehungen der Ausländer untereinander ist alles andere als sentimental. Er reflektiert die Unzulänglichkeiten einer universalistischen wie auch einer kulturrelativistischen Zukunftsgestaltung und warnt gleichermaßen vor Abschottung und totaler Öffnung. Dieser Beitrag ist prägnant und präzise in seinen Aussagen. Mein "persönliches Prädikat": wertvoll!

Barbara Toepfer

stein in der Max-Planck-Gesellschaft, Frankfurter Ring 243, 8000 München 40, T: 089-328071. (akt)

Arbeitstagung entwicklungspädagogischer Informationszentren

Für den 26. - 28. Juni 1992 ist in der Evangelischen Akademie Arnoldshain, veranstaltet u.a. vom Entwicklungspädagogischen Informationszentrum Reutlingen und der Evangelischen Akademie Bad Boll, ein erstes bundesweites Arbeitstreffen der entwicklungspädagogischen Informationszentren und der Ausleihstellen für entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien vorgesehen. Nähere Informationen: EPIZ, Planie 22, 7410 Reutlingen. (ks)

Nachrichten Informationen

Termine

Entwicklungspolitischer Bildungskongress in Baden-Württemberg

Vom 19.-21.11.92 wird in der Pädagogischen Hochschule Freiburg ein entwicklungspolitischer Bildungskongress für ca. 300-400 Lehrer aus Baden-Württemberg geplant und von der Stiftung Entwicklungszusammenarbeit (Urbanstr. 42, 7000 Stuttgart, T: 0811-236892, Fax: 6400107) gefördert. U.a. soll auch Alfred K. Tremel ein Referat halten. Nähere Informationen im nächsten Heft. (akt)

"Nord-Süd-Forum" an der Uni Hannover

Das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (p.A. Jos Schnurer, NLI, Keßlerstr. 52, 3200 Hildesheim, T: 05121-1695-0) plant im September ein "Nord-Süd-Forum" für Lehrer/innen an der Uni Hannover, u.a. mit Asid Datta. (da)

Kalender für Seminar zur Entwicklungspolitik

Die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE, Zentrale Dokumentation, Hans-Böckler-Str. 5, 5300 Bonn 3) gibt viermal jährlich (jeweils zum 15.2., 15.5., 15.8. und 15.11.) einen Kalender zu Seminaren, Kursen und Konferenzen auf dem Gebiet der Entwicklungspolitik heraus. Er informiert über bevorstehende entwicklungsländerbezogene Veranstaltungen deutscher, ausländischer und internationaler Institutionen. (da)

Kultur an Hochschulen in Entwicklungsländern

Die nächste (11.) Jahrestagung des Arbeitskreises Kultur und Entwicklung wird vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) vom 9.-10. Oktober 1992 in Bonn ausgerichtet und das Thema haben: "Kultur in Forschung und Lehre an Hochschulen in Entwicklungsländern und ihre Förderung". Kontaktadresse: Prof. Dr. K. Gottstein, Forschungsstelle Gott-

Tagung "Dritte Welt in der Grundschule"

Für Grundschullehrerinnen und -lehrer bieten das Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung und die Evangelische Akademie vom 15.-17.5. 1992 eine Tagung unter dem Titel "über die Heimat und die Fremden...oder: Wo kommen die denn her?" in Wiesensteig/Württemberg an. Nähere Informationen: Ev. Akademie, 7325 Bad Boll. (ks)

Bildungskongreß "Lernen in der Einen Welt"

Im Anschluß an den bundesweiten Bildungskongreß "Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft", der 1990 in Köln stattgefunden hatte, wird nun auch ein Bildungskongreß zur globalen Herausforderung in Baden-Württemberg stattfinden, der sich gezielt an Lehrerinnen und Lehrer aus dem Südwesten der Republik richtet. Der Kongreß soll an der Pädagogischen Hochschule Freiburg vom 19. - 21. November 1992 stattfinden. Nähere Informationen: Stiftung Entwicklung-Zusammenarbeit, Urbanstraße 42, 7000 Stuttgart 1 (ks)

Schule und Unterricht

Handreichung für den interkulturellen Schüleraustausch

Herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission Bonn erschien eine "Handreichung für den interkulturellen Schüleraustausch". Sie wurde erarbeitet von Lehrerinnen und Lehrern des UNESCO-Schulprojekts unter der Leitung von Wilhelm Wormann. Die Handreichung informiert über methodisch-didaktische Prinzipien der interkulturellen Schülerbegegnungen und über die organisatorischen Vor- und Nachbereitungen eines Schüleraustausches. Die Broschüre ist für DM 8 erhältlich bei der Dt. UNESCO-Kommission c/o Niedersächsische Landesvertretung, Kurt-Schumacher-Str. 19, 53 Bonn 1, T: 0228-2283-430. (akt)

Forum "Schule für eine Welt" Schweiz

Das Forum "Schule für eine Welt" in der Schweiz hat am

30.10.91 in Zürich seine Herbsttagung durchgeführt und dabei u.a. ein Referat von Werner Heller über die Eine-Welt-Perspektive in der (schweizer) Volksschule gehört. Ein Protokoll der Tagung kann angefordert werden. Das Forum versendet auf Wunsch auch eine Liste aller entwicklungsbezogener Bildungsprojekte verschiedener (schweizer) Institutionen für 1992 (Forum "Schule für eine Welt", Buskirchstr. 106, CH-8645 Jona, T: 055-275248). (gz)

Tropenwald als Thema im Unterricht

Der Schroedel Schulbuchverlag in Hannover veranstaltete 1991 gemeinsam mit der Umweltstiftung WWF-Deutschland einen Wettbewerb für Schüler und Schülerinnen zum Thema "Tropenwald" über 3000 Arbeiten gingen ein. Der WWF wird seine Bildungskampagnen zum Thema Tropenwald mit der Herausgabe von Unterrichtsmaterialien weiterführen, die die internationalen Naturschutzverfahren und Bildungsprojekte aus Tropenwäldern auswerten (Projektleiter Umweltbildung und Jugendarbeit ist Fritz Heidom, c/o Ökologiestation Bremen, Am Güthpol 90, 2820 Bremen 70, T: 0411-6584620; Fax: 0421-6584626). (akt)

Lehrpläne: Deutschland über alles

Angesichts der dramatischen Veränderung in Osteuropa und der deutschen Wiedervereinigung sind allenthalben Korrekturen an den Lehrplänen des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes angesagt. Doch wer erwartet hatte, daß mit der Entspannung des Ost-West-Konfliktes neue Spielräume für Nord-Süd-Themen in unseren Lehrplänen eröffnet würden, wird zumindest in Baden-Württemberg eines Besseren belehrt. Den Lehrerinnen und Lehrern des Geschichtsunterrichts an den Gymnasien wurde ein neuer vorläufiger Lehrplan für die Klasse 10 vorgelegt, der eine Aktualisierung und Ausweitung der Lehrpläneinheit "Die Entwicklung in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg" vorsieht. Dafür wird jedoch die bisherige Lehrpläneinheit 6 "Die Herausbildung der Dritten Welt" aus dem Lehrplan ersatzlos gestrichen: "Angesichts der besonderen Anforderungen und Chancen, die für den Geschichtsunterricht aus der Entwicklung in Deutschland und Europa erwachsen, kann die Lehrpläneinheit 6 im Schuljahr 1991/92 ausgesetzt werden" heißt es hierzu im neuen Lehrplangentext. Es sei daran erinnert, daß zahlreiche außerschulische Bildungsträger im Jahre 1992 aus gegebenem Anlaß damit beschäftigt sein werden, die fünfzehnjährige Kolonialgeschichte Lateinamerikas aufzuarbeiten. Demgegenüber werden die baden-württembergischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg nun in der Sekundarstufe I - bis auf einige sporadische Anmerkungen zu "Kolonialherrschaft und Imperialismus" in Klasse 9 - über die Geschichte der Völker Afrikas, Asiens und Lateinamerikas nichts mehr erfahren. (ks)

Lehrerarbeitskreise Brot für die Welt

Von "Brot für die Welt" wurde im Norden und im Süden der Republik je ein Brot-für-die-Welt-Lehrerarbeitskreis eingerichtet. Diese Lehrerarbeitskreise möchten u.a. pädagogische Begleitmaterialien zu Themen aus der Arbeit des evangeli-

schen Hilfswerkes erstellen. Die Arbeitskreise sind für weitere interessierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter offen. Kontakt: Brot für die Welt, Gerhard Kuntz, Postfach 10 11 42, 7000 Stuttgart 10. (ks)

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule

Zu einem Workshop "Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule" hatten die für Nord-Süd-Zusammenarbeit zuständige Ministerin für Bundesangelegenheiten und die Kultusministerin des Landes Schleswig-Holstein zusammen mit dem World University Service am 19.9.91 nach Bonn eingeladen. An dem Workshop nahmen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kultusministerien der Bundesländer, der Lehrerfortbildungsinstitute und der Nichtregierungsorganisationen teil. Es referierten u.a. der Vorsitzende der Enquete-Kommission "Bildung 2000" Eckart Kuhlwein, der Staatssekretär im BMZ, Hans-Peter Repnik, Klaus Seitz vom Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt Baden-Württemberg/DFG-Forschungsprojekt Dritte-Welt-Pädagogik (und ZEP) und Christian Graf-Zumsteg vom schweizerischen Forum Schule für Eine Welt (und ZEP). Die Tagungsdokumentation, die auch über die vielfältigen Aktivitäten Auskunft gibt, die nun in Sachen entwicklungsbezogener Unterricht in zahlreichen Bundesländern anlaufen, kann über den World University Service, Goebenstraße 35, 6200 Wiesbaden, bezogen werden. (ks)

Verschiedenes

Informations- und Servicestelle von "Weltwirtschaft, Ökologie und Entwicklung"

Der Verein "Weltwirtschaft, Ökologie und Entwicklung" (W.E.E.D.) hat Anfang 1991 in Bonn eine Informations- und Servicestelle eingerichtet. Die Servicestelle vertreibt u.a. einen entwicklungspolitischen Fachinformationsdienst, den monatlich erscheinenden Informationsbrief "Weltwirtschaft und Entwicklung" sowie einen mindestens 8 mal jährlich erscheinenden Sonderdienst zu aktuellen Themen. Diese Publikationen können bei der Infostelle abonniert werden (Informations- und Servicestelle Weltwirtschaft & Entwicklung, Geschäftsführer: Gerd Hönscheid-Gross, Siegfried-Leopold-Str. 53, 5300 Bonn 3, T: 0228/480806, Fax: 0228/473682). (akt)

Von der "Dritten Welt" über die "Eine Welt" zur "2/3 Welt"

Die semantische Verunsicherung ist nicht nur für die Entwicklungstheorie-debatte kennzeichnend, sie ergreift zunehmend auch die "Basis" der entwicklungspolitischen Aktionsgruppen. So hat sich beispielsweise der "Dritte-Welt-Laden Koblenz" vor über sieben Jahren in "Eine-Welt-Laden" umbenannt und bezeichnet sich jetzt "2/3 Welt-Laden". Eine ähnliche Entwicklung machen derzeit viele Aktionsgruppen und "Dritte-Welt-Läden" durch. (akt)

Dia-Serie "Azteken erobern Amerika"

"Carta de un chino a los aztecas" (Brief eines Chinesen an die Azteken) heißt eine Ton-Dia-Serie, die die andere Seite der Geschichte der sog. Entdeckung Amerikas in den Blick rückt. In einem Perspektivenwechsel wird gefragt: was wäre wohl mit uns Europäern geschehen, wenn die Azteken in der Absicht, den Seeweg nach China zu erkunden, in Europa gelandet und es vor 500 Jahren erobert und besetzt hätten? Mit 48 Dias, einer (spanischsprachigen) Tonkassette, kurzen Texten und einer deutschen Kommentarübersetzung wird auf eine unterhaltsame Art zur Auseinandersetzung mit der realen Entdeckungsgeschichte provoziert. Die Serie kann über das Adolf-Grimme-Institut (Stichwort: "Die andere Entdeckung", Eduard-Weitsch-Weg 25, 4370 Marl, T: 02365-14034-36) zum Preis von ca. DM 50 bezogen werden. Das Adolf-Grimme-Institut hat außerdem ein Schwerpunktheft seiner Medienzeitschrift dem Thema "Columbus in den Medien" (Heft 1/92) gewidmet. Es informiert über einschlägige Materialien und Servicestellen, Bildungsprojekte und Medienarbeit und kostet DM 8. (akt)

AOL-Rundbrief zu "500 Jahre Rassismus und Ausbeutung"

Der neue Rundbrief der Arbeitsgruppe Oberkircher Lehrmittel (AOL) ist erschienen. Er bietet Materialien, Unterrichtsbeispiele, Projektanregungen, Material- und Medienhinweise, Karikaturen, Beiträge und Adressen für kostenlose Unterrichtsmittel zu dem Themenkreis "500 Jahre Rassismus und Ausbeutung des Trikont" (gegen Voreinsendung von DM 1 in Briefmarken über: AOL, Itzehoe Weg 3, 2000 Hamburg 20). (akt)

Entwicklung - wohin?

Die Krise der Entwicklungstheorie hat sich auch in der Kulturforschung niedergeschlagen. Die Zeitschrift für Kulturaustausch dokumentiert in seinem Heft 4/1991 eine Tagung des Instituts für Auslandsbeziehungen in Tübingen (12. Tübinger Gespräch) unter dem Rahmenthema "Entwicklung - wohin? Die Beiträge, u.a. von Ulrich Menzel, Dieter Weiss, Hartmut Elsenhans, Jörg Becker, Gerald Braun, kreisen um ökonomische, politische, kulturelle und ökologische Aspekte der Zusammenarbeit mit der "Dritten Welt" (Zeitschrift für Kulturaustausch, Institut für Auslandsbeziehungen, Charlottenplatz 167, 7000 Stuttgart 1, T: 0711-22250, Fax: 0711-2264346). (akt)

Treffen westeuropäischer Aktionsgruppen

Unter dem Arbeitstitel "Nord-Süd-Solidarität: Handeln in Europa" trafen sich am 9. und 10. November 1991 auf Einladung der Lokalgruppe von "Réseau Solidarité" entwicklungspolitische Aktionsgruppen aus verschiedenen westeuropäischen Ländern (Großbritannien, Frankreich, Schweiz, Spanien, Italien, Belgien) in Rennes/Frankreich. Keine einzige Aktionsgruppe aus Deutschland war vertreten. Einen Stimmungsbericht über diesen ersten internationalen Erfahrungsaustausch der europäischen NGOs auf Solidaritätsgruppen-

ebene findet sich in "ila - Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika" Nr. 151, Dez. 91 (Heerstr. 205, 5300 Bonn 1). (akt)

Kulturliste 500 Jahre Lateinamerika

Auf ein umfangreiches Verzeichnis von Medien für die Bildungsarbeit zum Thema "500 Jahre Lateinamerika" hatten wir schon im vergangenen Heft hingewiesen (CON u.a.: 500 Jahre Eroberung und Widerstand in Lateinamerika; Bezug: CON, Postfach 106545, 2800 Bremen). Nun hat Misereor auch eine "Kulturliste 500 Jahre Lateinamerika - Musik, Tanz, Theater" vorgelegt, die für die Planung kultureller Veranstaltungen anlässlich des "Kolumbus-Jahres" unverzichtbar ist. Dieses Verzeichnis von Gruppen und Künstlern, die zum Thema "1992" Kulturprogramme anbieten, kann über Misereor, Mozartstraße 9, 5100 Aachen bezogen werden. (ks)

Vehemente Berichtigung

Bei den Kurzrezensionen in der ZEP 4/91 waren leider die Hinweise auf zwei vehement-Publikationen (Vereinigung ehemaliger Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer e.V.) unvollständig wiedergegeben worden. Wir bitten um Entschuldigung. Wir empfehlen die Ausgabe Nr. 5 vehement-Literatur vom Juni 1991 (mit ausführlichen Besprechungen von Publikationen für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit), sowie die Ausgabe Nr. 7/September 1991 der Zeitschrift "vehement - Erfahrungen, Kommentare, Informationen" (mit Beiträgen u.a. zum interkulturellen Lernen). Beide Hefte können bezogen werden über: vehement e.V., Zollstockweg 5, 5000 Köln 51. (ks)

Freudenstadt-Tagung der Entwicklungspädagogen

Vom 24.-26.1.1992 fand in Freudenstadt/Schwarzwald ein wissenschaftliches Symposium statt mit dem Rahmenthema "Entwicklungspolitische Bildung als Gegenstand in Forschung und Lehre in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik", 22 Erziehungswissenschaftler und Fachdidaktiker bilanzierten den Stand ihrer Erfahrungen bzw. Forschungen. Einen ausführlichen Bericht über diese Tagung von Barbara Töpfer wird in der nächsten Ausgabe dieser Zeitschrift erscheinen.

Aktuelle Auslandskunde

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

IFO-INSTITUT FÜR WIRTSCHAFTS-FORSCHUNG München

D. Strack/S. Schönherr Nr. 7
Debt Survey of Developing Countries
An Improved Reporting System Approach
1989, 632 S., DM 120,-
ISBN 3-8039-0368-8

R. Osterkamp/A. J. Halbach Nr. 20
Strukturanpassung in Entwicklungsländern und flankierende Maßnahmen der Industrieländer
1990, 246 S., 58,-
ISBN 3 8039 0366 6

M. Cremer Nr. 21
Privatrechtliche Verträge als Instrument zur Beilegung staatlicher Insolvenzkrisen
Neue Ansätze in der Entwicklung eines internat. Staatsinsolvenzrechtes
1990, 210 S., 54,-
ISBN 3-8039-0389-0

S. Schönherr/A. J. Halbach Nr. 75
Der Golf nach dem Krieg: Wirtschaft, Politik, Rüstung
1991, 169 S., DM 34,-
ISBN 3-8039-0397-1

J. Riedel/K.V. Beck/ H. Börgel/T. Förster/M. White-Kaba Nr. 118
Sozio-kulturelle Herausforderungen für die Entwicklungspolitik
Die Republik Niger
1990, 457 S., DM 78,-
ISBN 3-8039-0381-5

K.H. Oppenländer/ S. Schönherr Nr. 119
Strukturprobleme und Reformen in Afrika
W. Marquardt zum 75. Geburtstag
1990, VII, 436 S., DM 68,-
ISBN 3-8039-0383-1

Christoph Staewen Nr. 120
Kulturelle und psychologische Bedingungen der Zusammenarbeit mit Afrikanern
Ansatzpunkte für eine komplementäre Partnerschaft
1991, IX, 257 S., DM 58,-
ISBN 3-8039-0391-2

DEUTSCHES ÜBERSEE-INSTITUT Hamburg

K.J. Gantzel/ J. Meyer-Stamer (Hrsg.) Nr. 34
Die Kriege nach dem 2. Weltkrieg bis 1984
Daten und erste Analysen
1986, XII, 335 S., DM 45,-
ISBN 3-8039-0316-5

K. Fritsche Nr. 35
Blockfreiheit aus sowjetischer Sicht
1986, 299 S., DM 48,-
ISBN 3-8039-0328-9

B. Engels (Hrsg.) Nr. 36
Präsenz der deutschen Wirtschaft in Übersee – was ist zu tun?
1986, 251 S., DM 41,-
ISBN 3-8039-0331-9

ARNOLD-BERG-STRAESSER-INSTITUT Freiburg

Christoph Sigrist Nr. 31
Kommunal Finanzen und Politik in Santo Domingo
Eine Studie zu den Möglichkeiten und Grenzen städtischer Dienstleistungsfinanzierung in der Dritten Welt
1987, 250 S., DM 48,-
ISBN 3-8039-0343-2

Rainer Hoffmann Nr. 32
Traditionelle Gesellschaft und moderne Staatlichkeit
Eine vergleichende Untersuchung der europäischen und chinesischen Entwicklungstendenzen
1987, 151 S., DM 39,-
ISBN 3-8039-0354-8

Jürgen Rüdland Nr. 33
Urban Government and Development in Asia
Readings in Subnational Development
1988, 276 S., DIN A5 DM 49,-
ISBN 3-8039-0364-5

BUNDESMINISTERIUM FÜR WIRTSCHAFTLICHE ZUSAMMENARBEIT (BMZ)

A.J. Halbach/R. Osterkamp Nr. 91
Die Rolle des Tauschhandels für die Entwicklungsländer
1988, V-XI, 234 S., DM 30,-
ISBN 3-8039-0367-X

J. Oestereich Nr. 92
Ländliche Entwicklung von Selbsthilfeförderung
1989, V-VIII, 167 S., DM 25,-
ISBN 3-8039-0369-6

Zech/Etz/Pancel/Drechsel Nr. 93
Auswirkungen und Erfolgsbedingungen von Aufforstungsvorhaben in Entwicklungsländern
1989, V-VIII, 332 S., DM 35,-
ISBN 3-8039-0371-8

D. Kantowsky/R. Sander
Recent Research on Ladakh
History, Culture, Sociology, Ecology
1983, 282 S., 16 Bildtafeln,
DM 59,-
ISBN 3-8039-0267-3

W. Pfennig/M.B. Suh (ed.)
Aspects of ASEAN
1984, 395 S., DM 59,-
ISBN 3-8039-0303-3

K. Seeland (ed.)
Recent Research on Nepal
1986, 356 S., DM 74,-
ISBN 3-8039-0324-6

J. Reinhardt/O. Shamleh/ Ch. Uhlig Nr. 94
Der Dienstleistungssektor ausgewählter Entwicklungsländer: Entwicklungs- und handelspolitische Aspekte
Fallstudien Malaysia, Jordanien, Zimbabwe
1989, V-XXIII, 291 S., DM 30,-
ISBN 3-8039-0372-6

Adrian/Bittner/Knors/Reich Nr. 95
Berufliche Reintegration ehemaliger Entwicklungshelfer
1989, V-X, 213 S., DM 30,-
ISBN 3-8039-0374-2

D. Kantowsky (ed.)
Recent Research on Max Weber's Studies of Hinduism
1986, 231 S., DM 59,-
ISBN 3-8039-0333-5

R. Herdick
Kirtipur
Stadtgestalt, Prinzipien der Raumordnung und gesellschaftliche Funktionen einer Newar-Stadt
1988, 272 S., 80 Abb., DM 89,-
ISBN 3-8039-0355-6

Helmut Digel/Peter Fornoff Nr. 96
Sport in der Entwicklungszusammenarbeit
1989, V-XIII, 413 S., DM 35,-
ISBN 3-8039-0378-5

R. J. Langhammer/ R. Schweickert/D. Spinanger/ V. Stüven Nr. 97
Die "Preferential Trade Area in Eastern and Southern Africa" (PTA)
Ein Einstieg zur ersten großen Freihandelszone in Schwarzafrika?
1990, V - X, 167 S., DM 25,-
ISBN 3-8039-0387-4

H.-P. Müller/C. Kock/ A. v. Dittfurth Nr. 98
Kulturelles Erbe und Entwicklung: Indikatoren zur Bewertung des sozio-kulturellen Entwicklungsstandes
1990, V - X, 276 S., DM 30,-
ISBN 3-8039-0390-4

J. Kotschi/G. Weinschenck/ R. Werner Nr. 99
Ökonomische Bewertungskriterien für die Beurteilung von Beratungsvorhaben zur standortgerechten Landnutzung in bäuerlichen Familienbetrieben
1991, V-VIII, 353 S., DM 35,-
ISBN 3-8039-0392-0

C. Lohmar-Kuhnle Nr. 100
Konzepte zur beschäftigungsorientierten Aus- und Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor
1991, V-XXII, 325 S., DM 35,-
ISBN 3-8039-0393-9

B. Nauck/A. Over/ Ch. Reichert Nr. 101
Existenzgründungen von zurückgekehrten Fachkräften aus Entwicklungsländern
1992, XVIII, 186 S., DM 30,-, ISBN 3-8039-098-X

Wissenschaftlicher Beirat beim BMZ Nr. 102
Grundsätze und Schwerpunkte der deutschen Entwicklungszusammenarbeit in den 90er Jahren
1992, I-XXII, 183 Seiten, DM 30,-,
ISBN 3-8039-0399-8

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Marienburger Str. 22 · D-5000 Köln 51 (Marienburg) – Telefon (0221) 3 76 95-0



NORD-SÜD *aktuell*

Vierteljahresschrift für Nord-Süd und Süd-Süd-Entwicklungen

**Sie werden umfassend informiert!
Sie sparen Zeit!
Wieso?
Wir lesen für Sie!**

Ziel der Zeitschrift:

Systematische und kontinuierliche Analyse der Nord-Süd- und Süd-Süd-Beziehungen, unter anderem

zu den
Aspekten

Handel
Finanzierung
Investitionen
Technologietransfer
Rohstoffe
Entwicklungshilfe
Verschuldung
Internationale Migration
Landwirtschaft und Ernährung
Seerecht und Meerespolitik
Umweltprobleme

sowie diesbezüglicher
Aktivitäten von z.B.:

GATT
OECD
UNCTAD
UNIDO
FAO
IWF
Weltbank
OPEC
EG
Blockfreie Bewegung

Das Ergebnis ist preiswert:

Jahresabonnement (4 Hefte) DM 80,00 (zuzüglich Versandkosten)

Inhalt: Aus der Fülle des verstreut vorhandenen Materials zu diesem Themenkreis wird das Wichtigste in **Kurzanalysen** zusammengefaßt. Themen von weitreichender Bedeutung werden in Form von **längeren Artikeln** analysiert. Für Entwicklungen von regionaler Bedeutung kann das Deutsche Übersee-Institut auf die Spezialkenntnisse der Wissenschaftler der angeschlossenen **Regionalinstitute** (Institut für Afrikakunde, Institut für Asienkunde, Institut für Iberoamerika-Kunde, Deutsches Orient-Institut) zurückgreifen.

Der Inhalt des Heftes wird ergänzt durch **Konferenzberichte**, eine **Chronik**, wichtige **Dokumente** sowie **Orientierungsdaten** zu Wirtschaft und Gesellschaft der Länder der Dritten Welt.

Das Einmalige dieser Zeitschrift:

Die systematische und kontinuierliche Berichterstattung über und die Analyse von wichtigen Entwicklungen wird durch festgelegte Beobachtungsfelder sichergestellt.

Bitte **Probeheft anfordern**.

Nord-Süd aktuell ist zu beziehen durch:

Deutsches Übersee-Institut
Neuer Jungfernstieg 21
D-2000 Hamburg 36
Tel.: (040) 35 62 593
Fax: (040) 35 62 547