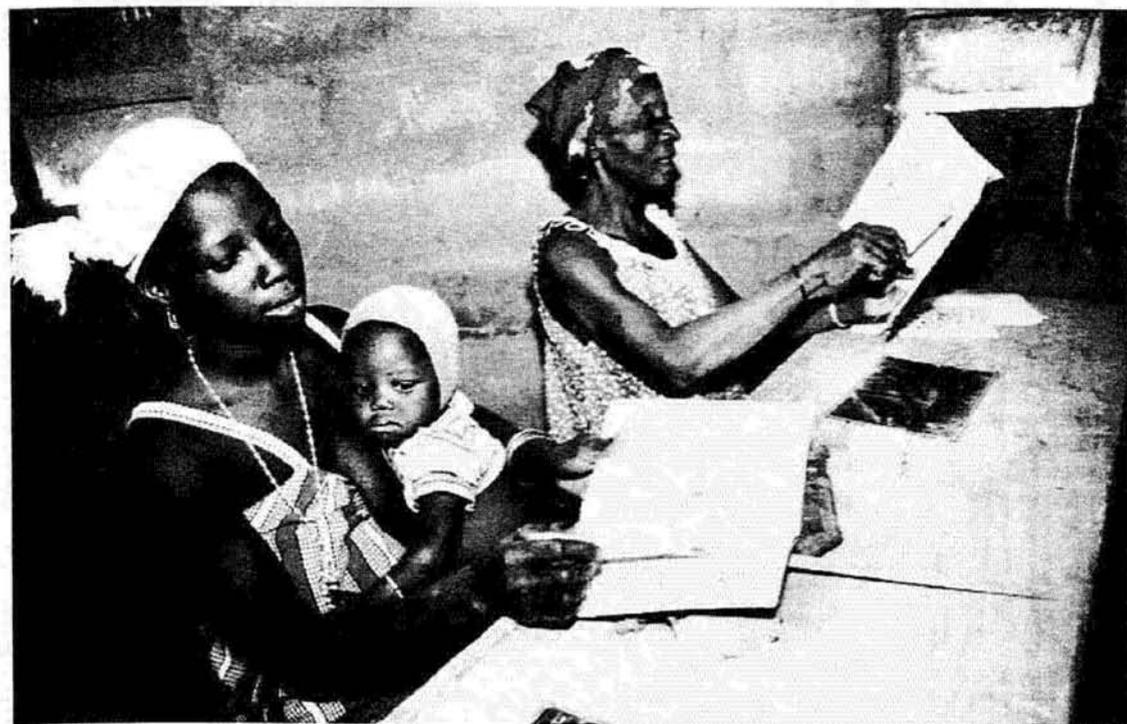


# ZEP

Themenschwerpunkt:

## Die "Dritte Welt" als philosophisches Problem



### Aus dem Inhalt:

Die "Dritte Welt" als philosophisches Problem

Interkultureller Mathematikunterricht

Zehn Thesen zur Fremdenfeindlichkeit

Bericht der Vereinten Nationen über menschliche Entwicklung 1992

Tagungsberichte: Jugendverbände; Interkulturelles Lernen; Andere Wege der Entwicklung

Rezensionen; Literaturhinweise; Unterrichtsmaterialien; Informationen

## Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

die ZEP ist keine Gesinnungszeitschrift. Ihre Beiträge spiegeln deshalb eine Vielzahl von Positionen und

Sichtweisen wider. In diesem Heft werden Sie einen Hauptbeitrag (von Höhle) lesen, der die "Dritte Welt" aus philosophischen Sicht betrachtet und dabei Positionen bezieht, die in vielerlei Hinsicht jenen widersprechen, die ich in meinem letzten Beitrag über "Entwicklungs- politik und Entwicklungspädagogik in *neuer Sicht*" (Heft 1/91) entwickelt habe. "Dritte Welt" erscheint hier im Höhle-Beitrag eher in *traditioneller* Sicht. Originell und mutig ist sicher die philosophische Sichtweise. Sie ordnet und bündelt begriffliche und logische Universalien, die unserer Kommunikation über "Dritte Welt" immer schon zugrundeliegen, ohne daß wir uns dessen immer bewußt wären. Allerdings ist die eingenommene (universalistische) Position bei Lichte besehen doch ein evolutionistische und teilt die Welt statt in drei letztlich sogar in sieben Teile ein. Das wird schon im "ZEPpelin" problematisiert. Wie stehen Sie dazu?

Der zweite Hauptbeitrag (Schroeder) ist eine ebenso originelle Betrachtung eines traditionellen Gegenstandsbereichs. Der Mathematikunterricht - wer hätte das gedacht? - wird hier als Ort für interkulturelle Erziehung entlarvt. Das Vertraute entpuppt sich in dieser Analyse als das vertraut gemachte (verschüttete) Fremde.

Daneben finden Sie in diesem Heft eine Fülle von (Tagungs-)Berichten, Rezensionen, Informationen und Portraits. Die ZEP entwickelt sich, das zeigt sich in der Komposition dieses Heftes deutlich, zu einer informativen Zeitschrift für alle entwicklungspädagogische Interessierte mit einer hohen Serviceleistung. Neben theoretischen Hauptbeiträgen und Forschungsberichten finden Sie unterrichtsbezogene Überblicke, neben Tagungsberichten eine Vielzahl von Informationen aus der Szene und Besprechungen neuer Literatur.

Das Profil unserer Zeitschrift ist damit klarer geworden. Die Konzentration auf entwicklungsbezogene Bildung hatte allerdings seinen Preis: die alte Bandbreite möglicher Themen wurde verengt. Einige der Leser haben deshalb abbestellt. Wir müssen diesen Verlust ersetzen durch Neuabonnenten und bitten alle Leser um ihre Mithilfe dabei.

## PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Heft 2 / März - April

46. Jahrgang 1992

### Inhalt

- Gudrun-Anne Eckerle*: Dilthey neu gelesen. Was hat der Kronzeuge gegen den Intellektualismus wirklich gesagt?  
*Rudolf Tippelt*: Jugend und Freizeit. Ein Resümee aus pädagogischer Sicht  
*Hans-Georg Ziebertz*: Pädagogische Zielkonflikte zwischen Tradition und Kommunikation. Am Beispiel 'Sexualethik' im katholischen Religionsunterricht  
*Gerhard Arrhardt*: Marginalien zu Tradition und Bestand in der sächsischen Schulgeschichte  
*Gerhard Arrhardt/Klaus Frotzcher*: Aus der Arbeit der Forschungsgemeinschaft sächsische Bildungsgeschichte - Stand und Quellen lokal- und territorialgeschichtlicher Erkundungen  
*Andreas Pehnke*: Anmerkungen zum Hallenser Plädoyer für die Aufarbeitung des regionalen reformpädagogischen Erbes in den neuen Bundesländern vom 24. September 1991  
*Hans-Hermann Grootzoff*: Ist unser allgemeinbildendes Schulwesen in eine Krise geraten?

### Buchbesprechungen

- Rosemarie Boldt/Wolfgang Eichler*: Heiland, Helmut: Die Pädagogik Friedrich Fröbels: Aufsätze zur Fröbelforschung 1969 - 1989  
*des.*: Heiland, Helmut: Bibliographie Friedrich Fröbel: Primär- und Sekundärliteratur 1820 - 1990  
*Elmar Wortmann*: Klebisch, Udo/Eichmann, Ralph: Vergeiß das Fühlen nicht! Schulsche Beratung in Theorie und Praxis  
*Walter Braun*: Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik

### Selbstanzeigen

- Andreas Pehnke*: Studien zur Entwicklung von Auffassungen in der Lehrerbewegung über die Aktivierung des Schülers im Unterricht der deutschen Volksschule von 1900 bis 1918  
*Regina Pannke*: Zur Entwicklung der Ausbildung Lehrender im Volksschulwesen. Ein Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung und der Schule in der Stadt Erfurt  
*Margret Seemann*: Zu den schulpolitischen Auseinandersetzungen im Mecklenburg-Schwerinschen Landtag über das höhere Schulwesen und dessen Entwicklung während der Weimarer Republik

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich

**Bezugspreise:**  
 Einzelheft (DM 22,50) sFr. 19,- / Jahresabonnement DM 118,- / sFr. 98,-  
 Ermäßigtes Abonnement für Studenten, Assistenten und Referendare DM 78,50 / sFr. 65,-  
 Preisänderungen vorbehalten. Die Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten.

**Bestellungen an:**  
 Verlag Peter Lang GmbH, Abl. WP  
 Eschborner Landstr. 42-50, D-W-6000 Frankfurt/Main 90



VERLAG PETER LANG

Alfred K. Tremel

6.5.92 ♦

# Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

15.Jahrgang

Juni

2

1992

ISSN 0175-0488D

## Inhalt:

Vittorio Hösele	2	Die Dritte Welt als ein philosophisches Problem
ZEPpelin	11	(K)Eine Welt für alle?
Joachim Schroeder	12	Zahlen und Ziffern als Zeichen und Chiffren Überlegungen zu einem interkulturellen Mathematikunterricht
Tagung	17	Jugendverbände zwischen Reiselust und Betroffenheit
Tagung	18	Entwicklungspädagogik - Interkulturelles Lernen
Georg Krämer	22	Fremdenfeindlichkeit - Zehn Thesen
Portrait	23	"Eine (III.) Welt in der Grundschule"
Vorlesungsreihe	25	Perspektiven des Südens - andere Wege der Entwicklung Über eine Vorlesungsreihe an der Universität Hannover
Vereinte Nationen	26	Bericht über menschliche Entwicklung 1992
	27	Rezensionen
	30	Kurzrezensionen, Sammelrezensionen, Literaturhinweise, Unterrichtsmaterialien
	37	Informationen

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 15.Jg 1992 Heft 2. 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; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl.Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunflug-Peetz M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasek (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Heike Selinger, Britta Stade. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Ruth Massey, UNDP ("Drei Generationen teilen sich ein Klassenzimmer in Burkina Faso") **Abbildungen:** falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Generische Maskulina 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

Vittorio Hösle

# Die Dritte Welt als ein philosophisches Problem\*

Der Titel mag aus zwei Gründen seltsam erscheinen<sup>1</sup>. Zum einen, weil man leugnen kann, daß der Begriff "Dritte Welt" berechtigt ist. Nach der Auflösung des Warschauer Paktes scheint es nur noch zwei Welten zu geben - die Welt der Armen und die der Reichen - und die fundamentale politische Frage der nächsten Jahre scheint zu sein, ob die osteuropäischen Länder und die Sowjetunion Teile der Ersten oder der noch immer sogenannten Dritten Welt werden (die dann umgetauft werden sollte in "Zweite Welt"). Zum zweiten ist der Gebrauch des Wortes "Welt" höchst fragwürdig - tatsächlich suggeriert es, daß die verschiedenen Welten Autonomie besäßen und übersieht dabei, daß alle Menschen in einer und nur einer interdependenten Welt leben. Schließlich dient die Durchnummerierung verschiedener Welten eindeutig nicht nur dem Zweck einer Nomenklatur. Sie suggeriert, daß die verschiedenen Welten verschiedene Stellen in einer Wertehierarchie einnehmen: die Erste Welt ist der Dritten Welt irgendwie übergeordnet, und es ist das Ziel der Dritten Welt, sich der Ersten anzunähern. Dies wird jedenfalls mit den termini "Entwicklungsländer" und "entwickelte Länder" impliziert.

Doch selbst wenn es uns gelänge, einen besseren Begriff für diese komplexe Realität, auf die wir uns üblicherweise mit dem Ausdruck "Dritte Welt" beziehen, auszuarbeiten, so würde eine zweite Frage auftauchen: wieso bildet diese Realität ein philosophisches Problem? Man würde ja bereitwillig zugeben, daß Wirtschaftswissenschaftler, Soziologen, Politologen, Anthropologen und in wachsender Zahl auch Naturwissenschaftler, besonders Geographen und Biologen mit ökologischem

Interesse sich mit dieser Realität befassen müssen, doch warum Philosophen? Tatsächlich ignoriert die Mehrheit der zeitgenössischen Philosophen dieses Problem und zieht es vor, subtile Theorien auszuarbeiten, die wenig zu einem Verständnis der Welt, in der wir leben, beizutragen scheinen. Selbstverständlich ist diese Klage kein Argument, es könnte das Schicksal der Philosophie sein, für die moderne Welt immer weniger relevant zu werden, eine bei weitem kompliziertere Welt als alle vergangenen Kulturen.

In einem gewissen Sinne jedoch beantwortet gerade die Tatsache, daß wir das erste Problem ansprechen, unser zweites Problem. Die Klärung von Begriffen ist eine klassische philosophische Aufgabe. Indem wir den Begriff "Dritte Welt" benutzen, setzen wir eine Anzahl von höchst fragwürdigen Dingen voraus, die uns unbehaglich sind, und diesem Unbehagen kann nur durch die Philosophie begegnet werden. Seit Plato wird Philosophie immer wieder als die universale Meta-Wissenschaft verstanden, als diejenige Disziplin, die von den allgemeinen Begriffen und Denkvoraussetzungen handelt, von denen die einzelnen Wissenschaften ausgehen, üblicherweise ohne je deren Gültigkeit zu reflektieren. Daher bin ich fest davon überzeugt, daß der Fortschritt in den Natur- und Geisteswissenschaften die Philosophie niemals überflüssig machen wird. Im Gegenteil: Die Auflösung der Grenzen zwischen den einzelnen Wissenschaften wird die Philosophie vielleicht sogar noch notwendiger machen. Wir erkennen immer mehr, daß die verschiedenen Disziplinen, um angemessen auf ein Problem wie das der "Dritten Welt" zu reagieren, zusammenarbeiten müssen; und obwohl uns immer noch eine Theorie der Wissenschaft fehlt, welche die inter

disziplinäre Arbeit thematisiert, so könnte doch die Philosophie, verstanden als die Wissenschaft von den Prinzipien der verschiedenen Wissenschaften, gut eine solche Theorie entwickeln.

Die Bedeutung der Philosophie wird besonders augenfällig, wenn wir über die normativen Voraussetzungen der Natur- und Geisteswissenschaften nachdenken. Normative Setzungen sind tatsächlich weder analytisch noch empirisch, und deshalb kann nur die Philosophie hoffen, sie auf rationalem Wege zu behandeln. Wir haben oben bereits gesehen, daß in dem Wort "Dritte Welt" versteckt wertende Bedeutungsnuancen vorhanden sind; und noch mehr brauchen wir die Philosophie, wenn wir auf die ausdrücklich normative Frage antworten wollen, was geschehen soll angesichts des ethischen und politischen Problems, das die Dritte Welt darstellt. Denn es ist klar, daß der wachsende Abstand zwischen Erster und Dritter Welt einige der schwierigsten moralischen Fragen der modernen Welt aufwirft. Er stellt nicht nur die elementarsten Vorstellungen von Gerechtigkeit in Frage, zusammen mit der ökologischen Krise<sup>2</sup> und der Anhäufung von Massenvernichtungswaffen bedroht er das Überleben der Menschheit. Nahezu alle traditionellen Fragen, die unser moralisches Verhalten betreffen, scheinen merkwürdig obsolet angesichts dieser drei Probleme - denn, wenn es uns nicht gelingt, sie zu lösen, werden sich künftige Generationen kaum mehr über irgendwelche moralische Fragen Sorgen zu machen haben. Es spricht nicht nur gegen die Flexibilität unserer westlichen Gesellschaften, daß es uns noch immer nicht gelungen ist, neue Normen, welche die Ökologie und die Dritte Welt betreffen, in das System von Regeln zu integrieren, das unser Verhalten bestimmt. Es spricht auch - zumindest bis zu einem bestimmten Grad - gegen das Forschungssystem an unseren Universitäten, daß wir bis heute noch nicht unsere neuen Aufgaben auf überzeugende Weise in unseren moralischen Überlegungen angehen. (...)

Die Situation, wie sie der Gegensatz zwischen der sogenannten Ersten und der Dritten Welt repräsentiert, scheint auf den ersten Blick in der Weltgeschichte nicht neu. Zumindest seit der Entwicklung der Hochkulturen - die nicht überall auf der Welt gleichzeitig stattfand - können wir von der "Asynchronität" der menschlichen Welt sprechen: es gibt (einige) Kulturen, die "entwickelter" sind als andere, und es ist dieser unterschiedliche Grad der Entwicklung, welcher der Hauptgrund ist für die enormen ethischen Schwierigkeiten innerhalb ihrer Beziehungen.

Ich möchte die Tatsache nachdrücklich betonen, daß diese "Asynchronität" fast ein unvermeidlicher Charakterzug der menschlichen Geschichte ist, zumindest ist es viel wahrscheinlicher, daß verschiedene Kulturen in verschiedenen Regionen sich mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln, als daß sie sich gleichzeitig entwickelt hätten. Asynchronität ist aus diesem Grunde nichts Zufälliges, sondern gehört zur menschlichen Existenz.

Indem ich den Ausdruck "entwickelter" gebrauche, meine ich nicht, daß diese Entwicklung notwendig gut ist, daß sie mit Notwendigkeit zu einer höheren Daseinsform führt: Diese sehr schwierige Frage kann später angesprochen werden.<sup>3</sup> Ich meine lediglich die Tatsache, daß sich Kulturen verändern und daß es Gesetze für diese Veränderung gibt: gewisse Phasen kommen notwendigerweise nach anderen. Die neue Phase einer Kultur wird charakterisiert durch Merkmale, die zuvor nicht existierten und die einen Schritt vorwärts im Prozeß der Rationalisierung ausmachen<sup>4</sup> - wie immer eine letzte Bewertung dieses Prozesses auch sein mag.

Obwohl wir, was die verschiedenen kulturellen Subsysteme betrifft, von Rationalisierung sprechen können, so halte ich es doch für nützlich, wenn wir unsere Unterscheidungen hier auf die grundlegende Dichotomie von technischer (instrumenteller) und Werte-Rationalität beschränken. Die erstgenannte Rationalität strebt an, Wege zu finden, unser Ziel zu verwirklichen, wie immer es beschaffen sein mag. Sie gipfelt in der unglaublichen Macht über Natur und Gesellschaft, die die moderne Wissenschaft und Technologie (inklusive sozialer Techniken) der Menschheit verschafft. Die zweite Art von Rationalität versucht Kriterien zu finden, diese Ziele zu rechtfertigen, und ich setze hier voraus (wieder ohne diese Entwicklung schon zu beurteilen), daß die Geschichte des moralischen Bewußtseins der Menschheit gekennzeichnet ist vom Vordringen zu universalen Idealen, wie sie zuerst in den monotheistischen Religionen entstanden und ihre philosophische Artikulation während der Aufklärung erreichten. Die politische Verwirklichung dieser Ideale setzt natürlich technische Rationalität voraus; der Unterschied zwischen den beiden Formen ist daher nicht absolut. Dennoch ist es außerordentlich nützlich, zwischen den beiden zu unterscheiden.

Der "Fortschritt", soweit er die technische Rationalität betrifft, garantiert normalerweise (wenn auch nicht immer und keinesfalls sofort) der entwickelteren Kultur eine größere Macht über die weniger entwickelten - entweder ist ihre politische Struktur besser organisiert, arbeitet ihre Wirtschaft effizienter oder neue Erkenntnisse der Wissenschaft ermöglichen eine bessere militärische Technologie. Der Fortschritt bezüglich einer Werte-Rationalität führt zu einem Gefühl moralischer, oft sogar auch intellektueller Überlegenheit, die in den Augen der überlegeneren Kultur eine Asymmetrie in ihrer Beziehung zu weniger entwickelten Kulturen legitimiert; ich erinnere nur an die Haltung der Hebräer gegenüber ihren benachbarten polytheistischen Völkern und auf die Teilung der Welt durch die Griechen in das eigene Volk und die Barbaren. Andererseits aber führt der technische Fortschritt normalerweise nicht zu einem vergleichbaren Gefühl der Überlegenheit, zumindest gibt es kaum eine Rechtfertigung für ein solches Gefühl. Es ist jedoch nicht ausgeschlossen - es ist sogar natürlich - daß eine Gesellschaft, die lediglich auf dem technischen Niveau überlegen ist, verzweifelt versucht, sich

---

"Asynchronität ist nichts Zufälliges, sondern gehört zur menschlichen Existenz"

---

selbst auch auf der moralischen Ebene als überlegen anzusehen, um damit ihren Machtgebrauch zu legitimieren.

Die technisch überlegene Kultur kann ihre vorteilhafte Stellung dazu benutzen, andere Kulturen zu unterwerfen oder auch nicht; sie könnte sich auf Selbstverteidigung beschränken, oder sie könnte versuchen, mit Hilfe von kulturellen, wirtschaftlichen und oder militärischen Mitteln ihren Einfluß auszudehnen. Diejenige Kultur, die in Bezug auf ihre Werterationalität entwickelt ist, könnte sich wünschen, dasselbe zu tun (doch das folgt nicht mit Notwendigkeit); es ist jedoch klar, daß sie nicht in der Lage sein wird zu expandieren, wenn ihre Überlegenheit lediglich auf der Werterationalität basiert. Bis ins 4. Jahrhundert v. Ch. hatten die Griechen (die sicherlich einen neuen Abschnitt in der Entwicklung der wissenschaftlichen und der moralischen Rationalität bedeuten) weder den Ehrgeiz noch die Möglichkeit, andere Völker zu unterwerfen, sie wollten nur ihre Unabhängigkeit von den Persern wahren; und wenn wir von der Tatsache absehen, daß die Griechen in Gegenden Kolonien gegründet haben, die zuvor nicht dicht besiedelt waren, dann begann die Ausdehnung der griechischen Kultur erst, nachdem die Griechen selbst von einem Volk unterworfen worden waren, das sie immer als kulturell niedriger stehend betrachtet hatten: die Makedonier. Mit Alexander dem Großen, dem ersten europäischen Imperialisten fand der erste Versuch statt, abendländische Kultur (sehr alten und differenzierten) nichtabendländischen Völkern aufzudrängen; durch seine große Expedition (nach Indien) tauchen die moralischen und politischen Fragen, die mit dem Thema dieses Aufsatzes zusammenhängen, zumersten Male auf. Es ist vermutlich nicht übertrieben, wenn man feststellt, daß das Mißlingen seines Plans nicht nur mit seinem frühen Tode zu tun hat, sondern auch mit der Tatsache, daß die Griechen emotional und intellektuell noch nicht darauf vorbereitet waren, sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen; der Widerstand gegen Alexanders Versuche, Griechen und Orientalen zu vermischen und einige Seiten des orientalischen Stils zu übernehmen, war enorm<sup>6</sup>. Seine Expedition förderte jedoch die Entwicklung gewisser geistiger Vorstellungen, die zu einer Lösung der Probleme beitrugen, welche durch das Aufeinanderprallen der Kulturen entstanden: im Hellenismus wird die Ethik der Polis, die für Plato und Aristoteles so charakteristisch ist, zunehmend durch eine universalistische Moralphilosophie ersetzt; die Idee des Kosmopolitismus<sup>7</sup> taucht auf.

Der nächste große Abschnitt in der Geschichte des europäischen Imperialismus<sup>8</sup> wird durch das römische Imperium verkörpert. Bemerkenswert ist hier, daß die Römer nicht nur Kulturen unterwarfen, die in Bezug auf beide Begriffe der Rationalität weniger entwickelt waren, sie unterwarfen auch die Griechen, deren Überlegenheit in politischen und militärischen Angelegenheiten durch eine Überlegenheit in den Künsten und der Philosophie ausgeglichen wurde. Die besonderen

Beziehungen, die aus diesen Asymmetrien resultieren, wären eine eigene Untersuchung wert. Für meine Absicht reicht es aus zu erinnern, daß einer der Gründe für die Größe der Römer genau in der Tatsache besteht, daß sie schnell die teilweise Überlegenheit der Griechen erkannten und so viel wie möglich von ihnen zu lernen versuchten: in einem gewissen Sinne gab es da eine griechische Revanche an den Römern.<sup>7</sup> Bezüglich der weniger entwickelten Kulturen, die von den Römern unterworfen wurden, sind besonders zwei Gesichtspunkte wichtig: die Römer integrierten sie recht gut in ihr eigenes politisches System, indem sie ihnen verschiedene Rechte gewährten, sie ziemlich fair regierten und ihre Sitten respektierten; sie stärkten außerdem deren Interesse, Glieder des Römischen Imperiums zu werden oder zu bleiben, indem sie sie an die angenehmen Seiten der römischen Lebensweise gewöhnten.

Auf der anderen Seite ist es wohlbekannt, daß die Barbaren schließlich über die Römer siegten: seit dem 3. Jahrhundert entstammten einige römische Kaiser aus weniger entwickelten Kulturen, und im 5. Jahrhundert unterlag das Weströmische Reich den Germanen. Von der spätrömischen Zeit bis in die Gegenwart haben sich die größten Historiker, Philosophen und Theologen mit den empirischen Ursachen und dem tieferen Sinn dieses fast einzigartigen Falles in der Weltgeschichte auseinandergesetzt, dem Fall einer großen Kultur durch Völker, die politisch, juristisch und künstlerisch weniger entwickelt waren.<sup>8</sup>

Nachdem die zentralen Elemente der griechischen und römischen Zivilisation von den Kelten und Germanen internalisiert worden waren, nahm die Kultur Gestalt an, die heute die Grundlage der Ersten Welt bildet. Sicherlich wurde die Verschmelzung der Römer und Germanen durch die Tatsache erleichtert, daß das zentrale Legitimitätssystem der neuen Kultur eine Religion war, die auf der einen Seite universalistischer war als jede vorangegangene und auf der anderen Seite die mythischen Bedürfnisse der ehemaligen Barbaren ansprach.<sup>9</sup> Trotz aller Veränderungen seit dem frühen Mittelalter hat bis heute kein einzelnes Ereignis die europäische Kultur in einer Weise zerstört, die vergleichbar wäre mit dem Ende der griechischen oder römischen Kultur; die strukturelle Umwandlung der europäischen Kultur ist auf innere Veränderungen und ihre Ausdehnung auf andere Teile der Welt zurückzuführen. Durch letztere ist das Schicksal Europas zum Schicksal der Welt geworden; und die Dritte Welt ist das letzte Resultat dieser zwei Faktoren: der europäischen Expansion und dem großen Fortschritt, den das moderne Europa hinsichtlich der beiden Begriffen von Rationalität gemacht hat.

In einem gewissen Sinne kann man sagen, daß mit der Entdeckung Amerikas etwas analog zu unserem gegenwärtigen Dritte-Welt-Problem beginnt. Seit dem 14. Jh. fingen verschiedene europäische Völker an, andere Kontinente zu besiedeln - Afrika, die beiden Amerika, Asien, zuletzt Australien. Es wäre einseitig, das ewige Malthusianische Problem als den Hauptkatalysator

"Trotz aller Veränderungen hat bis heute kein einzelnes Ereignis die europäische Kultur in einer Weise zerstört, die vergleichbar wäre mit dem Ende der griechischen oder römischen Kultur"

dieser Kolonisierung zu betrachten; die Menschen starben auch im Mittelalter an Hunger, und niemand dachte daran, Europa zu verlassen. Eine Veränderung der Mentalität war nötig, um die Säulen des Herkules hinter sich zu lassen<sup>10</sup>; und es ist nicht übertrieben, wenn man diese Veränderung in Verbindung bringt mit der Zerstörung des begrenzten aristotelischen Kosmos', die den Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit charakterisiert<sup>11</sup>.

Die Verneinung jeglicher gegebener Grenzen ist eines der Hauptmerkmale der modernen Welt; und es ist schwierig für uns, die intellektuelle Neugierde, den absoluten Glauben an eine theoretische Idee und die Willensstärke zu bewundern, die das Unternehmen von Columbus anregten. Natürlich standen hinter der Kolonisation Amerikas starke ökonomische Interessen: die schnelle Entwicklung des Handelskapitalismus' wurde sicherlich durch die Entdeckung des Goldes vorangetrieben<sup>12</sup>. Neben der intellektuellen Neugierde und der schieren Habgier spielte der Wunsch, die Eingeborenen zum Christentum zu bekehren, eine Rolle; der Missionierungsdrang folgte aus dem universalistischen Charakter des Christentums. Man begreift ein wichtiges Merkmal der Beziehungen zwischen der Ersten und der Dritten Welt vom 15. Jh. bis zur Gegenwart, wenn man die besondere Mischung von brutaler Ausbeutung und dem ernsthaften Wunsch, den Eingeborenen zu helfen, erkennt, der charakteristisch ist für diese Beziehungen. Tatsächlich, Spaniens Beziehung zu den amerikanischen Kolonien im 16. Jh. bleibt erstaunlich sowohl hinsichtlich der unsagbaren Grausamkeiten, die den Eingeborenen zugefügt wurden als auch hinsichtlich der Suche nach Kriterien für die Gerechtigkeit, die das Verhalten den Indianern gegenüber regeln könnten<sup>13</sup>. Der Leser von Bartolomé de Las Casas' "Brevisima relacion"<sup>14</sup> sollte das Buch nicht beiseite legen, ohne die Tatsache zu bedenken, daß alle diese Verbrechen zumindest angeprangert werden konnten und daß eine Öffentlichkeit in Spanien entsetzt war über das, was Tausende von Meilen entfernt sich abspielte, und sich aufrichtig um Gerechtigkeit bemühte. Es ist sicherlich nicht einfach, die folgende Frage zu beantworten: Waren die Priester, die die Conquistadores begleiteten, ebenfalls verantwortlich, selbst wenn sie die angewandte Gewalt verurteilten, insofern ihre Anwesenheit in gewisser Weise die Unternehmung legitimierte? Es ist unmöglich zu leugnen, daß sie allein schon durch ihre Anwesenheit dazu beitrugen, daß das Christentum als eine extrem hypokritische Religion erschien, die von universeller Liebe spricht und trotzdem die Religion brutaler Krimineller war. Doch es ist klar, daß ohne diese Anwesenheit schlimmere Grausamkeiten geschehen wären. Zumindest anerkennt Scheinheiligkeit in der Theorie gewisse Normen, und indem sie das tut, gibt sie den Unterdrückten die Möglichkeit, auf gewisse Rechte Anspruch zu erheben. Offene Brutalität mag ehrlicher sein, aber Aufrichtigkeit ist nicht der einzige Wert. Aufrichtige Brutalität erzeugt nichts Positives; Scheinheiligkeit dagegen trägt in sich die Kraft, sie zu überwinden.

Die Entdeckung der Neuen Welt veränderte das Leben der Eingeborenen auf schreckliche Weise: Die großen mittelamerikanischen und die Anden-Kulturen<sup>15</sup> verschwanden. Millionen Menschen starben, teils wurden sie absichtlich getötet, teils starben sie durch Krankheiten, die von den Europäern eingeschleppt worden waren. Beinahe so schlimm wie die Wunden, die ihren Körpern zugefügt wurden, war die Identitätskrise, in die die Eingeborenen fielen<sup>16</sup>: Sie gehörten nicht mehr länger ihrer alten Kultur an und noch nicht zur europäischen. Asynchronität wurde zum Kennzeichen nicht nur der Beziehung zwischen den beiden verschiedenen



Kulturen, sondern auch ihrer eigenen Kultur, die sich nicht mehr länger organisch entwickeln konnte. Immanente Asynchronität ist tatsächlich das auffallendste Merkmal der Kulturen der Dritten Welt<sup>17</sup>.

Auch der europäische Geist wurde durch diese Begegnung umgewandelt<sup>18</sup>. Die Entdeckung anderer Kulturen und einer neuen Welt erweiterte den Horizont und zeigte neue intellektuelle Möglichkeiten. Doch sie trug auch bei zu der Krise des europäischen Glaubens an die eigene Kultur; und diese Krise wurde verstärkt durch die Verbrechen, begangen durch die Europäer. Viele Werke der späteren Literatur über den Kolonialismus - ich erinnere besonders an Joseph Conrads "Heart of Darkness" - beschreiben mit Entsetzen die Barbarei, in welche die Europäer fielen; und sie alle gehen zu recht davon aus, daß die Wiederholung einiger grausamer Rituale der Eingeborenen durch die Europäer moralisch etwas viel Ungeheuerlicheres ist als die ursprünglichen Taten der Barbaren. Denn Regression ist schlimmer als mangelnde Entwicklung. In diesem Zusammenhang ist es bemerkenswert, daß schon im 16. Jh. eine Idealisierung des edlen Wilden einsetzte. Die Sehnsucht nach archaischer Denkweise und der Ekel über die Barbarei der Reflexion gehen Hand in Hand, und erst als in den

Foto: Schmitt 1976; "Eine Afrikanerin fragt nach dem Weg"

letzten zwei Jahrhunderten die Subjektivität jede Berührung mit einer objektiven Werteordnung verlor, wurde diese Idealisierung vorherrschend.

Aus dem grundsätzlichen Zusammenprall von Europäern und eingeborenen Amerikanern entwickelten sich schon im 16. Jh. zwei wichtige Disziplinen: *Internationales Recht* und *Anthropologie*. Vitorias "Relectio de iure belli", der erste Versuch, rechtsgültige Kriterien für einen gerechten Krieg zu finden, war, wie er in seinem Vorwort sagt, durch die Eroberung Amerikas motiviert<sup>19</sup>; und jeder, der seine "Relectio de Indis" untersucht, ist erstaunt über das hohe Niveau der Argumentation in diesem Buch. Vitoria verzichtet auf versuchsweise Rechtfertigungen für die Eroberung, die keinen juristischen oder moralischen Sinn geben, und anerkennt diejenigen rechtmäßigen Ansprüche, die auch heute noch als gerecht akzeptiert werden. Es ist besonders bemerkenswert, daß der Dominikanermönch die Vorstellung mißbilligt, die Ablehnung des christlichen Glaubens könnte einen gerechten Krieg gegen die Indianer legitimieren (II 4); er glaubt jedoch, daß eine Weigerung, den christlichen Missionaren zuzuhören, einen Krieg rechtfertigen könnte (III 2). Aber immer wieder wiederholt er, daß die rechtliche Situation zwischen Spaniern und Indianern symmetrisch sein müsse: jedem Recht, das für die Spanier gültig war, müsse ein Recht entsprechen, das auch für die Indianer galt (II 3). Wir sehen hier die zentralen universalistischen Gedanken des christlichen Naturrechts angewandt auf internationale und interkulturelle Beziehungen; und tatsächlich setzt die weitere Entwicklung der Rechtsphilosophie im Zeitalter der Aufklärung diese argumentative Reihe fort, deren letztes Ergebnis Kants universalistische Ethik und der moderne Verfassungsstaat sind. 'Alle Menschen sind rationale Wesen' und 'Die Indianer sind von Natur aus keine Sklaven' sind zwei der bedeutungsvollsten Feststellungen von Las Casas in seiner Auseinandersetzung mit Ginesius de Sepulveda, der Aristoteles' Lehre von der natürlichen Sklaverei dazu benutzte, das spanische Verhalten den Indianern gegenüber zu rechtfertigen<sup>20</sup>.

Aber die Anwendung der universalistischen Ideen auf fremde Kulturen ist nicht die einzige große Entdeckung des 16. Jh. Die zweite wichtige Entdeckung ist, ich habe es schon gesagt, die *Anthropologie*. Während die nichtchristlichen Kulturen, die dem mittelalterlichen Europa bekannt waren, auf den beiden anderen monotheistischen Religionen basierten und daher viele Maßstäbe der Rationalität mit den Christen teilten, war das beunruhigendste Faktum der Indianer ihr Anderssein. Es ist von höchster Wichtigkeit zu erkennen, daß es ein Topos der Konservativen war, den Unterschied zu den Indianern im Kontext des 16. Jh. zu betonen; denn wenn die Indianer nicht wie die Europäer waren, warum sollten ihnen dieselben Rechte gewährt werden? Das anthropologische Interesse an den Unterschieden zwischen Kulturen schien dem universalistischen Pathos einer fundamentalen Identität aller Menschen - hinsichtlich der Grundrechte - zu widersprechen. Es ist diese Spannung

zwischen der unvoreingenommenen Beschreibung des Anderssein und der normativen Vorstellung von Gleichheit, die bis heute das Hauptproblem in jedweder Theorie über gerechte Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen ausmacht; und ich glaube, daß wir noch immer weit von einer befriedigenden Theorie entfernt sind.

Jedoch, die Situation ist nicht einfach so, daß das Interesse am Anderssein notwendig mit einer Mißachtung der Rechte der anderen Kultur verbunden ist. Lassen Sie mich ein Problem in Erinnerung rufen, in das die Spanier tief verwickelt waren - ich denke natürlich an die Menschenopfer. Es kann kaum Zweifel darüber bestehen, daß die spanischen Conquistadores (sicherlich Menschen, die an Blutvergießen gewohnt waren) ernstlich schockiert waren über die Opfer;<sup>21</sup> sie rechtfertigten oft ihre eigene Brutalität mit diesem Brauch. Hier wurden auf merkwürdige Weise universalistische Vorstellungen - die die Achtung vor dem unschuldigen menschlichen Leben einschließen - als ein Vorwand benützt, um gegen die Indianer in einer Weise vorzugehen, die mit diesen Vorstellungen nicht vereinbar war. Selbst Vitoria akzeptiert als legitimen Anspruch die Sorge für unschuldiges Leben, das sonst geopfert würde (selbst im Falle, daß die Opfer mit ihrem Geopfertwerden einverstanden sind (III 5)). Las Casas jedoch besteht darauf, daß dieser Anspruch ungültig wird, wenn er zu einem Krieg führt, in dem mehr Menschen getötet, als tatsächlich vor dem Menschenopfer gerettet würden.<sup>22</sup> Nun ist es schwierig, die Plausibilität an Vitorias Argument zu leugnen. Wenn man die fundamentalen Rechte der Indianer auf der Basis einer universalistischen Ethik akzeptiert, so kann man diese Rechte kaum ihren Opfern versagen; und so scheinen universalistische Ideen, die alleine die Indianer zu schützen schienen, auch gleichzeitig die gewalttätigen Eingriffe in ihre Kultur zumindest als ultima ratio zu rechtfertigen.

In diesem Zusammenhang versucht Las Casas zum ersten Mal in der Weltgeschichte ein eigenes historisches Verständnis für eine weniger entwickelte Kultur zu entwickeln. Zuerst erinnert er seine Zeitgenossen daran, daß auch die europäischen Völker in ihrer Vergangenheit Menschenopfer gebracht hatten - Abraham war damit einverstanden, seinen eigenen Sohn zu töten. Zweitens sieht er einen tiefen moralischen Sinn im Menschenopfer: Die Indianer wollen Gott das Wertvollste, was sie kennen, opfern, und das ist das menschliche Leben. Was ein Zeichen größter Mißachtung menschlichen Lebens scheint, folgt in Wahrheit aus der höchsten Achtung.<sup>23</sup> Natürlich ist Las Casas überzeugt, daß auf die Dauer Menschenopfer abgeschafft werden müssen, aber die Bewertung dieser Sitte im Zusammenhang mit ihrer Kultur befähigt ihn, sie als weniger abstoßend anzusehen, als sie allen seinen Zeitgenossen vorkam.<sup>24</sup>

Es scheint mir, daß einer der Gründe für Las Casas' theoretische (und nicht nur politische) Größe darin liegt, daß in seiner Annäherung an die indianische Kultur anthropologisch-ethnographische Interessen mit einem universalistischen Pathos hinsichtlich fundamentaler

"Es ist diese Spannung zwischen unvoreingenommenen Beschreibung des Anderssein und der normativen Vorstellung von Gleichheit, die bis heute das Hauptproblem in jedweder Theorie über gerechte Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen ausmacht"

Menschenrechte verbunden sind. Wenige Menschen nach ihm waren in der Lage, beide Ansätze zu verbinden: Kant und Mill entwickelten auf der einen Seite zwei verschiedene Varianten einer universalistischen Ethik, aber keiner von ihnen setzt sich mit der Tatsache auseinander, daß eine universalistische Ethik selbst das Ergebnis eines langen historischen Prozesses ist. Kant glaubt wirklich, daß der kategorische Imperativ zeitlos ist, nicht nur hinsichtlich seiner Gültigkeit, sondern auch hinsichtlich seiner Anerkennung durch die Menschen; daher kann er nicht einmal die Frage stellen (geschweige denn, sie beantworten), wie wir uns anderen Kulturen gegenüber, denen universalistische Prinzipien noch fremd sind, zu verhalten haben. Das hauptsächlich ethische Problem von Kants Ethik besteht darin, daß sie Symmetrie voraussetzt: Nichtmenschliche Wesen können daher genausowenig ihr Subjekt sein wie Kulturen mit einer Mentalität, die mit universalistischen Ideen noch nicht verträglich ist. Sein Universalismus, der die Geschichte des moralischen Bewußtseins ignoriert, kann tatsächlich nicht die Basis einer angemessenen normativen Theorie interkultureller Beziehungen sein.

Andererseits scheint die wachsende Beteiligung an dem Anderssein und der Verschiedenheit in der modernen Anthropologie die Möglichkeit normativer Setzungen, ja sogar theoretischen Verstehens zu untergraben. Es muß irgendein gemeinsames Element geben, um sich der anderen Kultur zu nähern. Wenn es keinerlei Übereinstimmung gäbe, so könnte ich nicht einmal Unterschiede herausstellen, sondern müßte hinsichtlich der anderen Kultur schweigen; es wäre nicht möglich zu sagen, daß die moderne Analyse archaischer Rationalität eine Entwicklung in Bezug auf die ahistorische Sicht der Aufklärung kennzeichne.<sup>25</sup> Noch gefährlicher ist die Verwechslung von Genese und Gültigkeit durch unsere Postmodernen. Wenn aus der Tatsache, daß die Idee der Menschenrechte ein Produkt der Geschichte ist, gefolgert wird, daß sie keine interkulturelle Gültigkeit hatte, dann wäre jeder Versuch, Kriterien für Gerechtigkeit in den Beziehungen zwischen Erster und Dritter Welt zu finden, vergeblich: denn die Idee der Gerechtigkeit ließe sich nicht auf interkulturelle Beziehungen anwenden.

Es scheint mir daher offensichtlich, daß uns nur universalistische Einsichten, auf der Tradition des Naturrechts basierend, kombiniert mit einem historischen Bewußtsein, helfen können, unser Problem anzugehen. Der erste europäische Denker, der eine normative Philosophie der menschlichen Kultur erarbeitet hat, die beide bewältigt, war Vico;<sup>26</sup> und in den letzten Jahrzehnten ist es besonders das Werk Kohlbergs über die Ontogenese des moralischen Bewußtseins, das uns eine solide Grundlage für die Verwirklichung dieses Programms gegeben hat. Die Anwendung von Kohlbergs Untersuchungen auf die Rekonstruktion der Phylogenese des moralischen Bewußtseins durch Apel und Habermas ist in meinen Augen die vielversprechendste Annäherung an das Problem der interkulturellen Beziehungen. Wie wohl bekannt ist, unterscheiden

Kohlberg, Apel und Habermas sechs verschiedene Stufen des moralischen Bewußtseins, dessen letzte durch universalistische Ideale charakterisiert ist.<sup>27</sup> Ich glaube jedoch wirklich, daß eine siebte Stufe hinzugefügt werden muß<sup>28</sup>: eine Stufe, auf der der universalistische Geist erkennt, daß seine Position die höchste ist, aber auch die letzte und daß er deshalb mit Kulturen zusammenleben muß, die sie noch nicht erworben haben. Selbst die größten Aufklärer haben dieses sechste Stadium nicht überschritten: Dies scheint mir die ernsthafteste Beschränkung des modernen bürgerlichen Bewußtseins zu sein.

Was wir bis jetzt festgehalten haben, ist nötig, aber nicht ausreichend, um das Wesen der Dritten Welt zu verstehen. Die Eroberung Amerikas war nur der erste Schritt in der Entstehung der Dritten Welt. Ein qualitativer Sprung in den Beziehungen zwischen europäischen und nichteuropäischen Kulturen vollzog sich mit der Industriellen Revolution; und die Unterschiede zwischen der Kolonisation Amerikas im 16. und der Innerafrikas am Ende des 19. Jh. sind hauptsächlich zurückzuführen auf die tiefe Veränderung, die in der Zwischenzeit in der Technologie und in der Seele Europas stattgefunden hatte. Der letzte Schritt war die Entkolonisierung.<sup>29</sup>

Die hauptsächlichsten Veränderungen, die sich in Europa nach der Entdeckung Amerikas ereigneten, wurden von einem Stoß im Rationalisierungsprozeß bestimmt, der zu einer neuen Idee von Naturwissenschaft führte, sehr verschieden von der der Griechen, die sich mit einem technischen Programm und einer neuen Wirtschaftsform verbündete, dem Kapitalismus.<sup>30</sup> Die Einheit der mittelalterlichen Kultur spaltete sich; verschiedene kulturelle Subsysteme wie Liebe, Wirtschaft, Politik, das Militär, die Kunst und Religion wurden autonom;<sup>31</sup> technische Rationalität entwickelte ein Ausmaß wie nie zuvor in der Geschichte der Menschheit. Die Industrielle Revolution gab den Kulturen mit europäischem Hintergrund einen Vorsprung, der sehr schwer einzuholen war; ihre überlegene Macht ist seit Jahrhunderten konsolidiert; die Asynchronität der Welt hat sich in einer Weise verschärft, die einzigartig ist in der Weltgeschichte. Dies gilt umso mehr, wenn man bedenkt, daß der Triumph der modernen Technologie in einer radikalen Veränderung der Mentalität wurzelt und daß sie vermutlich die menschliche Seele verändert hat wie kein anderes Ereignis seit dem Neolithikum. Dies erklärt übrigens leicht die Schwierigkeiten des Technologietransfers: Kulturen, die diesen Wandel der Mentalität nicht mitmachten, scheitern möglicherweise, wenn sie westliche Technologien annehmen (die größte Ausnahme dieser Regel, Japan, ist kaum zu verstehen).

Gleichzeitig mit der Entwicklung des neuen naturwissenschaftlichen Programms vollzog sich ein bedeutender Fortschritt hinsichtlich universalistischer Ideale. Auf der Grundlage der anderen großen Entdeckung der Moderne, der subjektiven Souveränität, wurden politische Systeme geschaffen, die das Recht des Individuums

---

"...verschiedene kulturelle Subsysteme wie Liebe, Wirtschaft, Politik, das Militär, die Kunst und Religion wurden autonom"

---

auf Selbstbestimmung bis zu einem Grad garantierten, die einmalig ist in der Weltgeschichte. Das Wesen der Vereinigten Staaten von Amerika liegt darin, daß sie diese zwei Ideen der Moderne in reinerer Form entwickeln konnten als die Europäer; da sie auf einem neuen Kontinent gelegen waren, konnten sie wenigstens teilweise getrennt werden von aller vorangegangener Geschichte. Die Autonomie der Technologie führte zu einem wachsenden Abstand zwischen technischer und Werterationalität, eine extrem gefährliche Kluft für die intellektuelle und moralische Stabilität Europas. Der Prozeß der Rationalisierung wurde immer inhaltsleerer;



Foto: Schmitt 1976:  
Twaha mit Schulkameraden im Unterricht"

die Fähigkeit emotionaler Identifikation mit einer Gemeinschaft - eine notwendige Bedingung für Glück - nahm schnell ab; und die zentrifugalen Kräfte des extremen Individualismus' bedrohten zunehmend den Glauben des traditionellen Rationalismus' an die Welt als einer strukturierten Ordnung. Da den meisten von uns Opfer und Verzicht nicht länger mehr nötig scheinen, verschwindet der Wille, sich selbst zu opfern oder wenigstens zu entsagen.

Die Verbindung zwischen dem neuen politischen System und der neuen Technologie ist durch den Kapitalismus gegeben. Kein anderes Wirtschaftssystem hatte die Dynamik, so viele Waren herzustellen und so viel an individueller Selbstbestimmung zu garantieren; gefördert von der Entwicklung der Naturwissenschaft und Technologie, beschleunigte es ihre Entwicklung. Die negativen Folgen des Kapitalismus' jedoch sind nicht so auffallend wie seine Vorteile: eine zumindest zeitweilige Betonung der Polarisierung von Arm und Reich, eine Verschiebung im Wertesystem des Individuums und ein verzweifelter Drang nach billigen Ressourcen, um die Bedürfnisse zu befriedigen, die es erzeugte. Die Bevölkerungsexplosion, deren Zeuge die Welt seit dem letzten Jahrhundert wurde, begann in den industrialisierten

Ländern (wo sie überhaupt erst möglich geworden war). Die wachsende Zahl der Bürger ebenso wie die Ideen von gerechter Verteilung, welche zu vermehrten Bedürfnissen führte, verursachte unausweichlich zwei unserer hauptsächlichsten derzeitigen Probleme: die ökologische Krise und die Dritte Welt. Kolonien wurden zum Teil gebraucht, um an die Ressourcen zu kommen, teilweise auch, um neue Märkte zu finden: man braucht kein Marxist zu sein, um die wirtschaftlichen Gründe hinter der Kolonialpolitik der imperialistischen Epoche zu erkennen. Der Imperialismus des ausgehenden 19.Jh. und des frühen 20.Jh. basierte auf nationalistischen Ideen: eine Vielfalt vollständig souveräner Staaten konkurrierte um ökonomische und politische Macht. Der anti-universalistische Charakter des Nationalismus' steht deutlich im Konflikt mit der Haupttendenz moderner Entwicklung; eine seiner Folgen waren die zwei Weltkriege<sup>32</sup>.

Es ist von äußerster Wichtigkeit zu sehen, daß der moderne Kolonialismus trotz seines anti-universalistischen Charakters ein fast notwendiges Ergebnis modernen Individualismus' ist. Die westlichen Ideen von Freiheit und sozialer Gerechtigkeit führen paradoxerweise zur Unterwerfung der Kolonien. Um das Wirtschaftswachstum innerhalb der Industriestaaten zu garantieren, wurden und werden viele der Ressourcen der Dritten Welt verzweifelt benötigt. Überflüssig und sogar kontraproduktiv war jedoch der Kampf zwischen den Industriemächten; und nach dem Zweiten Weltkrieg wurde eine neue politische Ordnung geschaffen, die zum ersten Male in der modernen Geschichte fast alle kapitalistischen Länder in einer politischen und militärischen Struktur zusammenschloß. Bis 1989 jedoch standen die sozialistischen Länder in Opposition zu den westlichen. Ihre Ideologie negierte die Ideen auf der Grundlage des modernen Kapitalismus', akzeptierte jedoch die moderne 'industrielle' Option für eine technologische Gesellschaft.

Die Entwicklung der Dritten Welt nach dem Zweiten Weltkrieg wird von drei Tendenzen charakterisiert. Die wichtigste war natürlich die Entkolonisierung, die, wenn man die ältesten, die amerikanischen Kolonien betrachtet, schon im späten 18.Jh. begonnen hatte. Die europäische Idee des Nationalismus', die in die Köpfe der Eliten der Dritten Welt eingedrungen war, wurde eine der Hauptursachen für das Bemühen um Unabhängigkeit. Es ist deutlich etwas Paradoxes in dieser Tatsache: dieselbe Idee, die sich als Europas gefährlichster Beitrag zur Weltpolitik erwies, wurde dazu benützt, den Anspruch der Kolonien auf Freiheit zu begründen. Der Leser des berühmten Buchs "Les damnés de la terre" von F.Fanon kommt nicht herum zu merken, daß all die Kategorien, die er benützt, um die politische und kulturelle Herrschaft der Europäer über die Kolonien in Frage zu stellen, typische Ergebnisse der westlichen Geistesgeschichte, speziell der Nationalidee sind<sup>33</sup>. Afrika hatte Stämme gekannt und vielleicht eine panafrikanische Solidarität, aber sicherlich keine Völker im europäischen Sinn<sup>34</sup>.

Zweitens, die übereilte Entkolonialisierung beendete nicht Abhängigkeit. Sie wurde lediglich von einer verfassungsmäßigen in eine ökonomische verwandelt. Auf der einen Seite ist dies zu begrüßen - brutale militärische Interventionen von der Seite der Kolonialmächte wurden seltener. Auf der anderen Seite verschlechterte die ökonomische Abhängigkeit teilweise die Situation - wenn auch nicht mehr so offenkundig wie zuvor.

Multinationale Unternehmen sind anonymer und daher schwieriger zu kontrollieren als Regierungen. Die formale Souveränität der neuen Staaten schwächte den Sinn für Verantwortung bei den früheren Kolonialmächten; in einigen Staaten gestaltete sie die Hilfe in Notfällen schwieriger. Die neuen Eliten waren und sind oft außerordentlich korrupt; sie identifizieren sich üblicherweise mit dem westlichen Lebensstil, und um an ihm teilzuhaben, müssen sie Geld herbeischaffen wo immer sie können. Die immanente Asynchronität der Länder der Dritten Welt ist der Hauptgrund für die Korruption - die Tatsache dafür, daß sie oft noch nicht einmal eine Recht- und-Ordnung-Moral internalisiert haben, sondern mit den Versuchungen des modernen Wohlstands konfrontiert sind. Aufstand, so verständlich er sein mag, erleichtert selten die Situation (zumindest wenn er nicht sofort erfolgreich ist); und die Instrumentalisierung der Dritten Welt während des Kalten Krieges, als die Konflikte zwischen den zwei Supermächten von den ärmsten Ländern ausgefochten wurden, trug kaum bei zu einer Verbesserung der Situation<sup>35</sup>.

Der dritte Aspekt der Dritten Welt der Nachkriegszeit ist der weitverbreitete Glaube, daß es nur eine Frage der Zeit sei, bis die Entwicklungsländer das Niveau der Ersten Welt erreichen - oder wenigstens der Zweiten. Universalistische Ideale sowie das Vertrauen darin, gestärkt durch die Technologie, daß im Prinzip alles erreicht werden kann, haben zu diesem Glauben geführt. Darüber hinaus werden die Disparitäten zwischen der Ersten und der Dritten Welt auf diese Weise erträglich; als Ziel der Welt stellte man sich einen Staat vor, in welchem im Prinzip alle Menschen ein Leben leben können, das dem der Ersten Welt vergleichbar ist. Nun wurde diese Hoffnung nicht erfüllt, und wir wissen heute, daß sie sich nicht erfüllen wird, denn sie kann nicht erfüllt werden. Der westliche Lebensstil ist nicht universalisierbar; wenn alle Bewohner dieses Planeten so viel Energie verbrauchten wie der durchschnittliche Europäer oder Nordamerikaner, so wären schon zahlreiche Ökosysteme unserer Welt zusammengebrochen.<sup>36</sup> Doch selbst wenn eine Universalisierung möglich wäre - ist der immanente Wert der Ersten Welt wirklich so hoch, daß wir wünschen könnten, er würde universal?

mehrfach in den USA und in Mexiko in englischer Sprache gehalten hat. Die Übersetzung ins Deutsche besorgte Christine Ehrlenspiel, Stuttgart. Der gesamte Text (einschließlich des hier fehlenden 2. Teiles über ökonomische Probleme) erscheint demnächst in: P. Wils (Hg.): Alibi Wirtschaftsethik? EU-Jahrbuch 1992. Tübingen 1992.

#### Fotos:

Schmitt, Rudolf u.a. (Hrsg.): Materialmappe des Arbeitskreises Grundschule e.V. (Schloßstr. 29, 6000 Frankfurt am Main) zum Textband "Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz - Kooperation - Solidarität". Frankfurt am Main 1976

<sup>1</sup> Ich möchte mich bei Richard Björnson, Thomas Kesselring und Mark Roche für viele fruchtbare Diskussionen über das Thema bedanken. Mark Roche vor allem dafür, daß er so freundlich war, mein Englisch zu korrigieren.

<sup>2</sup> Das wichtigste Buch über das Thema ist in meinen Augen H. Jonas, *The Imperative of Responsibility: In Search of an Ethics for the Technological Age*, Chicago 1984. Ich selbst habe mit der Ausgabe in Philosophie der ökologischen Krise, München 1991 gearbeitet.

<sup>3</sup> Ich stimme mit Max Weber darin überein, daß die Sozialwissenschaften als Sozialwissenschaften wertfrei zu sein haben (siehe auch sein Aufsatz "Der Sinn der 'Wertfreiheit' der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften", in: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, Tübingen 1973, S.489-540). Aber dies heißt nicht, daß Philosophie nicht rational um Werte streiten kann.

<sup>4</sup> Zur Konzeption der Rationalisierung siehe Max Weber, *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*, New York 1968.

<sup>5</sup> Siehe hierzu die klassische Arbeit von P.Jouguet, *Alexander the Great and the Hellenistic World: Macedonian Imperialism and the Hellenization of the East*, Chicago 1985.

<sup>6</sup> Noch in Vergils Aeneis wird der Krieg zwischen Octavian und Marc Anton als ein Zusammenprall zwischen dem überlegenen Westen und der unterlegenen Kultur des Ostens angesehen (VIII, S.671ff). Ich erinnere den Leser auch an Shakespeares *Antonius und Cleopatra*.

<sup>7</sup> Es sei erinnert an die berühmten Verse von Horaz: "Graecia capta ferum victorem cepit et artes/ Intulit agresti Latio" (*Epistulae* II,1, S.156f.).

<sup>8</sup> Siehe A.Demandt, *Der Fall Roms: die Auflösung des römischen Reiches im Urteil der Nachwelt*, München 1984.

<sup>9</sup> Ich bin überzeugt, daß auch heute noch die Religion von unverrückbarer Bedeutung ist als mögliche Brücke über die Kluft zwischen Erster und Dritter Welt. Die Theologie der Befreiung ist unzweifelhaft eine der positivsten Entwicklungen in Lateinamerika. Siehe hierzu G.Gutierrez, *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation*, Maryknoll 1973; E.D.Dussel, *Ethics and the Theology of Liberation*, Maryknoll 1978.

<sup>10</sup> Man vergleiche nur Dantes berühmte Beschreibung von Odysseus in der Unterwelt, XXVI, S.90ff.

<sup>11</sup> Es ist bemerkenswert, daß selbst in Os Lusíadas, einem Epos, das dem Lob der Entdeckungen und Eroberungen der Portugiesen gewidmet ist, Camoes an einer Stelle eine scharfe Verurteilung von Vasco da Gamas Unternehmen ausspricht (IV, S.94ff).

<sup>12</sup> Siehe vor allem J.H.Elliott, *The Old World and the New 1492-1650*, Cambridge 1970, S.54ff.

<sup>13</sup> Siehe auch L.Hankes klassische Arbeit *The Spanish Struggle for Justice in the Conquest of America*, Philadelphia 1949. Quellen zu den Beziehungen zwischen Indianern und Spaniern - wie die Gesetze von Burgos (1512), Die Ansprüche (1513), die Neuen Gesetze (1542) - finden sich in: *History of Latin American Civilization: Sources and Interpretations*, herausgegeben von L.Hanke, 2 Bände, Boston 1973, I, S.87ff. Es ist bezeichnend, daß Alonso de Ercilla das letzte Lied seines berühmten Epos 'La Araucana mit Gedanken über den Unterschied zwischen gerechten und ungerechten Kriegen beginnt.

#### Anmerkungen:

\* Der folgende Beitrag, den wir mit freundlicher Genehmigung des Autors abdrucken, ist der erste Teil eines Vortragstextes, den der Vf.

<sup>14</sup> Obwohl viele der Zahlen, die Las Casas mitteilt, nicht stimmen, haben sich die meisten der Verbrechen, die er beschreibt, vermutlich ereignet. Die *Leyenda negra* war leider Wahrheit.

<sup>15</sup> Zu diesen Kulturen siehe auch *The Inca and Aztec States 1400-1800*, Anthropology and History, herausgegeben von G.A. Collier, R.I. Rosaldo, J.D. Wirth, New York 1982.

<sup>16</sup> Vergleiche auch N. Wachtel, *The Vision of the Vanquished. The Spanish Conquest of Peru through Indian Eyes 1530-1570*, Hassocks 1977.

<sup>17</sup> In G. Giacomas und L. Illicias Libretto zu Puccinis *Madame Butterfly* wird die schreckliche Situation ausdrucksvoll beschrieben, in der man nicht mehr zur alten und noch nicht zur neuen Kultur gehört.

<sup>18</sup> Dies wird sehr gut in T. Todorov *The Conquest of America. The Question of the Other*, New York 1984 beschrieben. Das Buch ist außerordentlich wichtig, da es eine Logik in der Geschichte der europäischen Annäherung an die neue Welt sieht. Ich verdanke ihm viel.

<sup>19</sup> Vitorias Vorlesungen sind verfügbar in einer französischen Übersetzung mit einer hervorragenden Einleitung in der folgenden Edition: F. de Vitoria, *Lecons sur les Indiens et sur le droit de guerre*, Introduction, traduction et notes par m. Barbier, Genf 1966.

<sup>20</sup> Siehe zu diesem berühmten Disput L. Hanke, *All Mankind is One. A Study of the Disputation Between Bartolomé de Las Casas and Juan Gines de Sepulveda in 1500 on the Intellectual and Religious Capacity of the American Indians*, De Kalb 1974.

<sup>21</sup> Siehe auch B. Diaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva Espana*, edición de R. Leon-Portila, 2 Bände, Madrid 1984, I, S. 334ff (Ch. XCII).

<sup>22</sup> B. de Las Casas, *In Defense of the Indians*, translated and annotated by S. Poole, De Kalb 1974, S. 204ff (Ch 31) (B. D. Las Casas Zur Verteidigung der Indianer, übersetzt und mit Anmerkungen versehen von S. Poole .....

<sup>23</sup> *Ibidem*, S. 221ff, besonders 234 (Ch 34ff) Todorov sieht zu recht in dieser Haltung von Las Casas einen neuen Schritt zur Anerkennung des Anderssein (a.a.O., S. 186ff).

<sup>24</sup> In mancher Hinsicht erinnert Las Casas' Ansatz an Max Schellers Theorie, daß keine Kultur jemals Mord für gerecht hielt - das Töten von Sklaven u.a. wurde nicht als Mord betrachtet, da Sklaven nicht als Menschen angesehen wurden. Was wie eine Abweichung aussieht hinsichtlich grundlegender moralischer Prinzipien, ist in seinen Augen ein Fehler der Zusammenfassung. Siehe hierzu *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values*, translated by M.S. Frings and R.L. Funk, Evanston 1973, S. 309ff.

<sup>25</sup> Wittgensteins Theorie von den Sprachspielen wurde von P. Winch auf die Theorie der Kulturen übertragen: *The Idea of a Social Science and its Relation to Philosophy*, London/New York 1958. Zur Kritik an diesem Ansatz siehe mein Aufsatz: "Eine unsittliche Sittlichkeit. Hegels Kritik an der indischen Kultur", in: *Moralität und Sittlichkeit*, herausgegeben von W. Kuhlmann, Frankfurt 1986, S. 136-182.

<sup>26</sup> Zu Vico und seine Aktualität siehe meinen Einführungsaufsatz "Vico und die Idee der Kulturwissenschaft" in G. Vico, *Prinzipien einer neuen Wissenschaft über die gemeinsame Natur der Völker*, übersetzt von V. Höhle und Ch. Jermann, Hamburg 1990, 2 Bände.

<sup>27</sup> L. Kohlberg, *Stufen der Moral. Eine gängige Formulierung und eine Antwort auf die Kritiker*, Basel 1983; J. Habermas, *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*, Frankfurt 1983; K.-O. Apel, *Diskurs und Verantwortung*, Frankfurt 1988.

<sup>28</sup> Tatsächlich haben Kohlberg, Habermas und Apel darüber diskutiert, ob es eine siebte Stufe gibt, aber sie meinen etwas völlig anderes als ich. Siehe hierzu Apels Aufsatz "Die transzendentalpragmatische Begründung der Kommunikationsethik und das Problem der höchsten Stufe einer Entwicklungslogik des moralischen Bewußtseins", a.a.O., S. 306-369.

<sup>29</sup> Zu den "three phases of dependence" siehe S.C. Toton, *World Hunger. The Responsibility of Christian Education*, Maryknoll 1982, S. 21ff (mit Hinweis auf Th. Dos Santos). Über Kolonialismus und Entkolonisierung siehe besonders St.C. Easton, *The Rise and Fall of Western Colonialism*, New York/London 1964 sowie R.F. Holland, *European Decolonization 1918-1981: An Introductory Survey*, Houndsmill 1985.

<sup>30</sup> Siehe A. Gehlen, *Die Seele im technischen Zeitalter*, Hamburg 1957.

<sup>31</sup> Vergleiche H. Broch, *Die Schlafwandler*, Zürich 1952, S. 525ff: Zerfall der Werte (6) (Haguenau 44).

<sup>32</sup> Zum Imperialismus siehe das noch immer wichtige Buch von J.A. Hobson: *Imperialism: A Study*, New York 1902.

<sup>33</sup> F. Fanon, *The Wretched of the Earth*, with a preface by J.P. Sartre, New York 1968, vergleiche besonders S. 50.

<sup>34</sup> Siehe R. Bjornson, *The African Quest for Freedom and Identity: Cameroonian Writing and the National Experience*, Bloomington/Indianapolis 1991, S. 3.

<sup>35</sup> Trotz seiner Sympathie für Gewalt verwirft selbst Fanon den Kalten Krieg. "Diese Ingenieure, die sich in Techniken des Atomkriegs verwandelt haben, könnten im Laufe von 50 Jahren den Lebensstandard der unterentwickelten Länder um 60 % verbessern. Daran sehen wir, daß die wahren Interessen der unterentwickelten Länder weder in der Verlängerung noch in der Betonung dieses Kalten Krieges liegt" (a.a.O., S. 82).

<sup>36</sup> Vgl. E.-U. von Weizsäcker, *Erdpolitik, Ökologische Realpolitik an der Schwelle zum Jahrhundert der Umwelt*, Darmstadt 1989.



**Vittorio Hösle**, geb. 1960 in Mailand, war nach Promotion (1982) und Habilitation (1986) in Philosophie Associate Professor an der New School for Social Research in New York; er ist derzeit Heisenberg-Stipendiat der DFG. Hösle, der sieben Sprachen spricht, dreht derzeit für das italienische Fernsehen 200 Folgen über die Philosophie von ihrem Ursprung bis zur Gegenwart und arbeitet u. a. an einer zwanzigbändigen Schriftenreihe "Ethik im technischen Zeitalter". "Das Wunderkind Vittorio Hösle hatte schon mit elf Jahren als Autodidakt Latein und Griechisch gelernt und konnte die neunte und elfte Klasse überspringen, so daß er bereits mit siebzehn Jahren das Abitur hatte. Mit 22 Jahren war er promoviert, mit 26 Jahren habilitiert und mit 27 Jahren hatte er die erste Berufung auf einen Lehrstuhl für Philosophie auf Lebenszeit" (Information Philosophie).

## "(K)Eine Welt" für alle?

*Nun haben wir es endlich geschafft, dieses entlarvende Dingsda, dieses "Dritte Welt" loszuwerden. Dank dem zusammengebrochenen Kommunismus, der vor seinem endgültigen Exitus - wenn auch unfreiwillig - die Drei- bis Vierteilung der Welt mit sich in den Abgrund riß. Über ihm kann nun hell die Vision der "Einen Welt" leuchten. "Dritte Welt", das war Ausdruck unseres schändlichen Hierarchiedenkens, in dem wir uns - da halfen kaum Lippenbekenntnisse - als die "Ersten" sahen. Nun sind wir endlich als "hierarchical" orientiert identifizierbar.*

*Der neue Geschmack auf der Zunge gefällt. Wir wollen alle das Eine für alle in dieser Einen Welt. Wer wagt es, uns infrage zu stellen, wenn wir doch für alle sprechen in dieser Einweltigkeit?*

*Aber um uns immer noch Chaos. Die Philosophie, in Gestalt von Vittorio Hösle, hilft. Vor allem mit seinem letzten Satz, der gleich drei Fragen mit einem Streiche beantwortet. Ist die Universalisierung möglich? "Kaum". Was ist zu universalisieren? "Die der Ersten Welt immanenten Werte." Wer wünscht die Universalisierung?*

*Also. Wir leben in einer Dichotomie von technischer Rationalität und Werte-Rationalität. Die technische Rationalität verwirklicht unsere Ziele. Dieser mächtigeren der beiden Rationalitäten hoppelt die Werte-Rationalität in ihren Versuchen, Kriterien zur Legitimation der verwirklichten Ziele zu finden, hinterher.*

*Nun ist, so Hösle, eine Gesellschaft, die lediglich auf technischem Niveau überlegen ist, natürlicherweise verzweifelt auf der Suche nach Überlegenheit auch auf der moralischen Ebene, um damit ihren eigenen Machtgebrauch zu legitimieren. Und wo das Wörtchen "Moral" fällt, ist in unserer Sphäre der Einen Welt Kohlberg nicht weit. Was wäre konsequenter, als dem Vorschlag Hösles folgend der Hierarchie der Moralentwicklung eine weitere Stufe hinzuzufügen, auf der - und höher hinaus soll es dann wirklich nicht gehen - der universalistische Geist tatsächlich die Endlichkeit der Treppe erkennt und akzeptiert, daß es einfach so sein muß, daß weiter unten fremde Kulturen hocken, die noch fleißig klettern üben müssen.*

*Der Praktikerin in der Menschenrechtserziehung sind sie jedoch bekannt, die Exemplare der eigenen Kultur, die sich standhaft weigern, Treppenstufen nach Vorgabe zu erklimmen, die sich auf der Kellertreppe durchaus wohlfühlen und - diese Moralakrobaten - die*

*selbst noch im sechsten Stock wahre Treppenpurzelbäume zu vollführen in der Lage sind. Macht dann auch nichts, daß scheinheilige Gewalt im Moralbewußtsein des Autors offener Brutalität, die nun überhaupt nichts Positives erzeugt, vorzuziehen ist, weil sie immerhin in sich die Kraft trägt, sie zu überwinden. Ob der unter dem Kruzifix vergewaltigte Häftling das auch so sieht? Moral ist eine komplexe Angelegenheit.*

*Aber verflixt, irgendein gemeinsames Element muß es geben, um sich der anderen Kultur nähern zu können. Daß WIR UNS NÄHERN MÜSSEN, steht offenbar außer Frage. Die dahinterstehende Moral wiederum ist äußerst komplex... Aber wie sehen es die anderen? Mögen die vielleicht unsere inhaltsleeren Rationalisierungsprozesse nicht? Fühlen sie sich vielleicht über unsere Unfähigkeit zur emotionalen Identifikation mit unserer Gemeinschaft erhaben? Tun wir ihnen gar leid, weil wir unglücklich sind? Oder ist es möglich, daß sie uns ganz einfach überhaupt gar nicht mögen und unsere Annäherungen gar nicht wollen? Ob wir sie mal fragen sollten?*

*Ach was. Das kann nicht sein. Wir helfen doch so viel (obwohl, es wäre nicht schlecht, wenn uns die Geschichte auch hier ein neues Wörtlein bescherte), und wer hilft, zu dem kann keiner "nein" sagen, das stellte die Eine Welt auf den Kopf. Und davon abgesehen, wenn etwas auf der Mikroebene der eigenen Gesellschaft nicht so ganz klappt, dann heißt das doch noch lange nicht, daß es nicht im Makrobereich ganz hervorragend funktioniert. Lokal denken, global handeln, oder? Und außerdem sind da ja zum Glück auch noch die Menschenrechte. Wir alle wollen sie. Die anderen vergessen das nur hin und wieder, so daß wir sie daran erinnern müssen. Wenn nötig mit ein bißchen Gewalt. Das war schon bei den unzuganglichen Eingriffen in die Kultur der amerikanischen Indianer so, schließlich mußten sie universalistisch vor uns geschützt werden.*

*Aber, ich wiederhole, scheinheilige Gewalt ist offener Brutalität vorzuziehen. Heute stehen wir hoch oben auf dem Kohlberg'schen Moralstrepchen. Ökonomie, Ökologie (auch das ist ein Geschenk der Geschichte) und Politik sind wertvolle Überzeugungsträger. Und wenn alles nicht hilft, dann hilft vielleicht der moralisch begründete Entzug der Hilfe zum Erklimmen des Treppchens, Entwicklungshilfe genannt.*

Barbara Toepfer

Joachim Schroeder

# Zahlen und Ziffern als Zeichen und Chiffren

## Überlegungen zu einem interkulturellen Mathematikunterricht

Die derzeitige Konjunktur, die der Begriff des "interkulturellen Lernens" in der schulpädagogischen Diskussion erlebt, kann den Eindruck erwecken, als sei ein "neues" pädagogisches Konzept gefunden, abgeleitet und angepaßt an die aktuellen sozialen und politischen Entwicklungen in der Bundesrepublik (als faktischem Einwanderungsland), in Europa (auf seinem Weg zu einer "Gemeinschaft") und der Weltgesellschaft (hin zur "Einen Welt"). Die betriebsam geführte Diskussion kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es kaum tragfähige didaktische Konzepte für einen interkulturellen Unterricht gibt. Unverdorren wird - zumeist moralisierend - über die Ziele interkulturellen Lernens gestritten (Fremdes verstehen lernen, globale Verantwortung übernehmen, solidarisch sein), allerdings kaum über die Methoden. Der Hit interkulturellen Lernens ist die persönliche und direkte "Begegnung der Kulturen", sei es im Klassenzimmer oder auf der Klassenfahrt. Mit großem pädagogischen Eifer wird die Fremde "hereingeholt" und "aufgesucht", aber niemand merkt, daß sie schon da ist...

### Interkulturelles Lernen in der Schulpraxis

"Die Fremde", so gilt seit Jahrhunderten und so meint man auch gegenwärtig, gehört im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schule in die Geschichte und Geographie, in den Fremdsprachenunterricht und (neuerdings) in den Religionsunterricht. Göpfert (1985) hat jedoch eindrucksvoll gezeigt, daß diese "klassischen" interkulturellen Fächer alles andere als "völkerverstän-

digend" ausgelegt sind, und ganz im Gegenteil "Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht" erzeugen. Rassistische Inhalte in Schulbüchern und Materialien (nicht mehr so krass wie noch vor zwanzig Jahren, aber gerade in ihrer subtilen Abwertung fremder Kulturen nicht weniger bedenklich), platte Entwicklungskonzepte, das naive "vom Nahen zum Fernen", das länderkundliche Prinzip, der instrumentelle Charakter des Fremdsprachenunterrichts u.v.m. lassen berechtigte Zweifel aufkommen am "miteinander-leben-lernen" durch Schulunterricht.

Fragt man zudem Lehrerinnen und Lehrer, welche interkulturellen Inhalte sie im Mathematik- oder Biologieunterricht, im Sport- oder Kunstunterricht sehen oder gar vermitteln, so trifft man zumeist auf provinzielle Ratlosigkeit. Auch hier ist die Meinung, daß mit "Indien als Monsunland" oder mit "dem alten Ägypten" fremde Kulturen ausreichend unterrichtlich behandelt werden. Interkulturelles wird auch von den Lehrern den klassischen Fächern zugeschoben, anstatt umgekehrt zu fragen, was jedes Fach oder Thema an kulturgeschichtlichen oder kulturvergleichenden Inhalten bereithält.

Dabei wird immer wieder neu vorgetragen, daß sich die BRD zu einer "multikulturellen Gesellschaft" entwickle, was dann sozialpolitisch wahlweise als Schreckens- oder Zielvorstellung verkauft wird (Nieke 1989). Kulturgeschichtlich läßt sich jedoch zeigen, daß "die deutsche Kultur" nicht erst multikulturell wird, sondern daß sie es schon lange ist: Angst vor "Überfremdung" ist völlig unbegründet, denn überfremdet sind "wir Deutschen" schon seit tausenden von Jahren. Bausinger (1991) zeigt zum Beispiel, daß "die südwestdeutsche Kultur ein Importerzeugnis" ist, und daß selbst im vermeintlich Urschwäbischsten aller (identitätsstiften

den?) Kulturprodukte - Spätzle und Maultaschen - nicht schwäbischer Tüftlergeist sondern die weite Ferne sichtbar wird. Es gibt zahlreiche kulturgeschichtliche Arbeiten, die Ähnliches für bestimmte Kulturvölker (z.B. Einfluß der Araber oder der indianischen Kulturen Amerikas auf die Herausbildung der "deutschen Kultur"), für bestimmte Produkte (Tomate, Kaffee, Tee, Kakao, Zigarette) und für bestimmte Kulturbereiche (Architektur, Musik, aber auch Medizin oder Mathematik) zeigen: "Lauter Ausländer" (Bausinger).

Die nationalen Kulturen (denn dies gilt nicht nur für Deutschland) werden besser als Collagen importierter Kulturprodukte verstanden, in denen schon lange und immer wieder, und so auch gegenwärtig und zukünftig, Fremdes übernommen, angeeignet, eingepflanzt, weiterentwickelt, vergessen, produktiv verändert wird. Didaktisch heißt dies darüber nachzudenken, wie sich solche interkulturellen Kulturcollagen unterrichtlich repräsentieren lassen.

### Kulturelle Alphabetisierung

Wie aus den vorangestellten Überlegungen deutlich werden sollte, wird hier "interkultureller Unterricht" nicht beschränkt auf fach-, themen-, lernziel- oder methodenspezifische "Teilbereiche" des Unterrichts verstanden, sondern gerade umgekehrt als didaktischer und methodischer Zugriff zur Erschließung von Unterrichtsinhalten und zur Konstruktion von Unterrichtsmodellen. Es wird also nicht gefragt "Wo hat Interkulturelles im Unterricht seinen Platz", sondern umgekehrt: "Welche interkulturellen Zusammenhänge lassen sich (prinzipiell an jedem beliebigen Thema) verdeutlichen".

Kulturvermittlung wird nicht als Addition von (zumeist bildungsbürgerlichen) Kulturinhalten gesehen. Gesucht werden Möglichkeiten, "MultiKultur" als "eine Collage historisierender Eigen- und Fremdzitate" unterrichtlich sichtbar zu machen:

"Gerade anspruchsvolle MultiKultur ist immer 'zwischen den Welten' gelegen; sie ist definitionsgemäß eklektizistisch und, bezogen auf den absinkenden Traditionshintergrund, nie 'ursprünglich', sondern hochartifizuell. An ihr versagt der puristische Maßstab klassischer 'Authentizität', den eine europäische Repräsentativkultur gerne anlegt; schöpferisches Plagiat ist geradezu Essenz und Programm der MultiKultur" (Leggewie 1990,35).

Es geht darum, die kulturgeschichtlichen und kulturvergleichenden Erkenntnisse in Unterrichtsmodelle umzusetzen; verschüttete kulturelle Besonderheiten und interkulturelle Zusammenhänge sind zu rekonstruieren und unterrichtlich zu repräsentieren; die vielseitigen kulturellen Gestaltungspotentiale aus Vergangenheit und Gegenwart sind zu verdeutlichen; im Vergleich mit den bisher oft verachteten vorindustriellen oder "unterentwickelten" Kulturen kann die Erkenntnis

des eigenen kulturellen Analphabetismus provoziert werden.

### Mathematik als Kulturwissenschaft

Gerade an der interkulturell zumeist völlig unbeachteten Schulmathematik läßt sich zeigen, wie wichtig es ist, mit dem skizzierten didaktisch-methodischen Konzept interkulturelle Unterrichtssequenzen zu konstruieren. Für einen interkulturellen Mathematikunterricht in der Schule sprechen sowohl kulturgeschichtliche als auch didaktische Gründe.

Zahlen und Zählen, Rechnen, die Entwicklung der verschiedensten Hilfsmittel, um mathematische Operationen zu vereinfachen, zu veranschaulichen, effizienter zu gestalten etc. sind universale Phänomene:

"Alle Kulturen haben Systeme zur Quantifizierung und Messung bedeutsamer Elemente entwickelt. Die ersten Ideen, die im mathematischen Bereich entwickelt wurden, waren: die Menge, die Proportion, die Gruppierung, die Zunahme, die Abnahme, die Wiederholung, die Verteilung. Darauf aufbauend wurde gemessen: die Zeit, der Raum und die Masse" (Montaluisa 1988,45).

Die "Welt der Zahl" muß kulturgeschichtlich als Vielfalt von Zahlenwelten begriffen werden: Die verschiedenen Kulturen haben verschiedene Zählssysteme entwickelt (quinär, dezimal, vigesimal etc.); in unserem Alltag gebrauchen wir ebenfalls mehrere Zahl- und Zählssysteme (10er System, 12er System, binäre Codes, etc.) und numerische Repräsentationssysteme (römische und arabische Zeichen, Kerbzeichen, griechische Buchstaben, Digitalzahlen etc.) nebeneinander. Die Existenz verschiedener Zahlssysteme zeigt, daß Zählen/Rechnen/Mathematik kulturell gebundene Systeme der Weltdeutung sind: entstanden unter bestimmten sozialen und kulturellen Bedingungen; damit zeitgebunden, veränderbar, ideologiegeprägt.

Denken/Rechnen/Wirklichkeit bilden eine ebenso komplexe wechselseitige Beziehung wie Sprache und Realität: Das Rechnen "schafft Wirklichkeit" ebenso wie die (natürliche und soziale) Realität die Art und Weise, sie rechnerisch zu begreifen, beeinflusst. Im Schulunterricht wird die Mathematik jedoch selten als kulturell gebundenes System zur Weltdeutung dargestellt. Mathematik gilt als exakte, zeitlose, universalgültige, beliebig wiederholbare, beweisbar/widerlegbare Naturwissenschaft; was sie auch in der Tat ist. Gleichzeitig ist Mathematik jedoch eine Disziplin, die enge Verbindungen aufweist zur Philosophie, zur Religion, zur Kunst, auch zur Politik. Kaum ein Fach ist, nebenbei bemerkt, für fächerübergreifenden Unterricht so geeignet wie die Mathematik. Ziel einer interkulturellen Mathematikdidaktik wäre es, Unterrichtsmodelle zu konstruieren, die einerseits Mathematik als kulturgebundenes Wahrnehmungssystem zeigen, die andererseits verdeutlichen, daß auch die nationale

"Mit großem pädagogischen Eifer wird die Fremde in den Unterricht 'heringeholt' und 'aufgesucht', aber niemand merkt, daß sie schon da ist"

Rechenkultur als importierte Collage verstanden werden muß. Die deutlich macht, daß die alte abendländische Trennung von Natur- vs. Geisteswissenschaft antiquiert und gefährlich geworden, daß Mathematik auch und vor allem eine Kulturwissenschaft ist.

Es ist bezeichnend, daß die Schulmathematik aus den verschiedenen Teilbereichen der Mathematik (Algebra, Geometrie, Statistik, Analysis etc.) gerade die kulturgeschichtlichen (Problemgeschichte der Mathematik, Naturwissenschaften und Ethik) und kulturvergleichenden Teildisziplinen (Kulturgeschichte der

Breitenwirkung für den alltäglichen Unterricht" (Windmann 1986,24).

Vermutlich muß ein ganzes Bündel von Gründen genannt werden, die die ausbleibende "Breitenwirkung" erklären können: Die "Stofffülle" in den Bildungsplänen, die im Schulalltag zu wenig Zeit läßt, für fächerübergreifende Bemühungen; die Unkenntnis der konkreten interkulturellen Zusammenhänge, die notwendig sind, soll Mathematik als Kulturwissenschaft unterrichtet werden; fehlendes didaktisches und methodisches Handwerkszeug zur Repräsentation multikultureller Collagen.



Abb.1. Streit der "Abakisten", den Anhängern des Rechenbretts, mit den "Algorithmikern", den Vertretern des arabischen Ziffernrechnens. Gregor Reisch, Margarita Philosophica (Holzschnitt, 1503)

Zahl, Ethnomathematik) ausspart. Die Kritik daran ist nicht neu: "Die Verknüpfung von Mathematik und Geschichte innerhalb des Mathematikunterrichts ist eine Forderung und Empfehlung, die seit mehr als hundert Jahren immer wieder lebhaft diskutiert wird. Entsprechend wechselten die Angebote von Schulbüchern und Lehrplänen zwischen völliger Abstinenz und lebhafter Betonung ab - offenbar ohne nachhaltige

### Wege zur Konstruktion interkultureller Mathematikeinheiten

Zur Erschließung interkultureller Unterrichtsinhalte für den Mathematikunterricht stehen die unterschiedlichsten Zugangsmöglichkeiten offen. Die Rekonstruktion importierter RechenMultiKultur, der bewußte Schritt in die exotische Mathematik, die Reflexion von Sachrechenaufgaben im eigenen Rechenbuch, die Analyse von Texten mit mathematischen Verfahren oder die Auseinandersetzung mit der "ganz anderen" Logik der Behördenmathematik sind Wege, mit denen man schnell die vielfältigsten interkulturellen Zusammenhänge erschließen kann.

*Kulturgeschichte der Zahl(en):* Kulturgeschichtliche Zusammenhänge im Mathematikunterricht aufzugreifen, erschöpft sich in aller Regel im "genetischen Prinzip", der Darstellung des historischen Lösungsweges eines mathematischen Problems (so Windmann 1986; Jahnke 1991). Mindestens ebenso wichtig ist jedoch, die (inter)kulturelle Problematik des mathematischen Problems deutlich zu machen. Ein Beispiel: Wir gebrauchen hierzulande indische Zahlen und Ziffern (nicht arabische, wie immer behauptet wird!). Das Alltagsphänomen Zahl ist ein interkulturelles Produkt, obwohl wir uns dies selten bewußt machen. Die Geschichte, wie die Zahlen von Indien über Bagdad und Tunis schließlich nach Venedig und Ulm gelangen, ist höchst spannend und zudem lehrreich: Mit der neuen Technologie (des Ziffernrechnens) prophezeiten die "Geisteswissenschaftler" (Theologen) den Untergang des Abendlandes, aber durchgesetzt hat sie sich dann doch - dank der Ökonomen (Kaufleute), die diese Technologie sehr praktisch fanden. Diese mittelalterliche Auseinandersetzung, bekannt als "Streit der Abakisten mit den Algorithmikern" (vgl. Abb.1), ist nicht nur die Auseinandersetzung um die Einführung einer neuen Hardware/Software, sondern ist auch ein frühes Beispiel der Angst vor Überfremdung, ein "Streit der Kulturen".

*Ethnomathematik:* Am exotischen Modell läßt sich zeigen, daß Zahlen/Rechnen viel mit Glauben/Magie/

Ritual/Religion/Philosophie zu tun haben. Ethnomathematik wird dabei nicht als eine Teildisziplin der Ethnologie verstanden, um Zahlensysteme und Rechenmethoden "der Primitiven" zu untersuchen und zu beschreiben. Sondern Ethnomathematik wird als "Strategie entwicklungspolitischer Bildungsarbeit" angewandt (Miranda-Luizaga 1992), um -bewußt am exotischen Spiegel - die sozialen, politischen und ethnischen Grundlagen der eigenen Rechenkultur reflektieren zu können.

Die Griechen haben es in der Flächengeometrie zum Beispiel deshalb so weit gebracht, weil, aus sozialen und ökonomischen Gründen, die Berechnung der Grundfläche für sie von größter Bedeutung war. Die Maya dagegen kamen in der räumlichen Geometrie weiter; gleichzeitig ein bemerkenswertes Beispiel, für den Zusammenhang von Ideologie und Rechnen:

"Im Zahlensystem der Maya besteht eine enge räumliche Beziehung, mit einer besonderen Betonung des Volumens, nicht der Ebene, wie es in der Mathematik der Griechen der Fall ist, deren Grundlagen in der Berechnung der Erdoberfläche entwickelt wurden, was wichtig war, weil das soziale und ökonomische System der Griechen im Grundbesitz von Boden begründet lag. Dagegen entstammt die mesoamerikanische Geometrie einer theokratischen Gesellschaftsordnung, deren Fundament im Gang der Gestirne begründet lag und im jahreszeitlichen Ablauf der Natur" (Romero 1988,38).

**Sachrechnen:** Sachrechenaufgaben sind Texte, in denen mathematische Probleme verkleidet sind. Das Sachrechnen mußte sich immer wieder vorwerfen lassen, beim Rechnen rassistische, sexistische und kulturimperialistische Inhalte und Ideologien zu transportieren (Enders-Drägässer 1986; Fichera 1990; Weierhäuser 1990). Die gegenwärtig in Schulen gebrauchten Mathematikbücher fallen allerdings weniger durch plumpen Rassismus auf als durch eine bedenkliche Banalität. Im Bemühen, Sachrechenaufgaben "lebensnah" zu gestalten, werden Rechenoperationen in "alltägliche" Texte verkleidet, ohne auf den jeweiligen Kontext dieser Texte Bezug zu nehmen. Zwei Rechenaufgaben zur selben "Sache" aus einem deutschen Mathematikbuch und einem Rechenheft aus Nicaragua (vgl. Abb.2) zeigen: die Un-Sachlichkeit des ersteren, das Bemühen, den sozialen und politischen Kontext mit deutlich zu machen im zweiten. Im Unterricht mit "textkritischen Methoden" das eigene Rechenbuch zu durchleuchten, fördert eine Menge weiterer Beispiele zu Tage (Themen: Autoindustrie, Bevölkerungswachstum, Kaffeepreise, Ausländer in Deutschland, u.v.m.).

Aber auch der umgekehrte Weg ist eindrücklich: Texten mit mathematischen Verfahren zu Leibe zu rücken. "Alle Puertoricaner sind frech", sagte der Schüler zur Lehrerin. Dann verbesserte er sich: 'Die meisten Puertoricaner sind frech'. Und schließlich: 'Die Puertoricaner, die ich kenne, sind frech'. Dem Jungen war eingefallen, was er gerade in der Schule

gelernt hatte, nämlich nicht zu verallgemeinern." (Fohrbeck/Wiesand 1983,244).

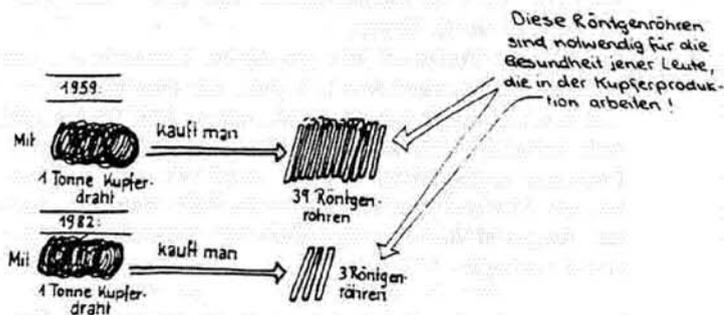
In diesem Kurs an einer US-Schule wurde mit den Schülern "an-gewandte Aussagenlogik" (ebenfalls eine Teildisziplin der Mathematik) betrieben. "Alle

**Sachrechnen in einem deutschen Rechenbuch:**

- Aufg.6. a) Eine Drahtrolle mit 100m Draht wiegt 1,3kg. Eine andere Drahtrolle mit 30m Draht wiegt 250g Kann es sich um die gleiche Drahtsorte handeln?  
 b) Eine Kabeltrommel mit 50m (70m) Kabel wiegt 6,5kg (6¼kg); Die gleiche Trommel mit 30m (25m) Kabel wiegt 4,9kg (3325g). Wieviel wiegt die Trommel ohne Kabel?

In: Lambacher/Schweizer, Algebra Eins, 1989, S.29.

**Dieselbe Sache in Nicaragua:**



In: Ministerio de Educación: Matematica, Quinto Nivel, 1987, p.36

Abb.2.

"Türken stinken" ist das deutsche Beispiel, wie im Schulunterricht rassistischen Äußerungen nicht nur mit moralischen/bürgerrechtlichen/frommen/ethischen Argumenten begegnet werden kann, sondern auch mit der kalten mathematischen Logik.

**Zahlensemiotik:** Zahlen und Ziffern sind Zeichen und Chiffren für Mengen, Größen, Flächen. Mit Zahlen und Ziffern wird versucht, "Realität" abzubilden, abzugrenzen, zu messen und zu wiegen. In diesem Beitrag wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß Zahlen und Ziffern jedoch nicht nur mathematische Zeichen sind, sondern daß sie auch als Chiffren sozialer und politischer Wirklichkeit gelesen werden müs

sen. Schöne Beispiele der Verknüpfung mathematischer und sozialer Zahl-Zeichen liefert die Behördenmathematik. Das amtliche Rechnen ist ein ausgezeichnetes Übungsfeld, die elementarsten Regeln der jahre-

Betr.: Notwendiger Hausrat i.S. von § 12 BSHG; hier: Waschmaschine

Nach herrschender Meinung (...) kommt es auf die Umstände im Einzelfall an, ob es einem Hilfesuchenden im Rahmen seiner Selbsthilfepflicht (...) zuzumuten ist, die Haushaltsverrichtungen ohne die heute erhältlichen und zum Teil üblichen technischen Hilfsmittel, wie z.B. eine Waschmaschine, vorzunehmen. Dabei sind die Familiengröße, der Gesundheitszustand, die Wohnsituation, die Dauer der Notlage u.a. zu berücksichtigen. (...) Beim Vorliegen der wirtschaftlichen Verhältnisse soll die Notwendigkeit einer Waschmaschine anerkannt werden:

1. Familien bzw. Alleinstehenden mit einem Kleinkind bis zur Vollendung des 4. Lebensjahres;
2. ganztätig berufstätige Alleinstehenden mit einem oder mehr Kindern unter 16 Jahren;
3. Familien bzw. Alleinstehenden mit drei oder mehr Kindern unter 16 Jahren;
4. beantragen Personen mit geringem Einkommen, die nicht zum Personenkreis 1.-3. gehören, eine Beihilfe für die Beschaffung einer Waschmaschine (...), und ergibt sich lediglich eine Beihilfe von ca. 1/4tel des in der Preisliste angegebenen Preises, wird von einem Hausbesuch Abstand genommen, wenn nach den glaubhaften Angaben des Antragstellers ein Ausnahmestatbestand vorliegt.

Beispiel: Waschmaschinenpreis lt. Preisliste 600.-DM, davon 1/4tel = 150.-DM. Der 110%ige Bedarfssatz wird um 250.-DM überschritten. 250.-DM x Multiplikator 2 = 500.-DM. Mögliche Beihilfe also 100.-DM.

Landeshauptstadt Stuttgart, Sozialamt: Umlauf: "Waschmaschinenenerlaß" (1990)

Abb.3

lang trainierten Schulmathematik anzuwenden und zu festigen. Es ist überdies beeindruckend, wie es ihr gelingt, hinter Formeln und Tabellen soziale Zusammenhänge zu verschleiern (vgl. Abb.3). Ein harmloser "Waschmaschinenenerlaß" wird hier zu einem kulturgeschichtlichen Dokument ersten Ranges über den Zustand der multikulturellen Gesellschaft.

Zahlen sind Zeichen. Rechnen lernen heißt demnach: Lesen lernen. Auch Mathematikunterricht kann beitragen, "in die Kulturtechniken des freien Sehens und kreativen Denkens" einzuüben (Fohrbeck/Wiesand); kann beitragen, die Realität zu entziffern.

#### Literatur:

**Bausinger, Hermann:** Lauter Ausländer ... Die südwestdeutsche Kultur als Importerzeugnis. In: Wehling, H.-G. u.a.: Baden-Württemberg. Eine politische Landeskunde. Teil II. Stuttgart 1991, S.58ff.

**Enders-Drägässer, Uta:** Männliche Selbstbestätigung und bürgerliche Normalität im deutschen Schulbuch: Heilmittel gegen die multikulturelle Gesellschaft? In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, Nr. 3, 1986.

**Fichera, Ulrike:** Schluß mit den sexistischen Stereotypen in Schulbüchern! In: Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia: Frauensache Schule. Frankfurt/Main 1990, S.257ff.

**Fohrbeck, Karla / Wiesand, Andreas Johannes:** "Wir Eingeborenen". Zivilisierte Wilde und exotische Europäer. Magie und Aufklärung im Kulturvergleich. Reinbek 1983.

**Göpfert, Hans:** Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Düsseldorf 1985.

**Ifrah, Georges:** Universalgeschichte der Zahlen. Frankfurt/New York 1991.

**Jahnke, Hans Niels:** Mathematik historisch verstehen. In: mathematiklehren 47/1991, S.6-12.

**Miranda-Luizaga, Jorge:** Ethnomathematik. In: Carstensen, C. / Schroeder, J. / Wörz, S. (Hg): Die Welt buchstabieren. Volkserziehung in Lateinamerika. München 1992.

**Montaluisa, Luis:** Los conocimientos matemáticos en las culturas indígenas. In: ders.: Comunidad, escuela y currículo. Santiago de Chile 1988.

**Nieke, Wolfgang:** Interkulturelle Begegnung in der multikulturellen Gesellschaft - Schreckensvorstellung und pädagogische Aufgabe. In: Gesamtschul-Informationen, Heft 3/4 1989, S.141-170.

**Romero, Maria Elena:** Nepoualtzitzin. Matemática nahua contemporánea. México D.F. 1988.

**Weyrhäuser, Elma:** Ist Mathematik nicht so wichtig für Mädchen? In: Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia: Frauensache Schule. Frankfurt/Main 1990, S. 280ff.

**Windmann, Bernd:** Methoden des Geschichtsunterrichts im Mathematikunterricht. In: mathematiklehren 19/1986, S.24-31.



**Joachim Schroeder, Jg. 1961.** Schulpädagoge. Mehrjährige Tätigkeit in Straßenkinder- und Schulprojekten in Chile, Bolivien und México. Dann beim Sozialamt Stuttgart tätig, in der Sozialbetreuung von Asylbewerbern. Gegenwärtig wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Interkulturelle Erziehung der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Beteiligt an Projekten zum interkulturellen Mathematikunterricht und zur nachgehenden Betreuung sozial benachteiligter Jugendlicher und junger Erwachsener.

## Jugendverbände zwischen Reiselust und Betroffenheit

### Eindrücke aus der Fachtagung des Deutschen Bundesjugendringes zum Thema "Nord-Süd-Konflikt: Jugendverbände vor neuen Herausforderungen" vom 12.-14.3. 1992 in Altenberg

Die Mitgliedsverbände des Deutschen Bundesjugendringes (DBJR), sowie der DBJR selber als Dachverband können auf eine lange Geschichte entwicklungspolitischen Engagements und entwicklungsbezogener Bildungsarbeit zurückschauen. So verabschiedete die Vollversammlung des DBJR 1960 eine "Entschließung zur Freiheit und Selbstbestimmung der Völker Asiens und Afrikas", 1970 brachte ein Vertreter des Bundesjugendringes die entwicklungspolitischen Forderungen der Jugendverbände in einer Anhörungssitzung des entsprechenden Bundestagsausschusses vor, es werden Beziehungen zu vielen Jugendringen in der Dritten Welt gepflegt - um nur einige Aktivitäten zu nennen. Auch die Mitgliedsorganisationen profilierten sich im Bereich entwicklungsbezogener Bildungsarbeit. Die Jugendverbände der Kirchen, die Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend (aej) und der Bund der dt. katholischen Jugend (Bdkj) sind beispielsweise mit vielen entwicklungsbezogenen Aktivitäten auf das engste verknüpft, man denke nur an die Namibiawoche, die Gründung der GEPA, oder die Bildungskampagnen zur UNCTAD. Die Gewerkschaftsjugend hat sich unter anderem in der Solidarität für Nicaragua engagiert, und viele andere Verbände haben Kontakte zu gleichartigen Verbänden auf der Südhälfte aufgebaut oder unterstützten Projekte. Zu recht durfte man angesichts der Vielfalt und der Tradition entwicklungsbezogener Bildungsarbeit in der Jugendverbandsarbeit also gespannt sein auf die erste Fachtagung zu diesem Thema. Ziel der Tagung war es, die Arbeit des Deutschen Bundesjugendringes und der in ihm zusammengeschlossenen Jugendverbände zum Nord-Süd-Konflikt öffentlich vorzustellen und globale Veränderungen mit ihren Konsequenzen für die inhaltliche und pädagogische Arbeit zu diskutieren.

So war das Programm der Tagung entsprechend dreigeteilt in die Darstellung der Arbeit der Verbände, die Diskussion der aktuellen Fragen der Entwicklungspolitik und die Entwicklung von Visionen und Konsequenzen aus der politischen Dimension für die pädagogische und politische Praxis der Jugendverbände.

Die Darstellung der Arbeit der Verbände ließ ein breites Spektrum des Engagements erkennen: von der projektbezogenen Arbeit und vielen kleinen Solidaritätsprojekten, Begegnungsreisen mit Jugendlichen in Dritte Welt-Länder bzw. entsprechenden Reversemaßnahmen bis hin zur Entschuldungskampagne und Eine-Welt-Öko-Fahrradtour wurde der Bogen gespannt. Zahlenmäßig am stärksten vertreten, bei diesem ansonsten mit 50

Teilnehmern recht dünn besuchten Kongreß, waren Mitarbeiter/innen der entwicklungsbezogener Projektarbeit aus Verbänden wie dem Deutschen Jugendrotkreuz, der Feuerwehrjugend oder der Landjugend.

In drei Arbeitsforen wurde an die historischen, ökologischen und politischen Dimensionen aktueller Entwicklungspolitik herangegangen: War Kolumbus wirklich an allem schuld und welche Konsequenzen hatte der Kolonialismus auf die Ökonomie der Entwicklungsländer?, lautete die Themenstellung einer Arbeitsgruppe. In weiteren Gruppen wurden die Auswirkungen des Welthandels auf die Ökologie und die Konsequenzen für die Entwicklungspolitik nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation diskutiert.

War diese Einheit durch externe Referenten bestimmt, die überzeugend und kompetent Entwicklungen darstellten und die Teilnehmer in lebhaften Diskussionen verwickelten, so wurde es umso schwieriger, diese Diskussion auf die eigene Arbeit zu beziehen und diese selbstkritisch zu hinterfragen oder weiterzuentwickeln. Es gelang den Teilnehmern nicht, aus der Betroffenheit über die Zustände in der Welt herauszukommen und für Verbände Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen, geschweige denn - eine zugegebener Weise schwierige Aufgabe - eine Vision für zukünftige Arbeit zu entwickeln. Auch kritische Selbstreflexion gelang nicht. Die von Brigitte Erler und Roshan Dhunjibhoy in der abendlichen Talkshow geäußerte Skepsis an der Sinnhaftigkeit der Verkoppelung von entwicklungspolitischem Lernen mit Projektarbeit in Dritte Welt-Ländern verhallte ungehört. Warum sollte man eigene Reisen und Projekte in Frage stellen, wenn sie doch so viel an Erleben und authentischer Erfahrung brächten? Über unbeabsichtigte Nebenfolgen konnte kaum diskutiert werden. Einen Austausch zwischen den Verbänden über verschiedene entwicklungspädagogische Lernformen war nur ansatzweise zu finden. Den Aufgaben und der Stellung von Jugendverbänden innerhalb der Gesellschaft wurden die anwesenden Teilnehmer zum großen Teil nicht gerecht, geht es doch als Jugendverband auf Bundesebene eben nicht darum, eine Happening-Informationsveranstaltung für Jugendliche durchzuführen, sondern um die Distanzierung von der eigenen Arbeit, ihre kritische Reflektion und Weiterführung.

Betroffenheit war auf dieser Tagung angesagt - nicht kritische Distanz. So wurden die Verbände dem selbstgestellten Thema nur in einer Dimension gerecht: die Herausforderungen wurden zwar formuliert, gestellt hat man sich ihnen aber nicht - und mit Betroffenheit allein lassen sich die anstehenden Probleme eben leider nicht lösen.

Annette Scheunpflug-Peetz

## Entwicklungspädagogik - Interkulturelles Lernen

Bericht über die Tagung "Entwicklungspolitische Bildung als Gegenstand von Forschung und Lehre in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik" in Freudenstadt vom 24.-26. Januar 1992

Das leicht verschneite Freudenstadt bereitete sich schon zur Nachtruhe vor, als am Abend des 24. Januar dieses Jahres zweiundzwanzig wissenschaftlich Interessierte im heimelig warmen Raum A der Fritz-Erler-Akademie den Rückblick in die fünfundsiebenzig Jahre der "Dritte-Welt-Pädagogik" wagten. Zunächst begrüßt und willkommen geheißen von den Organisatoren des Treffens (Tremel, Scheunflug-Peetz und Seitz) und dem Vertreter der komfortablen Herberge (Haug), ent- und verflochten *Annette Scheunflug-Peetz* und *Klaus Seitz* (Hamburg und Neustetten) in einem ersten Referat prägnante Entwicklungen innerhalb ihres Forschungsgegenstandes, der Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung. Als vorläufige Ergebnisse ihres umfangreichen Forschungsprojektes kristallisierten sich aus dem Dunkel, das bisher einen Gesamtüberblick und damit Schlüsse über Erfolg und Mißerfolg verhindert hatte, vier jeweils mit einer "Konjunkturspitze" gekrönte Theorieansätze heraus, an deren Ende die gegenwärtige Dominanz des interkulturellen Lernens steht.

Nicht von der Hand zu weisen ist, daß der Dritte-Welt-Pädagogik die institutionelle Basis fehlt und daß sie überwiegend in Form von Zeitschriftenbeiträgen publiziert wird, deren Autorenschaft fast keine Kontinuität aufweist. Dasselbe gilt für die Verankerung in den Universitäten. Hinzu kommt, daß unterschiedliche Standpunkte kaum wahrgenommen und Selektionsofferten zu Negationspotentialen für die Gegenseiten degradiert werden. Ein gemeinsamer Nenner kann lediglich in der Bildungsabsicht zu globaler Weltansicht erkannt werden. So die Projektmitarbeiter.

### Ist die Theorie der Praxis verpflichtet?

Strahlend blauer Himmel am nächsten Morgen, an der äußersten Horizontlinie gesäumt von einem feuerroten Streif - globale Weitsicht mitnichten, aber ein zauberhaftes Panorama zur Ansicht, das den Blick vom nahen Frühstücksbuffet zum fernen Schwarzwald lenkte.

So war der Horizont für die anstehende Theoriediskussion der Dritte-Welt-Pädagogik bereitet. Altschulmeisterlich klingenden Versuchen, Bewußtsein für die Relativität von Begriffen zu schaffen, wo dieses ohnehin

schon vorhanden ist, war bereits ein Ende gesetzt worden, als *Alfred K. Tremel* (Hamburg) erste Schlüsse aus den bisher vorliegenden Projektdaten zog. Unbestritten und belegt, daß den Praxisphasen Theoriephasen vorausgehen, daß die Nachfrage seitens entwicklungspolitischer Praktiker nach Theoriebüchern gering ist und daß sozio-ökonomische Verhältnisse Theoriebildung beeinflussen. Als bestritten erwies sich jedoch die Interpretation, zwischen Theorie und Praxis bestünde womöglich keine (kausale) Korrelation, Theorie könne Praxis nicht determinieren, Theorie könne allemal Orientierungswissen bieten, kognitive Ordnungen herstellen, solle und wolle sich aber der Verbreitung von Handlungswissen nicht verpflichtet fühlen.

Dieses Postulat blieb nicht unwidersprochen. Theoretiker wie Praktiker gleichermaßen betonten bestehende Kommunikationsstränge zwischen beiden Tätigkeitsbereichen, wobei offen blieb, ob Theoretiker denn nun "Brauchbares" in ausreichender Menge produzieren oder Praktiker unzureichend "abnehmen" ("die Akzeptanz für Theorie steigt in kritischen Perioden"). Vor allem "vermittelnde Elitegruppen", zu denen auch die Anwesenden gehörten, hätten viel Einfluß. Unbestritten blieb, daß die Praxis der Theorie zeitverzögert folgt, so daß sich die Frage stellte, ob sie zum Umsetzungszeitpunkt überhaupt noch den bestehenden gesellschaftlichen Bedingungen entspricht. Dieser Standpunkt stützte wiederum die These von der Zuständigkeit der Theoretiker für die Vorgabe kognitiver Ordnungen angesichts der sich rasant verändernden Welt.

### Wo institutionalisiert(e) sich die Dritte-Welt-Pädagogik?

Zu der im Forschungsbericht konstatierten mangelnden institutionellen Verankerung hatte *Dieter Danckwortt* (Bonn) Ordnungsmaßnahmen anzubieten. Mittels eines Zuständigkeitsrasters, eines Soziogramms entwicklungspolitischer Bildung in der BRD und einer Graphik, die Institutionalisierungsfelder benennt und miteinander verbindet, könnte Institutionalisierung schematisiert, überprüft und systematisch vorangetrieben werden. Ursachen für das bestehende Defizit sah

Dankwort im Fehlen von Willensbildung, Rechtsgrundlagen und Fachkompetenz. Ein erster Schritt zu dessen Aufhebung könnten die Ergebnisse des Forschungsprojektes sein.

### Fachdidaktische Ansätze der Dritte-Welt-Pädagogik

Für die Geschichtsdidaktik benannte *Walter Fürnrohr* (Nürnberg) das Festhalten an den Menschenrechten als Grundorientierung, Multiperspektivität und problemorientierte Inhalts-, Methoden- und Medienauswahl im Zusammenhang mit freiheitlicher Toleranz gegenüber divergierenden Sichtweisen, Sach- und Werturteilen. Er machte darauf aufmerksam, daß direkte Erfahrungen - beispielsweise durch Urlaubsreisen - und durch Medien vermittelte Sekundärerfahrungen die Einschätzung erschweren, was Kindern nah und vertraut oder ihnen fremd und fern sei. Auch setzten sich Kinder durchaus untereinander über soziale Ferne hinweg - "soziale Nähe" könne daher ein in die Irre führendes Selektionsprinzip von Unterrichtsgegenständen sein. In diesem Lichte gälte es auch den heimatkundlichen Unterricht zu sehen, der nicht zu Lokalpatriotismus und "Kantönlegeist" führen dürfe.

Auf den fachdidaktischen Bereich der Geographie reduziert, entwickelte *Karl Engelhardt* (Münster) Vorschläge für einen entwicklungspolitischen Unterricht, der von Frustrationen bewirkenden und Motivation blockierenden Globalisierungen, Theorieüberfrachtungen, Abstraktionen und Reduktionen auf der Makroebene abkehrt. Entwicklungspolitische Kompetenz und Handlungsfähigkeit würden vielmehr durch eine vorläufige Reduktion auf die Mikroebene mit den sich dort anbietenden Identifikationsmöglichkeiten und Beurteilungen wahrscheinlich. Erst in dem sich hieran anschließenden Lernprozeß sei es angebracht, über die Überprüfung der subjektiven Wert- und Zielvorstellungen und der Binnenbedingungen der Mikroebene hinaus Außeneinflüsse der Makroebene zu analysieren.

Wichtig seien hierbei der auf der Mikroebene zu vollziehende Perspektivwechsel (Betroffenen-Perspektive) und die anzustrebende Betroffenheit der Schüler. Diese Betroffenheit, verbunden mit der Kenntnis globaler Vernetzungen, sei fruchtbarer Boden für entwicklungspolitisches Handeln.

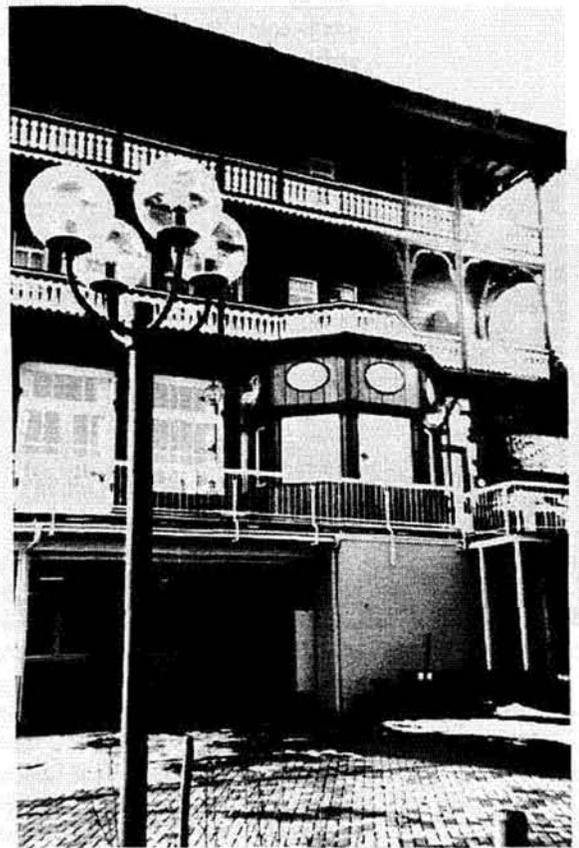
Wie diese Reduktion auf die Mikroebene konkret aussehen könnte, exemplifizierte unmittelbar daran anschließend *Wulf-Dieter Schmidt-Wulffen* (Hannover) an der Baumwollproduktion in Sahel-Staaten. Er wies nach, daß verallgemeinernde offizielle Daten zu falschen Schlüssen veranlassen und somit Irrtümer auf allen Ebenen (von der Schülerin oder dem Schüler über Lehrer(innen) bis hin zum IWF) initiieren können. Die Überprüfung der konkreten Lebenssituation in dieser Region stelle die Lernenden in die konkrete Problemsituation der Beteiligten und ermögliche Lernen auf der

Handlungsebene.

Dieser Ansatz wurde kontrovers diskutiert, denn er veranschaulichte wiederum die Unersetzbarkeit der Makroebene. Auch sollte die Bedeutung der Handlungsebene nicht überschätzt werden, da lediglich Einsichten in bestehende Handlungskomplexität geboten würden, diese aber keinesfalls reproduzierbar seien. Der Ansatz, Fremdes über Vertrautes in der eigenen Welt zu vermitteln, greife kürzer als vordergründig zu vermuten. Zu bedenken gegeben wurde auch, ob die Kategorie "Problem" überhaupt ein angemessener Ansatz sein. Schülerinnen und Schülern seien allerdings Analysehilfsmittel zur Verfügung zu stellen, um die existierende Faktenflut zu bewältigen.

Inwieweit Fremdes über Vertrautes vermittelbar ist, untersucht *Sabine Tröger* (Bayreuth) in ihrer Arbeit über "Afrika und seine Bewohner aus der Sicht deutscher Schüler". Über die "assoziative Bildbeschreibung" erforscht sie, inwieweit reziproke Wahrnehmung fremde Menschen verstehen hilft. Persönliche Werthierarchien der Bildbetrachter werden als Wertmaßstäbe für Bildgegenstände und deren Interpretation entlarvt; dominieren beispielsweise bei einem Betrachter Pflicht- und Akzeptanzwerte, so werden die Bewohner Afrikas an diesen Werten gemessen. Folgen sind Überlegenheitsgefühle oder Idealisierungen der Fremden.

Die Grenzen eines Ansatzes der reziproken Wahrnehmung zum Verstehen Fremder wurden in der sich anschließenden Diskussion schnell deutlich. Die Thematisierung eigener Verhaltensmuster stehe hier im Vordergrund und berge die Gefahr in sich, Fremde erneut zum Projektionsort, zum Austragungsort eigener



Fritz-Erler-Akademie, Freudenstadt

Probleme und Konflikte zu machen. Es fragt sich, inwieweit dieser Ansatz dem Anspruch auf "Fremde wahrnehmen als Subjekte" gerecht werden kann. Deutlich wurde in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit der Thematisierung schon im Vorschulalter. Ergänzt werden sollte die Methode durch (positive) Einflüsse im Nahbereich, z.B. Mitbürger(innen), und durch fiktionale Literatur aus derselben Perspektive.

### Exemplarische Handlungsfelder

Nicht schon im Vorschulalter, aber immerhin in der Grundschule kann von einer fortschreitenden Institutionalisierung der Dritte-Welt-Pädagogik die Rede sein. Mit diversen Materialien und einem Paar in Indien hergestellter Kindersandalen ausgestattet, stellte *Barbara Zahn* das Bremer Projekt "Dritte Welt in der Grundschule" vor und

nahm, gewissermaßen multimedial, die Herzen der Anwesenden im Sturm. Kein Zweifel, Kinder sind für diesen Lernbereich ansprechbar, und Problemorientierung ist hier kein dominierender Ansatz. Daß "das Projekt" U.material verleiht, Lehrerseminare

durchführt und berät, sollte weitererzählt werden!

Am anderen Ende der Fahnenstange "Bildungsweg" ist der IKAK (Interkultureller Arbeitskreis) der PH/FH Weingarten angesiedelt. Diese studentische Gruppe und ihr professoraler Leiter Hans Bühler plädieren für die traditionelle Aktionsgruppenarbeit für einen Paradigmenwechsel und streben durch Einbeziehung von Öko-, Friedens-, Entwicklungs- und Interkultureller Pädagogik eine "neue Pädagogik" an. Reflexion und Aktion sind dabei wesentliche Bestandteile, wozu die Zusammenarbeit mit Weingarten zugewanderten Asylsuchenden genauso zählt wie eine Bildungspartnerschaft mit dem Centre Polyvalent de Formation in Kamerun. Diese Darstellung zweier Vertreter der Gruppe, Regine Hahn und Christoph Lahres, entrang so manchem der Anwesenden bei dem Gedanken an den mäßigen Aktionsdrang eigener Seminar Teilnehmer ein sehnsüchtiges Seufzen.

Doch auch Institute für Lehrerfortbildung scheinen nicht zu schlafen. *Jos Schnurer* (Hildesheim) stellte ein Konzept für interkulturelles Lernen des Landes Niedersachsen vor, einem Bereich, in dem starke Weiterbildungsnachfrage bestehe. Danach verdeutlichte er die

Schwierigkeit angemessenen Handelns an einem zunächst mißlungenen und dann doch noch sich positiv entwickelnden Versuch des Werte- und Normentransfers von "Nord" nach "Süd" durch Schulpartnerschaften. Nicht zu übersehen war auch hier die Tatsache, daß es Theoretikern nur unzureichend gelingt, ihre Erkenntnisse der "Anwenderseite" nutzbar zu machen oder umgekehrt, daß Praktiker nur begrenzt dazu in der Lage sind, Theorie zu transferieren (Leserinnen und Leser dieses Berichtes könnten sich jetzt übungshalber in die "fremde" Sichtweise versetzen ...).

*Patrick V. Dias* (Frankfurt) benutzte die Gelegenheit, seinen Lehrstuhl und dessen inhaltliche Ambitionen und Aktivitäten vorzustellen und Mißverständnisse, ob es denn nun um Pädagogik "für die Dritte Welt" oder "Dritte Welt Pädagogik" oder was auch immer ginge, auszuräumen. "Pädagogik: Dritte Welt" umfaßt alle genannten und darüber hinaus auch interkulturellen Bereiche bis hin zu konkreten Umsetzungen im Nahbereich Frankfurt unter Mitwirkung einer multikulturellen Gruppe von Wissenschaftlern und "Laien". Er forderte interkulturelles Lernen als integralen Bestandteil des Bildungsprinzips und verwies pragmatisch auf die Bedeutung von Begrifflichkeiten als politische Instrumentarien.

### Interkulturelles Lernen - was hat das damit zu tun?

Ein Ergebnis der Forschungsarbeit über Entwicklungslinien der Dritte-Welt-Pädagogik ist das Resümee einer gegenwärtigen Konjunktur interkultureller Ansätze in der Theorieliteratur. Aufklärungsarbeit, Multiperspektivität und das Aufdecken von Projektionsmechanismen sind die zentralen Forderungen von *Renate Nestvogel* (Aachen) an eine "Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Berücksichtigung der eigenen Kultur". Die bei Asyldebatten verwendeten Argumente seien Beweise für einen defizitären Informationsstand. Informationen und deren Verbreitung seien Voraussetzung dafür, drohendem Kollektivwahn entgegenzutreten. Weit seien wir davon entfernt, Blicke von Fremden auf ihre eigene und unsere Gesellschaft wahrzunehmen, geschweige denn sie anzunehmen. Auch unsere Projektionsmechanismen erschöpften sich im wesentlichen im "Suchen, was wir selbst nicht haben" und "Sehen, was wir in unserer eigenen Gesellschaft nicht sehen wollen." Neid und Gier seien darauf folgende Reaktionen, die unterdrückt würden, da sie unzulässig seien. Letztlich resultierten sie jedoch in Feindseligkeiten, Haß und ausgeübter Gewalt. Schuldgefühle sollten nicht geweckt werden, da sie Abwehr erzeugten. Seien sie jedoch feststellbar, so seien sie im Umgang mit den eigenen Ambivalenzen zu thematisieren.

Uneinig waren sich die Diskussionsteilnehmer über den Begriff der "Schuld" durch Vergangenes ("wer erinnert sich schon gern?") und gegenwärtiges Verhalten ("Fortsetzung des Neokolonialismus" - "Ich habe das



Zwei Teilnehmer:  
Prof. Dr. Engelhardt,  
Münster und Dr.  
Rudersdorf, Stuttgart

Recht, weil ich die Macht/ das Geld habe"). Gefragt werden müsse nach Ursachen und Interessen. Wer aber, so Frau Nestvogel, wolle eigentlich die Vernetzungen sehen, wo wir doch noch so gut lebten?

"Rassismus im Lernbereich Dritte Welt" war das zentrale Thema von *Gottfried Mergner* (Oldenburg). Als "psychische Mechanismen der zwanghaften Selbstidentität auf der Basis von Fremdidentitäten" definiert, sei Rassismus eine gesellschaftlich erzeugte Folge von Identitätskrisen. Die Abwesenheit von Initiationen und eigenen Identifikationen habe Zwangsidentifikationen zur Folge. Unterstützt von gesellschaftlich angebotenen Machtmitteln (Wohnen, Arbeit usw.) würden Fremdidentitäten stark reduziert, beispielsweise auf "Die Dritte-Welt-Länder" (Die Afrikaner, Latinos usw.? - Anm. d. Verf.), und auf unlösbar scheinende Probleme. Diese Reduktion bewahre vor dem Infragestellen der eigenen Identitätsbildung.

Nur wenn Zwangsidentitäten in unserer Gesellschaft überflüssig seien, ließe sich Rassismus beheben. Schließlich befriedige er seelische Bedürfnisse. Pädagogen seien demgegenüber hilflos. Alles, was sie für Schülerinnen und Schüler anstreben könnten, seien Primärerfahrungen durch Kontakte, Stärkung des Ich, Förderung der Kommunikation, offene Begegnung und Reflexion der eigenen Geschichte, der Geschichte des Vorurteils, der Unterdrückung, der Ausbeutung und der Not, im Unterricht. Möglich und wichtig sei auch die Verunsicherung.

Ob Verunsicherung denn Sicherheit erzeuge, beantwortete Mergner mit dem Hinweis, offene Identität sei immer Ausgangspunkt zu etwas Neuem. Gesehen wurde in diesem Zusammenhang die Gefahr, daß Lehrerinnen und Lehrer sich versucht fühlen könnten, Schülerinnen und Schüler zu "kategorisieren" und sich selbst "freizusprechen". Insgesamt wurden die pädagogischen Möglichkeiten in der Schule jedoch positiver bewertet als dies vom Referenten geschehen war. Auch wurde die Bedeutung von Argumentationshilfen gesehen, die einem diffusen (Un-)Rechtsgefühl deutliche Sprache verleihen könnte. Ob Rassismus nicht auch ganz einfach die Voraussetzung zur Legitimierung der kapitalistischen Gesellschaft sei, beantwortete Mergner mit der Überzeugung, die Klassengesellschaft gehöre der Vergangenheit an (statt dessen gäbe es heute Randgruppenbildung) und somit brauche es Rassismus nicht mehr zu geben. Rassismus wiederum begünstigende Faktoren seien die mangelnde Solidarität zwischen Individuen und die Angst, nicht "dazugehören". Diese Angst pathologisiere, wie auch der Verlauf von Identifikation und Reduktion (beispielsweise auf "Kultur") in unserer Gesellschaft pathologisch sei.

#### Wie ist der Blick in die Zukunft?

Sehr viel optimistischer klangen am letzten Tag die abschließenden Überlegungen, ob und in welcher Form

gemeinsam weitergesprochen und -gearbeitet werden sollte. Zwar hatten recht viele Interessierte zum Teil noch sehr kurzfristig zur Tagung abgesagt, die Bandbreite an Überzeugungen und Erfahrungen war jedoch trotz alledem erheblich geblieben. Auch war es gelungen, innerhalb dieser kurzen Zeitspanne ein großes Spektrum an Meinungen auszutauschen, ohne daß - wie als Erkenntnis des Forschungsprojektes beklagt - Argumente als "Negationspotentiale für die Gegenseite" mißbraucht wurden. Auch Profilierungssehnsüchte (Beobachtern bei wissenschaftlichen Tagungen kein unbekanntes Phänomen) wurden im Zaum gehalten, so daß die über vierzig unter einem Dach verbrachten Stunden subsummiert "die Würde der Menschen nicht antastend" verliefen.

Allen gemeinsam war der Wunsch nach alljährlicher Fortsetzung des Dialogs, personell erweitert und sinnvollerweise in zeitlichem Einklang mit der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt". Angestrebt ist dort die Bildung einer sachbezogenen Kommission - eine Arbeitsgruppe "Interkulturelles Lernen" existiert bereits.

Gemeinsames Publikations- und Informationsorgan sollte - aus infrastrukturellen Erwägungen, nicht wegen "Unterarbeitung" - künftig die ZEP sein. Als ZEP-Jahrbuch sollen die (erweiterten) Beiträge der Januartagung in Freudenstadt veröffentlicht werden.

Priorität hat auch das Anliegen, vermehrt Politikberatung zu betreiben - Anwälte der Dritte-Welt-Pädagogik sind in relevanten Gremien nicht vorzufinden. Sinnvoll könnte auch eine Broschüre mit Namen und Adressen potentieller Berater(innen) sein, die es in Umlauf zu bringen gälte. Die Öffentlichkeitsarbeit ist zu forcieren (die ZEP erstellt einen Bericht, Sie lesen ihn gerade; Herr Danckwortt wird seine Kontakte nutzen; die Fritz-Erler-Akademie kann ebenfalls über bestehende Kanäle auf uns aufmerksam machen). Eine Verankerung der Dritte-Welt-Pädagogik in SEK I und SEK II ist dringend notwendig und wird vom BMZ (ideell sicherlich, finanziell gilt zu verhandeln) befürwortet. Hier muß vor allem überlegt werden, wie strategisch vorgegangen werden könnte, um Verankerungen in den einzelnen Bundesländern voranzutreiben.

Dank an die Veranstalter und Finanziere (das Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung in Stuttgart darf hierbei nicht unerwähnt bleiben) und Rouladen mit Kartoffelpüree bildeten den Abschluß dieses interdisziplinären Diskurses - und die Sonne strahlte noch immer. Schade, daß keine Zeit für eine Schneeballschlacht blieb...

(Barbara Toepfer)

Eine Adressenliste der Teilnehmer kann leider aus Datenschutzgründen nicht weitergegeben werden. Sollten Sie Interesse an einer Diskussionsteilnahme bezüglich dieses Themenkreises haben, so wenden Sie sich bitte an die Redaktion. ♦

## Fremdenfeindlichkeit

### Herausforderung für Schule und Bildungsarbeit. 10 Thesen von Georg Krämer<sup>1</sup>

#### 1.

Die offenen Feindseligkeiten vieler vornehmlich jüngerer Leute gegen AusländerInnen haben einen erheblichen Erwartungsdruck auf Schulen und Bildungsträger zur Folge: Diese Lernorte sollen verhindern, abbauen, wegmachen, was allgemein erschreckt. Aber: Wir tun gut daran zu erinnern, daß Fremdenfeindlichkeit (und individuelle) Ursachen haben. Wir ernten, was wir anderenorts gesät haben. Die Pädagogik ist keine Zauberwissenschaft zur Abschaffung unerwünschten Verhaltens. Schule und Bildungsarbeit können bestenfalls einen Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit leisten.

#### 2.

Fremdenfeindlichkeit lädt ein zur moralischen Verurteilung. Aber: Die Suche nach festen Leitbildern und Orientierungen in einer Situation der Verunsicherung, die Versuchung, Sündenböcke zu benennen und "in die Wüste zu schicken", das Angst-Auslösende bei der Konfrontation mit dem Fremden und den Fremden, steckt in uns allen. Allerdings haben gut-situierte LehrerInnen oder Gymnasiasten das Privileg der "ignorierenden Toleranz", die fremde Menschen höchstens aus der Ferne erlebt ohne konfrontierende Nähe. Doch erst "wenn Fremde uns nahekomen, werden sie uns wirklich fremd" (G. Orth).

#### 3.

Alltagskonflikte im Wohnbereich, bei der Freizeit, in der Schule oder am Arbeitsplatz betreffen weitgehend nur den sozial schwächeren Teil der Bevölkerung, der ohnehin in stärkerem Maße von Zukunftsängsten, Statusverlust und mangelndem Selbstvertrauen gekennzeichnet ist. Fremdenfeindlichkeit ist so immer auch ein sozialer Konflikt. Der gut situierte japanische Geschäftsmann ist willkommen, auch wenn er uns im Grunde fremder ist als die Sinti-Familie aus Rumänien.

#### 4.

Im Fremden und in den Fremden steckt eine Ambivalenz: Faszination und Bedrohung, Angst erzeugendes Nichtverstehen von Sprache und Kultur, neugierig machende Anziehung durch abweichende Lebensformen und Verhaltensweisen. Das Fremde mobilisiert in uns Emotionen, Ängste und Sehnsüchte, die wir reflektiert oder unreflektiert schon in uns tragen.

#### 5.

Wenn Schule oder Bildungsarbeit Fremdenfeindlichkeit "bearbeiten" wollen, müssen sie zunächst darauf verzichten, sie als Symptom zu verbieten. Natürlich lernen SchülerInnen schnell, daß der engagierte Lehrer fremdenfeindliche Parolen ablehnt. Darauf können sie mit Anpassung (verstecken) oder mit Provokation (jetzt erst recht) reagieren. Aber: Bearbeiter wird nur, was kommunizierbar wird. Nur wenn alle Bilder, Vorurteile, Stereotype bis hin zu feindseligen Parolen als Schüleräußerungen ohne vorschnelle Etikettierung zugelassen werden, kann ein Prozeß des gemeinsamen Aufarbeitens beginnen. Schon dies wird vielen Lehrenden nicht leicht fallen.

#### 6.

Fremdenfeindlichkeit zum Thema im Unterricht zu machen muß über kritische Aufklärung (über die Situation der AusländerInnen hier, ihre Lebensbedingungen, die tatsächlichen Fluchtursachen, das konkrete Schicksal einzelner Personen) hinausgehen. Es bedeutet vor allem, den SchülerInnen zu helfen, ihre eigene Situation zu reflektieren, darüber sprechen zu lernen, was ihnen Angst macht, wodurch sie ihre Zukunft bedroht sehen, unter welchen Unsicherheiten sie leiden. Ohnmachtserfahrungen machen ängstlich und verstellen eine solche Reflexion. Vertrauensbildung, angstreduzierte Kommunikation (in kleineren Gruppen) und ein Klima des Vertrauens wären die notwendigen Gegenerfahrungen. Daß Schule als nur ein Teil der Schüler-Lebenswelt aufgrund institutioneller Zwänge (Leistungsdruck, Schulhierarchie, vor allem auch unterschiedliches Verhalten im Kollegium) hier eine schwere Ausgangsposition hat, ist allerdings unbestreitbar.

#### 7.

Wie Schule und Bildungsarbeit die Entwicklung von Selbstbewußtsein unterstützen können, wird zu einer immer wichtigeren Frage (nicht nur in Bezug auf die "Fremdenfeindlichkeit"). Die Entlarvung ausländerfeindlicher Parolen als Vorurteile, die einer empirischen Überprüfung nicht standhalten, kann dabei nur wenig weiterhelfen, weil sie erneut die Träger dieser Vorurteile als "Idioten" bloßstellt. Konstruktiver könnte es da schon sein, gemeinsam zu untersuchen, welche individuellen und gesellschaftlichen Interessen mit Ausländerfeindlichkeit verbunden sind: Beispiele dafür wären die Beschäftigung mit der Biographie einzelner Neonazis, Fundamentalisten etc. entwicklungspsychologische und sozialpsychologische Erkenntnisse über Einstellungen

und Vorurteilsbildung oder Modelle geglückter Krisenbewältigung auf der einen Seite, eine kritische Analyse von Auftreten und Programme der "Rechtsparteien" oder der Funktion der Fremdenfeindlichkeit in der Geschichte auf der anderen Seite. Das Ziel aller derartiger Projekte ist die Eröffnung einer Wahlmöglichkeit, das Zulassen der Erkenntnis, daß es andere Wege der Krisen- und Konfliktbewältigung gibt als die Verunglimpfung der Fremden oder die Gewalt gegen sie.

### 8.

Fremdenfeindlichkeit sollte nicht mit falscher "Fremdenfreundlichkeit" begegnet werden. Der Gegenentwurf, daß alle AusländerInnen gut sind, ohne Fehl' und Tadel, unschuldige Opfer in einer ausländerfeindlichen Bundesrepublik, ist wenig glaubwürdig. Dies gilt im übrigen auch für Versuche, durch das Bild vom "häßlichen Deutschen" die Gruppe der Ausländer aufzuwerten.

### 9.

Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit sind nicht nur Ausdruck einer Konfliktformation, die sich im Zusammenleben der Deutschen mit Einwanderern, Arbeitern, Flüchtlingen etc. aus fremden Ländern ergibt. Sie sind auch Bestandteile unseres ökonomischen und politischen Systems, das auf Dominanz über und damit notwendigerweise auf Abschottung gegen die Fremden beruht. Wie könnten wir die Anderen, die Fremden, die Menschen aus der "Dritten Welt" wirklich an uns heranlassen, da sie uns doch allzu deutlich die Kehrseite unseres Reichtums und die Brüchigkeit unseres "Glücks" spiegeln.

### 10.

Fremdenfeindlichkeit wird überflüssig, wenn wir uns selbst besser verstehen und auch unsere eigenen Entwürfe, Entwicklungswege, Wirtschafts- und Politikkonzepte zu relativieren gelernt haben. Erst wenn wir den "unbedingten Respekt vor der Andersartigkeit des anderen und vor der Fremdheit des Fremden" (M. Gronemeyer) aufbringen, uns mit der Vielfalt der Entwürfe und Lebensversuche tatsächlich ernsthaft auseinandersetzen und auch bereit sind, uns von anderen "befremden" zu lassen, gibt es die Chance eines friedlichen Miteinanders der (multikulturellen) Menschheitsfamilie.

#### Anmerkung:

<sup>1</sup> Diese Thesen sind dem Heft "Fremdenfeindlichkeit - Arbeitshilfe für Unterricht und Bildungsarbeit", herausgegeben vom Dritte-Welt-Haus-Bielefeld in Kooperation mit dem "Pädagogischen Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen", Bielefeld März 1992, entnommen. Die sechzehnseitige Arbeitshilfe mit Hintergrundinformationen, didaktischen Anregungen und Materialhinweisen kann gegen Einsendung von DM 1.80 in Briefmarken beim Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 4800 Bielefeld 1 bezogen werden.

## Das Projekt

### "Eine (III.) Welt in der Grundschule"

stellt sich vor

Das Projekt "Eine (III.) Welt in der Grundschule" existiert seit 1979, dem Internationalen Jahr des Kindes. Seit diesem Jahr versuchen wir, bei Vorschul- und Grundschulkindern eine positive Einstellung gegenüber Völkern und Kindern der "Dritten Welt" zu fördern.

#### Warum so früh?

Nicht selten hören wir immer noch von Kritikern unserer Arbeit den Einwand, das Thema "Dritte Welt" sei für Kinder doch noch "viel zu früh, zu schwierig, zu politisch, zu traurig ...". Ein Blick in die Grundschullehrpläne aller Bundesländer scheint diesen Kritikern Recht zu geben. In kaum einem Lehrplan kommt das Thema "Dritte Welt" vor. Wir vertreten dagegen die Auffassung, daß Einstellungen dann beeinflußt werden müssen, wenn sie entstehen und nicht erst, wenn sie sich schon über Jahre hinweg verfestigt haben. Untersuchungen belegen, daß Einstellungen bereits zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr entstehen (vgl. dazu: Rudolf Schmitt, Kinder und Ausländer,

Braunschweig 1979). Weitere Untersuchungen und zahlreiche praktische Erfahrungen zeigen, daß Einstellungen der Kinder in diesem Alter veränderbar sind. Voraussetzung dafür ist allerdings, daß einige Prinzipien beachtet werden sollten, die sich in der jahrelangen Praxis unseres Projektes bewährt haben.

### Prinzipien einer erprobten Praxis

Das Thema "Dritte Welt" sollte als Teil einer breit angelegten Sozialerziehung verstanden werden. Auch Themen wie "Außensteiter" "Spielplatzkonflikte" oder "Ausländische Kinder in unserer Klasse" gehören dazu und werden von uns als ersten und wichtigen Einstieg in die Problematik begriffen. Hier wird schon deutlich, daß das Thema anhand von realen sozialen Problemen vermittelt werden sollte.

Ein Zusammenhang zum eigenen (Er-)Leben sollte für die Kinder deutlich werden, das heißt auch, daß jegliche Exotik, Folklore oder die Darstellung krassen Elends vermieden werden sollte. Vielmehr sollten Ähnlichkeiten zum eigenen Alltag sichtbar werden. Hilfreich ist hier die Einführung einer Identifikationsfigur, eines gleichaltrigen Kindes in einem fremden Land, dessen Alltag die Kinder kennenlernen.

Eine handlungsorientierte, fächerübergreifende Vermittlung ist notwendig, das heißt die Kinder sollen nicht nur Wissen über ein fremdes Leben erwerben, sondern sie sollen dieses fremde Leben mit allen Sinnen begreifen.

Das Thema "Dritte Welt" kann nicht in einem Unterrichtsbeispiel alle Probleme ansprechen geschweige denn erschöpfend behandeln. Sinnvoller als ein "Rundumschlag" ist es, den Leitspruch "weniger ist mehr" ernst zu nehmen. Einzelepisoden sollten sich so aneinanderreihen, daß die Kinder die Bausteine allmählich zu einem Ganzen zusammensetzen. Das bedeutet allerdings, daß das Thema nicht einmal im Laufe der vier Grundschuljahre angerissen werden sollte, sondern vielmehr kontinuierlich immer wieder aufgenommen werden muß.

### Wie sieht nun die Arbeit des Projekts konkret aus?

Seit 1979 wird das Projekt Jahr für Jahr durch das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit gefördert. Trotz einer fehlenden dauerhaften Absicherung bemühen wir uns, eine kontinuierliche Arbeit zu leisten und verstehen uns mittlerweile als "Quasi-Schulstelle" für den Elementar- und Primärbereich. Umlaufend neue Unterrichtsbeispiele zu entwickeln, arbeiten wir eng mit Grundschullehrerinnen und -lehrern aus der Praxis zusammen. Auf jährlichen überregionalen Lehrerfortbildungstagungen führen wir Grundsatzdiskussionen, erarbeiten inhaltlich neue Schwerpunktthe-

men und entwickeln Unterrichtsbeispiele, die anschließend in der Praxis erprobt werden. (Alle interessierten Kolleginnen und Kollegen sind zur Mitarbeit herzlich eingeladen!) Erprobte und bewährte Unterrichtsbeispiele werden dann in unserem Beihefter "Eine (III.) Welt in der Grundschule" veröffentlicht.

Der Beihefter erscheint vierteljährlich und wird den grundschulspezifischen Zeitschriften "Grundschulzeitschrift", "Grundschulunterricht" und "Lehrerjournal-Grundschulmagazin" beigelegt. Zusätzlich werden Einzelhefte an Interessierte, die keine der genannten Zeitschriften erhalten, kostenlos verschickt.

Eine immer größere Bedeutung hat in den letzten Jahren die sogenannte "Zentrale Dokumentation" stehen alle Materialien zur Verfügung, die zur Erarbeitung und Durchführung unserer Unterrichtsbeispiele notwendig sind. Außerdem befindet sich dort eine große Sammlung von Hintergrundliteratur, Handbüchern, Zeitschriftenreihen, die für die Hand der Lehrenden geeignet sind. Daneben gibt es viele Kinderbücher, eine Reihe von Kinderbüchern sind im Klassensatz vorhanden. Zur weiteren Veranschaulichung des Unterrichts gibt es AV-Medien (Diareihen, Filme, Tonkassetten), Spiele und Poster. Alle Materialien können für die Dauer von vier Wochen kostenlos ausgeliehen werden. Aufgrund der großen Nachfrage sind für viele Materialien allerdings zum Teil langfristige Vormerkungen notwendig. Ein Verzeichnis aller ausleihbaren Materialien kann ebenfalls kostenlos angefordert werden. Wer sich noch näher mit den Prinzipien des Projektes oder mit erprobten Unterrichtsbeispielen beschäftigen möchte, hat die Möglichkeit, den 1989 erschienenen Sammelband "Dritte Welt in der Grundschule" zu erwerben. Im Sammelband wird das Projekt ausführlich dargestellt. Eine Lehrplansynopse zeigt, wo das Thema "Dritte Welt" in den Lehrplänen der (alten) Bundesländer verankert ist. Unter fünf Schwerpunktthemen "Solidarität mit Minderheiten", "Leben und arbeiten in fremden Ländern", "Lernen von fremden Kulturen", "Überwindung von Hunger und Elend" und "Produkte aus fremden Ländern" werden 29 verschiedene Unterrichtsbeispiele vorgestellt. Zu einer Reihe von Unterrichtsbeispielen sind im Anhang kopierfähige Arbeitsblätter vorhanden. Ein umfangreicher Materialteil ergänzt den Band um die Vorstellung weiterer Materialien, Ausleihadressen usw. Der Sammelband "Dritte Welt in der Grundschule" ist für DM 20,- beim Arbeitskreis Grundschule e.V., Schloßstraße 29, 6000 Frankfurt/M. 90 zu bestellen.

Alle Anfragen an das Projekt "Eine (III.) Welt in der Grundschule" richten Sie bitte an folgende Anschrift:

Projekt "Eine (III.) Welt in der Grundschule"  
Prof. Dr. Rudolf Schmitt  
Universität Bremen, Fachbereich 12  
Postfach 33 04 40  
2800 Bremen 33

Christina Ehlers ♦

## "Perspektiven des Südens - andere Wege der Entwicklung"

### Über eine Vorlesungsreihe an der Universität Hannover im WT 91/92

Unter diesem Titel wurden von Oktober '91 bis Februar '92 in einer öffentlichen Veranstaltungsreihe in Hannover von 12 ReferentInnen Beiträge zur neuen Welt Unordnung vorgestellt. Durch die Kooperation von vier universitären und außeruniversitären Einrichtungen (Lernbereich Dritte Welt im Fachbereich Erziehungswissenschaften I der Uni Hannover, VHS Hannover, Afrika-Initiative Hannover und Initiative für ein Internationales Kulturzentrum Hannover/Nds.) sowie die Förderung durch die Arbeitsstelle Ökumene und Entwicklung (Ev. Landeskirche Han.) wurde diese Reihe ermöglicht. Damit setzte die VHS die Bildungsveranstaltungen zur Nord-Süd-Thematik fort, die Versuche der Afrika-Initiative, afrikanische Alternativen zu den Entwicklungsmodellen des Nordens bekannt zu machen, bekamen ein neues Forum, aus der Perspektive der Initiative für ein Internationales Kulturzentrum wurden Ursachen der Weltfluchtbewegungen und Chancen für interkulturelle Dialoge deutlich und im Interesse des Lernbereichs Dritte Welt wurde das Studienangebot in der Ausbildung von LehrerInnen und DiplompädagogInnen um interessante Beiträge zum aktuellen Forschungsstand ergänzt. Gemeinsames Ziel aller VeranstalterInnen war es, für StudentInnen, MitarbeiterInnen von Dritte-Welt-Gruppen und multikulturellen Initiativen sowie interessierte BürgerInnen durch engagierte ReferentInnen neue Berichte zur globalen Entwicklungsdebatte zu präsentieren - als Anregung zur weiteren Beschäftigung mit alternativen Entwicklungswegen.

Das Themenspektrum reichte von einer einleitenden Reflexion über den Nutzen von Entwicklungstheorien (A. Datta) über Beiträge zur Bedeutung von Frauen-Projekten (Chr. Wichterich), zu globalen Dimensionen der Umweltpolitik (U. Simonis), die Folgen der Ost-West- und EG-Entwicklung für die Dritte Welt (F. Nuscheler), die Voraussetzungen für Marktwirtschaften (H. Elsenhans) und die Ambivalenz interkultureller Dialoge (K. Stempel) bis zu exemplarischen Analysen der Entwicklungswege einzelner Weltregionen: Lateinamerika - insbesondere Brasilien - (J. Augel, S. Peter, H. Noormann), Afrika (R. Tetzlaff, M. Suliman), Nahost (M. Massarrat) und Südost-Asien (A. Datta).

Alle Beiträge haben zentrale Aspekte beim Nachdenken über die "Eine Welt" deutlich gemacht:

- die Zukunftsperspektiven aller Weltregionen sind

eng verknüpft mit den strategischen Entscheidungen globaler und regionaler Machteliten, dominiert durch die Entwicklungsideologien des industriellen Wachstums (prominentestes Beispiel ist sicherlich die Weigerung der US-Regierung, verbindliche Absprachen zur Reduzierung der CO<sup>2</sup>-Abgase zu treffen);

- die Realisierungschancen positiver Utopien sind dagegen wesentlich von einer Stärkung der sozialen und politischen Bewegungen abhängig, die sich für eine nachhaltige demokratische und humane Entwicklung organisieren, wobei der Zugang zur politischen Macht für Frauen zentraler Maßstab für den Charakter von Reformen sein muß;

- die politischen Handlungsmöglichkeiten in der Bundesrepublik müssen stärker genutzt werden, um die Überlebenschancen für die Mehrheit der Menschen weltweit zu erhöhen; wenn die Verantwortlichkeiten für die dramatische Zuspitzung der katastrophalen globalen Entwicklungs-Trends im eigenen Land sichtbar gemacht und ernst genommen werden, ergeben sich eine Vielzahl neuer (politischer, kultureller u.a.) Handlungsansätze ("kritische Begleitung" der Regierungspolitik / Lobbyarbeit auf Bundesebene, regionale und kommunal vernetzte Initiativen, Engagement für strukturelle Veränderungen etc.).

Die Auseinandersetzung mit den "Perspektiven des Nordens", mit vorherrschenden und neuen Weltbildern, mit "Programmen zur Bekämpfung des Reichtums", alternativen gesellschaftlichen Entwicklungs-Modellen für die Industrieländer und mit Elementen einer solidarischen, sozial und ökologisch orientierten Wirtschaftspolitik rückte bei der Auswertung der Veranstaltungsreihe ins Zentrum. Sie wird möglicherweise Hauptthema einer Folgeveranstaltung im Herbst/Winter 1992 werden.

Einige Beiträge dieser Diskussionsreihe sind demnächst nachzulesen in einer Publikation, die der Peter Hammer Verlag in Zusammenarbeit mit der Dt. Welthungerhilfe herausgibt und die von A. Datta redaktionell betreut wird. Die mehrbändige Reihe "Alternative Strategies for Africa", herausgegeben vom Institute For African Alternatives/IFAA, London, ist über die Afrika-Initiative Hannover zu beziehen (AIH, c/o Lister Meile 4, 3000 Hannover 1).

Klaus Stempel

## Bericht über menschliche Entwicklung 1992

### Menschliche Entwicklung: Ein Vorschlag zum Handeln

Menschliche Entwicklung oder der Prozeß der Erweiterung des Rahmens menschlicher Möglichkeiten ist in den Mittelpunkt der globalen Entwicklungsdebatte gerückt, sagt der Bericht über menschliche Entwicklung 1992, der für das Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen (UNDP) veröffentlicht wurde. Der Bericht, der dritte einer jährlich erscheinenden Serie, wurde von einem unabhängigen Team führender Wirtschaftswissenschaftler erstellt, unter der Leitung von Dr. Mahbub ul Haq, dem früheren pakistanischen Finanzminister und heutigen Sonderberater des UNDP-Administrators.

Menschliche Entwicklung ist gegenwärtig der Kern der internationalen Entwicklungsstrategie der Vereinten Nationen für die neunziger Jahre. Sie ist ein Schlüsselement in den Diskussionen über die internationale Entwicklungshilfe und findet sich darüber hinaus zunehmend in nationalen Entwicklungsplänen und -strategien von Entwicklungsländern wieder, von Bangladesh bis Ghana und von Pakistan bis Kolumbien.

Gemeinsam mit UNICEF arbeitet das UNDP mit überzwanzig Ländern zusammen, die Unterstützung bei der Formulierung umfassender Strategien zur menschlichen Entwicklung erbeten haben. Dr. Haq behauptet, daß "das Begreifen und Akzeptieren des Konzepts der menschlichen Entwicklung alleine die Entwicklungspraktiken nicht revolutionieren wird. Das Konzept muß in konkretes Handeln umgesetzt werden, um für die Zukunft eine positivere, realistischere und lebensfähigere Entwicklung gewährleisten zu können."

Der Bericht schlägt dazu drei Wege vor:

*Erstens:* Alle Länder, ob reich oder arm, müssen nationale Ziele und Strategien zur menschlichen Entwicklung erstellen. Um die gesteckten Ziele zu erreichen, wird es besonders in den Entwicklungsländern mit dem geringsten Grad menschlicher Entwicklung unumgänglich sein, grundlegende und wahrscheinlich auch unpopuläre politische und institutionelle Veränderungen vorzunehmen.

Die Industriestaaten haben andere Prioritäten. Aber auch sie werden ihre Ziele definieren und neue Ansätze entwickeln müssen, "um sich so gravierenden Problemen wie Obdachlosigkeit, Drogenabhängigkeit und städtischer Gewalttätigkeit zu stellen", sagt Dr. Haq. Diese Länder werden sich vor die Herausforderung gestellt sehen, einen Ausgleich zwischen Markteffizienz und sozialer Gerechtigkeit zu finden.

*Zweitens:* Es müssen neue, menschenbezogene Kriterien für die Projektbewertung entwickelt werden. Die Erfahrung hat gezeigt, daß selbst die technisch und wirtschaftlich gesündesten Entwicklungsprojekte beträchtlichen sozialen und politischen Schaden anrichten können --- wachsende Disparität zwischen städtischen und ländlichen Regionen, zwischen ethnischen Gruppen oder zwischen den Geschlechtern. Die meisten heute noch geltenden Bewertungskriterien aber beziehen sich mehr auf die technische, finanzielle und wirtschaftliche Durchführbarkeit von Projekten als auf deren Auswirkungen auf Menschen.

*Drittens:* Die Entwicklungshilfe wird umstrukturiert werden müssen, um sowohl dem Problem der Armut als auch der menschlichen Entwicklung Rechnung zu tragen. Gegenwärtig sind nur 27 % der Entwicklungshilfegelder für die ärmsten Nationen bestimmt, und ein noch kleinerer Anteil - nur 7 % - fließt weltweit in die menschlichen Prioritätsbereiche.

"Das Konzept der menschlichen Entwicklung hat der Entwicklungsdebatte für die neunziger Jahre neue Vitalität verliehen", sagt Dr. Haq. "Es ist nun wichtig, das Konzept in die Praxis umzusetzen. Das Schicksal der Menschheit hängt von einer Entscheidung ab, nicht hingegen vom Zufall."

Der Bericht ist bei folgender Adresse erhältlich:

Walton Street, Oxford OX2 6DP, United Kingdom  
Tel: (865) 56767; Fax: (865) 54416 ♦

Anzeige

### "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 Schübler,  
Stapenhorststr. 75, 4800 Bielefeld 1

Thomas Hax / Sabine Ferenschild:

## Müll

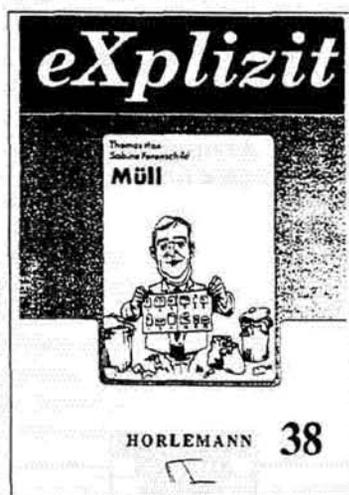
**explizit. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit. Heft Nr. 38. Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef. Standardausgabe 12 DM, Klassensätze ab 20 Stck. DM 7,50.**

"Lokal und global denken und handeln" scheint der Ansatz der Verfasser dieses Heftes zu sein, der im Heft Nr. 38 dieser Reihe konsequent verfolgt wird. Die angebotenen Sichtweisen sind vielfältig. Der historische Bezug (verseuchte im Mittelalter der Müll der Städte die Menschen, so geht die Verseuchung heute den Umweg über die Natur und endet dann beim Menschen) fehlt genauso wenig wie eine kritische Betrachtung der Entstehung von Verpackungsmüll und deren Kategorisierung, die bereits wertvolle Hinweise für uns Verbraucher enthält. Am Beispiel des Autos wird veranschaulicht, wieviel Müll wir für die Herstellung unserer Gebrauchs- und Luxusgüter produzieren. Was geschieht mit diesem Müll? Und wie kann Müll vermieden, verwertet oder entsorgt werden?

"Töpfers Mogelpackungen" sind in diesem Heft genauso wenig ein Tabu wie das "Duale System" der Wiederverwertung von Verpackungsabfällen. Und Müll ist nicht nur ein Wirtschaftsgut für Produzenten, sondern auch für Konsumenten. "Gestern sah ich ein Tier/im Schmutz des Hofes,/das suchte sich was zu fressen/zwischen den Abfällen./Wenn es etwas gefunden hatte,/untersuchte es das nicht/roch nicht einmal daran./Es schlängte alles gefräßig herunter./Das Tier war kein Hund./war keine Katze./war keine Ratte./Das Tier, mein Gott./war ein Mensch." (M. Bandeira) Artikel über Müllverwertung in Lima und in Neu-Hamburg (Brasilien)

liefern den Beweis.

Die Lernziele sind überwiegend im kognitiven Bereich angesiedelt. Gefordert ist ein kritischer Umgang mit den Beiträgen. Was dieses Heft von anderen dieses Genres positiv unterscheidet ist vor allem die Tatsache, daß - Inhalte, Vokabular und Fragestellungen belegen dies - es sich bei den Arbeitsvorschlägen nicht um Hilfskonstrukte für den Umgang mit Materialsammlungen handelt, sondern um echte Anstöße zu kritischem Denken. Die aufgeworfenen Fragen sind bedenkenswert, die Handlungsaufforderungen umsetzbar und ansprechend. Inhalt und Aufmachung (Karikaturen, Zeichnungen und Tabellen) sind informativ und übersichtlich, leicht lesbar, schockierend und lustig. Und so werden wir gar als Dosenbiertrinker ganz unfreiwillig zu Wohltätern der "segradores", der sich auf den Mülldeponien dieser Welt ernährenden Hungernden, wenn wir in dem zitierten Brief der Herstellerfirma von Pilsener Urquell und Budweiser Budvar Dosenbier an den Heftautor lesen: "Sehen Sie keinen Widerspruch darin, auf der einen Seite den Ländern der dritten Welt das Recht zum Abbau ihrer Rohstoffe abzusprechen (tränken wir kein Dosenbier ...- Anm. d. Rezensentin) und gleichzeitig die unwürdigen Lebensbedingungen... anzuprangern?" Die dahinterstehende Logik könnte im Unterrichtsgespräch enthüllt werden ... B. Toepfer ♦



Volker Buddrus / Gerhard W. Schnaitmann (Hrsg.):

## Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel

**Allgemeinbildung im Atomzeitalter: Empirie und Praxis. Weinheim 1991. 432 Seiten. DM 58,--.**

Das Ghandi-Wort "there is no way to peace, peace is the way" gilt gewiß als Maxime der Friedenspädagogik. Auch daß Frieden mehr beinhaltet als die Abwesenheit

von Krieg, sondern in Verbindung mit Gerechtigkeit, verantwortlichem Wirtschaften und Bewahrung der Schöpfung steht, ist heute common sense bei Friedensbewegten. Solch ganzheitliches Denken soll auch im wissenschaftlichen Umgang mit der Friedensthematik gelten - dies besagt der im Titel des Buches benannte

Paradigmenwechsel. Während uns die bisherigen Deutungsmuster (Paradigmen) auf der Basis der Aufklärung eine einseitige Förderung von Vernunft und Verstand brachten, müssen wir heute erkennen, daß wir uns damit an den Rand der globalen Katastrophe ("Megakrise") manövriert haben. Daher plädieren die Herausgeber für "einen Wechsel von einer mental/rational und stark neuzeitlich orientierten Friedensauffassung zu einem mehr systemisch-ökologisch-spirituellen Friedensverständnis" (S. 8).

Friedenspädagogik im Paradigmenwechsel - die 21 Beiträge in diesem Sammelband stammen alle von Mitgliedern des Arbeitskreises Friedenspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (leider gibt es kein Autorenverzeichnis). Dies ist auch schon die weitreichendste Gemeinsamkeit, denn der Leser/die Leserin findet eine breite Vielfalt vor, was Ausführlichkeit, Abstraktionsgrad, Praxisrelevanz und theoretische Ansätze angeht. Die Beiträge werden von den Herausgebern danach kategorisiert, ob die alten Grundlagen oder das neue Paradigma zugrunde liegen. Diese Einteilung erscheint mir allerdings etwas übergestülpt und oft dem Gehalt der Ausführungen nicht entsprechend.

Der erste Teil - Motto: "was bisher geschah" - hat zum Inhalt bislang unveröffentlichte empirische Studien sowie Erfahrungsberichte friedenspädagogisch Engagierter. Interessant ist die Arbeit von Günter Schreiner über Einstellungen von Jugendlichen zur zivilen Nutzung von Kernenergie. Er zeigt, daß die Einstellung weniger vom Faktenwissen als von emotionalen Aspekten geprägt ist und zieht daraus die pädagogische Folgerung, daß es nicht nur auf verstandesmäßiges Argumentieren sondern auch auf Klärung von Gefühlen ankommt (was wiederum die Stärke der Mädchen ist).

Daß die "etablierte" Erziehungswissenschaft die Friedenthematik bisher stiefmütterlich behandelt hat, wollen die Beiträge von Rehbein (über die "Bildungstradition Kriegserziehung" bei Spranger, Weniger und Litt) sowie von Heitkampfer/Helfert belegen. Sie analysieren drei führende pädagogische Fachzeitschriften und stellen fest: trotz unbestreitbarer Dringlichkeit werden "scheinbar unpolitische wissenschaftliche Themenstellungen" (S. 141) vorgezogen, was als Indiz für eine bestimmte Wissenschaftspolitik gilt. Es sei allerdings kritisch bemerkt, daß hier nur kleine Ausschnitte aus der erziehungswissenschaftlichen Landschaft untersucht werden - erstens bleiben damit viele Bereiche ausgeblendet (wie zum Beispiel diese Zeitschrift), zweitens hat sich die Erziehungswissenschaft längst mit den oben genannten Pädagogen kritisch auseinandergesetzt (vor allem Klafki; warum wird nichts davon erwähnt?), drit-

tens sollte vielleicht nicht der wissenschaftlichen Pluralität am Zeug geflickt werden.

Der Essay über "Verantwortung und Urteilskraft als Erziehungsziele der Gegenwart" von Fritz Böversen fällt ziemlich aus dem Rahmen dieses ersten Teils. In ansprechend-anspruchsvoller Weise denkt er nach über diese beiden Begriffe, die für ihn untrennbar zusammengehören, und zeichnet ihre Entwicklung in Pädagogik und Philosophie von Kant bis Hannah Arendt nach. Veranschaulicht wird dies durch einen Exkurs in die asiatisch-buddhistische Tradition. Für LeserInnen, die an erkenntnistheoretischen Fragestellungen interessiert sind, ist dieser Beitrag sehr zu empfehlen. Schade, daß die Herausgeber in der Einführung dazu nicht mehr zu sagen wissen, als daß hier "das bisherige Paradigma in reinsten Form" vertreten wird.

Mit ähnlich viel Interesse und Gewinn habe ich den Essay von Peter Kern über "Neue Ethik - Neue Wirtschaft?" gelesen, der sich auch nachdenklich und reflektierend mit Verantwortung und praktischer Vernunft auseinandersetzt. Dieser Beitrag wurde allerdings dem zweiten Teil ("Orientierungsversuche im neuen Paradigma") zugeordnet.

Gerade diese beiden Beiträge sind es, die für mich die Einteilung in Altes und Neues so fragwürdig machen. Sie läßt sich bei Böversen lediglich am Schlußsatz dingfest machen: "Es geht um eine Welt, die nicht nur als Natur, sondern auch und gerade als Menschenwelt eine eigene Dignität besitzt. Daß sie nach uns noch sein wird und daß sie in einem menschenwürdigen, bewohnbaren Zustand noch sein wird, das haben wir zu verantworten." (S. 226). Wer will Böversen absprechen, daß er in ganzheitlichen globalen Zusammenhängen denkt, nur weil er das Wort "Menschenwelt" benutzt?

Um dieses ökologisch-global-systemische Verständnis soll ja im neuen Paradigma gehen - hier explizit vertreten in Beiträgen von Huschke-Rhein, Monnheimer, Buddrus. Eine kleine Leseprobe: "Wenn wir in aller Klarheit erkennen, was uns zerstört, verfügen wir bereits über positive Kräfte zur Umwandlung. ... Dabei ist die Gegenbewegung vom analytischen zum systemischen Denken im Grunde sehr einfach. Wir brauchen uns nur auf die Kräfte zu besinnen, die Dinge, Natur und Menschen zusammenhalten. Es sind die Kräfte, die Verbindungen, Wachstum und Vernetzung schaffen. Diese Kräfte sind von Grund auf "friedensstiftend". (S. 233) Auch wenn ich die Aussagen inhaltlich bejahen kann, wird an diesem Zitat mein Unbehagen deutlich: zum einen die (begriffliche) Nähe zur Esoterik; dann das Missionarische, Heilskündende; ich vermisse eine selbstkritische Nachdenklichkeit oder Auseinandersetzung mit anderen Theorien. Gewiß sollten wir den einseitigen Zweckrationalismus mit seinen fatalen Auswirkungen überwinden. Aber wird hier nicht das Kind mit dem Bade ausgeschüttet, wenn nun Nicht-Hinterfragbarem (Spiritualität, Transzendenz, Intuition) der Vorzug gegenüber den Maximen der Aufklärung - habe

Buddrus/Schnaitmann (Hrsg.)  
**Friedenspädagogik  
 im Paradigmenwechsel**  
 Allgemeinbildung im  
 Atomzeitalter:  
 Empirie und Praxis

DEUTSCHER  
 STUDIEN  
 VERLAG

Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! - der Vorzug gegeben wird? Da fürchte ich die Gefahr der subtilen Manipulation.

Diese Rezension wäre unvollständig, würde nicht Eckehart Lorenz mit seiner Rechtfertigung der Lehre vom gerechten Krieg aus philosophisch-theologischer Sicht erwähnen. Seine Begründungen erscheinen mir sehr problematisch, wenn man an die jüngsten weltpoliti-

schen Ereignisse - vor allem den Golfkrieg - denkt. Positiv gewendet, meine ich jedoch, daß solche Ausführungen, die Widerspruch hervorrufen, geeignet sind, den eigenen Standpunkt zu aktualisieren bzw. zu definieren. Darin liegt überhaupt die Stärke dieses Sammelbandes: in seiner Vielfalt, die dazu anregt, Stellung zu beziehen.

Barbara Fischer ♦

Ulrich Menzel:

## Geschichte der Entwicklungstheorie

**Einführung und systematische Bibliographie. Schriften des Deutschen-Übersee-Instituts-Hamburg Nr. 12, Hamburg 1991. 312 Seiten.**

Der Duisburger Politikwissenschaftler Ulrich Menzel, selbst einer der profiliertesten Mitstreiter in der jüngsten entwicklungstheoretischen Debatte, legt mit dieser Bibliographie ein umfassende Literaturübersicht vor, die für jeden, der an Entwicklungstheorie und Entwicklungspolitik wissenschaftlich interessiert ist, schnell zum unentbehrlichen Nachschlagewerk werden dürfte. Über 2500 vorwiegend deutsch- und englischsprachige Titel sind darin verzeichnet. Die Fülle der aufgelisteten Beiträge ist durch die Zuordnung zu 54 Kapiteln übersichtlich gegliedert; die einzelnen Diskussionsstränge, Schulen, Moden und Paradigmen des entwicklungstheoretischen Denkens werden prägnant gebündelt und unter Bezugnahme auf weltpolitisch oder weltwirtschaftlich bedeutsame Phasen chronologisch sortiert. Diese historisch-systematische Gruppierung der Literatur soll auch zum Ausdruck bringen, "daß die Ideengeschichte der Entwicklungstheorie nicht nur reine Ideengeschichte ist, sondern immer mit der Realgeschichte verknüpft war" (S. 8). So liest sich die Gliederung selbst bereits als ein Abriss des Werdegangs der Entwicklungstheorie, zumal der Autor die jeweils aufgeführten "Schulen" in seinen Kapitelüberschriften mit bekannt spitzer Feder charakterisiert: da findet sich z. B. die Literatur zur lateinamerikanischen Dependenztheorie unter dem Motto "Lange Unabhängigkeit, ausbleibende Entwicklung und eine allzu bequeme Erklärung" wieder, da wird der Grundbedürfnisansatz im Kapitel "Das Gewissen schlägt. Die Weltbank in den 1970er Jahren"

eingeführt. Der Überblick über den Diskussionsverlauf wird zudem dadurch erleichtert, daß die Einträge eines jeden Kapitels in Primär- und Sekundärliteratur unterteilt sind. So ist schon die Durchsicht der bibliographischen Angaben so aufschlußreich und spannend, daß man die fehlende inhaltliche Annotationen der aufgeführten Literatur gar nicht weiter vermißt. Ergänzend ist Menzel in seiner Einleitung darum bemüht, den Diskussionsverlauf innerhalb der Entwicklungstheorie, angefangen von den Wurzeln im merkantilistischen Denken, nachzuzeichnen und seine Gliederungsgesichtspunkte zu plausibilisieren.

Der nicht ganz fünfzig Seiten umfassende höchst komprimierte Durchgang durch mehr als zwei Jahrhunderte sozial- und wirtschaftswissenschaftlichen Nachdenkens über gesellschaftlichen Wandel und Nord-Süd-Beziehungen ist zur Orientierung sehr informativ, muß jedoch zwangsläufig an der Oberfläche der Abfolge der jeweils dominanten Theoriekonzepte bleiben. Was der Klappentext verspricht, die Rückführung des breiten Spektrums der entwicklungstheoretischen Beiträge auf die klassischen Grundpositionen Universalismus, Nationalismus, Sozialismus und Rationalismus, löst die Einleitung jedenfalls nicht ein. Um so mehr darf man auf die vom Autor angekündigte umfassende ideengeschichtliche Monographie zur Entwicklungstheorie gespannt sein.

Klaus Seitz ♦

Ulrich Menzel

### Geschichte der Entwicklungstheorie

Schriften des  
Deutschen-Übersee-Instituts  
Hamburg

## Kurzrezensionen

### Deutscher Volkshochschulverband: Adult Education and Development.

Number 37, Sept. 1991. (Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit, Rheinallee 1, 5300 Bonn 1).

John Field von der Universität Warwick erläutert einleitend sein Konzept einer Erwachsenenbildung im Angesicht der sich selbst zerstörenden Menschheit. Themen dieses Heftes sind 1. Protecting Tropical Forests - a challenge to education. (World Wild Life Fund Project Environmental Education). Zu Wort kommen Autoren aus Thailand, Madagaskar, Indien und vom Amazonas. 2. Integrated environmental adult education. (Volkshochschule) 3. Environmental education in adult literacy programmes in Nigeria. 4. UNCED: Development or window-dressing? 5. Specialist for environmental protection. Environmental assistant - an example for further education. 6. Nakuru blueprint for participatory, democracy and sustainable development. 7. Towards a fundamental change in North-South relations. 8. One World - Basic Document (Germany) 9. Voluntary Organisations, learning and democracy. (GB) 10. Education, development and cause for concern in the Lao People's Democratic Republic. 11. Literacy and continuing education in Vietnam. 12. Who is illiterate? (international) 13. Evaluation on literacy and the empowerment of women. (Indien) 14. Notes on literacy efforts for 1990 - Criticism and reflections. 15. Community cooperatives and adult education: lessons from the developed and the developing countries. (Ghana) 16. The seductive language of development.

Dieses Heft gibt nicht nur an internationaler Erwachsenenbildung Interessierten Anlässe zur Überprüfung gemepflegter Überzeugungen, sondern könnte auch zur Thematisierung von Umwelt- und "Entwicklungs"-aspekten oder als Einstiege in länderbezogene Einheiten des Englischunterrichts mittleren und gehobenen Sprachniveaus sehr nützlich sein.

Barbara Toepfer

### Volkserziehung in Lateinamerika: ein Ausstellungsprojekt aus Anlaß des Kolumbus-Jahres 1992

Die Volkserziehungsbewegung ist eine der Antworten, die in Lateinamerika auf die fünf-hundert-jährige Kolonialgeschichte des Kontinents gegeben werden. Doch die vielfältigen Ansätze und Methoden der education popular, die sich geradezu als Gegenmodell zur

europäischen Schule entfaltet, sind, wenn man absieht von den Arbeiten Paulo Freires, bei uns nur wenig bekannt. Anlässlich des Kolumbus-Jahres 1992 lädt deshalb der Reutlinger Arbeitskreis Volkserziehung in Lateinamerika zu einer faszinierenden pädagogischen Entdeckungsreise ein. Eine umfangreiche, von J. Schroeder konzipierte Wanderausstellung gibt einen Überblick über Konzepte der education popular und stellt anhand zahlreicher didaktischer Originalmaterialien Arbeitsfelder und Methodenvielfalt der Volkspädagogik vor. Die Ausstellung, die in Tübingen eröffnet wurde, kann ab 4.5. in Großgerau, ab 5.6. in Dortmund, ab 20.7. in Düsseldorf, ab 20.8. in Walberberg, ab 15.10. in München, ab 13.11. in Freiburg und ab 3.12. Heidelberg besichtigt werden.

Zur Ausstellung erschien ein vorzüglicher Begleitband, "Die Welt buchstabieren - Volkserziehung in Lateinamerika", herausgegeben von C. Carstensen, J. Schroeder und S. Wörz (DM 25,-). Der reich illustrierte und liebevoll gestaltete Ausstellungskatalog präsentiert auf 236 Seiten unter anderem Beiträge zur Kritik der Kolonialpädagogik und zur Konzeption der Volkserziehungsbewegung, darunter zahlreiche hier erstmals übersetzte Beiträge aus lateinamerikanischen Publikationen. Beispiele für didaktische Materialien, wie Comics, Methoden- und Arbeitsvorschläge, geben auch Anregungen für eigene unterrichtspraktische Illustrationen.

Für Kinder und Jugendliche wurde eigens ein weiteres buntes Arbeitsheft unter dem Titel "Superman in Mexico ... und andere Geschichten aus Lateinamerika" vorgelegt (DM 10,-, 42 Seiten), das Geschichten aus Alltag und Schule erzählt und z.B. auch konkrete Vorschläge zum Bau einer indianischen Rechenmaschine unterbreitet. Bezug der Materialien und Informationen zur Ausstellung: AK Volkserziehung in Lateinamerika, Emilienweg 3, 7410 Reutlingen, Tel. 07121/338649.

(ks)

### Misereor: Im Brennpunkt 1492-1992. 500 Jahre Lateinamerika

Misereor Lehrerforum, Ausgabe Nr. 3/1991. (Mozartstr. 9, 5100 Aachen).

"... Wir Europäer haben nur dann eine Chance, uns zu emanzipieren und unsere politische Identität weiter zu entwickeln, wenn wir im Zuhören und Zugehen auf Andere anfangen, die 'Selbstverkrümmung in uns selbst hinein' (Augustinus) und den 'kollektiven Egois-

mus\*(Johannes Paul II.) zu begreifen und uns von 500 Jahren römisch-europäischer Vorherrschaft zu befreien." Diese Worte in einem solchen Forum überraschen. Nebulös bleibt, wie ein solches zu praktizieren sei. Daß der Papst anlässlich einer lateinamerikanischen Bischofskonferenz eine Kreuzimitation von Kolumbus übergab, wird in diesem Beitrag offen als Fauxpas bewertet. Deutlich zumindest wird so die Meinungsvielfalt zum Thema "Lateinamerika" auch in der katholischen Kirche. Nicht minder interessant ist die Beschreibung eines Unterrichtsversuches zum Thema "Coca". Kinderbuchtips und Materialienhinweise bilden den Abschluß des Heftes.

Barbara Toepfer

ist eine Fundgrube sowohl für Beschäftigung in den Seminarräumen der Universitäten als auch für anschauliche Beispiele für Umsetzung in die Praxis. Dieser Band gemeinsam mit dem Buch 'Zukunftswerkstatt Kontinent. Volkserziehung in Lateinamerika' (hg. v. Trudi und Heinz Schulze, M 91, AG SPAK, München 1989, DM 28,-) ist unersetzlich für eine ernsthafte Auseinandersetzung mit einem der bedeutendsten Pädagogen des Jahrhunderts.

Asit Datta

### IUCN/UNEP/WWF (Hrsg.): Caring for the Earth.

A Strategy for sustainable living. Earthscan, London. 228 S., £ 9,95

Eine UN- und zwei bekannte Weltorganisationen haben gemeinsam dieses Buch herausgegeben. In drei Teilen - Prinzipien für ein dauerhaftes Leben, zusätzliche Aktionen für ein dauerhaftes Leben, Strategien für Ausführungs- und Folgemaßnahme - schildert das Buch, warum Frieden zwischen Mensch und Natur notwendig ist und mit welchen Veränderungsstrategien dies erreicht werden kann. Der Begriff 'dauerhafte Entwicklung' (sustainable Development) wurde von der WECD-(Brundtland-)Kommission geprägt. Seither wurde er oft zitiert und kritisiert. Die Definition sei vage - so ist der Vorwurf. Die AutorInnen dieses Buches räumen Mißverständnisse auf und präzisieren den Begriff.

Das Buch enthält wohl dosierte Daten. Es ist allgemein verständlich und didaktisch hervorragend aufbereitet und gehört in Bibliotheken der Lehr- und Lernsituationen.

Asit Datta

### Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen - Landesverband Berlin (Hrsg.): Carlos und Anna. Fremde werden Freunde

Horlemann-Verlag Bad Honnef 1992 (eXplizit - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit 40).

Fremdenfeindlichkeit und Ausländerhaß sind in aller Munde, aber immer noch gibt es wenige brauchbare Unterrichtsmaterialien dazu. Die hier vorgelegte Broschüre behandelt dieses wichtige Thema in ansprechender Weise für Grundschulkindern. Das 24-seitige Heft bietet eine kindgerechte Geschichte aus ihrem Erfahrungsbereich, mit eingestreuten Impulsfragen und verschiedenen Zeichnungen, einem Lied und einer Skizze über "Die Rechte des Kindes". Im gleichen Heft finden sich noch diverse Lehrmaterialien (über den Instanzenweg des Asyl-Anerkennungsverfahrens und der Text der "Erklärung der Rechte des Kindes". Abgerundet wird die informative Material mit einer umfangreichen Literatur- und Medienliste.

(akt) ♦

### Hoering, Uwe / Christa Wichterich: Kein Zustand dauert ewig.

Afrika in den neunziger Jahren. Lamuv, Göttingen 1991. DM 25,-.

ZeitungsleserInnen sind die Namen Hoering und Wichterich wohl vertraut. Sie haben gerade in dem 'verlorenen' Jahrzehnt aus dem 'vernachlässigten' Kontinent regelmäßig berichtet. In drei Teilen des Buches - Die Verhältnisse der Macht, Die hohe Kunst des Überlebens, Ohne Demokratie keine Entwicklung - analysieren sie einerseits interne und externe Faktoren an Beispielen von Benin über Simbabwe bis Uganda die Krisensituation Afrikas, andererseits zeigen sie auch Perspektiven. Eine der Voraussetzungen für eine demokratische Entwicklung Afrikas nach Meinung von Hoering und Wichterich ist, daß die Industriestaaten ihr Verhältnis zum Kontinent grundsätzlich ändern müssen.

Das Buch ist spannend und anschaulich, ohne Schonung aber doch mit Hoffnung, parteinehmend und distanziert geschrieben, kurz gesagt ist das Buch für den Unterricht in Sek. I und II vielfältig verwendbar.

Asit Datta

### Dabisch, Joachim / Heinz Schulze (Hrsg.): Befreiung und Menschlichkeit

Texte zu Paulo Freire. M 105. AG SPAK, München 1991. DM 32,-.

Dies ist keine übliche Festschrift (zum 70. Geburtstag). Es ist eine grundsätzliche Auseinandersetzung, die zugleich eine Würdigung ist, mit dem 'Prediger des Offensichtlichen', wie Freire sich selbst bezeichnet oder mit dem Pädagogen der Unterdrückten, wie er wegen seines Buchtitels eher bekannt ist. In fünf Abschnitten - Zur Person, Über Befreiung, Lateinamerika, Lernen im Dialog, Bewußtseinsbildung in der Schule - berichten 36 AutorInnen über ihre Beschäftigung mit Freires Theorie und Praxis, über eigene Erfahrungen in dem Versuch, Freires Gedanken in die Praxis umzusetzen. Das Buch

## Sammelrezension: Jahrbücher als Unterrichtshilfe?

Deutsches Übersee Institut (Hrsg.): **Jahrbuch Dritte Welt**. Beck, München 1991. DM 22,00.

Altner, Günter, Barbara Mettler-Meiborn/Udo E. Simonis/Erst U. v. Weizsäcker (Hrsg.): **Jahrbuch Ökologie 1992**, Beck, München 1991. DM 22,00.

Worldwatch Institute: **Zur Lage der Welt 91/92**. Daten für das Überleben unseres Planeten. Deutschsprachige Ausgabe. Hrsg. v. Gerd Michelsen. Fischer, Frankfurt/M. 1991. DM 29,80.

Um gleich vorweg zu sagen, die Jahrbücher sind sowohl für den fachbezogenen als auch für den fächerübergreifenden Unterricht eine große Hilfe. Einmal, weil die Schulbücher - bedingt durch die Produktionsstruktur - häufig datenmäßig hoffnungslos veraltet sind (manche Schulbücher geben Statistiken der 60-er Jahre wieder),

zum anderen, aus dem selben Grund sie selten in der Lage sind, Ereignisse, Veränderungen und Zusammenhänge zu erklären. Es ist durchaus vorstellbar, daß zumindest ein Teil der Unlust von SchülerInnen am schulischen Lernen - worüber sich KollegInnen zurecht beklagen - abnehmen würde, wenn im schulischen Rahmen solche Themen behandelt werden können, mit denen die SchülerInnen im Alltag immer konfrontiert werden: Verkehrschaos, Ozonloch, Vernichtung der Regenwälder, Klimaveränderung, Naturkatastrophen, Ausdehnung der Wüstenregionen, Kriege und Bürgerkriege u.ä.

Die Jahrbücher mit unterschiedlichen Gewichtungen liefern nicht nur neuere Daten und Übersichten, sondern

analysieren Ereignisse, erklären Zusammenhänge, helfen ein- und zuzuordnen.

Das Jahrbuch Dritte Welt erscheint schon seit 1983 (Beck'sche Reihe) und immer gleich aufgebaut - z.B. das Jahrbuch 1992 enthält folgende Abschnitte: I. Überblick: Die Dritte Welt im Berichtszeitraum (Betz/Matthies), II. Forum: Demokratie: Zwischen normativer Zustimmung und praktischen Realisierungsproblemen (Rainer Tetzlaff), III. Überregionale Beiträge: GATT, Wachstum, Golfkrieg (Engels, Braun, Hippler), IV. Aktuelle (regionale) Probleme: Agrar-, Großstadtentwicklung, Gesundheit, Nahost, Maghreb, Indien, Bangladesch, Malaysia, Liberia, Äthiopien/Somalia, Guatemala, V.: Süd-Süd-Ereignisse: Süd-Kommissionsbe-

richt, neuere Ansätze zur afrikanischen und asiatischen Kooperation. Außerdem enthält das Jahrbuch Karten, Tabellen und ein Register.

Andere Schwerpunkte hat das Ökologie-Jahrbuch des selben Verlags (zum erstenmal erschienen). Ist aber ähnlich aufgebaut: I. Perspektiven, II. Schwerpunkte, III. Verkehrspolitik für oder gegen das Auto, IV. Umweltgeschichte, V. Selbstverpflichtung. Während im ersten Teil globale Perspektiven (Umweltpolitik, Ökologismus, Gewalt gegen Menschen und Natur, Prinzipien ökologischen Überlebens) behandelt werden, beschäftigt sich der zweite Teil mit einzelnen und konkreten Problemen wie Golfkrieg - Krieg gegen die Umwelt, Klimakonventionen, Ozonloch, Wasser, Energie, Chemie, EG-Binnenmarkt - Chancen und Auswirkungen auf die Umweltpolitik, Müll. Der Dritte Teil hilft einerseits den Kreislauf der Umweltgeschichte besser zu verstehen, andererseits zeigt er mit Beispielen mögliche Alternativen (Tierversuche, Chemie, Energie, 'natürliche' Dörfer, Teichbau u.a.). In dem letzten Abschnitt gibt es konkrete Anregungen für Alltagshandlungen ('Elf Gebote für eine lebenswerte Zukunft') - als Diskussionsgrundlagen auch für den Unterricht ist dieser Teil ein wertvoller Beitrag.

Das renommierte US-Worldwatch Institute veröffentlicht seit 1984 das Jahrbuch 'Zur Lage der Welt'. Das unabhängige, gemeinnützige Institut wurde 1975 mit Sitz in Washington D.C gegründet. Es vermittelt Informationen für interessierte Öffentlichkeit und Entscheidungsträger über Zusammenhänge zwischen der Weltwirtschaft und den einzelnen ökologischen Systemen. Mittlerweile ist das Jahrbuch weltweit zu einer der wichtigsten Informationsquellen geworden. Die Wissenschaftler untersuchen im interdisziplinären Rahmen Prozesse aus globaler Perspektive. Im Unterschied zu anderen Jahrbüchern behandelt das Inst. nicht nur vorangegangene Ereignisse, sondern nimmt Themen an, die nach Meinung der Wissenschaftler maßgebend für die Weltlage sind und für die Handlungsbedarf bestehen. Trotzdem verlieren die Themen an Aktualität deshalb nicht, weil häufig die Handlungen der Entscheidungsträger in Lippenbekenntnissen bestehen.

In dem Jahrbuch 91/92 werden folgende Themen behandelt: Die neue Weltordnung, Entwurf eines umweltverträglichen Energiesystems, Vermeidung von Abfall, Verbesserung des Verkehrs in den Städten, Reform der Forstwirtschaft, Wiederherstellung der Umwelt in Osteuropa, ökologische Folgen der Kriege

### Jahrbücher

führung.

Wie von der Aufzählung der Themen ersichtlich ist, begnügen sich die AutorInnen keineswegs mit den Analysen, sondern machen konkrete Vorschläge für eine Veränderung, für das Überleben von Menschen und Natur unseres Planeten. Faszinierend bei den Veröffentlichungen des Instituts ist, daß die AutorInnen einerseits ihre Argumente wissenschaftlich mit Daten, Graphiken und Tabellen untermauern, andererseits komplexe Zusammenhänge allgemein verständlich darstellen können.

Um Mißverständnisse zu vermeiden, sei hier betont, daß die Jahrbücher nicht speziell für den Unterricht produziert, auch nicht, um die Umzulänglichkeiten der Schulbücher und Rahmenrichtlinien auszugleichen, sondern für die Öffentlichkeit, die an den Themen interessiert sind. Wenn man aber Unlust der SchülerInnen vermindern, Neugierde am Weltgeschehen wecken, gemeinsam Handlungsperspektiven entwickeln und Projektunterricht gestalten möchte, dann sind sie nicht nur eine große Hilfe, sondern unentbehrlich. So gesehen, gehören sie in jede Schulbibliothek. Asit Data

## Sammelrezension zur Lernthematik: *Eine Welt*

Das Lernthema *Eine Welt* gewinnt in der curricularen Arbeit und in der Unterrichtspraxis immer mehr an Bedeutung. Das hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß immer mehr Menschen begreifen, daß wir in *Einer* Welt leben und schließlich auch mit der Erkenntnis, daß die "Dritte Welt" bei uns beginnt.

Für die Meinungsbildung und Aufklärung zu diesen globalen Fragen in der Bundesrepublik wird die auf Initiative des ehemaligen Bundeskanzlers Willy Brandt 1986 gegründete *Stiftung für Entwicklung und Frieden*, Bonn-Bad Godesberg immer bedeutsamer. Die Stiftung will "Persönlichkeiten aus Politik und Gesellschaft, Wirtschaft und Wissenschaft" zusammenführen, die "sich einer globalen Verantwortung verpflichtet fühlen".

Die anspruchsvollen Ziele der Stiftung, nämlich "Zusammenhänge zwischen Entwicklung und Frieden zu untersuchen, die globalen Interdependenzen von Sicherheit, Weltwirtschaft und Umwelt herauszustellen, Anstöße für politisches Handeln aus globaler Verantwortung zu geben, über internationale Zusammenhänge aufzuklären und die Völkerverständigung zu fördern", sind an zwei von ihr herausgegebenen Publikationsreihen zu messen: In der Reihe "Texte *Eine Welt*" sind bisher fünf Bände erschienen:

Band 1: Willy Brandt, Kurt H. Biedenkopf, Ingomar Hauchler u.a.: **Gemeinsam überleben**. Wirtschaftliche und politische, ökologische und soziale Ansätze zur Überwindung globaler Probleme. 1988.

Band 2: Mostafa K. Tolba, Gro Harlem Brundtland, Paul und Anne Ehrlich u.a.: **Die Umwelt bewahren**. Die globale Umweltkrise als neue Dimension von Sicherheitspolitik. 1989.

Band 3: Kurt H. Biedenkopf, Mike Faber, Wilhelm Hankel u.a.: **A New Global Financial Order**. (Englisch) 1990.

Band 4: **Die Herausforderung des Südens**. Der Bericht der Süd-Kommission. 1991.

Band 5: **Gemeinsame Verantwortung in den 90er Jahren**. Stockholmer Initiative zu globaler Sicherheit und Weltordnung. (Deutsch-Englisch) 1991.

In der Reihe "Materialien *Interdependence*" hat sich die Stiftung bisher mit den folgenden Themen befaßt:

Marek Thee: **The Dynamics of the Technological Arms Race** - Eigendynamik der Rüstungstechnologie. (Englisch) 1989.

Reimund Seidelmann: **Der KSZE-Prozeß** - Perspektiven und Probleme für die Verfriedlichung der europäischen Staatenordnung. 1989.

Klaus Jürgen Gantzel und Jens Siegelberg: **Kriege der Welt** - Ein systematisches Register der kriegerischen Konflikte 1985 - 1990. 1990.

**Frauen sichern die Ernährung der Welt** - Von der Überlebensarbeit der Frauen im Schatten der Weltwirtschaft. 1990.

Zwei Veröffentlichungen sollen hier unter dem Blickpunkt vorgestellt werden, welche Möglichkeiten die Publikationen für die schulische und Lehrerfortbildungsarbeit bieten.

Da ist zum einen Band 4 aus der Reihe *Eine Welt*: Der Bericht der Süd-Kommission: Die Herausforderung des Südens - Über die Eigenverantwortung der Dritten Welt für dauerhafte Entwicklung; Bonn-Bad Godesberg 1991, 430 S. Die Erstveröffentlichung: *The Challenge of the South*, erfolgte durch die Oxford University Press. 1990.

Der sogenannte "Nyerere-Bericht", benannt nach dem ehemaligen Präsidenten von Tansania, Vorsitzender der "Süd-Kommission", wurde von rund 30 Experten aus den Ländern der sogenannten Dritten Welt, z.B.: Ägypten, Brasilien, Indien, China, Senegal, Kuba usw. erarbeitet.

**Eine Welt**

"Die Herausforderung des Südens" ist, nach dem Vorwort der SEF, als eine Weiterentwicklung der Ideen zu betrachten, wie sie vom "Brandt-Bericht", der in den Blickpunkt der Welt rückte, daß Nord und Süd gemeinsame Interessen haben und dem "Brundtland-Bericht" (..), der die globalen Wechselbeziehungen deutlich machte, vorgelegt wurden.

Das Ergebnis einer dreijährigen Forschungs- und Beratungsarbeit der "Süd"-Experten, kann sich in der Tat sehen lassen: In einer Darstellung des Wandels in der Welt wird in dem Bericht ein Paradigmawechsel von der vielfach anklagenden Bewertung der Abhängigkeiten der sogenannten Dritten von der in den Industrieländern vollzogen hin zur Erkenntnis der Interdependenz, "daß das Ringen um politische und wirtschaftliche Unabhängigkeit und um gleichberechtigte Beteiligung an den internationalen Entscheidungsprozessen durch eine eigenständige Entwicklung und verstärkte Süd-Süd-Zusammenarbeit fortgesetzt werden muß" (S.31). In dieser "Vision des Südens" wird eine "eigenständige, am Menschen orientierte Entwicklung" gefordert, zu der freilich zuerst die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Menschen, wie Nahrungssicherung, Gesundheit, Bildung und Beschäftigung, gehört.

So ist denn auch die wichtigste Botschaft des Berichts, "daß sich der Süden, will er vorankommen, vor allem auf sich selbst verlassen muß. Wenn Unterentwicklung überwunden werden soll, müssen die Länder des Südens das Potential ihrer Menschen ihrer Ressourcen für schnelleres, gleichmäßiges und dauerhaftes Wachstum mobilisieren. Und sie müssen zusammenarbeiten, um die Wirkung ihrer jeweils eigenen Anstrengungen durch Solidarität, Kooperation und kollektive Eigenständigkeit zu vervielfältigen" (S.305).

Die Verfasser packen in beeindruckender Weise auch die Themen an, die im interkulturellen Prozeß oftmals ideologisch ausgeklammert werden, wie z.B. "Bevölkerungswachstum", "Frauen und Entwicklung", "Entwicklung und Umwelt".

Inselbstbewußter Weise verdeutlicht die "Süd-Kommission", daß es für die gegenwärtige und zukünftige Entwicklung der EINEN Welt nicht darum gehen kann, daß "die herrschenden Länder des Nordens heute daran gehen, daß System zum eigenen Vorteil umzuplanen. Der Süden, der die große Mehrzahl der Menschheit umfaßt, muß seine legitime Rolle spielen im Prozeß der Gestaltung einer gerechteren und stabileren Ordnung, die den Erwartungen aller Menschen dient" (S.405f.).

So rufen dann die Autoren auf, im Rahmen der Interdependenz der Nord-Süd-Beziehungen, "durch verstärkte Nutzung der gemeinsamen Ressourcen des Südens ein Maximum an Gegenmacht zu erwerben" und "mit einer Stimme zu sprechen" - ein Vorhaben, das bei den partikularen und nationalen Interessen auch der Länder des Südens zu einer Utopie gerinnen dürfte, wenn es nicht gelingt, den Umstand zu überwinden, "daß die Entwicklungsländer zwar viele Probleme und Erfahrungen ge-

meinsam haben, daß sich aber niemand im Süden verantwortlich fühlt(e), diesen Fragen umfassend nachzugehen oder daraus Lehren zu ziehen".

So ist denn der Aufruf des Kommissionsvorsitzenden Nyerere gleichzeitig Aufforderung und Programm: "Der Süden kennt den Süden nicht - was in seinen Ländern vor sich geht, was seine Menschen denken, über welches Potential er verfügt und auf welche Weise Süd-Süd-Zusammenarbeit die Entwicklungsmöglichkeiten aller Länder erweitern kann" (S.11).

Neben dem gut (übersetzten) lesbaren Text bringt der umfangreiche Bereich auch aktuelle Statistiken und Schaubilder, die für die Lernarbeit eingesetzt werden können.

Die Stiftung Entwicklung und Frieden (SEF) legt ebenfalls 1991 eine weitere Veröffentlichung vor, die für die Lernarbeit bedeutsam ist: "Globale Trends - Daten zur Weltentwicklung"; Bonn-Düsseldorf 1991, 415 S.

Unter der wissenschaftlichen Leitung von Franz Nuscheler und Norbert Ropers vom Institut Entwicklung und Frieden der Universität Duisburg werden "globale Trends" in 14 zentralen Bereichen der Weltgesellschaft, der Weltpolitik, der Weltwirtschaft und Weltökologie ausgewiesen. Die Verfasser legen bei ihren Trendaussagen die wachsende Erkenntnis zugrunde, daß zum einen verstärkte Wechselbeziehungen in der Entwicklung zwischen Nord und Süd deutlich wird, zum anderen aber auch "zwischen der Armutsentwicklung, dem Bevölkerungswachstum und der Erschöpfung der natürlichen Ressourcen (..) zwischen den weltweiten Finanz- und Handelsströmen, zwischen Rüstungstransfer und regionalen Kriegen sowie (der) Vernetzung der verschiedenen Umweltprobleme" (S.15f).

Die Verfasser haben dabei eine Fülle von Analysen und Datenmaterialien vorgelegt, die in dieser Form wohl erstmals zusammengestellt wurden (vgl. Rezension in ZEP 1/92, S.42).

Dies dürfte auch die "Globalen Trends" für die Lernarbeit besonders nützlich machen. Steht doch der Pädagoge oftmals vor der kaum überwindbaren Situation, für eine bestimmte Lernaufgabe aktuelle Daten zur Weltentwicklung parat zu haben - konkret, sie aus einer Fülle von nicht immer greifbaren Quellen zusammensuchen zu müssen.

Fazit: Die von der Stiftung Entwicklung und Frieden genannten Zielsetzungen tragen dazu bei, daß Information und Akzeptanz für die humane Entwicklung und Weiterentwicklung der EINEN Welt in unserer Gesellschaft eine Chance haben; und die dargestellten Publikationen sind für die Lernarbeit in Schule und Erwachsenenbildung ein Gewinn.

Zumindest in jede Schulbücherei, in jede öffentlichen Bibliothek, aber auch in die Hand der FachlehrerInnen für Politik, Gemeinschaftskunde, Geographie, Geschichte, Religion, Werte und Normen gehört die Literatur.

Josef Schnurer

## Literaturhinweise

### Wehrgerechtigkeit auf dem Rücken der Welt? Vehement Extra-Info, September 1991.

Beiträge zum Thema "Einsatz deutscher Wehrfähiger als Friedenskorp in der Dritten Welt" - aus vielen Perspektiven beleuchtet, sind Inhalt dieses Sonderheftes.

### Eine Welt für alle - Kurier 1. Adolf-Grimme-Institut des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Eduard-Weitsch-Weg 25, 4370 Marl.

Berichtet wird u.a. über die Planungen der ARD zum Treffen der Staats- und Regierungschefs in Rio de Janeiro im Mai 1992 und das zu erstellende "Grimme-Servicepaket" für dasselbe Jahr.

### Unité-info Nummer 2, Dezember 1991. Arbeitsgemeinschaft Schweizerischer Entwicklungsdienste (Hrsg.), Schützenmattstr. 37, 4051 Basel. Jahressabo SF 10.

Kontrovers wird hier der geplante Beitritt der Schweiz zu IWF und Weltbank diskutiert. Desweiteren u.a. ein Erfahrungsbericht zu gelebter Selbsthilfe und zur Jahreskonferenz der Ex-Volunteers-International (EVI).

### Dritte Welt im Unterricht 1991/93. Materialliste. S3W Schulstelle Dritte Welt, Monbijoustr. 31, CH-3001 Bern.

Nach Themengebieten geordnet und mit Verwendungshinweisen versehen werden in diesem Katalog die von der Schulstelle zu beziehenden Unterrichtseinheiten, Bücher, Spiele, Filme u.ä. benannt.

### Imagepflege. Neues Strategiedokument der Weltbank gegen Armut. Von Roland Bunzenthel. In: epd Entwicklungspolitik 19/91, PF 170 361, 6000 Frankfurt/Main 17. Jahressabo 81,60.

Weitere Themenschwerpunkte: epd 20/21/91: Frieden in Äthiopien und Eritrea epd 22/91: Karikaturen epd

23/24/91: Ökologische Botanik und Ausländerfeindlichkeit

### IIZ - Institut für Internationale Zusammenarbeit. Jahresbericht 1990.

### Internationales Afrikaforum 3/1991. Weltforum Verlag, Marienburger Str. 22, 5000 Köln 5.

Zusätzlich zu der üblichen länderbezogenen Chronik wird u.a. über Sudan, ACODA und Tagungen der Royal African Society und der Vereinigung von Afrikanisten in Deutschland berichtet.

### ila. Zeitschrift der Informationsstelle Lateinamerika. Heerstr. 205, 5300 Bonn 1. Einzelpreis DM 5,-, Jahressabo DM 50,-.

Heft 142: "Karibik: Umbrüche" \* El Salvador vor den Wahlen \* Hausangestellte in Mexico \* Lateinamerikanische Integration \* ila-extra: Krieg am Golf. Heft 143: "Schöne neue Weltordnung" \* Uruguay: Arbeitskämpfe \* Chile: Immer noch Folter \* Drogenkrieg in den Anden \* Nicaragua-Solidarität Heft 144: "Japan und Lateinamerika" \* Chile: Wahrheit und Versöhnung? \* Venezuela: Massengräber entdeckt \* Kuba nach dem Zerfall des RGW \* Blumenarbeiterinnen in Kolumbien \* Dominikanische Republik: Tourismus Heft 145: "BäuerInnen und Agroindustrie" \* Amazonas: Tödliches Quecksilber \* Camilo Torres.: 25. Todestag \* Jesús Díaz: Literatur aus Kuba \* Golfkrieg: Das Elend der Linken Heft 146: "Latinas in Deutschland" \* Paraguay: Erfolg der Linken \* Bolivien: Kokaregion Chapare \* Spanisches "1992"-Manifest Heft 147: "Kinderwelten" \* Kolumbien: Regierungspoker \* Kuba: Nervöse Passivität \* Interview mit J. Villacorta \* Frei Betto: Die Marktopfer \* Nicaragua: FSLN-Regionalkongreß Heft 149: "Cultura Cubana" \* Hoyerswerda und Port-au-Prince \* Bolivien: Minereros ohne Zukunft \* Linke: Erklärung von Mexiko \* Nicaragua: FSLN-Kongreß

## Unterrichtsmaterialien

1492 -1992 Kolumbus. Dritte Welt in der Grundschule 4/1991. Projekt des Arbeitskreises Grundschule e.V. Erhard Friedrich Verlag, Postfach 10 01 50, 3016 Seelze.

Christoph Kolumbus - 500 Jahre "Entdeckung" Ame-

rikas. Ziel der Umsetzung dieser Unterrichtseinheit in einem 4. Schuljahr war für Susanne Köhrer, ihre Schüler und Schülerinnen für die bevorstehenden Feierlichkeiten zu sensibilisieren. Mittel hierzu waren das "Kolumbus-Lied" und die Kolumbusgeschichte. In selbstgeba-

stelten Booten wurde die Schiffsreise nachgespielt. In "Indien" angekommen, trafen sie auf ortsansässige Ureinwohner (Mitschüler/innen), die sie im Kampf überwältigten. Frau Köhler reflektierte mit den beiden Gruppen die jeweiligen Empfindungen im Spiel. Die geschichtliche Fortentwicklung der Besetzung Amerikas wurde an den beiden darauffolgenden Tagen verbal und über Gegenstände vermittelt. Im Verlauf des Schuljahres griff Frau Köhler in verschiedenen Fächern immer wieder das Thema auf. Den übrigen Teil dieses Heftes füllen Rezensionen über Kinderbücher und -spiele.

**"Ich habe meinen Schlitten in Italien vergessen". Texte von Kindern aus aller Welt/Fotos von Susi Lindig. Schulstelle Dritte Welt (Hrsg.), ISBN 3-907828-00-3.**

"Ich habe Angst gehabt. Alle schauten zu mir. Niemand hat zu mir gesprochen. Ich war alleine in der Pause, niemand hat mit mir gespielt. Aber nach einer Woche es geht mir besser. Ich habe zuerst Semiha gekannt. Sie war sehr nett zu mir. Sie hat mir gezeigt, wo ist die WC."

Werbung

Ulrich Menzel  
**Geschichte  
der Entwicklungstheorie**

Einführung und  
systematische Bibliographie

Schriften des Deutschen Übersee-Instituts, Hamburg, Nr. 12  
Hamburg 1991, ISBN 3-926953-11-X, 312 S., DM 28,00

Allenthalben wird seit einigen Jahren über den Mangel an großen Perspektiven in der entwicklungstheoretischen Diskussion geklagt, nachdem der Paradigmenstreit zwischen Dependenz- und Modernisierungstheorie auch in diesem Bereich der "neuen Unübersichtlichkeit" (Habermas) gewichen ist. In dieser Situation ist es äußerst nützlich, einen Rückblick auf die historischen Wurzeln der Diskussion zu unternehmen. Ulrich Menzel, selbst in den vergangenen zwei Jahrzehnten in prominenter Rolle an der entwicklungspolitischen Diskussion in der Bundesrepublik beteiligt, zeigt zunächst in der 50-seitigen Einführung auf, daß fast alle Beiträge in dieser Diskussion letztlich Modifikationen der vier Grundpositionen *Universalismus*, *Nationalismus*, *Sozialismus* und *Rationalismus* der Klassiker Ricardo, List, Marx und Weber darstellen. Mit der umfangreichsten Bibliographie, die bisher, zumindest im deutschsprachigen Raum, zu dieser Disziplin erschienen ist, gibt der Autor dem Leser selbst die Grundlage in die Hand, diese These zu überprüfen. Ca. 2500 Titel werden insgesamt 54 Kapiteln zugeordnet, die - abgesehen von zwei Eingangsabschnitten ("Theoriegeschichtliche Gesamtdarstellung" und "Beiträge zur aktuellen Diskussion") - jeweils versuchen, die dogmengeschichtliche Entwicklung weltpolitisch oder weltwirtschaftlich bedeutenden Entwicklungsphasen zuzuordnen. Ein Autorenindex erleichtert den Zugang.

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



(Regina, 13, aus den Philippinen, 10 Monate in der Schweiz) Die Kinder, die aus ihrem Leben erzählen, sind auf Fotos zu sehen. Schön sind sie, jede und jeder auf seine Weise, und ihre Gesichter erzählen für sich. "Ich heiße Ivanka und bin fünfzehn Jahre alt. Ich lebe bei meinen Eltern in der Schweiz. Ich bin hier geboren. Wenn mich jemand fragt, sage ich: "Ich bin keine Schweizerin". Dabei stimmt es nicht. Trotzdem bin ich ein jugoslawisches Mädchen. ..." Dafür, wie Erfahrungen, Wissen und Können Bestandteil eines gemeinsamen interkulturellen Lernprozesses in der Schule werden können, werden in dem Heft Anregungen gegeben. Doch auch beim privaten Gebrauch von Erwachsenen und Kindern ist dieses Buch Quelle für Nachdenklichkeit, Innehalten, Empathie und herzliches Lachen.

**"Die Welt um 1291." Schulstelle Dritte Welt, gratis.**

Diesem Falblatt, bebildert und betextet, kann entnommen werden, was 1291 in Cuzco, in Akkon (bei Haifa), im mongolischen China, in Paris (Notre Dame wurde gebaut) und in Simbabwe geschah. Fünf Ideen für den Unterricht geben Verwendungshinweise. Eine gute Idee, aufgrund des Sprachniveaus nicht für Grund- und Hauptschule geeignet.

**"süd-nord-aspekte. 8 Themen für den Unterricht." Schulstelle Dritte Welt Bern/Informationsdienst der DEH, Bern, gratis.**

Dieses Dossier richtet sich an Schülerinnen und Schüler ab 13 Jahren. Es besteht aus je 8 Arbeitsblättern und 8 Hintergrundblättern (f. Lehrkräfte). Themen sind: - Mensch und Umwelt - Arbeit und Beschäftigungslage - Migration - Landwirtschaft und Ernährung - Entwicklungszusammenarbeit - Weltverschuldung - Wirtschaft und Handel - Weltbevölkerung. Lehrziele sind die Vermittlung von Wissen, Analysen bezüglich der Ursachen, Auswirkungen und Perspektiven und Förderung der Toleranz und des Respekts gegenüber den verschiedenen Kulturen. Die Arbeitsanregungen sind handlungsorientiert, Lernprozesse vollziehen sich in Vergleichen und Simulationen und die Problemlösungsaufgaben initiieren eigenständiges Denken.

**"Rohstoffhandel". BUKO (Hrsg.). explizit - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit, Horlemann Verlag. ISBN 3-927 905-40-2. DM 12,-.**

Kaffee, Öl, Aluminium sind Güter, die wir importieren. Wo kommen diese und andere Rohstoffe her? Wie funktioniert der Handel mit ihnen und welche Folgen hat dies für die Dritte Welt? Wer bisher argumentierte, es fehlten ihm zu diesem Themenbereich Materialien und er könne sie daher im Unterricht nicht behandeln, kann sich nun nicht länger drücken. Die methodischen Vorschläge sind nicht gerade innovativ, aber da sind der Phantasie der Lehrerinnen und Lehrer ja keine Grenzen gesetzt. Unbedingt in den Unterrichtsplan 1992 integrieren!

Barbara Toepfer

## Informationen

## Termine

### Hilfe für Menschen mit Behinderungen in der Entwicklungszusammenarbeit

Die Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. veranstaltet vom 21.-23.10.1992 in Marburg/Lahn eine Fachtagung zum Thema "Hilfe für Menschen mit Behinderungen in der Entwicklungszusammenarbeit". Zielgruppe sind Mitarbeiter von Organisationen der Entwicklungszusammenarbeit und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. Infos: Bundeszentrale der Lebenshilfe für geistig Behinderte, Raiffeisenstr. 18, 3550 Marburg/Lahn. (akt)

### Zweiter internationaler Kongreß über Erwachsenenbildung auf dem Lande in Südtirol

Der 2. internationale Kongreß über Erwachsenenbildung auf dem Lande hat das Thema "Kulturträger im Dorf am Beispiel alpenländischer Regionen" und findet vom 1.-5. Juni 1992 in Lichtenstein am Ritten statt. Veranstalter ist die Autonome Provinz Bozen, Assessorate für Kultur und Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für Tirol. Kongreßsprachen sind Deutsch und Italienisch. Nähere Informationen: Amt für Weiterbildung und Zweisprachigkeit, I-39100 Bozen, A.-Hofer-Str. 18, Tel. 0471/003390. (akt)

### Zur Fragwürdigkeit von Entwicklungsparadigmen

Die 20. Witzenhäuser Hochschulwoche, die vom 10.-12. Juni 1992 an der Gesamthochschule Kassel - Universität, Witzenhäuser, stattfindet hat das Thema "Kultur der Entwicklung - zur Fragwürdigkeit von Entwicklungsparadigmen". Entwicklungspolitische Leitbilder der Metropolen und alternative Entwicklungsparadigmen werden diskutiert. Information: Hans Hemann, FB 21, Tel.: 05542-503216, Steinstraße 19, 3430 Witzenhäuser, Fax: 503309. (akt)

### Vierter Bundeskonferenz der Nord-Süd-Foren an der Universität Göttingen

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit war eines der Hauptthemen der 4. Bundeskonferenz der Nord-Süd-Foren mit über 200 Teilnehmern aus 54 Städten vom 22.-24.2.92 an der Universität Göttingen, zu der das Europäische Büro für kommunale Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Mainz und die Niedersächsische Landesregierung eingeladen hatten. Der Tagungstitel lautete "Neue Bündnispartner", weil erstmals der Dt. Volkshochschulverband mit dem Dt. Gewerkschaftsbund ihre Mitarbeit bei den kommunalen Nord-Süd-Foren anboten. Man schätzt, daß von den 17.000 deutschen Gemeinden etwa 500 bereits Zusammenschlüsse entwicklungspolitischer Aktionsgruppen besitzen, die oft Städte- und Schulpartnerschaften mit Asien, Afrika und Lateinamerika betreiben. Oft waren es engagierte Lehrer, die auf der Tagung ihre lokalen Initiativen vorstellen. Eine gute Übersicht gibt die epd-Dokumentation der 3. Bundeskonferenz 1991 "Nord-Süd-Foren und ähnliche dezentrale bürgerschaftliche Strukturen" (Bestellungen an epd-Entwicklungspolitik, PF 17 03 61, 6000 Frankfurt a.M.

17). Die 5. Bundeskonferenz ist für 1994 in Stuttgart geplant. Vorher wird die europäische Dachorganisation "Towns and Development" vom 14.-18. Oktober in Berlin ein internationales Treffen der Städte aus aller Welt zum Thema entwicklungspolitischer Bildungsarbeit auf Einladung des Berliner Senats und des BMZ durchführen. (Dieter Danckwortt)

### BM plant Schulstelle Dritte Welt

Unter Leitung von Senatsrat Gunther Hilliges von der Landesregierung Bremen tagte am 26.2.92 in Bonn die "Gemeinsame Bund-Länder-NRD Arbeitsgruppe zum Kölner Bildungskongreß", um den Beitrag der Bundesländer für die vom BMZ für kommendes Jahr geplante "Eine-Welt-Schulstelle" zu diskutieren. Im vergangenen Herbst hatte das Ministerium die Bundesländer und private Träger entwicklungspolitischer Bildungsarbeit nach ihren Vorstellungen zum Aufbau einer solchen didaktischen Beratungsstelle für den Oberschul- bzw. Sekundarstufenbereich befragt. Verschiedene Länder haben für das Personal die Freistellung von Lehrern/innen in Aussicht gestellt. Im Mai plant das BMZ eine Anhörung und will dann mit der Vorbereitung der neuen Einrichtung beginnen. Dabei wird es wichtig sein, die entstehenden Ländereinrichtungen, wie etwa das EPIZ in Berlin, mit der neuen zentralen Einrichtung in eine optimale Arbeitsteilung zu bringen. Dabei soll das beim WUS in Wiesbaden von einigen Bundesländern eingerichtete "Koordinierungsbüro" helfen, das z.Zt. bei der Vorbereitung der regionalen entwicklungspolitischen Bildungskongresse, wie der vom 23.-25.9. in Berlin oder 19.-21.11. in Freiburg mitwirkt. (Dieter Danckwortt)

### didacta 1995 und 1997 in Düsseldorf

Die größte Bildungsmesse der Welt, die didacta, wird von 1995 an in Düsseldorf stattfinden. Als Termin für die didacta 1995 wurde der 20.-24. Februar festgelegt. Zu der Veranstaltung, auf der über 700 Aussteller ihre Produkte präsentieren, werden über 70.000 Besucher erwartet. Informationen: Deutscher Didacta Verband, Dr. Jens-Uwe Böttcher, Tel.: 069-717106. (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, Lederstraße 34, 7410 Reutlingen. (ks)

## Tagungsberichte

### Entwicklungsethnologie

Welchen Beitrag können Ethnologen für die Entwicklungszusammenarbeit leisten? Diese Frage wird zunehmend in verschiedenen Tagungen diskutiert. Mitte Oktober letzten Jahres fand in München ein Symposium "Entwicklungsethnologie" der Dt. Gesellschaft für Völkerkunde statt. Ende des

Jahres organisierte dann die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) eine Tagung über den "Beitrag von Soziologen und Ethnologen zur Entwicklungszusammenarbeit". In gtz info 1/92 berichtet die Ethnologin Sandra Wentzel über diese Tagungen unter dem Titel: "Verstrickt, aber noch nicht vernetzt. Die Rolle der Entwicklungsethnologie". (akt)

#### Nord-Süd-Zentrum des Europarates

Als Nachfolgeaktivität zur Nord-Süd-Kampagne des Europarates wurde 1990 auf Einladung der portugiesischen Regierung in Lissabon das Europäische Zentrum für globale Interdependenz und Solidarität/Nord-Süd-Zentrum gegründet. Zu den Aufgaben des Zentrums zählt vor allem, die europäische Zusammenarbeit bei der Stärkung des öffentlichen Bewusstseins zu Fragen der globalen Interdependenz zu fördern. Im Dezember 1991 hatte das Zentrum in Cartigny/Schweiz eine europäische Konferenz zu "Education and training in the field of the environment and development" ausgerichtet. Der Bericht über diese Tagung kann angefordert werden beim: Nord-Süd-Zentrum, Avenida da Liberdade, 229, P-1200 Lissabon. (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

#### Österreich: Unterrichtsmaterial über "Umwelt und Entwicklung"

Das Heft Nr. 15 aus der entwicklungspolitischen Bildungsreihe "Dritte Welt im Unterricht" zum Thema "Umwelt und Entwicklung" erscheint Mitte Mai und bezieht sich auf mehrere aktuelle Ereignisse:

- \* Die UN-Konferenz zu Umwelt und Entwicklung in Rio,
- \* die internationale Fernsehkampagne "Eine Welt für alle", in deren Rahmen im Mai und Juni Fernsehberichte und Filme aus Ländern der "Dritten Welt" und über sie gesendet werden,
- \* die ÖIE-Kampagne "Welt-Um-Welt", im Zuge derer der ÖIE auch eine Kinderaktion ("Schlaue Fragen") zum Thema durchführt.

Das Heft ist vor allem für die 5.-9. Schulstufe konzipiert, hat 72 Seiten, einen Lehrerteil und einen umfassenden Schüler- teil mit Arbeitsblättern, die direkt im Unterricht verwendbar sind und als Kopiervorlagen dienen können. Ein Heft kostet ÖS 95,- (DM 14) und kann ab Mitte Mai beim ÖIE (Tuchlauben 8, A-1010 Wien) angefordert werden.

(Veronika Prasch)

#### Kinderaktion in Österreich

"Schlaue Fragen", so heißt die Kinderaktion, die im Rahmen der ÖIE-Kampagne "Welt-Um-Welt" seit Anfang des Schuljahres läuft. 8-12jährige SchülerInnen erhalten Falbblätter mit Informationen über 4 Produkte, an denen Zusammenhänge zwischen unserem Konsum und der Notlage vieler Kinder in der "Dritten Welt" besonders gut sichtbar werden: Aluminium, Schokolade, Fleisch und das Auto. Was Kinder tun könnten, um bewußter zu konsumieren, wird ihnen anhand von Vorschlägen und Anregungen nähergebracht. Die Jugendlichen werden nicht nur informiert, sie können auch mit einem Fragebogen ihre Eltern, FreundInnen und LehrerInnen zu diesen Produkten befragen und schließlich eigene Aktionsvorschläge einbringen. Am 27. Juni werden alle Kinder, die sich beim ÖIE mit ihren Aktionen, Projekten und Anregungen gemeldet haben, zur Konferenz der Kinder eingeladen. (Veronika Prasch)

#### Internationale Schulparterschaften

Zum Thema "Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch" liegt das SSIP-Bulletin Nr. 58 von Alexander Thomas (Breitenbach Verlag, Saarbrücken 1988) vor. Jetzt soll ein umfangreiches Handbuch "Schulische Aufenthalte im Ausland" erscheinen, das im Auftrag des BMZ durch die Thomas-Morus-Akademie Bensberg (Overacker Str. 51-

Anzeige:

# 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.

entwicklungspolitischen Themen, Afrika, Asien und Lateinamerika sowie Belletristik aus diesen Regionen 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.

#### VEHEMENT Literatur

"VEHEMENT Literatur" erscheint halbjährlich und stellt Sachliteratur zu

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

53, 5060 Bergisch-Gladbach 1) erstellt wird. Es soll 1992 in 2. und 1994 in 2. aktualisierter Auflage erscheinen. Die Thomas-Morus-Akademie wird mit ihrem "Arbeitskreis Reisen mit der Schule" das Thema 1993 weiter behandeln. (dd/akt)

#### Goldrausch - Kolumbus und die Folgen

Dies ist der Titel einer Zeitung, die von der "Landesarbeitsgemeinschaft von Dritte Welt-Zentren und Koordinationsstellen in Nordrhein-Westfalen e.V." herausgegeben wird. Die finanzielle Unterstützung durch die Staatskanzlei Nordrhein-Westfalens macht es möglich, diese Zeitschrift in einer Auflage von 30000 Exemplaren mit jeweiligen Lokalteilen örtlicher Dritte Welt-Gruppen, verschiedenen Stadtzeitungen in der Region beizulegen. Ziel der Zeitschrift ist es im Kolumbusjahr "nicht weitere exotische Klischees von Lateinamerika zu produzieren". Die Zeitung möchte "vor allem den Blick auf die gegenseitigen Abhängigkeiten und damit auf uns selbst, auf unsere Gesellschaft lenken." Mit pfiffigen Artikeln werden die Leser auf derartige Zusammenhänge aufmerksam gemacht und vielfältige Informationen über Veranstaltungen in Nordrhein-Westfalen gegeben.

Bezug: LAG3W, Achtermannstr. 10/12, 4400 Münster

(Hans Gängler)

#### Niedersachsen: neue Süd-Nord Zeitschrift

Seit Niedersachsen eine andere Regierung hat, nehmen auch die developmentpolitischen und developmentpädagogischen Aktivitäten deutlich zu. Jetzt erschien die 0-Nummer der Zeitschrift "RELACIONES". Untertitel: Süd-Nord-Infodienst". Die zwanzigseitige Zeitschrift hat auch eine Rubrik für developmentpädagogik und kann angefordert werden bei: Relaciones, 2847 Barnstorf, Bahnhofstr. 16. (akt)

#### Dritte Welt-Studien in Niedersachsen

Welche Studiengänge, auch Ergänzungsstudiengänge, eignen sich zur Vorbereitung auf eine Berufstätigkeit in den Entwicklungsländern? Wo ergeben sich für Studenten mit entsprechenden Interessenschwerpunkten Möglichkeiten, sich für die Dritte Welt zu engagieren? Zumindest für ein Bundesland lassen sich diese Fragen jetzt vollständig beantworten. Christina Salonek hat in ihrem Band "Niedersächsische Hochschulen & Dritte Welt" alle Aktivitäten, Kontakte und Beziehungen erfaßt. Erhältlich ist die Broschüre beim Büro für Öffentlichkeitsarbeit und Technologietransfer, Wilhelsplatz 1,

3400 Göttingen.

(akt)

#### Multivisionsdiaschau zu Kolumbus auf Tournee

Anlässlich der 500 Jahre "Entdeckung" des amerikanischen Kontinents hat terre des hommes eine große Multivisionsdiaschau erstellen lassen und geht damit auf eine große Deutschland-Tournee. Thema der Schau "Peru - Bolivien - Kolumbien. 500 Jahre nach Kolumbus. Eine Spurensuche". Autoren sind: Dirk Wibbeler und Henry Schmahlfeldt. Der genaue Tourneeplan ist erhältlich über: terre des hommes, Ruppenkampstr. 11a, 45 Osnabrück. (akt)

#### Institut für ökumenische Studien eröffnete

Mit einer Tagung über "Ernst Langes ökumenische Existenz als Herausforderung" in der Evangelischen Akademie Mülheim/Ruhr wurde Anfang April das Ernst-Lange-Institut für ökumenische Studien e.V. offiziell eröffnet. Das Institut möchte u.a. Studienarbeiten zu ökumenischen Themen sammeln und dokumentieren und Forschungsarbeiten anregen und unterstützen. Weiterhin werden mehrere Publikationsreihen zu Themen der ökumenischen Bewegung und des ökumenischen Lernens herausgegeben. Institutsleiter ist unser ZEP-Mitarbeiter Gottfried Orth. Nähere Informationen: Ernst-Lange-Institut für ökumenische Studien e.V., Spitalgasse 30, 8803 Rothenburg ob der Tauber. (ks)

#### Niedersachsen: Förderung developmentpolitischer Bildung

In der Broschüre "mehr möglich machen..." finden sich Adressen von Stiftungen und Organisationen, an die sich developmentpolitische Gruppen (nicht nur) in Niedersachsen zur finanziellen Unterstützung ihrer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit wenden können. Die Broschüre ist kostenlos erhältlich über: VNB, Bahnhofstr. 16, 2847 Barnstorf. (ks)

#### Weltcharta zur Umwelterziehung

In Zusammenarbeit mit dem "International Council for Adult Education IDAE" bereitet derzeit der World University Service eine "World Environmental Education Charter" vor, die anlässlich der UN-Konferenz "Umwelt und Entwicklung" vorgelegt werden soll. Die Charta geht auf eine Anregung von Paulo Freire zurück. Nähere Informationen: World University Service, Dt. Komitee e.V., Goebenstr. 35, 6200 Wiesbaden. (ks)

Anzeige:



**südostasien  
informationen**

**Kultur: Zwischen  
"Tradition"  
und "Moderne"**

Heft Nr. 1/92

**aus dem Inhalt:**

- \* Lyrik- und Prosabeispiele aus Südostasien
- \* Wayang, Tempel und Konsum
- \* Vietnam: Literaten als Kritiker politischer Macht
- \* Burma: Zähne zeigen - Zur Situation junger Literatur
- \* Rock-Programme im malaysischen Fernsehen
- \* Comics und Karikaturen in Malaysia und Indonesien
- \* Philippinen: Kritische Kultur gegen Show und Business

**außerdem:**

Tagungsbericht: Umweltsituation und Demokratie in Südostasien

Schwerpunkt des nächsten Heftes:

**Kolonialismus**

Schwerpunkte vergangener Hefte:

4/91 Vietnam: Reformen oder Katastrophe  
3/91 Umwelterziehung und Umweltbewußtsein  
2/91 Islam in Südostasien  
1/91 Frauen in Bewegung

---

**südostasien  
informationen**

erscheinen vierteljährlich  
Umfang 65-70 Seiten  
Einzelpreis: DM 7,-

erhältlich bei:  
**Südostasien-  
Informationsstelle**  
Josephinenstr. 71  
D - 4630 Bochum 1  
Tel.: 0234/50 27 48  
Fax: 0234/50 27 90  
E-Mailing:  
DM 56,- für Institutionen Geonet GEOD:SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr. 30302491  
Post giro Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1748-480

**Projekt Eine Welt für alle: Aktionsleitfaden**

Ein Aktionsleitfaden für die Öffentlichkeitsarbeit lokaler Gruppen zum Projekt "Eine Welt für alle" kann kostenlos über die Geschäftsstelle des Projektes, Tieckstr. 7, 5000 Köln 31, bezogen werden. (ks)

**Projekt Eine Welt für alle: Medienpaket**

Das Adolf-Grimme-Institut, das Medieninstitut des Deutschen Volkshochschulverbandes, stellt anlässlich des Eine Welt für alle-Projektes 1992 ein Dienstleistungspaket für die umwelt- und entwicklungsbezogene Erwachsenenbildung zur Verfügung. Es soll u.a. ein Videopaket aus den Fernsehproduktionen zum Programmschwerpunkt Eine Welt für alle mit Begleitheften umfassen, sowie ein Eine-Welt-Handbuch, in dem Medien und Materialien für die umwelt- und entwicklungsbezogene Bildungsarbeit zusammengestellt werden. Schon jetzt kann über das Grimme-Institut der monatlich erscheinende Informationsdienst "Eine Welt für alle -Kurier" kostenlos bezogen werden. Adolf-Grimme-Institut, Eduard-Weitsch-Weg 25, 4370 Marl, Tel.: 02365/14034-6. (ks)

**Lehrerarbeitkreise Brot für die Welt**

Mitte diesen Jahres wurde von Brot für die Welt im Norden und im Süden der Republik je ein Brot-für-die-Welt-Lehrerarbeitkreis eingerichtet. Diese Lehrerarbeitkreise möchten u.a. pädagogische Begleitmaterialien zu Themen aus der Arbeit des evangelischen 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)

**Germanwatch - eine neue Lobby für die Dritte Welt**

An der inneren Zerrissenheit bzw. Konsensunfähigkeit ist das NR0-Netzwerk auseinandergegangen (vgl. epd-Entwicklungspolitik 9/90). Gerade diese Einsicht, wie schwer es ist, unterschiedliche Interessen und Positionen entwicklungspolitischer Organisationen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, förderte die Erkenntnis, daß eine Lobby für die Dritte Welt, frei von Organisationszwängen, in der Bundesrepublik notwendig ist. In einem gut organisierten Land, in dem jede Interessengruppe, wie klein sie auch sein mag, in Bonn ihre eigene Lobby hat und deshalb im Konfliktfall nicht selten das eigene gegen das Gesamtinteresse durchzusetzen versteht, ist eine Lobby für die Dritte Welt für das Gemeinwohl der Welt fast unabdingbar.

Nach langer Vorarbeit ist am 24.2.91 der gemeinnützige Verein 'Nord-Süd-politische Initiative Germanwatch' gegründet. Die Ziele des Vereins sind u.a.

- sich für den Abbau der Exportsubventionen, verbunden mit Ausgleichszahlungen an Kleinbauern in der EG einzusetzen,
- Dialoge mit Politiker- und UnternehmerInnen zu führen, deren Handlungen direkt oder indirekt das Anliegen der Dritten Welt, häufig negativ, beeinflussen,
- zu überwachen, daß Versprechungen der PolitikerInnen auch tatsächlich eingelöst werden (Beispiel: Waffenexporte in Krisengebiete),
- Forschungen in und mit der Dritten Welt zu verstärken.

Unter den gegenwärtig 64 Mitgliedern des Vereins sind hauptsächlich Personen vertreten, die VertreterInnen entwicklungspolitischer Organisationen, PublizistInnen und WissenschaftlerInnen sind. Der Mitgliedsbeitrag beträgt, je nach Finanzsituation DM 15,- bis 25,- /Monat. Wer darüber mehr wissen will, kann die Arbeitsplattform der Redaktion 'Welt-ernährung', c/o DWHH, Adenauerallee 134, 5300 Bonn 1, anfordern. (ad)

**Die Anderen Archive**

Graue Literatur, die man in Universitätsbibliotheken oder im Buchhandel vergeblich sucht, sowie Dokumente und Informationen zu marginalen oder unterdrückten Themen zählen zu den Schätzen, die die zahlreichen "anderen Archive" beherbergen. Ein längst fälliger Führer für solche bislang viel zu wenig bekannten Archivstellen liegt nun für den deutschsprachigen Raum sowie für Griechenland und die Niederlande vor. Der "Reader der 'anderen' Archive", herausgegeben vom ID-Archiv im Internationalen Institut für Sozialgeschichte IISG Amsterdam, erschien 1990 und verzeichnete mehrere hundert Archive von der entwicklungspolitischen Unterrichtsmaterialien-Bibliothek bis zum KomponistInnen-Archiv. Von der Edition ID-Archiv wurde darüberhinaus soeben eine vollständige überarbeitete Neuauflage 1991/1992 des Handbuchs "Verzeichnis der Alternativmedien" vorgelegt. Bezug und Verlagsinformation: Aurora Verlagsauslieferung, Knobelsdorffstraße 8, 1000 Berlin 19. (ks)

**Kampagnen 1992**

Schon jetzt zeichnet sich ab, daß (mindestens) drei Anlässe im Jahr 1992 die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der europäischen Nichtregierungsorganisationen und der Aktionsgruppen in ihren Bann ziehen werden:

Anzeige:

**DRITTE WELT**  
Monatsmagazin für internationale Politik, Wirtschaft und Kultur

4,50 DM; Jahresabo: 42,50 DM;

**Coupon** bitte einsenden an: DRITTE WELT, Interabo, Postfach 103245, 2000 Hamburg 1

Ich möchte ein Probeabo (3 Hefte für 10 DM, gegen Vorkasse: Schein oder Scheck)

Vorname, Name \_\_\_\_\_

Straße \_\_\_\_\_

PLZ, Ort \_\_\_\_\_

Datum, Unterschrift \_\_\_\_\_

Vertrauensgarantie: Ich weiß, daß ich die Bestellung innerhalb einer Woche bei Interabo, Wendenstr. 25, 2000 Hamburg 1 widerrufen kann und bestätige dies durch meine 2. Unterschrift. Zur Fristwahrung genügt die rechtzeitige Absendung des Widerrufs.

Datum, Unterschrift \_\_\_\_\_

der 500. Jahrestag des Beginns der Kolonisierung Lateinamerikas, die UN-Konferenz über Umwelt und Entwicklung UNCED in Rio de Janeiro, sowie die Verwirklichung des EG-Binnenmarktes. Öffentlichkeitskampagnen zu diesen drei Ereignissen sind bereits angelaufen. Bei einem Koordinations-treffen im März in Straßburg haben die Nichtregierungsorgani-sationen ins Auge gefaßt, die drei Kampagnen zu bündeln und international abzustimmen. Auch beim 15. Bundeskongreß entwicklungspolitischer Aktionsgruppen BUKO im Mai in Köln steht unter dem Motte "Mission - Macht - Märkte" die Verknüpfung der 1992-Kampagnen im Mittelpunkt. Kontakt für die Europäischen Koordinierungstreffen der NRO's: Peter Wahl, Hamburger Allee 54, 6000 Frankfurt/M 90. (ks)

## Schule und Unterricht

### Literaturdatenbank Bildungswesen

Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest hat seit 1978 eine EDV-gestützte Datenbank mit derzeit rund 170 000 z.T. annotierten Literaturhinweisen zu Themen des Bildungswesens aufgebaut. Auch Beiträge zur entwicklungs-bezogenen Bildung, sowie Unterrichtseinheiten zum Lernbe-reich "Dritte Welt" sind darin belegt. Suchaufträge werden gegen eine geringe Gebühr bearbeitet. Die On-Line-Literatur-datenbank steht auch auf einer CD-Rom zur Verfügung, die beim Landesinstitut (incl. Literatur-Suchprogramm) erworben werden kann. Weitere Informationen: Landesinstitut für Schu-le und Weiterbildung, Referat Z3, Paradieser Weg 64, 4770 Soest, (ks)

### Lehrpläne: Deutschland über alles

Angesichts der dramatischen Veränderung in Osteuropa und der deutschen Wiedervereinigung sind allenthalben Kor-rekturen an den Lehrplänen des gesellschaftswissenschaftli-chen Aufgabenfeldes angesagt. Doch wer erwartet hatte, daß mit der Entspannung des Ost-West-Konfliktes neue Spielräu-me für Nord-Süd-Themen in unseren Lehrplänen eröffnet wür-den, wird zumindest in Baden-Württemberg eines Besseren belehrt. Den Lehrerinnen und Lehrern des Geschichtsunter-richts an den Gymnasien wurde ein neuer vorläufiger Lehrplan für die Klasse 10 vorgelegt, der eine Aktualisierung und Aus-wei-tung der Lehrpläneinheit "Die Entwicklung in Deutschland seit dem Zweiten Weltkrieg" vorsieht, die jedoch die bisherige Lehrpläneinheit 6 "Die Herausbildung der Dritten Welt" aus dem Lehrplan ersatzlos verdrängt: "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 Lehrplanteil. Es sei daran erinnert, daß zahlreiche außerschulische Bildungsträger im Jahre 1992 aus gegebenem Anlaß damit beschäftigt sein wer-den, die fünf-hundert-jährige Kolonialgeschichte Lateinameri-ka aufzuarbeiten. Demgegenüber werden die baden-württem-bergischen Gymnasiasten in Baden-Württemberg nun - bis auf einige sporadische Anmerkungen zu "Kolonialherrschaft und Imperialismus" in Klasse 9 - über die Geschichte der Völker Afrikas, Asiens und Lateinamerikas gar nichts mehr erfah-ren. (ks)

### Anzeige:

Hier präsentiert sich die neue Fachrich-tung. Sowohl Ethno-logen als auch Päd-agoger beteiligen sich an diesem Un-ternehmen. Die Spannweite der Artikel reicht von streng empirischen sozialwissenschaftli-chen Texten über kasuistische Be-schreibungen und Analysen bis hin zu philosophischen Reflexionen über erkenntnistheoreti-sche, wissenschafts-theoretische und anthropologische Ansätze

260 S. mit Namens- und Schlagwortregister  
Broschiert DM 34,-  
ISBN 3-496-00412-6

### Inhalt

Sozialisation und Erziehung in traditionellen Gesellschaften

Klaus E. Müller: Kindheitsvorstellungen  
Elisabeth Grohs: Frühkindliche Sozialisation  
Klaus E. Müller: Initiationen

### Ethnopedagogik

Pierre Emy/Friedrich Karl Rothe: Ethnopedagogik - Historische Annäherung, syste-matische Annäherung  
Alfred K. Tremml: Ethnologie und Pädagogik - Wissenschaftstheoretische Über-schneidungsbereiche

### Moderne Pädagogik und traditionelle Gesellschaften

Christel Adick: Praxis und Effekte der Kolonialpädagogik  
Ulrich Laaser: Bildungselend und Bildungshilfe - Strukturen, Probl., Perspektiven  
Sonja Schierle: Alternative Perspektiven in der Schulerziehung von US-amerika-nischen Indianern und australischen Aborigines

### Pädagogik des "Wilden"

Alfred K. Tremml: Die Pädagogisierung des "Wilden" oder: Die Verbesserung des Menschen durch Erziehung  
Jürgen Oelkers: Die Erziehung des "Wilden" als pädagogische Fiktion

DIETRICH REIMER VERLAG o BERLIN o  
Unter den Eichen 57 o 1000 Berlin 45 o

## E ETHNOLOGISCHE PAPERBACKS

Klaus E. Müller und  
Alfred K. Tremml (Hg.)

# ETHNO-PÄDAGOGIK

Sozialisation und  
Erziehung in traditionellen  
Gesellschaften.  
Eine Einführung



DIETRICH REIMER VERLAG

Brodach/Kreklau/Oehm

# Wege ins Ausland

Ein Ratgeber für Ausbildung, Beruf und Freizeit im Ausland

6. neubearbeitete Auflage  
1991, 281 Seiten  
DIN A5, broschiert, DM 34,80  
ISBN 3-8039-0380-7

Über die bestehenden Programmankündigungen einzelner Institutionen hinaus zeigen die Verfasser mit der vorliegenden Schrift die Vielfalt der Wege ins Ausland auf und dokumentieren, daß es für jeden Interessenten Programme, Stipendien und andere Förderungsmöglichkeiten für Auslandsaufenthalte gibt. Diese reichen vom Ferienaufenthalt für Schüler über das Berufspraktikum und die Berufstätigkeit im Ausland bis hin zum Forschungsaufenthalt für Wissenschaftler in aller Welt.

Das klar gegliederte Werk läßt jeden Interessenten leicht seinen Weg in das Land seiner Wahl finden und gibt ihm Hinweise für weitere Informationen und praktische Hilfen zur Realisierung.

## Autoren

Dr. H. Georg Brodach,  
Bundesverband der Deutschen  
Industrie

Dr. Carsten Kreklau,  
Bundesverband der Deutschen  
Industrie

Christiane Oehm

## Wer?

Das Werk gibt einen Überblick über die Zielgruppen der bestehenden Förder- und Stipendienprogramme für Auslandsaufenthalte.

## Was?

Gefördert werden Schüleraustausch, Ferienpraktika, Sprachlehrgänge, Studien- und Forschungsaufenthalte, berufliche Fortbildung, soziale Hilfsdienste und Universitäts- sowie Städtepartnerschaften.

## Durch wen?

In einem ausführlichen Programmteil werden über 100 fördernde Institutionen aufgeführt, an die man sich wenden kann. Die Bandbreite reicht von privaten Vereinen über Stiftungen bis hin zu offiziellen Institutionen und den öffentlichen Händen.

## Wohin?

Programme gibt es für nahezu sämtliche Länder der Welt. Die Kriterien sind sowohl geographisch als auch berufsbezogen und an Sprachräumen orientiert.

## Wie?

Weitere Einzelheiten zu Bewerbung und Durchführung sind dem ausführlichen Programmteil zu entnehmen. Darüber hinaus werden Anregungen und Übersetzungshilfen für Bewerbungsschreiben geliefert.

## Inhalt:

Unter anderem werden dargestellt:  
Die Bedeutung von Auslandserfahrungen

Orientierungshilfen für Auslandsaufenthalte

über 100 Einzelprogramme für

- Schüler
- Auszubildende
- Au-Pair
- Praktikanten
- Fachkräfte, Spezialisten
- Studenten
- Doktoranden
- Hochschulabsolventen/  
Akademiker
- Nachwuchswissenschaftler
- Hochschullehrer

Integriertes Auslandsstudium

Studium an Partnerhochschulen  
Stiftungen

Städtepartnerschaften

Auslandshandelskammern

Deutsche Schulen im Ausland  
Zentrale Institutionen für die  
Arbeitsvermittlung ins Ausland

Deutsche Auslandsvertretungen

Bundesakademie für öffentliche  
Verwaltung

Bundesverwaltungsamt

Musterbriefe und Vokabularium

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde  
Marienburger Straße 22 · D-5000 Köln 51 (Marienburg) · Telefon (0221) 37695-0

