

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik o 16. Jahrgang o März 1992 o Heft 1 o ISSN 0175-0488 D o Preis: 9,50 DM

ZEP

Aus dem Inhalt:
Lehrgang für Entwicklungspolitik
Lernmethoden aus anderen Kulturen
Lernen in der Einen Welt

Interkulturelles Lehren

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

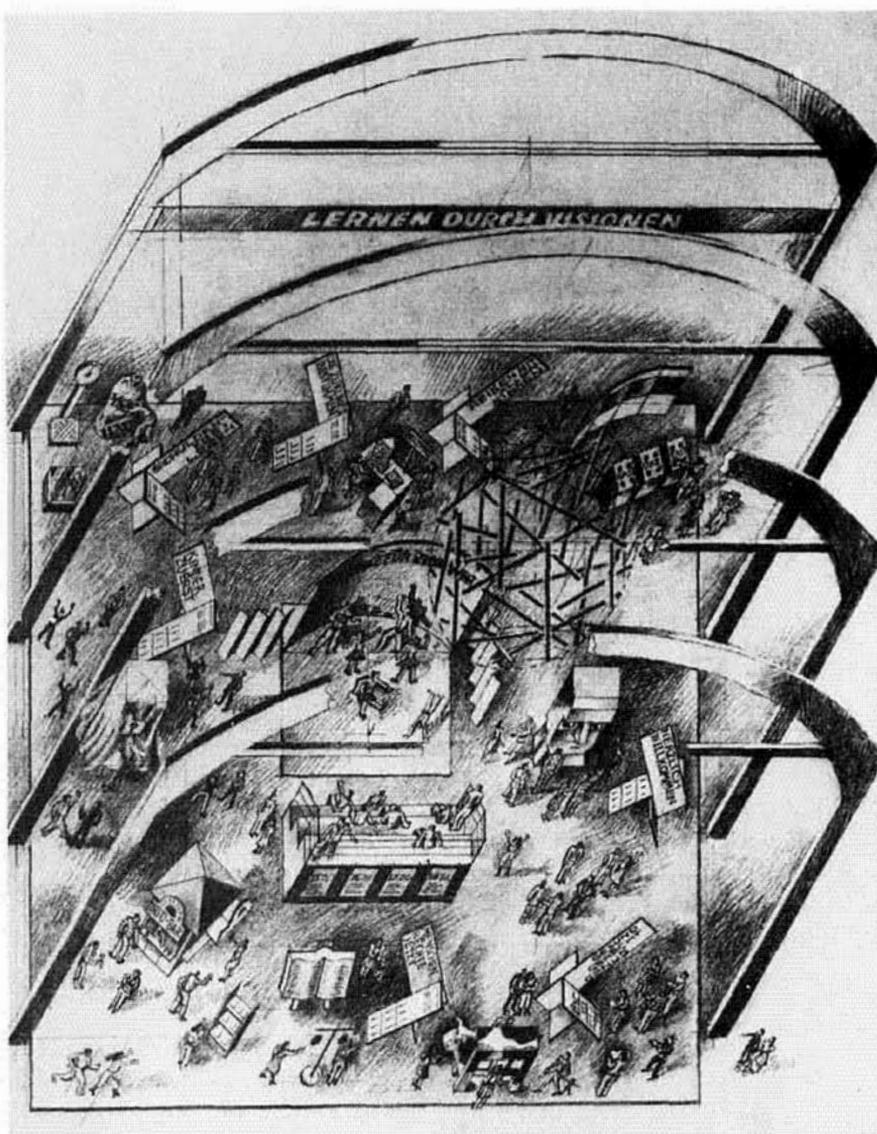
es tut sich wieder was in der entwicklungspädagogischen Szene. Nach einer langen Phase der Rezession und Depression wachsen hier und da zarte Pflänzchen, sprich: neue Aktivitäten im Be-

reich der entwicklungspolitischen Bildung. Zumindest kann dieser Eindruck für einen aufmerksamen Beobachter entstehen, wenn man sich an die vielen Initiativen erinnert, die es gerade in letzter Zeit landauf landab gegeben hat. Ein paar eindrucksvolle Beispiele für solche Initiativen werden

in diesem Heft vorgestellt. *Helmuth Hartmeyer* berichtet von einem erfolgreichen und didaktisch interessanten Lehrerfortbildungsprojekt aus Österreich, den "Lehrgang für Entwicklungspolitik". *Barbara Zahn* berichtet eindrucksvoll über einen entwicklungspädagogischen Kongreß aus Baden-Württemberg - ein dort gehaltenes Referat findet sich ebenfalls im Heft (*Alfred K. Tremel*). Die Tagung in Freiburg ist nur ein Beispiel für vergleichbare andere entwicklungspädagogische Tagungen in diversen Bundesländern.

Die "Eine Welt" wird dabei zunehmend zu einem gemeinsamen Fokus der unterschiedlichen Ansätze. Auch in der Didaktik des Geschichtsunterrichts - traditionell einer Domäne nationalstaatlicher Erinnerungen - wird inzwischen die ganze Eine Welt als Horizont historischer Prozesse entdeckt (*Walter Fürnrohr*). Daß dabei ganz nebenbei auch die Einbahnstraße des Lernens verlassen wird und wir mit einem heftigen Gegenverkehr rechnen müssen, zeigt der Beitrag von *Jos Schnurer*. Selbstverständlich finden Sie daneben auch wieder die Rubriken "ZEPpelin", "Rätsel" und den ganzen Serviceteil mit Informationen und Rezensionen. Insgesamt eine Mischung, die - so hoffe ich - wieder einmal zur Irritation anreizt.

Herzliche Grüße
Alfred K. Tremel
3.2.1993



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

16.Jahrgang

März

1

1993

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|--------------------------|-----------|---|
| Helmuth Hartmeyer | 2 | Lehrgang für Entwicklungspolitik
Ein Modellprojekt für die entwicklungspädagogische Fortbildung in Österreich |
| Jos Schnurer | 9 | Lernmethoden aus anderen Kulturen
Lernen miteinander und voneinander? |
| Alfred K. Tremel | 16 | Lernen in der Einen Welt |
| Kongreßbericht | 20 | Die Dritte Welt im Ländle
Lernen in der Einen Welt - Impressionen vom Bildungskongreß in Freiburg |
| ZEPpelin | 24 | ... und den Menschen ein Wohlgefallen |
| | 25 | Rätsel-Ecke |
| | 26 | Unterrichtsmaterial |
| Walter Fürnrohr | 29 | Zur historischen Dimension des Lernbereichs "Dritte Welt"
Öffnung des historischen Lernens zum Welthorizont |
| | 35 | Rezensionen |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16.Jg 1993 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. 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 M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens, Heike Selinger, Annette Scheunflug, Britta Stade. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Titelbild: Gaby Franger, Nürnberg; Frauen in der Einen Welt e.V.; entnommen aus den auf Seite 35 besprochenen Materialien (wir danken Frau Franger für die Abdruckrechte) **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

Helmuth Hartmeyer

Lehrgang für Entwicklungspolitik

Ein Modellprojekt für die entwicklungspädagogische Fortbildung in Österreich

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) ist seit nunmehr 13 Jahren bemüht, in Österreich ein kritisches Bewußtsein für und über entwicklungspolitische Fragestellungen und Zusammenhänge zu wecken und eine dafür geeignete Methodik und Didaktik zu entwickeln und zu erproben. Der mit November 1990 begonnene Lehrgang für Entwicklungspolitik sollte ein entscheidender Schritt sein hin zur Professionalisierung entwicklungsbezogener Bildung, zu weiterreichenden und kontinuierlich notwendigem Erfahrungsaustausch und zur Erarbeitung neuer Handlungsformen.

Mit dem Lehrgang für Entwicklungspolitik steht damit in Österreich erstmals ein langfristig angelegtes Fortbildungsprogramm zur entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Qualifizierung zur Verfügung, das sich in erster Linie am LehrerInnen und an in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit tätige MultiplikatorInnen wendet.

Das Konzept des Lehrgangs, dessen prioritäres Ziel es im obigen Sinne ist, aus eigenen Einsichten und Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden heraus ein umfassendes Verständnis der weltweiten Zusammenhänge und eine aktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten solidarischen Handelns und Wegen zu politischer Veränderungsbereitschaft zu erreichen, wurde in den Jahren 1986 bis 1988 in Zusammenarbeit zwischen dem ÖIE und dem Interuniversitären Forschungsinstitut für Fernstudien, später dem Institut für Weiterbildung der Universität Klagenfurt entwickelt und erprobt. Es entstand nicht zuletzt aus den jährlichen Klagenfurter Hochschulwochen heraus und wurde im Zuge intensiver Vorgespräche mit dem Bundes-

ministerium für Wissenschaft und Forschung (BMfWuF) auch dort vorgestellt und diskutiert.

Entworfenen Modelle wurden in zahlreichen ein- und mehrtägigen v.a. Lehrerfortbildungsveranstaltungen erprobt und weiterentwickelt. Für die wissenschaftlich-didaktische Beratung sind die Veranstalter namentlich besonders dem Klagenfurter Universitätsprofessor Larcher zu besonderem Dank verpflichtet.

In den Jahren 1988 und 1989 war der ÖIE finanziell in seiner Existenz bedroht, sodaß das Projekt erst Mitte 1989 wieder aufgegriffen und 1990 realisiert werden konnte. Während eine weiterreichende Finanzierung durch das BMfWuF nicht zu erwarten war, trug die gute Zusammenarbeit mit dem Pädagogischen Institut der Stadt Wien Früchte und es konnte der erste Durchgang beispielgebend ausgeschrieben und begonnen werden.

Inzwischen konnten zahlreiche andere Pädagogische Institute, Landesschulräte, einige Einrichtungen der Erwachsenenbildung und einige entwicklungspolitische Organisationen zur Zusammenarbeit und Unterstützung gewonnen werden. Es bleibt zu hoffen und es gilt dem unsere Arbeit, daß noch weitere Unterstützer folgen und noch manche bestehende Vorbehalte abgebaut werden können. So haben zwei weitere Durchgänge bereits begonnen, ein vierter und fünfter sind mit Beginn Herbst 1992 bzw. Frühjahr 1993 vereinbart.

Motive und Zielsetzungen

Dem Lehrgang für Entwicklungspolitik "liegen eine Reihe von Motiven" zugrunde:

◊ Die Möglichkeit durch einen Lehrgang, die eigene berufliche, aber auch außerberufliche entwicklungs-

politische Arbeit nach inhaltlichen und didaktischen Gesichtspunkten zu reflektieren, analysieren und weiterzuentwickeln.

⇨ Das Angebot eines Lehrgangs zur Vermittlung von mehr entwicklungspolitischer Kompetenz, v.a. auch im methodisch-didaktischen Bereich. Durch praktische und eigene Erfahrungen soll die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen entwicklungspolitischer Praxis gefördert werden.

⇨ Die Einrichtung eines interdisziplinären Lehrgangs, um die hohen Ansprüche, die an entwicklungspolitische Arbeit gestellt werden, zu verwirklichen helfen. Das Zusammenwirken von vielen Fachrichtungen ist dabei unerlässlich.

⇨ Die qualitative Verbesserung der entwicklungspolitischen Arbeit in Österreich, v.a. auch der Bildungsarbeit, durch eine Vernetzung mit dem Stand der Forschung.

⇨ Die Öffnung eines Fortbildungsangebotes auch für NichtlehrerInnen, z.B. rückgekehrte EntwicklungshelferInnen, ErwachsenenbilderInnen, Engagierte in der Jugend-, Gewerkschafts- und kirchlichen Arbeit.

An einzelnen Lernzielen bedeutet dies:

⇨ Die Auseinandersetzung mit der eigenen entwicklungspolitischen Kompetenz.

⇨ Der Austausch von Erfahrungen mit den anderen TeilnehmerInnen bzw. die kritische Reflexion vorhandener Probleme.

⇨ Die Konfrontation mit und das Erproben von alternativen Formen entwicklungspolitischen Handelns, entwicklungspolitischer Bildungs-, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit, sowie projekt-bezogenen Lernens.

⇨ Das eigenständige Erarbeiten von entwicklungspolitischen Inhalten und Informationen unter Einbezug der jüngsten wissenschaftlichen Ergebnisse und Debatten.

⇨ Die Sensibilisierung für die soziale Komponente des Lernens: bei sich selbst, in der Gruppe, im eigenen Berufsfeld, in einem erweiterten gesellschaftlichen Zusammenhang.

Inhaltliche Konzeption

Die didaktische Konzeption sieht vor, daß die inhaltliche Ausgestaltung der vorgesehenen Blockseminare und Zwischentreffen stark durch die TeilnehmerInnen und ihre konkreten Bedürfnisse geprägt wird. Dennoch ist es notwendig und zielführend, einen Rahmen vorzugeben und eine Grobbeschreibung der möglichen und angestrebten Inhalte zu leisten.

Im ersten Seminar stehen die Erfahrungen und Bilder, die Menschen im Norden wie im Süden von der Welt haben, im Mittelpunkt. Es geht um Vorurteile und Rassismen, um unseren Umgang mit AusländerInnen und Fremden. Die Perspektiven und Chancen einer multikulturellen Gesellschaft werden eingehend behandelt. Am

Beispiel des Tourismus kann der Frage nachgegangen werden, wie weit interkulturelles Lernen möglich ist, wo seine Grenzen liegen. Die aktive Teilnahme von

Lehrgangsinhalte

1. Seminar 11.-15.3.1991

Erste Welt - Dritte Welt: Die Eine Welt

Die Bedeutung der Bilder und Erfahrungen, die Menschen im Norden wie im Süden von der Welt haben. Arbeit mit Bildern, Büchern, Geschichten, Filmen, Medien u.a.m. Die Fremdheit vor der eigenen Tür. Vorurteile, Rassismen, Ausländerfeindlichkeit. Begegnung mit Menschen aus der Dritten Welt. Wie weit ist interkulturelles Lernen möglich, wo liegen seine Grenzen? Wir als Touristen in der Dritten Welt.

2. Seminar 8.-12.7.1991

Entwicklungspolitische Arbeit in der Praxis: Weltprojekte

Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Österreich und in der eigenen Praxis. Überlegungen für den Projektunterricht und für Projekte der entwicklungspolitischen Öffentlichkeits- und Solidaritätsarbeit. Umsetzungsmöglichkeiten mittels Theater, Spiel, Musik, Materialien, öffentlichen Aktionen etc.

3. Seminar 15.-19.3.1992

Weltwirtschaft

Die Zusammenhänge zwischen Nord und Süd, zwischen Entwicklung und Unterentwicklung anhand konkreter Sachverhalte z.B.: globale Umweltzerstörung am Beispiel Regenwald; internationale Abhängigkeiten am Beispiel Handel, Colonialwaren; Zusammenhänge zwischen Verarmung und Verschuldung; neue Faktoren im Weltagrarsystem (die Genfrage).

4. Seminar 6.-10.7.1992

Eine Welt-Woche

Im Mittelpunkt: die persönliche Begegnung mit Menschen aus allen Erdteilen. Gemeinsames Erleben (u.a. Erfahrungsaustausch der persönlichen Geschichte und Sozialisation, Kulturveranstaltungen, Möglichkeiten und Grenzen von Entwicklungszusammenarbeit). Vermittlung und Wachsen der Erkenntnis, daß das Überleben nur gemeinsam möglich ist.

Menschen aus dem Süden gehört vom 1. Seminar weg zum integrativen Bestandteil des Lehrgangs, um die Auseinandersetzung mit der Wechselwirkung von Menschen und Kulturen sehr konkret erlebbar zu machen.

Im zweiten Seminar werden die globalen Zusammenhänge anhand konkreter Sachverhalte behandelt. Es wäre vermessen zu behaupten, daß im Zuge eines sol-

chen Seminars so recht und schlecht die Welt erklärt werden kann, aber Fragen etwa der Verschuldung, des Welthandels, der Umweltzerstörung, der Verarmung werden beispielhaft bearbeitet. Nachgegangen wird auch der Frage: Welche entwicklungspolitischen Perspektiven für das Ende dieses Jahrtausends und den Beginn des nächsten gibt es?

wie auch deren Mitarbeit in einer entwicklungspolitischen Organisation oder anderen Einrichtung gegenübergestellt. Es soll über die persönliche Begegnung mit Menschen aus allen Erdteilen die Einsicht wachsen, daß es ein Überleben nur gemeinsam gibt, daß die Achtung unterschiedlicher Werte und Wertsysteme eine Grundvoraussetzung darstellt.

Zwischen den Seminaren sind einige regionale Kurzveranstaltungen vorgesehen; sie dienen zum Erfahrungsaustausch, zur Reflexion über Ergebnisse bei der Behandlung bzw. Vermittlung der Seminarinhalte und zur Bearbeitung aktueller Spezialfragen.

Vorgesehen sind auch Praktika in sowie Exkursionen zu entwicklungspolitischen Organisationen als Ergänzung bzw. Konkretisierung der Seminarerfahrungen und der eigenen Arbeits- und Lebenszusammenhänge.

Didaktische Konzeption

Der entwicklungspolitische Lehrgang will als Fortbildungslehrgang die Kompetenzen der TeilnehmerInnen als in der entwicklungspolitischen Arbeit Tätige steigern. Das Ziel ist nicht Berufsausbildung, sondern ist, durch die strukturierte Infragestellung inhaltlicher und methodischer Bereiche, ein Mehr an entwicklungspolitischer Kompetenz zu fördern. Es geht also ganz zentral um die Erfahrung und Erweiterung eigener Lern- und Handlungsfähigkeiten.

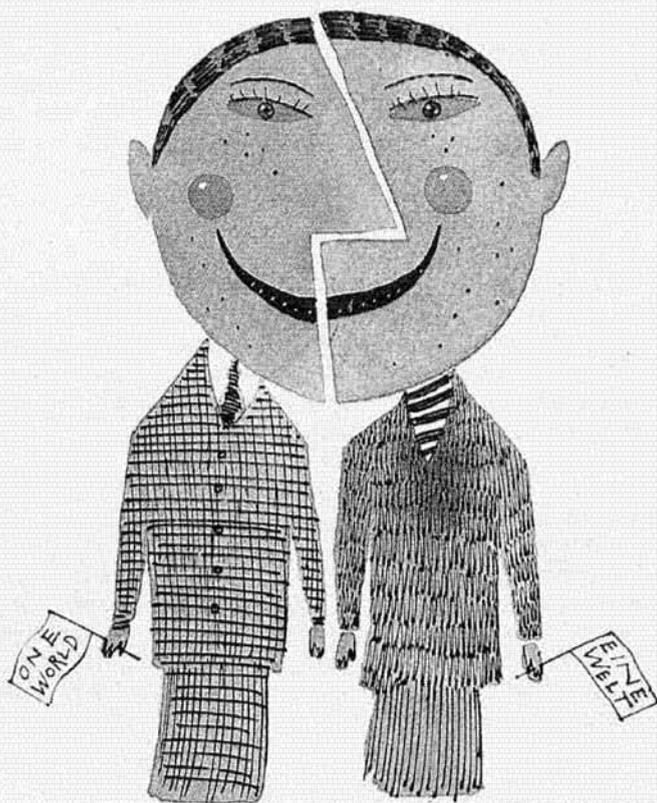
Das Konzept von Lehren und Lernen, das diesem Lehrgang zugrunde liegt, orientiert sich an neueren Entwicklungen der Didaktik, die am Menschen und seinen Erfahrungen ansetzt. Wissen und Information, so die zugrundeliegenden, wissenschaftlich belegten Einsichten, können nur dann in die Persönlichkeit integriert werden, wenn die wesentliche Erkenntnistätigkeit von den Betroffenen selbst ausgeführt und in Bezug zum eigenen Lebenszusammenhang gebracht werden kann; wenn in diesem Aneignungsprozeß von Wissen und Information auch die Gefühle und die sozialen wie kulturellen Bedürfnisse der Lernenden involviert werden, nicht bloß deren kognitive Fähigkeiten; kurz, wenn alle Momente der Persönlichkeit miteinbezogen werden. Dies heißt, daß die Inhalte und Methoden des Lehrgangs nicht von außen aufoktroziert werden, sondern im Zusammenhang mit dem Erfahrungsschatz der TeilnehmerInnen stehen bzw. in einen solchen Zusammenhang gebracht werden müssen.

Die Inhalte des Lehrgangs sind deshalb jeweils notwendige Vorentwürfe, die letztlich unter der Beteiligung der TeilnehmerInnen modifiziert, eventuell sogar substantiell verändert werden.

Die zentralen Ziele eines solchen Lehrganges machen jedenfalls Lernformen erforderlich, die es den TeilnehmerInnen ermöglichen, ihre eigenen Kompetenzen entdecken zu lernen.

Es werden die Inhalte nicht bloß dargelegt, schon gar nicht durch viele Referate, sondern entdeckendes Lernen

MITEINANDER LEBEN



EINANDER ERGÄNZEN

Im dritten Seminar geht es zentral um die entwicklungspolitische Bildungs-, Informations- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich. Ziel ist v.a. die Erweiterung der kommunikativen Kompetenz der TeilnehmerInnen. Die Auseinandersetzung mit Inhalten und Formen, v.a. auch Möglichkeiten des solidarischen Handelns sowie mit der Vielfalt von Umsetzungsmöglichkeiten (Lobbying, Medien, Materialien, Kulturtechniken, Animation etc.) ist ein Kernanliegen des Seminars.

Im vierten Seminar werden die bisherigen Lehrgangserfahrungen und -erkenntnisse reflektiert und der praktischen Arbeit der einzelnen TeilnehmerInnen so-

ist Teil der Konzeption, ein Lernen, das sich die Gruppe stark selbst organisiert. Durch viel Partner- und Gruppenarbeit, sowie durch andere gruppenpädagogische Methoden (wie etwa themenzentrierte Interaktion), wird das teilnehmerorientierte Lernen ermöglicht. Dazu gehört, daß ein scheinbar großer Unterschied zwischen Lehrenden und Lernenden problematisiert wird, sich alle Betroffenen der Verantwortung im Umgang mit Wissensunterschieden bewußt sind. Die didaktische Konzeption geht von der These aus, daß nur dann tatsächlich konfliktorientiertes und soziales Lernen sowie ein Dialog darüber möglich sind, wenn überdies alle Betroffenen ihre gemachten Erfahrungen einbringen können und sich daraus erst die endgültigen Ziele und damit Ergebnisse des Lehrgangs bzw. eines einzelnen Seminars entwickeln.

Wie ausgeführt besteht der Lehrgang aus vier Seminaren, die aus methodisch-didaktischen Überlegungen als Klausurtagungen abgehalten werden. Klausurtagungen sind in besonderer Weise geeignet, Prozesse des sozialen Lernens zu fördern und die TeilnehmerInnen auf der Beziehungsebene zu sensibilisieren. Außerdem bieten Klausuren den für Selbstreflexion notwendigen zeitlichen und sozialen Rahmen: es herrscht mehr Muße, es entsteht mehr Vertrauen. Beides ist einem Lernen, das beim Lernenden ansetzt, sehr zuträglich.

Da aber die Klausurtagung Lernerfolge zeitigt, die im institutionellen Alltag bedroht sind, weil dort die alten Routinen mächtiger als die neuen Lernerfahrungen sind, v.a. aber sich die Seminarprozesse kaum 1:1 übertragen lassen, gilt es, neben den Klausurtagungen auch regionale, begleitende Veranstaltungen einzubauen, die den Transfer des im Seminar Angenommenen in die Alltagspraxis erleichtern sollen. Diese Aufgabe haben die geplanten Zwischentreffen.

Ein wesentlicher Bestandteil des Lehrgangs ist die terminisierte Mitarbeit in einer der vielen entwicklungspolitischen oder dem Thema artverwandten Institutionen oder Initiativen, wenn es gelingt, auch die Mitarbeit in entsprechenden Arbeitskreisen oder Einrichtungen der politischen Parteien, Kirchen, der Gewerkschaft oder Erwachsenenbildung.

Die Mitarbeit in der Praxis sowie das Beobachten dieser und der Austausch darüber stellt einen wesentlichen Beitrag zu einem handlungsorientierten Lernen dar.

Im Zuge der Blockveranstaltungen, aber auch bei den regionalen Zwischentreffen, wird immer darauf geachtet, daß Inhalt und Methode einander nicht ausschließen. Natürlich spielen Ergebnisse der Forschung eine ganz wichtige Rolle, weil sonst auch die Bildungsarbeit in der Praxis jedes theoretisch fundierten Unter- und Überbaus entbehrt, aber verstärkt wird in einem solchen Lehrgang auf die Umsetzbarkeit in der "entwicklungspolitischen Bildungsarbeit" eingegangen, werden angepaßte Methoden erprobt und entwickelt, werden unterschiedlichste Kulturtechniken erlebbar gemacht. Aus der Wissenschaft kommende Faktoren und Einsichten sollen ein-

ander ergänzen.

Der Lehrgang richtet sich vorrangig an LehrerInnen aller Schultypen, v.a. auch an jene mit Erfahrungen in der außerschulischen Arbeit, in kommunalen oder anderen Initiativen (Politik, Kirchen, Kultur, Sozialarbeit), an ErwachsenenbildnerInnen, die den erhöhten Ansprüchen nach entwicklungspolitischer Arbeit in Volksschulen, in Gewerkschaften, im ländlichen Bereich, in Pfarren nachkommen wollen und auch an entwicklungspolitisch Engagierte (rückgekehrte EntwicklungshelferInnen, MitarbeiterInnen in entwicklungspolitischen Orga-

Veranstalter:

Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) in Zusammenarbeit mit:

- Pädagogisches Institut des Bundes in Kärnten
- Religionspädagogisches Institut der Diözese Gurk
- Pädagogisches Institut des Bundes in Oberösterreich
- Pädagogisches Institut des Bundes in Salzburg
- Religionspädagogisches Institut der Erzdiözese Salzburg
- Landesschulrat für die Steiermark
- Pädagogisches Institut des Bundes in der Steiermark
- Pädagogisches Institut des Landes Tirol
- Religionspädagogisches Institut der Diözese Innsbruck
- Pädagogisches Institut des Bundes in Vorarlberg
- Pädagogisches Institut des Landes Vorarlberg
- Religionspädagogisches Institut der Evangelischen Kirche
- Förderungsstelle des Bundes für Erwachsenenbildung für OÖ
- Verband Oberösterreichischer Volkshochschulen
- Bildungshaus St. Virgil, Salzburg
- Bildungshaus Haus der Begegnung, Innsbruck
- EZA-Entwicklungszusammenarbeit mit der Dritten Welt
- Institutionen der Lehrer- und Erwachsenenbildung und anderen Organisationen

Wissenschaftliche Beratung / Begleitung:

- Institut für Weiterbildung der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt.
- Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften der Universität Salzburg.

Zielsetzung:

- Ziel des Lehrgangs ist es, aus den eigenen Einsichten und Erfahrungen der Teilnehmer/innen heraus ein umfassendes Verständnis der weltweiten Zusammenhänge und eine aktive Auseinandersetzung mit Möglichkeiten solidarischen Handelns zu erreichen.

nisationen, Alternativbauern, etc.) aus der nicht unmittelbaren Bildungsarbeit.

Aufgrund der Verschiedenheit der AdressatInnen, der Verschiedenheit in ihren Biographien und Bildungs-

wegen, sieht die didaktische Konzeption dieses Lehrgangs ein entsprechend fächer- und disziplinenübergreifendes Lernangebot vor.

Eine erste Bilanz nach knapp zwei Jahren

Der überraschend erfreuliche Anmeldeboom auf die erste Ausschreibung des ÖIE hin veranlaßte uns, sehr rasch einen 2. Lehrgangsdurchgang ab dem Frühjahr 91 und einen 3. Durchgang ab dem Herbst 91 vorzubereiten und zu fixieren. Wir entschieden uns dazu trotz der finanziellen Unsicherheit, die damit verbunden war. Wer würde die Referentenkosten tragen, wer die Fahrt- und Aufenthaltskosten, wer die Spesen für die Vor- und Nachbereitung?

Wir beabsichtigten aus gruppenspezifischen Überlegungen, die Gruppengröße pro Durchgang mit 30 zu beschränken, doch 170 Anmeldungen im Frühjahr 90 zwangen uns zu manchen Kompromissen. Wir wollten unbedingt unseren eigenen Kriterien gerecht werden, nämlich Personen aus möglichst allen Schultypen aufzunehmen, daß diese aus mehreren Bundesländern kommen sollten, daß darüberhinaus die Erwachsenenbildung oder andere einschlägige Berufssparten vertreten sein sollten, und daß wir auch dem Kriterium einer geschlechtlichen Ausgewogenheit Rechnung tragen wollten. Wir ersuchten deshalb die Angemeldeten um schriftliche Motivberichte, um uns die Auswahl zu er-

leichtern. Dabei waren uns die Pläne der TeilnehmerInnen für deren Weiterarbeiten nach dem Lehrgang besonders wichtig.

Wir nahmen letztlich 38 Personen in den 1. Durchgang auf, von denen immerhin noch 30 am 4. Seminar teilnahmen. Auch in den 2. Durchgang nahmen wir 37 auf. Erst beim 3. Durchgang erreichten wir die ursprünglich vorgesehene Maximalzahl von 30.

Der Lehrgang steht finanziell auf sehr wackeligen Beinen und ein Gutteil der Mittel muß(te) von Seminar zu Seminar neu erkämpft werden. Dabei fällt auf, daß die Bereitschaft der TeilnehmerInnen, durch einen Eigenbeitrag zum Gelingen der Programme beizutragen, größer ist als erwartet. Der ÖIE selbst kommt v.a. für die administrativen Kosten auf und deckt den Aufwand für die Vor- und Nachbereitung, in die dennoch und zugleich viel Freiwilligkeit fließt.

Die Teilnahme von 6 ErwachsenenbildnerInnen im 1., 6 im 2. und 7 im 3. Durchgang wird erfreulicherweise durch einen regelmäßigen finanziellen Beitrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst unterstützt. Auch die Alternativhandelsorganisation EZA beteiligt sich mit einem laufenden Zuschuß.

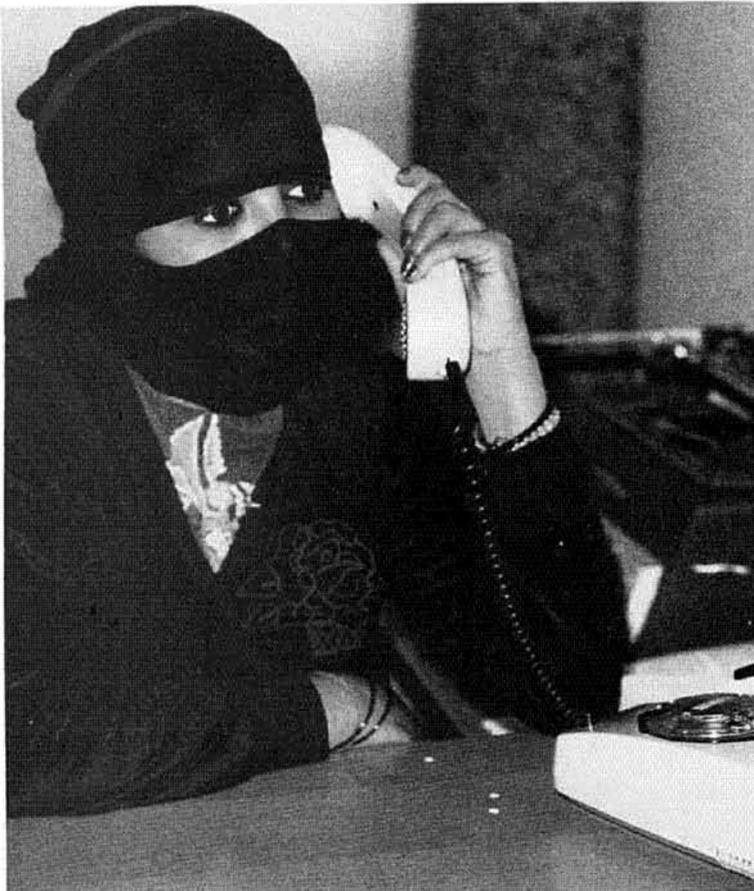
Fehlendes Geld hat dennoch zur Folge, daß kaum eigene lehrgangsspezifische Unterlagen von Seiten des ÖIE erarbeitet werden können und keine Ressourcen für eine ausreichende Dokumentation vorhanden sind. Zur Verfügung gestellte Lehrgangsmappen werden von den TeilnehmerInnen in Eigenregie ergänzt. Umfangreiche Büchertische bei jedem Seminar mit fachspezifischer pädagogischer Betreuung und einschlägigen Literatur- und Medienlisten gewährleisten den Zugang zu weiterführender Information und Literatur.

Die teils bundesweite Streuung innerhalb der Herkunft der TeilnehmerInnen erschwerte die Organisation von Zwischen- und Projektgruppentreffen, aber es war erstaunlich und erfreulich zu beobachten, wie wenig Distanzen eine Rolle spielen, wenn die Begeisterung und Überzeugung von der gemeinsamen Arbeit vorhanden ist. Die Struktur in der Steiermark bildete dabei von Anfang an eine besondere Ausnahme. In Zusammenarbeit mit dem ÖIE wurde ein Landesarbeitskreis für Entwicklungsförderung beim Landesschulrat, der obersten steirischen Schulbehörde, eingerichtet und dessen 13 Mitglieder (LehrerInnen, die alle Schultypen und alle Schulbezirke der Steiermark vertreten) nahmen geschlossen am Lehrgang teil. Sie zeichneten mittlerweile 1992 für ein umfangreiches regionales Lehrerfortbildungsprogramm zum Themenbereich "500 Jahre Lateinamerika" verantwortlich und bereiten auch für 1993 ein umfassendes Programm vor.

Die Arbeiten der Projektgruppen in den ersten beiden Durchgängen gestalteten sich insgesamt sehr unterschiedlich, v.a. aber äußerst kreativ. Eine Gruppe entwickelte Rollenspiele und organisierte die regionale Zusammenarbeit im nördlichen Teil des Bundeslandes Niederösterreich. Eine andere Gruppe erarbeitete einen Kulturvergleich Österreich - Ghana in Buchform. Eine

".. ob uns die Entwicklungspolitik Probleme bei der Übernahme des westlichen Gesellschaftsmodells bescherte..?"

© Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.): Entwicklungspolitik im Schaubild, Bonn 1984, S.9.



dritte setzte sich, ausgehend von konkreten Schulprojekten, mit der Ausbildung und Unterstützung von Frauen in Westafrika, konkret in Burkina Faso auseinander, eine vierte überarbeitete eine bestehende Ausstellung zum Thema "Verschuldung". Informationsarbeit in Schulen und Volkshochschulen zum Klimabündnis europäischer Städte mit den Regenwaldvölkern war im Mittelpunkt der Arbeit einer fünften Gruppe, das Zusammentragen von entwicklungspolitischen Materialien für den Englischunterricht die selbstgewählte Aufgabenstellung einer anderen. Eine siebente Gruppe erstellte eine Materialienmappe für die Bildungsarbeit zum Thema "Fremdsein", eine achte gestaltete einen Informationsstand zum Thema "500 Jahre Lateinamerika" in Baden bei Wien. Die ÖIE-Kinderaktion "Schlaue Fragen" wurde durch eine weitere Gruppe wesentlich miterarbeitet, über die spezielle steirische Gruppe berichtete ich bereits.

Es fehlt(e) uns insgesamt an Kapazitäten, diesen Gruppen als kontinuierliche Ansprechpartner zur Verfügung zu stehen; der positive Effekt war aber, daß die Gruppen sehr selbständig agieren mußten und deren Eigenverantwortlichkeit eine 100 %ige war. Die Integration aller TeilnehmerInnen gelang jedoch nicht, die überwiegende Mehrheit war jedoch mit Begeisterung bei der Sache und die Ergebnisse übertrafen viele unserer Erwartungen.

Von mancher Seite wird dem Lehrgang vorgeworfen, daß er zu wenig wissenschaftlich sei, daß zu wenige prominente renommierte WissenschaftlerInnen für den nötigen Informationsgehalt sorgen. Teils fehlen uns die Mittel, solche Personen einzuladen, immer weniger glauben wir aber auch an die Allmacht großer Vorträge. Wir geben der Vielfalt der Methodik und der Eigenerarbeitung den Vorrang, sind ebenso von den Qualifikationen und Kompetenzen weniger bekannter entwicklungspolitischer "Fachleute" überzeugt und v.a. gilt auch unser stetes Bemühen, Personen aus der sogenannten 3. Welt selbst möglichst ein ganzes Seminar hindurch dabeizuhaben. Dies gelang und gelingt uns fast durchgehend.

Ein wesentlicher Schlüssel zum Erfolg ist die Zusammensetzung des Leitungsteams. Ich erachte vier als die ideale Zahl. Vier Personen, die unterschiedliche Kompetenzen (v.a. entwicklungspolitische Sachkenntnisse, methodische Erfahrungen, Organisationsgeschick, Integrationsfähigkeit) einbringen und gut miteinander auskommen sollten. Eine starke Identifikation mit dem Lehrgangskonzept und eine gute Arbeitsteilung sind dabei wichtige Grundvoraussetzungen.

Der ÖIE hat beim Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung ein begleitendes Evaluierungsprojekt eingereicht, doch leider wurde dieses nach sehr konstruktiven Vorgesprächen letztlich abgelehnt. Eingehende schriftliche und mündliche Seminarreflexionen sowie eine Reihe von Gesprächen zwischendurch bleiben somit die Form der Evaluierung, an der uns aber sehr liegt und die immer eine wichtige Auseinandersetzung

für die jeweilige Weiterplanung darstellt.

Am Ende des 4. Seminars des 1. Durchgangs im Juli 92 schätzten die TeilnehmerInnen den Lehrgang insgesamt so ein. Stellvertretend stehen dafür einige Zitate:

"Am Anfang dachte ich, so ein Lehrgang wird gut sein für meine Arbeit, immer mehr merkte ich, wie er für mich selbst wichtig wurde." "Ich hatte Angst vor viel verkopftem Lernen, doch es kam ganz anders. Es war

4. Seminar, Seminarprogramm

Lehrgang für Entwicklungspolitik, 2. Durchgang Tainach 7.-11.9.1992

Mo, 7.9.

- 15.00 Seminarbeginn, Einstieg
Projektgruppenergebnisse
Luki Fraunberger: Video/Theater
- Abend: Projektgruppenergebnisse
evtl. Interreligiöse Begegnung (Franz Müller)
evtl. Spiclangesbot ("Muko"?)

Di, 8.9.

- ganztägig: Wanderung Klopeinersee
Reflexion und Erfahrungsaustausch
Was ist Entwicklung?
Was ist Entwicklungspolitik?
Was mache ich weiter, was machen wir weiter?
Reflexion der Praktika
- Abend: Dr. Joze Messner (Slowene, Kinderarzt)

Mi, 9.9.

- Vormittag: Referat und Diskussion
Ep. Bildungsarbeit, Herausforderung an Österreich
- Nachmittag: Boal-Theater (Hartmut Kilgus)
- Abend: frei

Do, 10.9.

- ganztägig: Workshops
- 1) Pressearbeit: Annemarie Fleck (Kärntner Kirchenzeitung)
 - 2) Öffentliche Aktionen: Walther Schütz (ÖIE-Kärnten)
Kinderaktionen: Veronika Steinkellner
 - 3) Entwicklungspolitische Lobbyarbeit: Helmut Hartmeyer
- Abend: Kulturabend mit Jany Oswald (Gedichte, Lieder)

Fr, 11.9.

- Vormittag: Abschlußarbeiten der Projektgruppen (Tonarbeiten)
Abschiednehmen (Christa Renoldner)
Was lasse ich zurück, was nehme ich mit?
Reflexion
Seminarende nach dem Mittagessen

super." "Ich habe Personen kennengelernt." "Ich bin ungeheuer motiviert und spüre viel Kraft. Ich bin sehr zufrieden." "Ich möchte nicht, daß es jetzt aus ist." "Mit meinen Frustrationen, die aus entwicklungspolitischer Arbeit zwangsläufig entstehen, konnte ich gut umgehen." "Ich erlebte, wie sehr Entwicklungspolitik mit mir selbst zu tun hat." "Die vielen unterschiedlichen Vermittlungsformen haben mich ungemein angesprochen." "Ich werde die vielen Begegnungen vermissen, v.a. jene mit Anthony (aus Ghana, Anm.d.P.)." "Ich hätte gerne noch mehr andere entwicklungspolitische Konzepte kennengelernt." "Der ÖIE ist eine sehr wichtige Einrichtung. Ich werde in Kontakt bleiben."

In meiner eigenen Zwischenbilanz sehe ich es so: Der Besuch eines Lehrgangs kann und wird nicht alle akuten Interessen beantworten, aber er macht einige der heute für viele entwicklungspolitisch Engagierte wichtigen und brennenden Fragen deutlich:

▷ Können (entwicklungs)politische Handlungsmuster neu gestaltet werden? Wie trage ich zu meiner eigenen Veränderung bei?

▷ Wie kommen wir von den konkreten Einzelfällen zu (entwicklungs)politischem Handeln?

▷ Wie können wir uns, kann ich mich, in bestehende Aktivitäten integrieren? (Mich, uns vernetzen, zusammenarbeiten?)

Es gibt zwei ganz essentielle Ergebnisse: die Akzeptanz eines Weges der Selbstbeschränkung und Selbstbestimmung als Ziel politischen Handelns bedeutet einen ständigen Lernprozeß, und das Erkennen des kontinuierlichen Erfahrungsaustausches und des gemeinsamen Lernens in all seiner Vielfalt ist eine Grundvoraussetzung für jedwede Weiterentwicklung. Information ist dabei nicht die Basis für spätere Handlungsfähigkeit sondern muß dialektisch integriert sein in die Persönlichkeit jedes/jeder Einzelnen und jeder Gruppe. Diese Einsichten und dieses ganzheitliche Konzept sind bislang im Lehrgang voll aufgegangen. Die Struktur des ÖIE wird diesen Ansprüchen (noch) nicht ganz gerecht. Der ÖIE ist in weiten Bereichen noch immer ein reiner Informationsdienst, dessen Konzept zu oft davon ausgeht, daß entwicklungspolitisch Denkende andere (noch nicht so) entwicklungspolitisch Denkende zu informieren und anzuleiten haben. Es wird nur so nicht funktionieren. Der Lehrgang für Entwicklungspolitik macht die Aufgabe deutlich und die jüngste Kampagne des ÖIE "Welt-Um-Welt", die entwicklungs-politisch engagierte Menschen in einem Bündnis österreichweit zusammenschließen möchte, beweist es ebenso: der ÖIE sollte eine Struktur anbieten, die die selbständige Weiterarbeit der Angesprochenen ermöglicht. Die sich durch den Lehrgang herausbildende "Plattform" für eine andere Bildungsarbeit braucht ihren Platz - durch Möglichkeiten zu Folgetreffen, zu weiteren Projektgruppen, u.a.m.

Weiterentwicklung des Konzepts

Die zahlreichen Kontakte bei der Vorbereitung und Durchführung bisheriger Durchgänge, die geleistete

Presse- und Öffentlichkeitsarbeit und vor allem die gute Kritik durch Teilnehmende haben andere auf den Lehrgang aufmerksam gemacht.

Das Kontaktkomitee Studienförderung, der Zusammenschluß aller Betreuungsorganisationen für Studierende und StipendiatInnen aus Entwicklungsländern, hat mittlerweile den ÖIE mit der Ausarbeitung eines Konzepts für die Weiterbildung von MitarbeiterInnen solcher Organisationen beauftragt. Das Konzept, erstellt auf Basis der Lehrgangserfahrungen, wurde bereits genehmigt und wird in den beiden kommenden Studienjahren umgesetzt. Die ca. 50 Dritte-Welt-Läden überlegten eine ähnlichen Auftrag im Hinblick auf ihre MitarbeiterInnen, doch fehlte den dort Hauptverantwortlichen dazu noch an Mut und der nötigen Überzeugung von der Sinnhaftigkeit solcher selbstbestimmter Fortbildungsangebote. Auch im gewerkschaftlichen Bereich haben erste Gespräche begonnen.

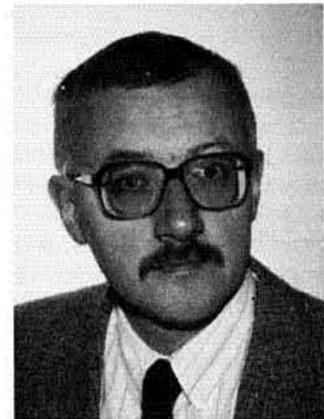
Zuletzt habe ich dem Europäischen Nord-Süd-Zentrum in Lissabon die Durchführung eines an die Gegebenheiten angepaßten Lehrgangs auf europäischer Ebene vorgeschlagen, und hoffe, daß bei einem Treffen Ende August 92 konkrete Überlegungen angestellt werden können. Die internationale Erprobung unserer Erfahrungen und unseres Konzepts wäre ein meines Erachtens unverzichtbarer nächster Schritt.

Literatur:

Case, Roland: How Are We Doing? (A Framework for Evaluating Development Education Programs), New York 1987.

Larcher, Dietmar: Fremde in der Nähe (Interkulturelle Bildung und Erziehung), Klagenfurt/Celovec 1991.

Pechtl, Waldefried: Zwischen Organismus und Organisation, Linz 1989.



Helmut Hartmeyer ist seit 1986 Geschäftsführer des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik (ÖIE) und zeichnet innerhalb des ÖIE für das Projekt Lehrgang für Entwicklungspolitik verantwortlich. Er leitete selbst den 1. und 2. Durchgang.

Jos Schnurer

Lernmethoden aus anderen Kulturen

Lernen miteinander und voneinander?

In diesem Aufsatz werde ich der Frage nachgehen, welche Lehr- und Lernmethoden wir aus anderen Kulturen (insb. der "Dritten Welt") importieren können. Ich gehe davon aus, daß eine Bildungshilfe in umgekehrter Richtung - von Süd nach Nord - erfolgversprechend sein kann.

1. Von der nationalen zur internationalen Pädagogik

Erst seit wenigen Jahrzehnten werden in der deutschen Pädagogik Ansätze zu einem "interkulturellen Vergleich" (Saul B. Robinsohn) der unterschiedlichen Erziehungssysteme und damit auch des Erziehungsdenkens, erkennbar. Die Motive für eine "vergleichende Erziehungswissenschaft" gründen

- in dem Bewußtsein von der permanenten Reformbedürftigkeit eines jeden Erziehungssystems,
- in der Erkenntnis, daß es einen Wettbewerb auch auf dem Gebiet des Bildungswesens gibt,
- verbunden damit in dem immer deutlicher werdenden Bewußtsein, daß wir Menschen in Einer Welt leben,
- in der Notwendigkeit, Erziehungs- und Bildungssysteme in der nachkolonialen Entwicklung von neuen Ländern und Gesellschaften zu vergleichen,
- durch das Eindringen der Sozialwissenschaften in das traditionelle Bildungsdenken und der damit einhergehenden Entwicklung von neuen Methoden und Techniken zur Bildungsanalyse.

Die Feststellung, daß das Bildungswesen "keine Eigenbewegung hat, sondern von dem großen Gang der allgemeinen Kulturbewegung bestimmt wird"¹ läßt die Frage nach dem Grad des kulturellen Einflusses auf

Bildung und Erziehung stellen. Dabei darf es nicht darum gehen, die Analyse dieser Entwicklung vom Podest der eigenen kulturellen Werte aus zu beginnen. Vielmehr gilt es, sich und die eigene Kultur zu öffnen, über die eigenen Deutungs-, Handlungs- und Sprachmuster zu reflektieren.

Die Chance aufzuspüren, "über Ethnozentrismus hinaus" zu erziehen, dienen die folgenden Beispiele der Darstellung von fremdkulturellen Denkmustern und Lernmethoden.

2. Schulische Ansätze

2.1. Die Pädagogik Paolo Freires

Die Diskussion über eine Partizipation von Lernmethoden aus anderen Kulturen in die deutsche Schulpädagogik und Didaktik setzte ein, als Paolo Freire, der brasilianische Volkspädagoge, über seine Arbeiten im "Projecto de Educacao de adultos" (Projekt für Erwachsenenbildung) in Recife berichtete. Die 1961 mit Universitätsstudenten des "Movimento de Cultura Popular" (Volkskulturbewegung) begründete Einrichtung von Kulturzentren und -kreise für die Erwachsenenalphabetisierung führte zur "Methode von Paolo Freire", die beispielhaft für viele Alphabetisierungsprogramme in den Ländern der sogenannten Dritten Welt wurde. Bereits 1964 wurden in Brasilien 20.000 Kulturkreise eingerichtet und etwa 2 Millionen Analphabeten in dreimonatigen Kursen betreut. Die (politischen und emanzipatorischen) Wirkungen des Programms sind dadurch gekennzeichnet, daß die brasilianische Militärregierung

Paolo Freire im März 1964 verhaftete und nach Chile ins Exil abschob; dort, unter Eduardo Frei, wirkte Freire als Professor an verschiedenen Universitäten und Berater der UNESCO und seit 1970 in der Erziehungsabteilung des Ökumenischen Weltrats der Kirchen.

Paolo Freire geht davon aus, daß ein mechanistischer Alphabetisierungsbegriff abzulehnen sei. Er baut eine Methode auf mit dem Ziel einer "Erziehung als Hoffnung" (to start education as a hope). Dem Lernenden werden dabei keine Lese- und Schreibtechniken angeboten, sondern "die geschichtliche Welt als Herausforderung dargestellt, damit er sich aktiv in die Geschichte und in die Welt integriert, ohne sich passiv daran anzupassen... Sich selbst zu bestimmen, bedeutet Subjekt der Geschichte zu sein, den eigenen Platz innerhalb der Gesellschaft zu schaffen und so die Gesellschaft selbst integrieren und mitbestimmen zu können"².

In seinen wichtigsten, auch in deutscher Sprache erschienenen Büchern³ stellt Paolo Freire die Phasen seiner Alphabetisierungsmethode wie folgt dar:

- In der ersten Phase werden Wörter aufgestellt, die das Universum der Alphabetisierungsgruppe erschließen. Dabei werden Wörter aufgenommen, die für die Beteiligten und in der Umgebung, in der sie leben, nicht nur eine Sinnbedeutung, sondern auch einen starken emotionalen Inhalt haben, sowie typische Volksausdrücke. In den Gesprächen über die Begriffe werden Wünsche, Frustrationen, Mißtrauen und Hoffnungen, Mitteilungsbedürfnis usw. der Teilnehmer geäußert. Aus dieser Phase bilden sich sogenannte "Schlüsselwörter".

- Die Auswahl der Schlüsselwörter erfolgt nach drei Kriterien: (1) durch das "phonetische Kriterium", wonach die Wörter durch einfache Umformung der Silben verschiedene Sprachkombinationen ermöglichen (ca. 16-20 Wörter); (2) dabei muß das Vokabular eine Auseinandersetzung mit der sozialen, politischen und ökonomischen Situation der Beteiligten ermöglichen; (3) dadurch wird der Schüler befähigt, von einfachen Buchstaben und Silben zu komplexen Wörtern zu kommen.

- In der dritten Phase werden existentielle Situationen geschaffen, die eine Herausforderung für die Gruppe bilden und die Motivation schaffen, sich selbst zu alphabetisieren.

Zwar hat sich Paolo Freire gegen eine Übertragung seiner Methode auf Europa ausgesprochen; es hat jedoch Versuche gegeben, die pädagogischen Ideen des brasilianischen Pädagogen z.B. in Schulen der Obdachlosensiedlungen in Erlangen und München anzuwenden. Die Lehrkräfte stellten dabei erstaunliche Ähnlichkeiten zwischen den Schwierigkeiten der Kinder aus Obdachlosensiedlungen hier und den Kindern aus den Slums in der sogenannten Dritten Welt fest; z.B.,

- die konkreten Lebenssituationen sind in unserem mittelschichtorientierten Bildungssystem unzureichend berücksichtigt;
- die Schulbücher sind ungeeignet, weil sie zu oft von den Schülern aus ihrer Lebenssituation heraus nicht verstanden werden;

- die Schule wird als Belastung empfunden und nicht als ein Ort, an dem man lernen kann und darf;
- der Leistungsdruck macht aggressiv, ängstlich und lustlos⁴.

2.2. "Afrikanische Pädagogik"⁵

Der damalige Präsident der Republik Senegal, Léopold Sédar Senghor, hat in seinen literarischen Arbeiten darauf hingewiesen, daß "der Neger ein Lebewesen mit offenen Sinnen (ist), das auf jede Beanspruchung, ja auf die Wellen der Natur selbst reagiert, und zwar ohne irgendeinen Filter ... ein Mensch, der zunächst Formen und Farben, vor allem aber Gerüche, Töne und Rhythmen denkt"⁶.

In einer interessanten Gegenüberstellung konfrontiert er das Bild des Weißen mit dem des Negers:

"Sehen wir uns also nun einmal an, wie sich der europäische Weiße zum Gegenstand der Erkenntnis, d.h. zur Außenwelt, zur Natur, zum lebendigen Gegenüber verhält. Als Willensmensch und Krieger, als Raubvogel und reines Augenwesen unterscheidet er sich von den Dingen. Er hält auf Distanz, nimmt ihnen ihre Eigenbewegung, fixiert sie und stellt sie fest. In einer unbarmherzigen Analyse nimmt er sie dann mit seinen Präzisionsinstrumenten auseinander. Getrieben von seinem Willen zur Macht tötet er sein Gegenüber und bezieht es dann wieder auf sich, indem er es als Mittel für seine praktischen Zwecke benutzt und sich so gewissermaßen einverleibt".

"Ganz anders der Neger ... Er steckt zunächst in seiner schwarzen Haut wie in der Nacht vor der Schöpfung. Er sieht die Dinge nicht, sondern er fühlt sie. Wie ein Wurm des dritten Schöpfungstages ist er nur ein Feld von Sinnesempfindungen. In seiner subjektiven Empfindungswelt entdeckt er plötzlich am Ende seiner Sinnesorgane sein Gegenüber. Und nun gerät er in Bewegung, geht aus sich heraus und gelangt auf den Wellen seines Gegenübers vom Subjekt zum Objekt hinüber ... Der afrikanische Neger fühlt auf diesem Wege mit dem anderen, versetzt sich an seine Stelle, haucht sein eigenes Ich aus, um im anderen wiedergeboren zu werden. Er verleibt sich sein Gegenüber nicht ein, um es seinen Zwecken dienstbar zu machen, sondern versetzt sich umgekehrt selbst in den Leib seines Gegenübers und lebt mit ihm in Symbiose. Er erkennt den anderen nicht von außen, sondern lebt von innen her mit ihm auf".

Dem Descartschen Paradigma "Ich denke, als bin ich", stellt Senghor gegenüber: "Ich fühle mein Gegenüber, ich tanze mein Gegenüber - also bin ich".

Zwar gibt es "den" Afrikaner nicht, genau so wenig, wie es "die" afrikanische Kultur gibt; vielmehr werden in den verschiedenen afrikanischen Kulturen ganz unterschiedliche Denk-, Werte- und Handlungssysteme entwickelt. Verschiedene Autoren haben jedoch die Senghorischen Vergleiche zwischen den rational denkenden und handelnden Weißen und den stärker emotional emp-

findenden afrikanischen Menschen bestätigt⁷.

Von besonderem Interesse dürften auch philosophische und kulturanthropologische Arbeiten bei den jüngeren afrikanischen Wissenschaftlern sein, die den Begriff NTU (abgeleitet vom Bantu-Begriff "muntu", reale, wirkliche Kraft - Lebenskraft) geprägt haben. Dem NTU, dem Sein, wohnt eine dynamische Kraft inne, die sich als Teilhabe zeigt, als "eine Solidarität im Handeln, die sich untrennbar als eine personale und als eine reale darstellt"⁸.

Für die traditionellen afrikanischen Gesellschaften stellt die mündliche Überlieferung einen Grundpfeiler in der Erziehung dar. Für den afrikanischen Menschen "fallen Wort und Zeichen mit dem Bezeichneten zusammen"⁹. Im Gegensatz zu den westlichen Kulturen, bei denen Zeichen und Bezeichnetes, Wort und Sein meist nicht identisch sind, sind in den afrikanischen Sprachen die Worte gleichzeitig die Dinge; wenn jemand z.B. in der Douala-Sprache "W'e bobe" sagt, heißt das nicht nur "Du bist böse", sondern gleichzeitig "Du bist das Böse"¹⁰.

Deshalb haben Sagen, Fabeln, Sprichwörter und Rätsel eine besondere Funktion in der afrikanischen Erziehung: "Der Schwarze muß sich hören, um leben zu können. Es gehört zu seiner Existenz, daß er redet"¹¹.

Ein weiterer Unterschied läßt sich bei den Afrikanern beim Zeitbegriff im traditionellen Lebenszusammenhang erkennen: Während für den Menschen aus den westlichen Kulturen Zeit "Haben" bedeutet (Zeit ist Geld, Zeit vergeuden, keine Zeit haben), ist Zeit für den Afrikaner eine Sache, "einfach eine Abfolge von Ereignissen, die sich begeben haben oder kurz bevorstehen. Was noch nicht geschehen ist oder keine Aussicht auf baldiges Geschehen hat, fällt unter die Kategorie "Nicht-Zeit"¹².

Weitere traditionelle Werte in den afrikanischen Kulturen können an dieser Stelle nur genannt werden; sie könnten jedoch Anlaß sein, beim Interkulturellen Lernen Vergleiche zu ziehen und im Kommunikationsprozeß, z.B. bei Schulpartnerschaftsprogrammen¹³, zu berücksichtigen:

- die meisten afrikanischen Gesellschaften betrachten die Freiheit des Individuums als eine die Gemeinschaft

und die Familie bedrohende Perspektive;

- zur gegenseitigen Abhängigkeit gehört die Solidarität. Um sozial integriert zu sein, muß der Afrikaner auch für den gemeinsamen Unterhalt und Zusammenhalt beitragen;

- das Überleben der Gruppe, ihre Einheit, ihr Wohlbefinden und ihre Lebenskraft ist von entscheidender Be-



deutung; dies schließt die Vorfahren ein:

- Teilen gehört zu den wichtigsten pädagogischen Prinzipien, nach dem afrikanischen Sprichwort: "Mit den anderen leben, heißt, sie lieben und mit ihnen teilen. Nur die Zauberer und Hexenmeister leben und essen allein";

- der Eigentumsbegriff wird bestimmt von der Überzeugung, daß der Boden mit der Lebenskraft der Vorfahren verbunden ist. Die zusammen verrichtete Arbeit am gemeinsamen Besitz gehört zu den selbstverständlichen Grundlagen in der Gesellschaft;

- die Gastfreundschaft wird bestimmt von den Prinzipien der Solidarität und dem Zusammengehörigkeitsgefühl. Das Sprichwort drückt es so aus: "Wenn ein fremder Gast kommt, dann ernähre ihn drei Tage. Am dritten Tag aber gibt ihm eine Hacke in die Hand";

- die afrikanische "Demokratie" ist vom Dialog geprägt, bei dem es schließlich zu einem allgemeinen und gemeinsamen Konsens kommen sollte; im Ausspruch des ehemaligen tansanischen Präsidenten Nyerere wird dies deutlich: "Die Alten sitzen unter einem Baum und reden, bis sie übereinstimmen";

- Selbstbeherrschung gehört zu den höchsten Tugenden des Afrikaners, und in der moralischen Erziehung gilt das stoische Ertragen des Schmerzes als höchste Form

"Papua Neuguinea, hier liegt meine Heimat". Die Klasse im Gespräch mit Frau Zahn und Mr. Rorindi

© Barbara Zahn, Bodnegg

der Selbstbeherrschung;

- Offenheit gegenüber fremdem Gedankengut und Anpassungsfähigkeit an neue Situationen wird von vielen Afrikanern als der entscheidende Grund angesehen, weshalb die Menschen und ihre Kulturen während der Jahrhunderte der Sklaverei und Kolonialzeit überleben konnten.

2.3. "Asiatische Pädagogik"¹⁴

Am Beispiel der hinduistischen Tradition in Indien soll ein weiterer Aspekt dargestellt werden. Die Erziehung zum "Wissen" wird von Patrick V. Dias¹⁵ als der Hauptvektor für die hinduistische Pädagogik als Begriff, als Prozeß und Institution beschrieben. "Wissen" wird hierbei als "Veda" bezeichnet, was eine komplexe geistige und erzieherische Realität ausdrücken soll. Dieses "Wissen" ist ganzheitlich und integrierend, vertrauensstiftend. Ehrfurcht vor der kosmischen Ordnung, gilt als höchstes Ideal des Lebens, ist Ausdruck praktischer Lebensweisheit, Teilhabe an Macht und gleichzeitig Wissensaneignung.

Das System der Wissensvermittlung hat sich in einer Didaktik ausdifferenziert, bei der das "sich-Hinsetzen" des Schülers zu Füßen des Lehrers (Upa-ni-shad) als äußere hierarchische Form gilt und der Schülerstand als eine klar abgegrenzte Stufe des Lebens (brahmacharya) dargestellt wird. In der Erziehungsphilosophie, wie sie von Mahatma Gandhi in seinem Modell der "Grund-erziehung" übernommen wurde, gelten besonders die didaktischen Prinzipien:

- "wer dies kennt" (Wissenskategorie),
- Oralität (Methodenkategorie),
- das einprägsame Lernen durch Hymnen, Versen, Sprüchen und Merksätzen (Schriftkategorie),
- Yoga als Methode, einen "höheren" Bewußtseinsstand zu erreichen (religiöse Kategorie).

Gandhis Grundprinzip "Tun und nicht das müßige Denken" setzt deshalb auch konsequenterweise bei der Erziehung über eine handwerkliche Tätigkeit an, die in die Vermittlung eines integrierten, ganzheitlichen Wissens mündet. Erziehung soll grundsätzlich einen produktiven Wert haben und die Schule eine produktive Einheit darstellen¹⁶.

Schließlich werden noch einige Anmerkungen zur "Pesantren-Ausbildung" in Indonesien gemacht:

Unter Pesantren¹⁷ werden autonome islamische Bildungseinrichtungen in ländlichen Gebieten bezeichnet, in denen jeweils 15 bis zu einigen tausend Schüler unterrichtet werden. Ihre Entstehung wird auf den jahrhundertlangen Prozeß der Auseinandersetzung zwischen den hindu-javanischen und den islamischen Kulturen zurückgeführt.

Charakteristisch für ein Pesantren ist, daß ein muslimischer Gelehrter und Lehrer (Kyai) in einer Moschee sein Wissen anbietet. Kann er eine größere Zahl von Schülern um sich scharen, so werden, meist durch die

Schüler (Santri) Unterrichtsräume und Übernachtungshäuser gebaut. So entwickelt sich nach und nach ein Pesantren.

In einer zweigliedrigen Organisation steht zu einem der Kyai mit seinem religiösen Unterrichtsstoff und seiner unbedingten Autorität, zum anderen der Lebensbereich der Santris, der von den Schülern selbständig organisiert wird (Pondok).

Es werden die Grundlagen des Islam, die muslimischen Verhaltensvorschriften (Figh) und das Arabisch des Koran gelehrt. Diese religiöse Unterweisung wird vom Kyai, durch junge Lehrer und ältere Santris durchgeführt. Die traditionsorientierte religiöse Bildungsstätte stellt im Dorf nicht nur "Schule" dar, sondern gibt den Dorfbewohnern auch wichtige Orientierungen für den sozialen und kulturellen Bereich. Die Autorität und das Vorbild des Kyai bewirkt bei den Santris eine hohe Identifikation mit den Lerngegenständen und dem Lernort. Die Verbindung von Hand- und Kopfarbeit gehört zum Pesantren-Alltag; in einigen Pesantren wird mit beruflicher Bildung experimentiert. Einige Pesantren haben weltliche Schulen angegliedert bzw. kooperieren mit staatlichen und privaten Einrichtungen, um ihren Schülern auch schulische Qualifikationen und Abschlüsse zu vermitteln.

Die Organisation des Pesantren Al-Moenawir bei Krapyak, bei Yogyakarta: Der Pesantren umfaßt ca. 1 ha Land, das der Familie des Gründers (Ende 19. Jahrhundert) gehört. 700 Santris besuchen den Pesantren, davon 300 in der Sekundarstufe I, 200 in der Sekundarstufe II und 200 in der "Koranschule". Die 200 Mädchen leben strikt getrennt von den Jungen. Der Jungen-Bereich besteht aus 12 Langhäusern mit je 20 Räumen. In jedem Raum sind 2-5 Santris untergebracht. Sie halten gemeinsam ihren Bereich sauber und sind für die tägliche Versorgung, wie Kochen und Waschen, verantwortlich. Jeder Santri der Sekundarstufe I bezahlt monatlich 2.000 Rupien (ca. 6.-- DM als Schulgebühr und 2.-- DM für das Wohnen). Die Kosten für den Pesantren werden durch Spenden, Schulgebühren und Zuschüsse durch den Staat aufgebracht. Unter dem jetzigen Leiter hat sich aus dem ursprünglich religiösen Pesantren (Shalafiyah) eine moderne Bildungsstätte (Jhalafiyah) entwickelt. Für das islamische Studium werden die Santris, die mindestens den Grundschulabschluß erreicht haben müssen (meist Kinder von etwa 12 Jahren) nach ihrem Wissensstand in drei Gruppen eingeteilt. Der reguläre Klassenunterricht auf der Grundlage des staatlichen Lehrplans dauert von 7.00 bis 13.00 Uhr. Die religiöse Unterweisung findet jeweils um 5.00 Uhr früh nach dem "Subuhgebet", um 16.00 Uhr nach dem "Ashargebet", gegen 18.00 Uhr nach dem "Maghribsgebet" und um 20.00 Uhr nach dem "Isya-Gebet" statt. Die Absolventen der Sekundarstufe II haben die Berechtigung zum Besuch einer Universität. Sie werden meist Lehrer an kleineren Pesantren.

Die Pädagogik der Pesantren richtet sich an der islamischen Lehre aus; der Koran weist den Weg: "Gott wird die von Euch auf eine hohe Stufe erheben, welche glau-

ben und viel Wissen besitzen". Lernen ist demnach Dienst an Gott, mit drei Konsequenzen:

- Die zur Aneignung von Wissen verbrachte Zeit gilt nicht als verloren; es kommt nicht auf schnelle Lernfortschritte an;
- für das Lernen wird keine Gegenleistung (Zertifikat, Zeugnis) verlangt, denn der Dienst an Gott wird aus Gläubigkeit und nicht wegen eines Vorteils geleistet;

- es gehört zur Tradition muslimischer Familien, wenigstens einem ihrer Kinder eine intensivere religiöse Ausbildung zu ermöglichen. Dadurch kommen auch heute noch Hunderttausende von Jugendlichen zur Pesantren-Ausbildung.

Die Pesantren-Pädagogik wird auch als "Praxis ohne Theorie" bezeichnet. Eine "Theorie" jedoch entwickelt sich dadurch, daß konkrete Lernbeispiele und Fallstudien tradiert werden. Daraus lassen sich die folgenden Elemente bilden:

- Weites Lernverständnis, das offen ist für die vielfältigsten formellen und informellen Lernziele und -methoden.

- Der Erziehungsanspruch wird bestimmt durch das Vorbild des Kyais und das über ihn vermittelte Ideal vom einfachen Leben. Im "24-Stunden-Curriculum" mit seinem vorherbestimmtem Tagesablauf und dem familienähnlichen System des Zusammenlebens verdeutlicht sich der Erziehungsprozeß.

- Eigenständigkeit und Verantwortungsbewußtsein werden gefördert. Indem die Santris einerseits bei der täglichen Versorgung weitestgehend auf sich selbst gestellt sind, andererseits mit den traditionellen Lernmethoden konfrontiert sind, werden eine starke individuelle Lernmotivation und Verantwortlichkeit für den eigenen Lernfortschritt gefördert.

- Diesen positiven Aspekten steht jedoch die oft autoritäre, sogar dogmatische Wissensvermittlung gegenüber. Auswendiglernen von Texten, Nachvollzug von alten Kommentaren und Widersprüche im religiösen und naturwissenschaftlichen Weltbild führen zur Verunsicherung der Schüler.

- Arabisch lernen gilt, neben der regionalen Muttersprache und der indonesischen Nationalsprache, als wichtigstes Fremdsprachenlernen.

- Die Gleichwertigkeit der Bildung mit Kopf und Hand wird bestimmt von dem Anspruch der eigenständigen Bewältigung des Alltags und dem zur religiösen Bildung.

- Lernen wird mit produktiver Arbeit verbunden. Dadurch erhalten die Santris auch berufliche Qualifikationen (learning by doing).



- Eine starke örtliche (Dorf-) Orientierung führt dazu, daß die Santris nach ihrer Ausbildung wieder in ihre ländlichen Regionen zurückgehen. Damit wirkt die Pesantren-Ausbildung der Landflucht entgegen.

- Die Pesantren-Ausbildung bietet, im Vergleich mit den staatlichen Schulen, eine preiswerte schulische Bildung an. Dadurch erhalten auch Kinder aus armen Familien die Möglichkeit, Santris zu werden.

- Der Pesantren-Unterricht hat seine Stärken in der religiösen Bildung und seine Schwächen im fachlichen Lernen. Eine Anpassung an die Erfordernisse des geforderten Wissens im Entwicklungsprozeß ist notwendig. In vielen Pesantren wird darauf mit der Devise reagiert: vorsichtige Aufnahme von Neuerungen und deren Integration in die bestehende Arbeit. Dies entspricht der zweitausendjährigen javanischen Tradition, neue Einflüsse aufzunehmen, ohne mit den bisherigen Überzeugungen und Erfahrungen radikal zu brechen.

Neben Vorschlägen, wie westliche pädagogische Ansätze auf die Bildungssituation in Indonesien übertragen werden können, weist Karcher¹⁸ auch darauf hin, daß auch wir von den Bildungstraditionen der Pesantren-Ausbildung lernen können, z.B.

- die in der Bundesrepublik weit verbreitete Selbstver

Duft von selbstgeröstetem Kaffee

© Barbara Zahn, Bodnegg

ständigkeit einer Koppelung des Lernens an Bewertung und Zensuren, d.h. an Selektion, wird am Beispiel der Pesantren durch das Potential in selektionsfreien Räumen massiv in Frage gestellt;

- die Einseitigkeit des kognitiv verengten und hierdurch geformten schulischen Lernbegriffs wird bei einer Betrachtung des weiten Lernverständnisses in vielen Pesantren besonders deutlich: Lernen im Rahmen eines Lebenszusammenhangs, Orientierung des Lernens auf die Umgebung, Verbindung von Hand- und Kopfarbeit, Freiwilligkeit des Lernens und Verantwortlichkeit für den eigenen Lernprozeß ohne Erwartung einer Gegenleistung;

- die universalistische - feldunabhängige - Orientierung des schulischen Lernens erweist sich als ergänzungsbedürftig durch eine auf die konkreten Lebensbereiche und Lebensbedingungen bezogene - feldabhängige - Orientierung, wie sie für Pesantren selbstverständlich ist. Damit könnte ein "bikulturelles" Lernen und Denken erprobt werden, das der Vielfalt menschlicher Entwicklungsmöglichkeiten besser gerecht wird.

3. Interkulturelles Lernen (IKL)

An zwei ausgewählten Beispielen soll aufgezeigt werden, wie die verschiedenen Methoden aus anderen Kulturen in die schulische Lernarbeit einbezogen werden können:

3.1. Die mündliche Überlieferung als Teil der kulturellen Identität

Es ist vielfach beschrieben worden, daß in verschiedenen Kulturen die Schrift als Kommunikationsmittel eine nachgeordnete Bedeutung hat; die mündliche Überlieferung als Form der geschichtlichen und literarischen Weitergabe von Kultur, etwa durch den "Griot" in afrikanischen Gesellschaften, beruhen, das haben neuere Forschungsergebnisse afrikanischer Wissenschaftler ergeben, auf einem anderen kulturellen Selbstverständnis: "Der rationale, von der abendländischen Philosophie geprägte Weg ist deskriptiv, argumentativ, mittelbar. Zwischen dem Wort und dem bezeichneten Gegenstand gibt es Beziehungen... Beim Gebrauch der afrikanischen Sprachen sind Worte gleichzeitig die Dinge, die sie bezeichnen¹⁹."

Deshalb müssen auch Texte aus anderen Kulturen anders gelesen und interpretiert werden, als wir das aus unserem kulturellen Verständnis gewohnt sind. Und wir müssen dabei erkennen: "Im Vergleich zu einem geschulten Gedächtnis mußte das beschwerliche Speichern auf Papier und in Büchern extravagant oder gar als intellektuelles Armutszeugnis gewirkt haben. Also ist alles, was ein afrikanisches Volk an Geschichte, Glaube, Philosophie und eben Literatur erarbeitet hat, Teil der mündlichen Überlieferung dieses Volkes geblieben²⁰."

Ganzschriften, Texte, Gedichte aus anderen Kulturen als Material und Zugang zum Interkulturellen Lernen liegen mittlerweile erfreulicherweise auf dem deutschen Literaturmarkt vor²¹. Sie zu nutzen und in den Lernplan einzubeziehen, ist eine neue Herausforderung in der Curriculumrevision²², denn "ich spreche mit dir in deiner Sprache und verstehe dich in meiner"²³.

3.2. Museum - Ort der Anschauung und der Begegnung?

Bereits 1971 hat Gottfried Hausmann bei einem UNESCO-Seminar "Die Praxis der Museumsdidaktik" die Frage gestellt, "ob die allgemeine Didaktik, die bisher ausschließlich aus den im Lehr- und Lernsystem 'Schule' gegebenen Bedingungen aufgebaut worden ist, nicht aus den Erfahrungen in anderen Vermittlungsformen, in denen sich ebenfalls Lehr- und Lernprozesse abspielen oder durch besondere organisatorische Maßnahmen eingebracht werden können, zu ergänzen ist"²⁴. Seitens der Didaktiker und der Museumsfachleute hat es mittlerweile eine Reihe von Versuchen gegeben, durch die Präsentation von Gegenständen aus fremden Kulturen, Interesse, Informationen und Einsichten in diese zu vermitteln²⁵.

Kataloge als Lernmaterial zur Vor- und Nachbereitung eines Ausstellungsbesuchs, als Begleiter bei der Ausstellung und als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bieten vielfach eine gute Möglichkeit, Zugang zu fremden Kulturen zu finden²⁶.

4. Perspektiven

Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden: "Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit, Höherwertigkeitsvorstellungen gegenüber Menschen aus fremden Kulturen stammen aus der eigenen Kultur und deren Geschichte"²⁷. Und: "Es nützt keine Aufklärung über 'die Fremden' ohne Selbstaufklärung, es gelingt keine Toleranz gegenüber anderen ohne Selbstsicherheit und es nützt keine 'Ausländerpädagogik' ohne 'Inländerpädagogik'²⁸". Die folgenden Strategien sind zu nennen:

- Praktizierung eines Erziehungs- und Lernstils, der Autonomie und Selbstvertrauen ermöglicht;
- Schaffung eines frühen Kontakts (bereits im Kindergarten, in Vor- und Grundschule), der "den Fremden" das Befremdliche nimmt;
- Initiierung von Lerninhalten, die auf eine ethnisch-kulturell heterogene Gesellschaft vorbereiten;
- Vermittlung von Allgemeinbildung, die zur Orientierungssicherheit in einer sich rasch verändernden und globalen Welt beiträgt;

Nach Möglichkeiten zu suchen und in der schulischen Praxis zu erproben, wie Interkulturelles Lernen als Konzeption und Methode möglich wird, das ist eine

reizvolle Aufgabe; Ansätze dazu sind vorhanden²⁹. Sie weiterzuentwickeln sollte Aufgabe der pädagogischen Theorie und Praxis sein.

Anmerkungen:

- 1 Friedrich Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung; Leipzig 1912, Vorwort
- 2 Rogério Almeida Cunha, Erziehung als Hoffnung in der Alphabetisierung von Erwachsenen; in: E+Z 6/7/71, S.26
- 3 Paulo Freire, Pädagogik der Unterdrückten, Stuttgart 1971; ders.: Erziehung als Praxis der Freiheit, Stuttgart 1974; sowie: ders., Pädagogik der Solidarität: Für eine Entwicklungshilfe im Dialog, Wuppertal 1974
- 4 Manfred Sieg, Pädagogik der Unterdrückten - auch bei uns?, in: E+Z 6/80, S.21
- 5 In Afrika gibt es über 800 verschiedene Sprachen und (Erziehungs-)methoden, Von "Afrikanischer Pädagogik" zu sprechen ist deshalb eigentlich vollkommen unangemessen. In der Literatur hat sich der Begriff allerdings als eine farce de parler eingebürgert.
- 6 Léopold Sédar Senghor, Vom Geist afrikanischen Negeriums; in: Ruprecht Paqué, Afrika antwortet Europa, Frankfurt-Berlin 1967, S.37; vgl. dazu auch: Léopold Sédar Senghor, Négritude und Humanismus, Düsseldorf-Köln 1967, S.324
- 7 vgl. dazu auch: Rüdiger Jested (Hrsg.), Das Afrika der Afrikaner - Gesellschaft und Kultur Afrikas, edition suhrkamp 1039, Frankfurt/M., 1982, S.367
- 8 Vincent Mulago, Die lebensnotwendige Teilhabe. Strukturprinzipien der Bantu-Gemeinschaften; in: Horst Bürkle (Hrsg.), Theologie und Kirche in Afrika, Stuttgart 1968, S.54-72
- 9 Erwin Mock, Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979, S.38
- 10 erschließen lassen sich diese Zusammenhänge auch aus afrikanischen Erzählungen, z.B.: Rüdiger Jested (Hrsg.), Der Neger vom Dienst, edition suhrkamp 1028, Frankfurt/M., 1980
- 11 Joseph Ki Zerbo, Histoire de l'Afrique noire. D'Hier à Demain, Paris 1972, zit. in: Erwin Mock, a.a.o., S.41
- 12 Vincent Guerry, la vie quotidienne dans un village baoulé, Abidjan 1970, zit. in: a.a.o., S.46; vgl. hierzu auch: Erich Fromm, Haben oder Sein, Stuttgart 1976
- 13 vgl.: Jos Schnurer, Schulpartnerschaften - Chancen zum handelnden Umgang mit der Dritten Welt; in: Praxis Geographie 3/88, S.33ff; Gerd Enne Rieger u.a., Schulpartnerschaft Dritte Welt, in: Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 241, Dritte Welt und Entwicklungspolitik, Bonn 1986, S.100-111; Jos Schnurer/Gerhard Ströhlein, Entwicklungsländer, Bd. 6 der Reihe Unterricht Geographie, Aulis-Verlag, Köln 1990
- 14 Auch dieser Begriff muß als Allgemeinbegriff (und nicht als Eigenname) verstanden werden. Die Vielfalt pädagogischer Strukturen in Asien soll damit nicht geleugnet werden.
- 15 Patrick V. Dias, Pädagogische Konzeptionen in Ländern der Dritten Welt; in: Goethe-Institut, Methodentransfer ..., a.a.o., S.188-203
- 16 vgl. auch: Kurt Bätz (Hrsg.), Hinduismus, Benzinger Verlag Zürich-Köln 1979 (mit Dia-Serie)
- 17 Wolfgang Karcher/Ivan Alhadar, Pesantren-Ausbildung in Indonesien: Eine lebendige Tradition im Wandel; in: a.a.o., S.213ff
- 18 Wolfgang Karcher, Thesen zur Übertragbarkeit westlicher pädagogischer Ansätze auf die "Dritte Welt" (mit Blick auf Indonesien), in: Goethe-Institut, Methodentransfer ... a.a.o., S.293ff
- 19 Erwin Mock, Afrikanische Pädagogik; Wuppertal 1979, S.37f
- 20 Meshack Asare, The Oral Tradition and Children's Literature in Ghana; in: Deutsche UNESCO-Kommission, Afrikanische Jugendliteratur heute und morgen (African Youth Literature Today and Tomorrow), Bonn 1988, S.48
- 21 z.B. durch das Engagement des Peter Hammer-Verlags, Wuppertal
- 22 Arbeitskreis für Jugendliteratur e.V. (Hrsg.), Das Jugendbuch und die 3. Welt, München 1979, S.118; Renate Welsh (Hrsg.), Ich verstehe

- die Trommel nicht mehr - Erzählungen aus Afrika, Wien-München 1979, S.120; Rüdiger Jested (Hrsg.), Der Neger vom Dienst - Afrikanische Erzählungen, es 1028, Frankfurt/M. 1980, S.352; Tibor Keszthelyi, Afrikanische Literatur, Berlin-Weimar 1981, S.420; Karl Ermer (Hrsg.), Afrikanische Literatur - Afrikanische Identität, Loccum Protokolle 17/82, Rehberg-Loccum 2, 1983, S.145; Wole Soyinka, Aké - Jahre der Kindheit, Zürich 1986, S.355
- 23 Edouard Glissant, Über Babel hinaus; in: UNESCO-Kurier 7/83 (Schwerpunktheft: Reichtum der Sprachen), S.9
 - 24 Volker Harms, Wie lernen Schüler in Völkerkundlichen Museen etwas über die "Dritte Welt"? Thesen zu einer Didaktik des Museumsbesuchs mit Schulklassen; in: Dieter Bielenstein (Hrsg.), Dritte Welt und Entwicklungspolitik in Schule und Erwachsenenbildung - Unsere Museen für Völkerkunde - Lernorte für dieses Thema?, Institut für internationale Begegnungen, Bonn 1984, S.63
 - 25 Jos Schnurer, Neue Wege einer Kooperation zwischen Schule und Museum; in: Schule und Museum 12/80, S.35ff; Jos Schnurer Sahelzone - Wie Menschen leben, Arbeitsbericht aus dem Modellschulprogramm der UNESCO, Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn 1982, S.90; Udo Bude, Erziehung zur Armut oder Hoffen auf eine bessere Zukunft? Primarschulen in Schwarzafrika, Katalog zur Ausstellung, DSE, Bonn 1984, S.92
 - 26 exemplarisch sollen hier zwei Kataloge zu Ausstellungen genannt werden, die nach einer didaktischen Konzeption aufgebaut wurden: Götter und Pharaonen, Roemer- und Pelizaeus-Museum, Hildesheim, 1979; Palast der Götter - 1500 Jahre Kunst aus Indien, Haus der Kulturen der Welt, Berlin 1992
 - 27 Renate Nestvogel, Interkulturelles Lernen - Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? in: Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, ZEP, 3/90, S.30ff
 - 28 K. Peter Fritzsche, Kommen wir nicht ohne Vorurteile aus?, in: Internationale Schulbuchforschung - Zeitschrift des Georg-Eckert-Instituts, 4/89, S.383
 - 29 United Nations, World Concerns and the United Nations - Model Teaching Units for Primary, Secondary and Teacher Education, New York 1983, S.237.



Jos Schnurer, Dipl.-Päd., Dezernent im Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI) in Hildesheim, dort zuständig für das Sachgebiet Interkulturelles Lernen, 25-jährige Berufserfahrung als Lehrer, von 1962-1966 Aufenthalt in der Republik Niger/Westafrika.

Alfred K. Tremml

Lernen in der Einen Welt

Was kann man aus Sicht der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft in 20 Minuten Vernünftiges zu unserem Tagungsthema sagen? Gleichgültig wie hoch oder niedrig Ihre Erwartungen auch sein mögen - ich befürchte, sie werden enttäuscht werden, denn die Überforderung ist mit Händen zu greifen:

- die sachliche Überforderung angesichts der Komplexi-

wir Menschen von Natur aus auf eine Kultur präformiert sind, die durch *Überschaubarkeit* gekennzeichnet ist: überschaubar in der Sozialdimension - max. 20-30 Menschen, überschaubar in der Raumdimension - max. 50 km im Radius und überschaubar in der Zeitdimension - max. 50 Jahre. Das war die Welt der Jäger und Sammler, des Steinzeitmenschen vor 40.000 Jahren, und seit dieser Zeit hat sich unsere biologische Ausstattung nicht verändert. Unsere ganze natürliche Lernausstattung, die in unseren Genen abgelagerte Lerngeschichte der menschlichen Natur, ist immer noch auf eine Höhlenumwelt selektiert, währenddessen wir inzwischen jedoch in der einer Gesellschaft leben, die mit der ganzen Einen Welt zusammengefallen ist, einer Welt, deren Umfang bekanntlich über 40.000 km groß ist und die von bald 6 Milliarden Menschen in einer Art und Weise bewohnt wird, die noch in fernster Zukunft Folgen haben wird.

Nein, wir sind von Natur aus nicht für diese Weltkultur geschaffen. Eine Weltgesellschaft ohne Grenzen, das war nicht vorgesehen, das muß ein Betriebsunfall unserer Naturgeschichte sein. Kein Wunder, daß sich die Probleme häufen und das "menschliche Dilemma" (Club of Rome) in globalen Überlebensproblemen kulminiert. Wir Menschen, von der Evolution für eine Höhlenumwelt gemacht, versagen immer mehr und immer häufiger vor den Problemen einer hochkomplexen Weltgesellschaft. Alles deutet darauf hin, daß der Mensch zur Erfassung und Bewältigung von komplexen Aufgaben in der Einen Welt nicht geschaffen ist.

Was tun in dieser desolaten Situation? Was kann man tun, wenn eine Sache zu unübersichtlich, zu kompliziert wird? Es gibt, so denke ich, prinzipiell nur zwei Möglichkeiten: die neue Qualität der Problemlage ignorieren (und damit vor ihr kapitulieren) oder aber die Komplexität so zu reduzieren, daß sie wieder "überschaubar" wird und man an irgend einer Stelle wenigstens anfangen kann (und wenn es nur ein darüber Nachdenken ist). Die erste Methode bedeutet: wir ignorieren die neue Situation, wir schließen einfach fest die Augen - in der kindlichen Hoffnung, das Problem würde damit auch schon von alleine wieder verschwinden. Und in der Tat hilft diese Methode manchmal - aber nur manchmal. Wenn

tät des Gegenstandsbereichs,
- die didaktische Überforderung angesichts der Knappheit der Zeit.

Aber diese prekäre Situation, in der ich mich befinde, spiegelt ein grundsätzliches Problem *jeder* Entwicklungspädagogik wider. Jeder, der sich pädagogisch mit der Einen Welt beschäftigen will, ist chronisch überfordert. Was immer er auch macht - es ist wenig mehr als ein Nichts im Vergleich zu dem, was man machen müßte. Was immer er auch sagt - es ist wenig mehr als nichts gegenüber dem, was man sagen, was man schreiben müßte! Warum ist das so? Man muß sich daran erinnern, daß



Auf dem Podium:
(v.l.) Prof. Hanff,
BMZ-Staatssekretär
Dr. Repnik, Prof.
Tremml (Autor dieses
Beitrags)

dieser Weg nicht mehr weiterführt, bleibt uns nichts anderes übrig, als es mit dem anderen zu versuchen. Das bedeutet: wir müssen die Komplexität wieder in Überschaubarkeit überführen und auf ein Maß reduzieren, das es uns erlaubt, wieder mit ihr umzugehen. Weil wir zu Beginn natürlich das ganze Ausmaß der Komplexität nicht kennen können, heißt dies immer auch: wir konstruieren uns einen Zugang selbst und machen so die vielen abstrakten Abhängigkeiten im Fernbereich wieder anschlussfähig an die konkreten eigenen Lebenserfahrungen im Nahbereich. Natürlich beruhen alle diese künstlichen Vereinfachungen auf einer Fiktion über das wahre Ausmaß der Komplexität, aber solche fiktiven Vereinfachungen sind nützlich, ja unverzichtbar, wenn wir in dieser komplizierten modernen Welt überhaupt noch denken und handeln wollen.

Ein Blick in die Lehrpläne und die Schulbücher, in die Vorlesungsverzeichnisse unserer Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, in die Themenlisten der Lehrerfortbildungseminare und in die erziehungswissenschaftlichen Publikationen beweist, daß immer noch viel zu wenig nach dieser zweiten Methode vorgegangen wird und stattdessen die erstgenannte Methode dominiert, die "Ignoriermethode" bzw. die "Kopf-in-den-Sand-steck-Methode". Ein paar Beispiele müssen genügen:²

- In den *Lehrplänen* war und ist der Horizont der Einen Welt immer noch ein peripheres Randthema. Unsere globale Sichtweise ist systematisch unterentwickelt. Selbst in jenen Fächern, in denen ein globaler Bezug traditionell hereinspielt, nämlich: Religion, Geographie, Geschichte, Politik und Sozialkunde, nimmt die Behandlung von Dreiviertel der Welt nur wenig Raum ein. In Baden-Württemberg haben beispielsweise in den Fächern Erdkunde, Politik, Geschichte und Religion heute, gemessen an der Gesamtzahl der Unterrichtsstunden, nur 7% der Stunden einen entwicklungspolitischen Bezug; wir haben in unserem Forschungsprojekt zum Vergleich ein zweites Bundesland, nämlich Bremen untersucht, dort sind es 21%. Die Gesamtzahl aller entwicklungspolitischen Stunden in Politik/Sozialkunde machen, bezogen auf die Gesamtanzahl, in Baden-Württemberg knapp 4%, in Bremen über 35% aus (Vergleiche Abb.1).

- In den von uns untersuchten *Schulbüchern* finden wir in den zugelassenen, also derzeit gültigen Lehrbüchern, in den Fächern Erdkunde, Politik und Religion der Sekundarstufe I in Baden-Württemberg nicht ganz 9% in Bremen fast 14,5% entwicklungspolitische Themen. In der Sekundarstufe II ist der Unterschied noch größer: 13,1% in Baden-Württemberg stehen 23,5% in Bremen gegenüber. Das bedeutet, daß in Bremer Schulbüchern bis zu doppelt so viele entwicklungspolitische Inhalte zu finden sind als in vergleichbaren Baden-Württemberger

kundarstufe I in Baden-Württemberg nicht ganz 9% in Bremen fast 14,5% entwicklungspolitische Themen. In der Sekundarstufe II ist der Unterschied noch größer: 13,1% in Baden-Württemberg stehen 23,5% in Bremen gegenüber. Das bedeutet, daß in Bremer Schulbüchern bis zu doppelt so viele entwicklungspolitische Inhalte zu finden sind als in vergleichbaren Baden-Württemberger

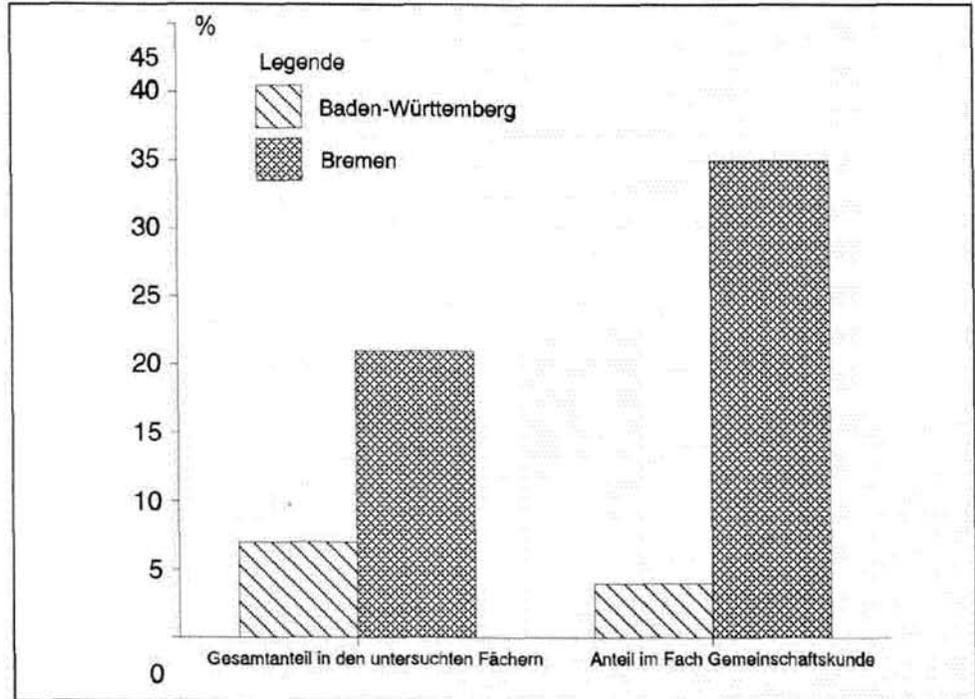


Abb.1 Entwicklungsbezogene Stundenanteile in Lehrplänen

Lehrbücher (Vergleiche Abb.2 auf Seite 18).

Dazu kommt, daß die Quantität noch nichts über die Qualität der offerierten entwicklungspolitischen Thematik aussagt. Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede, beispielsweise was die Erklärung von Unterentwicklung betrifft. Baden-Württembergische Schüler haben eine höhere Chance zu lernen, daß Unterentwicklung ausschließlich endogene Ursachen hat (immer noch in fast 20% der Fälle werden ausschließlich endogene, in fast 30% endogen-exogene genannt), Bremer Kinder lernen mit höherer Wahrscheinlichkeit, daß Unterentwicklung auch exogene Ursachen haben kann (nämlich fast 40%).

- Auch auf eine kompetente *Aus- und Fortbildung* kann der Baden-Württemberger Lehrer in aller Regel nicht zurückblicken. In der *Lehrerausbildung* an Baden-Württembergischen PHs sind allenfalls 1 bis 2% der angebotenen Veranstaltungen globalen und entwicklungspolitischen Themen gewidmet. An Universitäten kommt die Entwicklungspädagogik als erziehungswissenschaftliche Disziplin praktisch nicht vor. Was die *Lehrerfortbildung* in Baden-Württemberg betrifft, haben unsere Recherchen ergeben, daß an den *staatlichen*

Akademien der Lehrerfortbildung in den siebziger und achtziger Jahren bis auf Kurse für Multiplikatoren in der regionalen Lehrerfortbildung keine Lehrgänge zum Thema angeboten worden sind, wobei das Gesamtangebot der drei staatlichen Akademien Comburg, Donaueschingen und Calw derzeit jährlich über 500 Tagungen umfaßt! Erst in den letzten beiden Jahren wurde dem

Baden-Württemberger Lehrer eine Sache des Zufalls oder des eigenen Engagements, an das vorhandene Material zu gelangen.

Aber nach der erfolgreichen Überwindung dieser Hürde kommt die nächste. Die didaktisierten Inhalte in den Schulbüchern und in den Unterrichtsmaterialien sind durch eine hohe Beliebigkeit ihrer formalen und inhaltlichen Struktur gekennzeichnet. Wir finden hier eine bunte Vielfalt der unterschiedlichsten Ziele, Methoden, Inhalte, Medien und didaktischer Konzeptionen. Für welche soll er sich nach welchen Kriterien entscheiden? Immerhin gibt es modische Akzente, aber diese wechseln fast so schnell wie die Jahreszeiten. Es stimmt wenig tröstlich zu sehen, daß natürlich immer die gerade aktuellste Didaktik den zeitlich vorhergehenden Ansätzen als überlegen definiert wird. Offenbar sind unsere heutigen Überzeugungen die überholten Anschauungen von morgen.

Diese Vielfalt und Kontingenz im pädagogischen Krämerladen, die unsere Studenten der Pädagogik so nervt und viele Lehrer und Eltern verunsichert, wird aber im Horizont der chronischen Überforderung jedes Lernens in der Einen Welt als funktional durchsichtig: Nur durch das Zulassen von Vielfalt kann der Nachteil der Einfalt kompensiert

werden, die jede fiktive Vereinfachung bedeutet. Ohne Widersprüche keine Vielfalt, ohne Vielfalt kein Negationspotential. Ohne Negationspotential keine Evolution, auch keine kulturelle.

Mit dieser Vielfalt, mit dieser Kontingenz umgehen zu lernen dürfte m.E. das wichtigste Lernziel einer Entwicklungspädagogik sein, die den globalen Bezug jedes Lernens betont. Diese Vielfalt spiegelt sich nicht nur in den vielen Perspektiven, unter denen die Eine Welt erscheinen kann. Sie wird auch in Form der vielen und immer unterschiedlichen Schüler im Klassenzimmer real. Diese Vielfalt erscheint aber auch in Form der vielen didaktischen Ansätzen und Ratschlägen, denen ein Lehrer im Verlaufe seiner Aus- und Fortbildung begegnet. Und diese Vielfalt gibt es natürlich auch in der wissenschaftlichen Theorieproduktion.

Wie kann man mit dieser Kontingenz und Vielfalt pädagogisch umgehen? Ich will abschließend in Form von Thesen aus dieser kurzen Analyse drei Konsequenzen andeuten. Die Stichworte heißen: "didaktische Toleranz", "engagierter Unterricht" und "kognitive Anschlußfähigkeit":

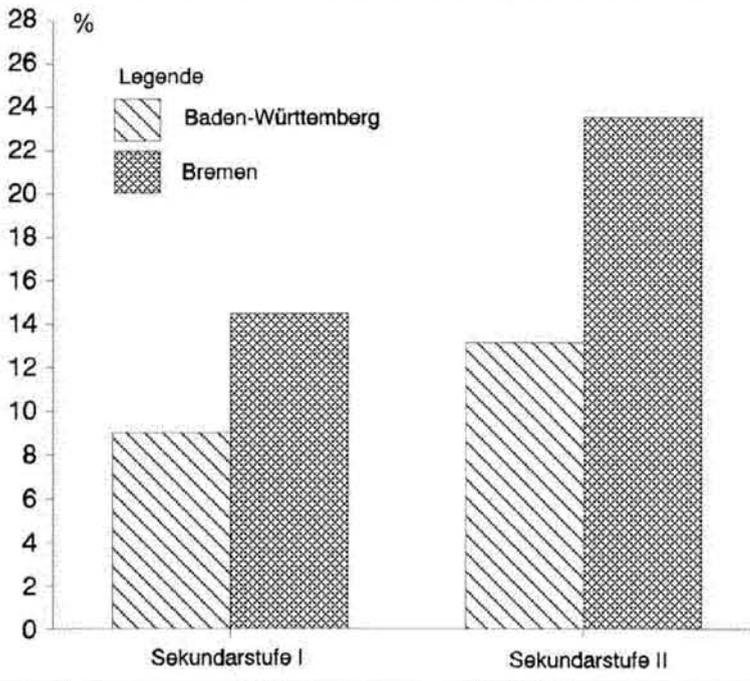


Abb.2 Entwicklungsbezogener Buch-Seiten-Anteil in Schulbüchern

Thema in der baden-württembergischen Lehrerfortbildung der staatlichen Akademien Beachtung geschenkt. Das was an den wenigen Lehrfortbildungsveranstaltungen überhaupt angeboten worden ist, hatte freie Träger³. Auch was die *Lehrerfortbildung* in unserem Themenbereich betrifft, muß man Baden-Württemberg als Entwicklungsland bezeichnen. Die pädagogische Qualifizierung für das "Lernen in der Einen Welt" wird von der einschlägigen Bildungspolitik in diesem Bundesland bis zu dieser großen Tagung als ein Freizeitvergnügen von besonders engagierten Lehrern angesehen.

-Dazu kommen noch weitere strukturelle Schwierigkeiten für diejenigen, die sich trotz dieser Probleme nicht beirren lassen und diese Thematik im Unterricht erproben wollen. Die Suche nach geeignetem *didaktischem Material* gestaltet sich als Lotteriespiel. Es existieren wohl inzwischen über 2500 einschlägige *Unterrichtsmaterialien* zum Lernbereich "Dritte Welt". Aber wir haben in diesem sensiblen Bereich, im Gegensatz zu Österreich und der Schweiz, immer noch keine zentrale Servicestelle, die darüber informiert und den rationalen Zugang zu diesen didaktischen Materialien ermöglichen würde. Aufgrund des Fehlens einer Schulstelle, ist es für

1. Didaktische Toleranz: Wenn das Bewußtsein des Schülers nicht unmittelbar von außen beeinflusst werden, sondern immer nur sich selbst entwickeln kann, dann sollten wir aus dieser Einsicht den Schluß ziehen, mit der ganzen Bandbreite möglicher Methoden und Medien pädagogisch zu arbeiten, um so die Lernprozesse unserer heterogenen Schüler anzuregen. Das impliziert eine Bildungspolitik, die in der Lehreraus- und fortbildung kontinuierlich und schwerpunktmäßig auf diese ganze Bandbreite einschlägiger Inhalte, Methoden und Medien didaktisch vorbereitet und über eine Schulstelle den Lehrern zugänglich macht. Für den Lehrer heißt didaktische Toleranz, die unterschiedlichen Interessen und Vorkenntnisse unserer Schüler über die "Dritte Welt" ernst zu nehmen und mit diesem Pfund zu wuchern. Das bedeutet aber vor allem auch: Toleranz gegenüber der oft widersprüchlichen Vielfalt didaktischer Ansätze und Methoden im Lernbereich "Dritte Welt".

2. Engagierter Unterricht: Wenn es keine pädagogische Technologie gibt, auf die ein Lehrer schematisch zurückgreifen kann, dann ist er so frei, mit dem zu beginnen, was er besonders gut kann, wo er einen spezifisch individuellen Zugang findet und besondere Kompetenzen oder Erfahrungen besitzt. Denn wenn die empirische Unterrichtsforschung überhaupt etwas herausgefunden hat, dann dieses: Am überzeugendsten und erfolgreichsten ist ein Lehrer dort, wo er engagiert und kompetent unterrichtet. Lehrplanvorgaben und Vorschriften können und dürfen den engagierten Lehrer nicht so einengen, daß er seine spezifischen Fähigkeiten an der Garderobe abgibt. Das impliziert bildungspolitische Vorgaben, die Lehrer ermuntern, sich für ein Lernen in der Einen Welt zu engagieren, und das impliziert den Mut, sich als Lehrer die didaktische Freiheiten dafür zu nehmen.

3. Kognitive Anschlußfähigkeit: Wenn die Sache, um die es geht, so kompliziert ist, daß es gar keinen Überblick mehr über sie geben kann und selbst die einschlägige Wissenschaften mehr als theoretisch anspruchsvolle Ratlosigkeit anscheinend nicht zu bieten haben, dann können und dürfen wir pädagogisch uns das Recht nehmen, an irgend einem Zipfelchen des Problems anzufangen und die Komplexität didaktisch zu reduzieren, unsere "Dritte Welt", unsere "Eine Welt", pädagogisch zu konstruieren. Dieses Recht auf Vorläufigkeit, auf Verkürzung, auf Fehler, ist nur durch einen Vorbehalt beschränkt, und dieser Vorbehalt lautet: Es ist verboten, die Anschlußfähigkeit für Weiterlernen, für mentale Autopoiesis, zu beschränken. Das bedeutet z.B.: konkretes, handlungsbezogenes Lernen kann wohl ein Anfang sein, aber dabei kann es in Anbetracht der komplizierten und abstrakten Welt sicher nicht bleiben. Ohne abstraktes und theoretisches Lernen werden wir in dieser einen Welt kognitive und politische Analphabeten bleiben.

Diese drei Prinzipien beruhen natürlich auch auf fikti-

ven Vereinfachungen, sie sind Konstruktionen, die nicht wahr oder falsch, sondern fruchtbar oder unfruchtbar sein können. Sie sind der Versuch, pädagogische Konsequenzen aus der Einsicht zu ziehen, daß es keinen privilegierten Zugang zu den Problemlösungen unserer Weltprobleme mehr gibt. Diese haben inzwischen eine Größenordnung erreicht, daß wir nur noch eines sicher sagen können: ein weiteres Ignorieren kann nicht mehr hingenommen werden. Wir müssen uns diesen Problemen zuwenden und stehen als Pädagogen dabei immer einerseits vor dem Nadelöhr des individuellen Bewußtseins unserer Schüler und andererseits vor dem dunklen Schlund der komplexen Probleme des behandelnden Stoffes. Aber wir haben keine Zeit mehr zu warten bis uns das perfekte Curriculum, die optimale Didaktik und die absolute Pädagogik präsentiert wird. Wir haben eigentlich auch keine Zeit mehr zu warten, bis uns die richtige Bildungspolitik den angemessenen Rahmen vorgibt. Wir haben überhaupt keine Zeit mehr.

Ich möchte Sie deshalb ermuntern, heute damit zu beginnen (oder fortzufahren) und sich dabei das Recht auf pädagogischen Optimismus nicht nehmen zu lassen - auf einen pädagogischen Optimismus, der allerdings inzwischen nicht mehr in unserem Wissen, sondern in unserem Nichtwissen gründet.

Anmerkungen:

¹ Vortrag, gehalten auf dem Kongreß "Lernen in der Einen Welt" im November 1992 in Freiburg für Lehrer aus Baden-Württemberg. 20 Minuten Redezeit war die Vorgabe des Veranstalters - für alle drei Hauptreferenten. Wie vorauszusehen, sollte der erste Redner die Zeit (erheblich) überziehen, so daß der zweite zum Zeitpunkt begann, als der dritte anfangen sollte. Der dritte Referent, also ich, sollte schließlich zu einem Zeitpunkt auf das Podium treten, als die Pause schon programmgemäß ihren Höhepunkt erreicht haben sollte. Schon aus diesen Zeitgründen habe ich im Text des Referates generische Maskulina, wie bislang in der deutschen Alltagssprache üblich, geschlechtsunspezifisch verwendet - "der Schüler" beispielsweise sagt also nichts über das Geschlecht aus, sondern bedeutet: ein Mensch, dem das Prädikat "Schülersein" wesentlich zukommt, und "man" bedeutet natürlich (d.h. schon in seinen ältesten indogermanischen Wurzeln) nicht "Mann", sondern "jedermensch, gleichgültig ob weiblich oder männlich".

² Im folgenden nehme ich bezug auf mein, von der DFG finanziertes Forschungsprojekt zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung. Forschungsmitarbeiter waren Annette Scheunpflug M.A. und Klaus Seitz M.A. Der Forschungsendbericht wird in überarbeiteter Form in mehreren Bänden 1993 erscheinen: Annette Scheunpflug, Klaus Seitz, Alfred K. Tremel: Die pädagogische Konstruktion der "Dritten Welt". Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung.

³ Eine rühmliche Ausnahme soll hier nicht unerwähnt bleiben: das - hier ganz in der Nähe von Freiburg sich befindliche - *Studienhaus Wiesneck*. Seit den frühen siebziger Jahren bietet es in regelmäßigen Abständen Lehrerfortbildungsveranstaltungen im Lernbereich Dritte Welt an. Von 1972 - bis 1988 waren es insgesamt 22 Tagungen, die vom zuständigen Ministerium als Lehrerfortbildungsmaßnahme anerkannt sind.

Alfred K. Tremel, Prof. Dr., Schriftleiter der ZEP, Projektleiter des DFG-Projektes zur Geschichte der entwicklungsbezogenen Bildung, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.

Die Dritte Welt im Ländle

Lernen in der Einen Welt - Impressionen vom Bildungskongreß in Freiburg

Fahrt nach Freiburg. Es fällt schwer abzuschalten. Gestern traf ich eine Bekannte am Bodensee, ihr Zehnjähriger, Adoptivkind aus Peru, macht Selbstverteidigungskurse. Allein dies Grund genug, zu einem Kongreß zu fahren, auf den wir seit Jahren warten. "Lernen in der EINEN Welt", das Thema des Bildungskongresses.

Abends Eröffnung des Kongresses in der Aula der PH. Ich muß mich erst daran gewöhnen, daß wir so viele sind. Nach den Jahren der kleinen Grüppchen, die mit ihrem Dritte Welt "Hobby" (so ein Kultusbeamter schriftlich) ewig die Leute nervten. Ist das der Durchbruch? Haben

Einheimischen und - muß abends Angst vor dem Heimweg haben.

Vorher, fast hätte ich sie vergessen, die Grußworte des den Kongreß unterstützenden Wirtschafts- bzw. Kultusministeriums. Es tut weh, daß von wirtschaftlicher Seite mehr Nachdenklichkeit, Selbstkritik und Engagement (übrigens auch finanziell) zu spüren ist als aus der pädagogischen Provinz. Warum tut sich die Schule, das Ministerium, die Pädagogik so schwer mit neuen Herausforderungen? Dabei steht "Weltoffenheit" auf der ersten Seite des Lehrplans für Grundschulen. Leider steht Konkretes weiter hinten. Was wird befürchtet? "Interkulturelles Lernen in einer ethnozentrischen Wohlstandsfestung Europa" (Dias)? Warum fehlt es an Phantasie, sich überhaupt vorzustellen, daß "Lernen 2000" mehr sein muß, MUSS, als Fremdsprachen und Computer, wie ein hiesiger Lehrplanmacher vorschlug? Warum wird interkulturelles Lernen so gern, GERN!?! mißverstanden, als ob es nur um die rasche Eindeutschung - pardon Integration ausländischer Schüler ginge?

Freitag morgen Referate. Repnik, Staatssekretär im BMZ, spricht. Engagiert, detailliert, streitbar. Ich klatsche viel, wie schon gestern bei den Grußworten, wo immer mir möglich. Ich bin froh um jeden nachdenklich-engagierten Satz. Man wird die Worte festhalten müssen, sich darauf berufen können. Wirbrauche Verbündete, nicht Grabenkämpfe a la Liliput, auf welcher Seite das Ei aufzuschlagen sei. Abschied vom Modell getrennter Entwicklung hieße es zu nehmen, es gehe um EINE unteilbare Welt, in der wir leben, so Repnik. So ist es. Und doch: Hat er, erinnere ich mich recht, nicht fast nur über den Süden gesprochen?

Träume braucht die Welt

... Entwicklungshilfe habe er konzeptionell nicht verändert, führte Simo aus. Ob es vor vierhundert Jahren um "die einzige Methode, alle Menschen zum rechten Glauben zu erziehen" ging, wie eine Schrift betitelt war, oder heute um Struktur Anpassungsmaßnahmen: Seit Jahrhunderten begegne Europa den anderen Kontinenten unter dem Aspekt der Entwicklungshilfe. Doch ob man wolle oder nicht, der Modernisierungsprozeß sei eine weltweite Realität. Dennoch herrschte unter den Menschen anderer Kulturen Mißtrauen gegenüber der europäischen Moderne und ihrer Durchsetzung, wengleich ihre Leistungen faszinierten. Als Tragik des Widerstands bezeichnete es Simo, daß er sich in Defensivkulturen erschöpfte, die, im Kontrast zur europäischen Moderne konzipiert, untrennbar mit ihr verbunden blieben. Auch in Europa selbst gebe es das Leiden an der europäischen Moderne, gepaart mit der Hoffnung auf Erneuerung durch die Kulturen der Peripherie, denen dazu jedoch die Macht fehle.

Zu ihrem Überleben müsse die Peripherie die Regeln der bestehenden Welt(markt)ordnung, die "immun gegen moralische Appelle und Klagen" sei, beherrschen. Aber, so Simo, "Träume braucht die Welt".

Trotz aller hausgemachten oder von außen induzierten Misere dürften die Menschen des Südens ihre Verantwortung für die Gestaltung ihrer Zukunft nicht an den Norden abtreten. Tatsächlich seien im Süden Demokratisierungsprozesse im Gang, die "von Menschen (getragen werden), die unter schwierigen Bedingungen glaubwürdige Institutionen zu erzwingen versuche." Als "eine der größten Herausforderungen" bezeichnete es Simo, Lösungen zu suchen, die den beteiligten Gruppen gleichzeitig Integration und Eigenständigkeit anböten. Faire Lösungen erforderten auch Verhaltensänderungen im Lebensstil des Nordens. Sie müßten mehr sein als die Ausweitung der europäischen Moderne zu einer globalen Weltkultur.

Imgard Sollinger

die Mühen doch etwas gebracht? Oder war es Hoyerswerda? Simo aus Kamerun. Er zitiert deutsche Dichter, kennt Deutschlands Philosophen besser als die meisten

men, es gehe um EINE unteilbare Welt, in der wir leben, so Repnik. So ist es. Und doch: Hat er, erinnere ich mich recht, nicht fast nur über den Süden gesprochen?



Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht

Hanf spricht kurz. Prägnante, provozierende Thesen. Was hab ich mich schon über ihn geärgert, zurück damals 1977 vom Entwicklungsdienst, Lehrer ausgebildet, konfrontiert mit seinem Aufsatz: "Schule ein Entwicklungshindernis". Beängstigend heute seine Analyse. Frustrationsideologien, Fundamentalismen, Flüchtlingswanderungen. Abschottung war nie erfolgreich, Universalisierung der Kommunikation, der Konsumwünsche, der Mobilisierung. Kein Staats- eher Denknottstand. Aber wie war das mit den billigen Bananen? Ein Lehrer hob ein Bündel in die Höhe, Hanf schmettete den Einwand ab. - Naives Exempel? Auch ich kapiere das nicht, denke immer noch, es ist ein Skandal, und dies und tausend andere Elend mit sich bringende "Gegebenheiten" - von wem gegeben??? - müßten die herrschende Wirtschaftsordnung bis zum Gegenbeweis inakzeptabel machen.

Tremel. Ob die Menschheit, deren biologische Ausstattung gleich geblieben ist wie zur Zeit von Jägern und Sammlern, überhaupt geschaffen ist für globale Situationen, eine hochkomplizierte Weltgesellschaft? Man fragt sich das oft. Und gar in der Schule, wo soll man dort mit weltbewegenden Fragen anfangen, wo aufhören? Aber trotz Ratlosigkeit in Theorie und Behörden, LehrerInnen können nicht warten, die Welt ist schon da in jedem Klassenzimmer. Tremel macht Mut zum Vorläufigen, zu selbstverantwortlichem Tun, plädiert für Toleranz gegenüber verschiedenen Zugängen solange sie in der Spur der Aufklärung bleiben, drängt darauf, trotz allem heute zu beginnen. Das ist ernüchternd - kein Ei des Kolumbus in Sicht - und befreiend, selbst noch im Rückblick auf vergangene Versuche.

Nachmittagsmeine Arbeitsgruppe
"Dritte/Eine Welt in der Grund-

Nach diesem Kongreß habe ich erst die Tragweite verstanden ...

Der allerwichtigste Aspekt dieses Kongresses war für mich, auf wieviele verschiedene Arten man die Begegnung mit Fremden definieren kann, wobei mir der von Prof. Simo vorgestellte Beitrag der Begegnung von Menschen fremder Kulturen und/oder Rassen am bedeutendsten erschien, obwohl ich gerade hier noch Verstehensprobleme habe. Bei mir kam an, daß bei der Begegnung von Menschen - auch fremder Kulturen - immer das gleich wichtig bleibt: Den anderen in seiner Person, als Mensch zu achten. Es wäre sehr wichtig, genau auf diese Aspekte noch einmal vertieft einzugehen.

Auch ein Produkt dieses Kongresses: Lernen in der einen Welt war für mich vor diesem Kongreß ein Thema unter vielen in der Grundschule. Nach diesem Kongreß habe ich erst die Tragweite verstanden.

Was mir auffiel: Bei den Podiumsdiskussionen gab es zwei auffällige Teilnehmergruppen. Zunächst die Wissenschaftler. Sie bemühten sich, innerhalb "ihres" Bereiches, sauber und schrittweise ALLES aufzubereiten um dann am Ende "ihre" Schlüsse zu ziehen. Den Wissenschaftler saßen die Politiker (einschließlich Schulbeamte) gegenüber. Diese Spezies verstand es, viel zu reden und dabei nichts zu sagen. Es war für mich eine so auffällige Zäsur - einerseits begründete Meinungen andererseits ein "haben wir schon immer so gemacht, werden wir in Zukunft eventuell/vielleicht ändern": Es stimmt wohl, was ein Teilnehmer bemerkte: Politiker denken längstens in Vier-Jahres-Schritten - halt bis zur nächsten Wahl! Diesem Denken haben sich die "Verwaltungen" (vom Ministerium bis hinab zum letzten Lehrer) in erschreckendem Maß angeglichen: Ihre Äußerungen waren im günstigsten Falle "lauwarm".

Wünsche für einen nächsten Kongreß:

1. Der äußere Aufwand sollte reduziert werden, d.h. Unterbringung und Transport der TeilnehmerInnen verbilligen. Nicht gespart werden sollte an dem Abendprogramm! Beide Abende waren ein toller Erfolg!
2. Die zur Verfügung gestellte Zeit für die Gruppenarbeit reichte nicht und die Wahl nur einer Gruppe war zu wenig. Demgegenüber fand ich die vielen "offiziellen" Reden zu lange. So daß aus beidem ein Kompromiß gefunden werden muß.
3. Wichtig ist die Anerkennung als "Fortbildung" - nur so erhalte ich dienstfrei. Jürgen Oppenländer



Ich werde nicht warten, bis eine Schulreform mir Vorgaben liefert

... Was, so frage ich mich außerdem, haben die Veranstalter eigentlich von den geladenen Politikern erwartet? Das Eingeständnis, daß es um die Entwicklungshilfe - inzwischen heißt es Entwicklungszusammenarbeit - schlecht bestellt ist, und uns das Hemd näher ist als die Jacke? Kolleginnen und Kollegen erzürnten sich über die dargebotenen Werbeveranstaltungen der Politiker. Haben sie wirklich anderes erwartet? (Wobei, das muß ich zugeben, Repnik mich sogar angenehm überraschte.)

Es kam wie es kommen mußte. Für die Arbeitsgruppen blieb wenig Zeit. Referentin und Koreferentin waren in meiner Gruppe zwei sehr gewandte, intelligente Frauen. (Sehr zu meiner Freude nach den vielen Männerreden des Vormittags.) In ihrem Fachbereich waren sie heimisch, von Pädagogik hatten sie, auch nach eigener Einschätzung, leider keine Ahnung. Sie über-gossen uns mit einer Unmenge, keineswegs uninteressanter Informationen. Und weil wir Teilnehmer uns allmählich ans Zuhören und Schweigen gewöhnt hatten, bestritten sie gleich auch noch die Diskussion. Ihre Vorschläge zur Umsetzung des Umweltschutzgedankens in der Schule: Müll sortieren, Energiesparglühlampen, Schulgarten. Originell, nicht war? ...

Und ich? Wie ging's mir nach diesen zwei Tagen in Freiburg? Was haben sie mir gebracht? - Nun, sie haben mich herausgeholt aus dem Schulalltag. Haben mir wieder einmal klar gemacht, daß es angesichts der Probleme, in denen wir weltweit stecken, es Wichtigeres gibt, als Stoffpläne penibel zu erfüllen. Ich werde nicht mehr warten bis eine Schulreform mir genaue Vorgaben liefert, was Lernen in der Einen Welt heißt. Ich werde anfangen. Sofort.

Ursula Mroßko



Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht

Ostdeutsche Nachgedanken

Warum ich wohl in der Podiumsdiskussion nicht gesprochen habe? Ich habe nicht sprechen können, obwohl ich einiges dazu zu sagen gehabt hätte. Mit bloßgelegten Nerven spricht es sich schlecht. Darum jetzt.

Aus Erfurts Ferne hatte ich schon das Gefühl, irgendwie hat das Arbeitsgruppenthema "Aufwachsen in anderen Kulturen" mit meiner DDR Vergangenheit und meiner BRD Gegenwart zu tun. Daß es so nah wurde, hat mich zuerst sehr verletzbar gemacht. Jetzt kommt auch das Begreifen und Schlüsseziehen. Darum jetzt.

Schon während des Referats von David Simo in der Arbeitsgruppe fand ich jene Indikatoren für die ostdeutsche Situation, Frustration, Fremde bleiben, Minderwertigkeit - Anpassung als Perspektive. David Simo: "Je weniger Erfahrungen in anderen Ländern gemacht werden, desto weniger werden die anderen verstanden." - Aus einem Kommentar zur Shell Jugendstudie '92: "Die Neugier auf den anderen Teil Deutschlands hält sich, was die Jugendlichen betrifft, in erschreckenden Grenzen. 66% haben seit der Grenzöffnung nicht EINMAL die neuen Bundesländer besucht. 96% der ostdeutschen Jugendlichen waren zwischen einem Tag und mehr als einer Woche in der alten Bundesrepublik." Unter den vier von David Simo dargestellten Lösungen - die Assimilation. In der Aussprache zum Referat - Beispiele aus

Afrika, Afghanistan und Dahinein - mein Beispiel: "Ich habe 40 Jahre in einer anderen Kultur gelebt und bin wohl gerade dabei, mich zu assimilieren." Nachdenkliche Gesichter. David Simo verstand mich sofort und erzählt von einem Erlebnis in Rostock. Er saß mit Rostockern am Tisch, und am Nachbartisch sprachen nur Westdeutsche über Veränderungen in ihrem Rostocker Institut. Dies war ihm aus Afrika sehr bekannt, und er bezeichnete es als Kolonisation. Wundert's, wenn ich mich vielen Afrikanern verbundener fühle, als manchen Westdeutschen? Afrika und Ostdeutschland haben ein Stück gleiche Geschichte. Und Gegenwart - in Form von Diskriminierung.

... Ja, David Simo, ich sehe eine Chance durch unsere ähnlichen Erlebnisse und das damit verbundene andere Denken für uns alle in der Einen Welt: Nicht untätig sein.

Elke Kreuztizer

Fachleute und Offizielle frönten der Selbstdarstellung

Die Einladung erweckte in uns einige Erwartungen. Wir hofften in Freiburg ein Forum vorzufinden, um sich über aktuelle entwicklungspolitische Themen und deren Bedeutung für die Bildung zu informieren und die Gelegenheit zu haben, sich mit anderen darüber austauschen zu können. Außerdem erwarteten wir vielfältige Anregungen und Tips, von Seiten der anwesenden Lehrer und verschiedener Organisationen, für die konkrete Umsetzung dieser Art von Themen im Unterricht. Leider wurden nicht alle unsere Erwartungen erfüllt! Schon nach dem ersten Tag des Kongresses gewannen wir den Eindruck, daß die aktive Mitarbeit der Teilnehmer nicht im Mittelpunkt der Tagung stehen sollte. Deutlich wurde dies schon in der zeitlichen Planung: Für die Dauer des Kongresses, von Donnerstag nachmittag bis Samstag mittag, waren für die Arbeit in den Arbeitskreisen ganze 4 Stunden angesetzt. Wir fanden dies sehr schade, da wir der Ansicht sind, daß dies der Hauptschwerpunkt dieses Kongresses hätte sein sollen und können! Unserer Meinung nach kann sinnvolles Lernen nur durch Eigentätigkeit erfolgen und zwar nicht nur in der Schule. Hierfür war jedoch viel zu wenig Freiraum eingeplant. Der Schwerpunkt für die Veranstalter lag wohl eher auf Stellungnahmen von "Offiziellen" und "Fachleuten", die zum Teil inhaltlich wenig Neues brachten und von den Rednern teilweise zur "Selbstdarstellung" genutzt wurden. Dafür wurde ein uns nicht ganz verständlicher Zeitaufwand getrieben. Zeitweise hatten wir den Eindruck, daß die Tagung eher den Charakter einer "Belehrungsveranstaltung" annahm, als eines Forums für den gleichberechtigten Austausch von Erfahrungen und Informationen.

Ein hoffnungsvoller Aspekt der Tagung war, die von den Veranstaltern nicht geplante Verabschiedung der "Freiburger-Resolution", die einige deutliche und wichtige politische Forderungen beinhaltet. Hoffnungsvoll war dieser Aspekt auch deshalb, weil es die Teilnehmer der Tagung, trotz der vielen verplanten Zeit, letztendlich doch noch geschafft hatten, etwas "Eigenes" hervorzubringen. Für den nächsten Bildungskongreß würden wir uns wünschen, daß den Teilnehmer mehr Freiraum gewährt wird, um sich selbst einbringen zu können. Oder braucht es dazu erst "autonome" Kongresse, vergleichbar den autonomen Seminaren an Hochschulen?

Hans Bürkle, Michael Günther

schule", ein Jammer, daß man all die vielen interessanten Arbeitsgruppen parallel dazu verpaßt. Bericht aus einer Selbsthilfe- und Basisbewegung, begonnen vor vielen Jahren, tastend, stolpernd, mit einem Fuß in der Theorie, einem in der Praxis. Die AG hat mich beschwingt. Ich freue mich, Leute zu treffen, die engagiert in der Sache tätig bzw. aufgeschlossen für Neues sind, die Nägel mit Köpfen machen, aufhören über das Fehlen der Thematik zu lamentieren. "Wir sind die Schule". Lernen von Sachsen! Und von der Dritten Welt: "Lernen von der Dritten Welt kann heißen, daß wir Eltern, Lehrer, Schüler diese Sachen in die Hand nehmen, uns zusammentun - die Mafia tut es auch - und z.B. vehement die Kultusministerien aufordern, die Thematik stärker zu berücksichtigen" (so schrieb ich 1989). Sind wir endlich soweit?

Am letzten Tag wird das Plenum einstimmig eine Resolution mit konkreten Forderungen verabschiedet, die vor allem aus dieser Gruppe kam. Obsie etwas bewirkt? Ob wirklich ernsthaft Interesse besteht an diesem "Lernbereich Eine Welt"? Wo waren die Verantwortlichen, die Multiplikatoren von Schulämtern, Ministerium, PHs, Unis, daß man mit ihnen hätte diskutieren können oder sie zuhörtend angetroffen hätte? Ich traf wenige. Wo waren die Berichte im Fernsehen, im Radio, wenigstens in einer Zeitung? War das Ganze von offizieller Seite aus doch so ernst nicht gemeint gewesen, der arme abgeordnete Schulrat auf dem Podium nur ein Alibi? Wo war denn (Welt)Offenheit zu spüren (war's nicht schrofte Zurückweisung neulich), als der den Kongreß mitveranstaltende Landesarbeitskreis "Schule für Eine Welt" von (überlebens)notwendigen neuen Aufgaben für die Schule, von besseren Rahmenbedingungen, Frei-

Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht Kongreßbericht

räumen, Fortbildung sprach? Aber tut sich nun vielleicht doch etwas, nachdem da plötzlich ein WUS (World University Service) auftauchte und Leute an einen Tisch brachte?

Sonst habe er die Deutschen selbstsicherer erlebt, so Simo am Schluß. Jetzt spüre man viele offene Fragen. Da gewinnt man vielleicht weniger Stimmen, aber es läßt hoffen. Simo hofft, daß die Rasse der "Spinner" nicht ausstirbt, die Weitblick, den weltweiten Horizont und den "fremden" Blick - von außen - wider alle Trends behält und die großen Herausforderung "Lernen in der Einen Welt" annimmt.

Wo, so fragt er, sind Leute mit Neugier? Bekommt man beim interkulturellen Lernen nicht mehrere Leben gleichzeitig geschenkt? Komisch, so Simo belustigt und verwundert zugleich, daß man hier anscheinend sich selbst genug ist, die Welt als Thema nicht haben will. Die Diskussion ist viel weiter. In USA gibt es "Entwestlichungskurse" in Harvard, Stanford, um die Mentalität zu erweitern. Und schon seit Jahrzehnten sind in vielen Nationen Themen um Menschen anderer Länder selbstverständlich Bestandteil des Grundschulcurriculums, in "Kamerun hat sich die Welt mit uns befaßt". Sehr provinziell, ein "bißle hinterwäldlerisch zurückgeblieben" so ein Teilnehmer, sei halt Deutschland und besonders der Süden. Aber das MUSS nicht so bleiben. Wie war das mit den "Spinnern"? Die Schwaben sind berühmt dafür. Ich hoffe (mit Simo u.a.), es finden sich einige

Unbegreiflich, fast schon beschämend...

... Eine Ermutigung für mich - und teilweise schon angegangen - dieses globale Denken in den Unterricht noch stärker einzubringen. Unbegreiflich, fast schon beschämend, wie der Vorsitzende versuchte, die Resolution zu verhindern. Unmöglich das Gehabe der worthülsenakrobatikbetreibenden Politiker. Man kann nur hoffen, daß die Sterne des Staatssekretärs an diesem Tag schlecht standen, sonst Gute-Nacht Bildungspolitik Baden-Württemberg.

Paul G. Jud



unter den 300 Menschen, die aus dieser Gegend beim Freiburger Kongreß waren und einige auch höhern Orts.



Barbara Zahn ist Grundschullehrerin und engagiert sich im baden-württembergischen Landesarbeitskreis Dritte Welt in der Grundschule

Resolution

Entwicklungsbezogene Aspekte und Themen sind als integraler Bestandteil des Unterrichts in allen Schularten und -stufen zu betrachten. Die Erziehung zu einer globalen Weltsicht ist dabei Zielperspektive. Die Einlösung dieses Anspruchs steht noch aus.

Interkulturelles und globales Lernen soll dazu beitragen, bei den Schüler/innen Empathie, Toleranz, die Fähigkeit anderen zuzuhören sowie Verständnis für die "Eine Welt" zu fördern.

Friedenserziehung ist hierbei Voraussetzung und Ziel.

"Lernen in der Einen Welt" ist als ein Unterrichtsprinzip zu verstehen, das eines der Leitmotive jeglichen Handelns in der Schule sein sollte. "Eine Welt" heißt für uns dabei, sich nicht nur mit der "Dritten Welt" zu beschäftigen, sondern auch uns, unsere Gesellschaft und unsere Verantwortung für die Probleme der "Einen Welt" zu thematisieren.

Um "Lernen in der Einen Welt" im Schulunterricht zu stärken, fordert der Kongreß

1. genügend Freiräume für die Lehrkräfte,
2. eine umfangreichere Verankerung in den Lehrplänen,
3. eine stärkere Berücksichtigung in der Lehrerfort- und -ausbildung,
4. Fachberater für "Lernen in der Einen Welt" auf Schulumtsebene (Ausländerpädagogik) und
5. eine landesweite Beratungs- und Servicestelle.

.. und den Menschen ein Wohlgefallen

Es war wie ein Weihnachtsmärchen. Fast pünktlich zum Fest der Liebe geschah es.

Letzter Schultag vor den Weihnachtsferien. Die BMWs und Golfe standen vollgepackt und abreisebereit vor den Portalen der berufsbildenden Schule. Regentropfen prallten auf die frischgewachsenen Skier und kullerten über den grauen Asphalt in die Kanalisation. Nur noch wenige Stunden trennten Lehrkörper und unterrichtsfreie Zeit voneinander.

Der Schulleiter hatte zur pädagogischen Konferenz gerufen. Alle waren sie gekommen. Sogar ein paar

Vertreter des Lernkörpers durften mitreden, in einer speziellen Gruppe. Gesucht wurde der Dialog über "Gewalt gegen Ausländer an unserer Schule".

Düster die Stimmung unter den niedrig hängenden Regenwolken. Jeder in den verschiedenen Arbeitsgruppen hatte Be-

trübliches, aber auch ein wenig Erfreuliches zu berichten. Das Übliche eben. Rempelen, fremdenfeindliche Bemerkungen, ein paar gestiefelte glatzköpfige Skins, viel Schweigen angesichts der Übermacht linksliberaler Pauker, immer wieder Sympathiebekundungen für Ausländer, gelungen scheinende Integration der wenigen Fremden in die Klassen. Die Konferenz wäre zu schließen gewesen.

Doch da tat sich etwas auf in den Anwesenden. Da waren sie sich einig in etwas, das sich zum Greifen nah anfühlte und das doch keinen Namen hatte. Da war etwas, das die sonst so starren Fronten zwischen Abteilungen, Hierarchieebenen, Theorie- und Praxislehrern lockerte.

Da war die Rede von Praxisunterricht, in dem deutsche und ausländische Jugendliche zusammen kochen, eindecken und servieren könnten. Da war die Rede von sozialpädagogischer Betreuung von asylsuchenden Ausländerkindern in der ortsansässigen Kaserne. Da war die Rede von langfristig anzulegenden Partnerschaften. Schülerinnen und Lehrerinnen und Schüler und Lehrer. Alle zusammen. Ein "Körper", nicht zwei.

Zusammen handeln, nicht vereinzelt. Miteinander fühlen und denken, nicht gegeneinander.

Da war unter den Lehrerinnen und Lehrern viel die Rede von Gewalt. Von psychischer Gewalt vor allem. Da war viel die Rede von Aggressionen, die geschürt und unterdrückt werden. Da war die Rede von Druck, von Ungerechtigkeit, von Selbstgerechtigkeit. Da war auch die Rede von Menschlichkeit, von Schule als Schutzraum. Da war viel die Rede vom Vorbild Sein im Denken und Handeln. Da war die Rede vom Miteinander Reden. Da war die Rede von Angst. Von Angst vor Gewalt, von Angst vor erkennbarer Schwäche, von Angst vor Nähe, vor Widersprüchlichkeiten, vor Machtverlust. Da redeten Lehrerinnen und Lehrer mit einer Offenheit über sich selbst, die es in dieser Schule seit fast einer Dekade nicht mehr gegeben hatte. Und in diese Offenheit eingebunden saß ein Schulleiter, in dessen Nähe so mancher sonst erstarrte, fror, gar Angst verspürte. Und er nickte. Und er lächelte. Und er dachte mit.

Ein Winter-, ein Weihnachtsmärchen, das einmal im Jahr zum Vorlesen herausgekratzt wird, um es dann wieder in der allertiefsten Truhe zu versenken? Vorweihnachtliche Rührseligkeit und Kerzenglanz in den noch nicht ganz toten LehrerInnenseelen? Dieser Gefahr wurde - in weiser Voraussicht? - ein planerischer Riegel vorgeschoben. Es wird sich im neuen Jahr erneut begegnen. Am selben Ort, zum selben Thema, mit derselben Besetzung und zu konkreten Vorhaben. Es hat sich etwas bewegt. "Betroffenheit" nennen es manche Pädagogen. In der Regel ist sie beim Lernkörper zu erzeugen.

Nur einer war nicht zum Zuge gekommen. Sie nennen ihn liebevoll "unseren Theoretikuss". Er hatte seine Chance gewittert, sich gut vorbereitet. Schwer wog seine Aktentasche mit Werken über Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, über Entwicklungspädagogik und "Die Eine Welt". Er brauchte sich seiner Sammlung von Unterrichtsmaterialien nicht zu schämen. Seine Stunde schien gekommen, sie würden mit dankbaren Händen nach seinem gedruckten Wissen greifen, vielleicht ihn sogar ein wenig rühmen für seine weise Voraussicht und seine Kompetenz. Er würde ihnen im entscheidenden Moment weiterhelfen.

Doch sie wollten nicht nachdenken, was andere ihnen vorgedacht hatten. Sie wollten selbst Wissen



ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

erwerben. Sie wollten ihren eigenen Gefühlen gehorchen. Sie wollten ihre eigenen Wege gehen, ihre eigenen Konzepte finden, ihre eigenen Erfahrungen machen. Sie wollten sich selbst erklären, was längst schon erklärt worden ist. Sie wählten sich ihren "spezifisch individuellen Zugang" (wie es bei A. K. Tremel geschrieben steht). Ein noch nie erlebtes "Wir-Gefühl" trug sie wie fliegende Bettvorleger zu ihren Reisemobilen in die Ferien hinein.

Nur unser Theoretikuss geriet in Not. Grübelnd nippte er unter dem Weihnachtsbaum an seinem Christkindl-Glühwein und quälte sich mit Strategien für das nächste Jahr. Konnte er es vor seinem Gewissen verantworten, daß seine Kolleginnen und Kollegen "kognitive und politische Analphabeten" (A.K. Tremel) blieben? Was, wenn sich keine Bereitschaft für abstraktes und theoretisches Lernen entwickelte? Wenn sie nun anschlussunfähig blieben? Was sollte er nur tun? Mußte er überhaupt etwas tun? Wohin mit seinem ganzen Wissen, mit seinen Büchern, seinen Materialien? Warum nur mußte ihm das passieren? Mußten ausgerechnet seine eigenen Kolleginnen und Kollegen das dreiste Vorurteil bestätigen, Lehrer läsen keine Theorie? Für wen überhaupt das ganze Zeug? Für den Papiercontainer?

Als am 10. Januar die Skifahrer wohlgelaunt und braungebrannt an Händen und Gesichtern in die Schule zurückkehrten, begegneten sie sich wie geplant. Nur Theoretikuss ließ seine Abwesenheit entschuldigen - ihn plagte eine üble Magenschleimhautentzündung.

Barbara Toepfer ♦

Rätsel-Ecke

◊ **Auflösung des Rätsels aus dem letzten Heft:** Nein, die einzige Einsendung, die auf unsere letzte Rätselfrage einging, ist leider falsch. Der Autor ist nicht Arno Schöppe! Der Autor ist, das sei hier noch einmal klar gemacht, einer der angegebenen Namen. Des Rätsels Lösung: Karl Valentin heißt die richtige Antwort. Er ist der Autor des Textes, der übrigens unter dem Titel erschien: "Ich mische mich in die Nichteinmischung mitten hinein". Das ist es, was Entwicklungspädagogen schließlich wollen. Oder nicht? Oder was?

◊ **Hier nun unser neues Rätsel.** Der folgende Text ist, wie ein flüchtiger Blick verrät, der schulkritischen Literatur zuzurechnen. Allerdings nicht der ganz radikalen Schulkritik, denn schließlich vertritt der Autor eine

reformistische Position. Radikale und reformistische Schulkritik - auch das kennen wir aus der entwicklungspädagogischen Fachliteratur. Deshalb lautet die heutige Frage: Wer ist der Autor des folgenden, etwas längeren Textes:

- a) Ivan Illich?
- b) Heinrich Kleist?
- c) Paulo Freire?
- d) Max Stirner?



In Erwägung nun

1) daß alle Sittenschulen bisher nur auf den Nachahmungstrieb gegründet waren, und statt das gute Prinzip, auf eigentümliche Weise im Herzen zu entwickeln, nur durch Aufstellung sogenannter guter Beispiele, zu

wirken suchten;

2) daß diese Schulen, wie die Erfahrung lehrt, nichts eben, für den Fortschritt der Menschheit Bedeutendes und Erkleckliches, hervorgebracht haben;

das Gute aber 3) das sie bewirkt haben, alleine von dem Umstand herzurühren scheint, daß sie schlecht waren, und hin und wieder, gegen die Verabredung, einige schlechten Beispiele mit unterliefen;

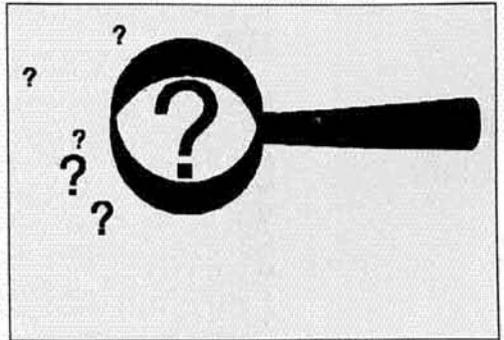
in Erwägung, sagen wir, aller dieser Umstände, sind wir gesonnen, eine sogenannte Lasterschule, oder vielmehr eine gegensätzliche Schule, eine Schule der Tugend durch Laster, zu errichten.

Demnach werden für alle, einander entgegengesetzte Laster, Lehrer angestellt werden, die in bestimmten Stunden des Tages, nach der Reihe, auf planmäßige Art, darin Unterricht erteilen: in der Religionspöttelei sowohl als in der Bigotterie, im Trotz sowohl als in der Wegwerfung und Kriecherei, und im Geiz und in der Furchtsamkeit sowohl, als in der Tollkühnheit und in der Verschwendung.

Diese Lehrer werden nicht bloß durch Ermahnungen, sondern durch Beispiel, durch lebendige Handlung, durch unmittelbaren praktischen, geselligen Umgang und Verkehr zu wirken suchen.

Für Eigennutz, Platitude, Geringschätzung alles Großen und Erhabenen und manche anderen Untugenden, die man in Gesellschaften und auf der Straße lernen kann, wird es nicht nötig sein, Lehrer anzustellen.

In der Unreinlichkeit und Unordnung, in der Zank- und Streitsucht und Verleumdung, wird meine Frau Unter-



Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

richt erteilen.

Liederlichkeit, Spiel, Trunk, Faulheit und Völlerei, behalte ich mir bevor. (...)

N.S.

Eltern, die uns ihre Kinder nicht anvertrauen wollten, aus Furcht, sie in solcher Anstalt, auf unvermeidliche Weise, verderben zu sehen, würden dadurch an den Tag legen, daß sie gar übertriebene Begriffe von der Macht der Erziehung haben. Die Welt, die ganze Masse von Objekten, die auf die Sinne wirken, hält und regiert, an tausend und wieder tausend Fäden, das junge die Erde begrüßende, Kind. Von diesen Fäden, ihm um die Seele gelegt, ist allerdings die Erziehung einer, und sogar der wichtigste und stärkste; verglichen aber mit der ganzen Totalität, mit der ganzen Zusammenfassung der übrigen, verhält er sich wie ein Zwirnsfaden zu einem Ankertau; eher drüber als drunter.

Und in der Tat, wie mißlich würde es mit der Sittlichkeit aussehen, wenn sie kein tieferes Fundament hätte, als

das sogenannte gute Beispiel eines Vaters oder einer Mutter, und die platten Ermahnungen eines Lehrers ... - Aber das Kind ist kein Wachs, das sich, in eines Menschen Händen, zu einer beliebigen Gestalt kneten läßt: es lebt, es ist frei; es trägt ein unabhängiges und eigentümliches Vermögen der Entwicklung, und das Muster aller innerlichen Gestaltung, in sich.

Bitte die richtige Antwort auf eine Postkarte - und an die Redaktion schicken. Dem Sieger (der auch eine Siegerin sein darf) winken wieder wertvolle Sach- und Geldpreise: erster Preis ist ein gemeinsames Abendessen für zwei Personen auf eigene Kosten im Gourmet-Lokal "Sarajewo". Guten Appetit! Der zweite Preis ein ZEP-Frei-Abonnement für das vergangene Jahr. Dritter Preis: eine persönliche Gratulation des Chefredakteurs (ggf. seiner Hilfskraft). Einsendeschluß ist der 15. April 1993. (akt) ◆

Neue Materialien für die Bildungsarbeit:

Ulrich, Bernhard: Cuba: De Colón A Castro. Unterrichtsmaterialien zur Geschichte, Gesellschaft, Politik und Kultur Kubas für den Spanischunterricht, Bielefeld, Redaktion AMBOS, Band 32, 122. S. DM 13,80.

Dieses in der Reihe zum Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld herausgegebene Unterrichtsmaterial füllt ein wichtiges Desiderat: die entwicklungsbezogene Bildung im Sprachunterricht. Nachdem der Ambos-Verlag bereits Unterrichtshilfen zum Thema Dritte Welt für den Französisch-Unterricht herausgegeben hatte (Peter Domagalski u.a.: De la France et du Tiers Monde. L'Afrique "francophone", Bielefeld 1987, 264 S., DM 15; Maryvonne Unrich: De la France et du Tiers Monde. Les Antilles francaises: Guadeloupe, Martinique, Bielefeld 1988, 196 S., DM 15) legt der Verlag nun Unterrichtshilfen für den Grund- und Leistungskurs Spanisch vor. Die Textsammlung mit Vokabellisten und wenigen didaktischen Hinweisen bzw. Fragen zur Texterschließung führt in die Geschichte und die gegenwärtige Situation Kubas ein. Die unterschiedlichen Textarten (Zeitungsausschnitte, Romanausschnitte, Comics, Kurzgeschichten, Lexikonartike) sind für den Lehrer übersichtlich thematisch geordnet, im Inhaltsverzeichnis auch inhaltlich beschrieben und mit einem Schwierigkeitsgrad gekennzeichnet.

Im Mittelpunkt steht die Beschäftigung mit dem heutigen Kuba, seiner Literatur, der wirtschaftlichen Probleme - und hier vor allem die Bedeutung des Zuckers - , dem Tourismus und im besonderen mit seiner politischen Situation. Diese wird verständlicher durch Texte zur Geschichte Kubas von der Entdeckung durch Kolumbus, über die Unabhängigkeit bis zur Revolution. Im Mittelpunkt stehen dabei die Personen José Martí und Fidel Castro.

Diese Unterrichtshilfe gibt gute Textvorlagen für den Spanischunterricht und reizt darüberhinaus Spanischkundige zum Lesen und Stöbern. Durch die Vokabellisten (mit Zeilenangabe) lassen sich die Texte zügig ohne das lästige Blättern im Lexikon erschließen.

A.Scheunpflug

Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen DGVN Landesverband Berlin (Hrsg.): Carlos und Anna. Fremde werden Freunde. eXplizit Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit Nr. 40. Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef. ISBN 3-927905-47-X. DM 12.

Pedro soll nicht in sein Heimatland zurück müssen. Nicht, solange dort noch Bürgerkrieg ist. Darin sind sich seine Klassenkamerad(innen) einig. Wie es zu dieser Einigkeit kam, nachdem Pedro zunächst ein Außenseiter

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

war, erzählt Anna. So eindrucksvoll und einführend ist die Geschichte, daß Lesende nur an wenigen Stellen bemerken, daß Anna fiktiv ist. Die lesenden Kinder werden immer wieder in das Geschehen mit einbezogen, indem sie durch an sie gestellte Fragen in die Lebens- und Gedankenwelt der Betroffenen versetzt werden, seien diese nun Flüchtlinge, arme Familien oder Asylbewerber ablehnende Mitbürger. Die Kinder werden zu Aktionen aufgefordert. Ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen sind immer wieder gefragt.

Ein Lied, eine weitere Kurzgeschichte, die UNO-Erklärung der Rechte des Kindes und ein Schema der Instanzen des Asyl-Anerkennungsverfahrens stützen die Geschichte von Carlos und Anna, die Freunde geworden sind. Das Heft ist eine "runde Sache" zum Thema, kindgerecht und für Unterrichtende einfach zu handhaben, ohne oberflächlich oder methodenarm zu sein.

B.Toepfer

Joachim Möller (Hrsg.): Das Ei des Kolumbus? Lateinamerika und Europa im Unterricht - Perspektiven auf das Jahr 1992. Bielefeld: Redaktion AMBOS, 1992, Band 31, 156 S., DM 16,-. ISBN 3-921912-31-8. **Bezug:** Redaktion AMBOS, Oberstufen - Kolleg, Postfach 10 01 31, 4800 Bielefeld 1.

Diese Publikation ist eine Dokumentation der fächerübergreifenden LehrerInnen-Fortbildungstagung "Das Ei des Kolumbus?..." (s.o.), die vom 10. bis zum 13. November 1991 im Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld stattfand. Die Dokumentation ist zwar schon etwas "älter", aber heute noch genauso interessant und relevant wie zum Zeitpunkt ihres Erscheinens.

B.Toepfer

EINE WELT FÜR ALLE (Hrsg.): Eine Welt für Alle. Umwelt und Entwicklung. Unterrichtsmaterial.

Diese Materialsammlung ist für den "normalen" Geschichts-, Geographie-, Sozial- und Gemeinschaftskunde-, Religions- und Sachunterricht gedacht oder für Projektunterricht und begleitet die Fernsehkampagne EINE WELT FÜR ALLE. Zielgruppen sind die Schülerinnen und Schüler der Klassen 1-13 und der Berufsbildenden Schulen, also fast alle. Bevorzugte Unterrichtsmethoden sind Simulationen, Rollenspiele, Tabellen, Diskussionen und Feldforschung, also Ansätze des aktiven Lernens. Der Ansatz ist multidisziplinär, die Schwerpunktthemen Lebensstile, Verschuldung, Hunger, Krieg, Beziehungen zwischen Mensch und Natur, Massenmedien.

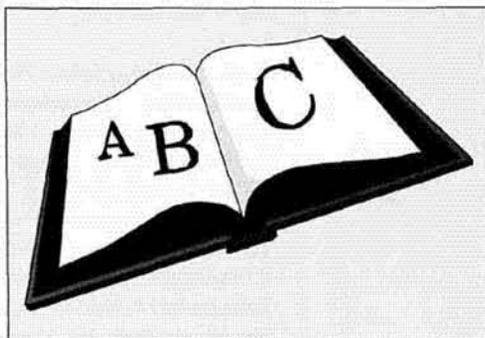
Die Materialsammlung kann nach eigenem Gutdünken verwendet werden. Wer sich nicht sicher ist, findet jedoch detaillierte Anleitungen. Es ist bestimmt für jeden etwas Interessantes dabei! Im übrigen gibt es die Hefte auch fremdsprachig, sie könnten also den Eng-

lisch-, Französisch- oder Spanischunterricht bereichern.
B.Toepfer

Hax, Thomas / Pater, Siegfried: Hungern für den Weltmarkt. eXplizit Materialien für den Unterricht Heft 41. ISBN 3-927905-50-X. Horlemann Verlag, Lohfelder Str. 14, 5340 Bad Honnef. DM 12,-.

Baustein 1: Seit 500 Jahren in Bedrängnis. Baustein 2: Die Zwänge des Weltmarktes. Baustein 3: Land ist Leben. Baustein 4: Nova California. Baustein 5: Kirche der Armen. Baustein 6: Zu den Tischen der Satten. Baustein 7: Widerstand - in Brasilien und bei uns.

B.Toepfer



Engelhardt, Eva/Seidler, Waltraut: Frauen in Afrika. eXplizit Materialien für den Unterricht Heft 42. ISBN 3-927905-48-8.

Baustein 1: Vorurteile gegenüber Frauen aus der Dritten Welt. Baustein 2: Vorkoloniale Lebens- und Produktionsweisen. Die Sicht der Missionare. Baustein 3: Veränderung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung durch den Kolonialismus/Umstrukturierung der Landwirtschaft. Baustein 4: Erwerbstätigkeit/Folgen der Strukturanpassungsmaßnahmen / Der Informelle Sektor. Baustein 5: Entwicklungspolitische Perspektiven. Baustein 6: Emanzipation oder kulturelle Zerstörung? Baustein 7: Frauen organisieren sich. B.Toepfer

Hayunga, Hayo / Wittstock, Christine: Regenwälder. eXplizit Materialien für den Unterricht. Heft 43. ISBN 3-927905-49-6.

Das Heft enthält Schaubilder, Übersichten und Hintergrundtexte zum Thema. Die neunstündige Unterrichtseinheit ist primär sozialkundlich ausgerichtet, die Materialien können jedoch auch in anderen Kontexten eingesetzt werden.
B.Toepfer

Geisz, Martin: Erste, Zweite, Dritte Welt - eine Welt? Unterrichtswerkstatt Geschichte und Politik. Diesterweg Verlag Frankfurt/Main. 1. Aufl. 1990. ISBN 3-425-03253-4.

Dieser Band für die SEK I und II bietet 12 Stundenkonzepte mit Themen, Leitfragen, Hausarbeitsvorschlägen, Verknüpfungsmöglichkeiten und Zusatzimpulsen. Stundenbausteine enthalten Materialvorschläge zu alternativer Schwerpunktsetzung oder didaktischen Varianten. Aus dem Inhalt: Sind wir eine Welt? / Wohin gehört Bolivien? / Boliviens Geographie / Ist Bolivien

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

reich an Rohstoffen und trotzdem arm? / Ist Bolivien für immer zahlungsunfähig? / Wieso wachsen die Schulden? / 500 Jahre Ausbeutung? / Sind wir alle bedroht? / Entwicklungshilfe / Neue Weltwirtschaftsordnung / Ethik.
B. Toepfer

Keller, Bernhard: Der Nord-Süd-Konflikt. Globale Gefährdung - gemeinsame Verantwortung. Geschichte und Politik - Unterrichtsmaterialien. Diesterweg Verlag Frankfurt/Main, 1991. ISBN 3-42507533-0.

Mit der vorliegende Materialsammlung soll deutlich gemacht werden, in welcher vielfältiger Weise unsere Existenz mit der Dritten Welt verknüpft ist. Sie fordert zu kritischer Reflexion eigenen Verhaltens auf und soll die Bereitschaft zur Veränderung wecken. Schwerpunktthemen des Büchleins: Die Kluft zwischen Industrie- und Entwicklungsländern; Indikatoren für "Entwicklung" und "Unterentwicklung"; Theoretische Ansätze zur Erklärung von Unterentwicklung; Entwicklungspolitische Strategien; Träger, Ziele und Formen der Entwicklungspolitik.
B. Toepfer

Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V.: Wie Alicia und Kariuki den Riesen Turramulli besiegen. Reineckstr. 3, 6000 Frankfurt/Main I.

Ein Verzeichnis empfehlenswerter Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Dritte Welt". Mit kurzen Inhaltsbeschreibungen und den notwendigen Details zum Bestellen. Ist auch Weihnachten vorbei, so folgt doch der nächste Kinderbesuch oder -geburtstag bestimmt.
B. Toepfer

Schweiz

Dossier Flüchtlinge für den schulischen und den kirchlichen Unterricht. Herausgegeben von amnesty international, Caritas Schweiz und dem Hilfswerk der Evangelischen Kirche in der Schweiz, 94 Seiten, 18 SF.

Zu beziehen bei amnesty international, Postfach, 3001 Bern; Caritas Schweiz, Löwenstr. 3, 6002 Luzern HEKS, Stampfenbachstr. 123, 8035 Zürich;

Die Informationsmaterialien schildern zentrale Probleme rund um Asyl und Migration. Ohne erhobenen Zeigefinger werden Ängste und Vorurteile formuliert, die gegenüber Asylbewerbern und Migranten verbreitet sind. Der umfangreichste Teil des Dossiers enthält konkrete Arbeitsmaterialien, die direkt im Unterricht eingesetzt werden können.
A. Scheunpflug

Österreich

Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hg): Umwelt und Entwicklung. Dritte Welt im Unterricht, Heft 15, 70 Seiten, 14 DM.

Zu beziehen beim ÖIE, Tuchlauben 8, 1010 Wien
Dieses Heft für LehrerInnen und SchülerInnen der 5.-9. Jahrgangsstufe führt in sieben Kapiteln in Fragen zum Kontext von Umwelt und Entwicklung ein. Dabei wird dieses Thema sowohl an abstrakteren Zusammenhängen erklärt, wie dem Schuldenberg oder Möglichkeiten von Entwicklung, als auch an konkreteren Fällen: Konsumartikeln wie Schokolade und Fleisch oder der Abholzung des Regenwaldes. Neben ausführlichen Informationen besteht dieses Heft aus vielen Kopiervorlagen für den unterrichtlichen Gebrauch. Es ist in Österreich vom Kultusministerium durch einen Erlaß für den Unterricht empfohlen.
A. Scheunpflug ♦

südostasien informationen

Gesundheit
und
Medizin



Heft Nr. 4/92

aus dem Inhalt:

- * Auf der Suche nach einem entwicklungspolitischen Konzept der Gesundheitshilfe
- * Traditionelle Medizin in Thailand, Malaysia, Singapur und Indonesien
- * Kambodscha und Burma: Gesundheitsversorgung im Bürgerkrieg
- * Vietnam und Laos: Sozialistisches Gesundheitssystem am Ende
- * Philippinen: Basisgesundheitsprogramme
- * AIDS in Thailand

außerdem:

Thailand nach dem "Schwarzen Mai"

Schwerpunkt des nächsten Heftes:

Demokratie

Schwerpunkte vergangener Heftes:

- 2-3/92 Kolonialismus
- 1/92 Kultur: "Tradition" und "Moderne"
- 4/91 Vietnam: Reformen oder Katastrophe
- 3/91 Umweltzerstörung und Umweltbewußtsein
- 2/91 Islam in Südostasien

südostasien informationen

erscheinen vierteljährlich
Umfang Einzelheft 72 S.
Preis: DM 7,-
Doppelheft: 96 S.
Preis DM 10,-
(zzgl. Porto)

erschäftlich bei:
Südostasien-
Informationsstelle
Josephinenstr. 71
4630 Bochum 1
Tel.: 0234/50 27 48
Fax: 0234/50 27 90
E-Mailing
Geonet GEOD SEAINFO

Konten: Sparkasse Bochum (BLZ 430 500 01) Nr. 30302491
Post giro Dortmund (BLZ 440 100 46) Nr. 1746-460

Walter Fürnrohr

Zur historischen Dimension des Lernbereichs "Dritte Welt"

Öffnung des historischen Lernens zum Welthorizont

In der Bundesrepublik Deutschland sind wir seit Ende des Zweiten Weltkrieges immer weiter abgekommen von Jubiläumsfeierlichkeiten alter Art; immer öfter begehen wir Gedenktage und Gedenkjahre in Form kritischer und vor allem selbstkritischer Besinnung, nicht selten ist dabei "Trauerarbeit" zu leisten. Gerade die 500. Wiederkehr der Entdeckungsfahrt des Kolumbus hat in diesem Jahre weltweit Anlaß gegeben zu einem kritischen Rückblick auf ein halbes Jahrtausend europäischer Expansion und - lange Zeit - gewaltsamer Herrschaftsausbreitung über die ganze Welt hinweg. Die Dezimierung, Versklavung und Ausbeutung der einheimischen Völker anderer Erdteile, teilweise auch bereits Wiedergutmachungsforderungen finden in der Weltöffentlichkeit eine bisher nicht übliche Aufmerksamkeit.

Die Didaktiker der Geschichte haben sich im Vorfeld dieses Gedenkjahres für den Welthistorikerkongreß in Madrid 1990 als Thema ihrer Sektion gewählt: "Wandel des historisch-politischen Bewußtseins durch Schaffung des globalen Geschichtsraumes", und damit war eben jener weltweite Vorgang seit der Fahrt des Kolumbus gemeint, der sich bis in unser Jahrhundert hinzog und in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts nochmals einen Höhepunkt erreichte mit der Aufteilung nahezu des gesamten Afrika und großer Teile Asiens unter den europäischen Kolonialmächten. Nur ging es den Didaktikern natürlich nicht so sehr um die Vorgänge selbst, als vielmehr mentalitätsgeschichtlich um die jeweils hiermit verbundenen Wandlungen des historisch-politischen

Bewußtseins und insbesondere um die Art und Weise, wie diese realen und die mentalen Vorgänge vom historisch-politischen Unterricht an Schulen verschiedener Länder der Welt aufgegriffen wurden und werden.

Bereits 1980 war anläßlich einer internationalen Tagung von Geschichtsdidaktikern auf deutschem Boden eine "Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik" entstanden, der inzwischen ca. 250 Fachvertreter aus vier Erdteilen angehören, von denen sich nicht wenige mehrmals bei internationalen Gesprächen getroffen hatten. Und bei diesen Tagungen stand einmal Afrika im Mittelpunkt der Diskussionen, woraus ein Ergebnisband "Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder. Von der Kolonialgeschichte zur Geschichte der Dritten Welt" (München 1982) entstanden war, ein andermal die Welt der Muslime. Sichtbares Ergebnis war wiederum ein Tagungsband "Die Welt des Islams im Geschichtsunterricht der Europäer" (Dortmund 1984). Es gab also bereits eine internationale geschichtsdidaktische Diskussion und eine beachtliche Anzahl von Einzelarbeiten zum Lernbereich Dritte Welt¹). Der im Vorfeld des Centenariums der "Entdeckung" Amerikas stattfindende Madrider Weltkongreß hatte natürlich auch seinerseits diese Thematik zu einem seiner "Grands thèmes" erhoben, wobei nun der Blick vor allem auf Südamerika gerichtet war.

Zu dieser Thematik hatte das Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, Braunschweig, dessen Vorläufer bereits seit den 50er Jahren binationale Verträge über Schulbuchrevision aushandelte, eine

Tagung gehalten und einen Band veröffentlicht ("Lateinamerika. Geschichtsunterricht, Geschichtslehrbücher, Geschichtsbewußtsein", hrsg. von M. Riekenberg, Frankfurt 1990), und das Institut und die Autoren dieses Bandes beteiligten sich auch an dem Programm der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik auf dem Weltkongreß in Madrid 1990, so daß man den genannten Band mit dem im folgenden zu besprechenden Ergebnisband von Madrid zusammennehmen muß, wenn man sich ein Bild machen will von der einschlägigen Diskussion im Bereich der Geschichtsdidaktik.

Dabei sind wir uns durchaus darüber im klaren, daß wir mit dem Geschichtsunterricht nicht an dem archimedischen Punkt stehen²⁾ von dem aus die Wirklichkeit dieser Welt in wünschenswerter Weise gewandelt werden kann. Die große Aufgabe vor uns allen geht weit über das Unterrichtsfach Geschichte und über den Schulunterricht überhaupt hinaus, sie verlangt eine Änderung unseres Verhaltens im Zusammenhang mit einer Änderung unseres Bewußtseins: Abbau von Vorurteilen gegenüber Fremden, insbesondere gegenüber farbigen Menschen, Achtung vor ihrer Menschenwürde, Hilfsbereitschaft und Solidarität mit ihnen bis zum Verzicht auf Ausübung wirtschaftlicher und politischer Macht und bis zu einer gewissen persönlichen Opferbereitschaft, ohne die den Menschen in den Entwicklungsländern kaum nachhaltig geholfen werden kann.

Die hierfür nötigen Änderungen unseres realen Lebens im Alltag können nicht mit erhobenem Zeigefinger als Lehrstoff dieses oder jenes Faches gelehrt werden, sie müssen von uns allen gelebt werden, so daß sie der nachwachsenden Generation zur Selbstverständlichkeit werden. Unterricht hat in dieser Beziehung nur eine stützende Funktion.

Diese Funktion ist aber gerade im Hinblick auf Erziehungsziele wie etwa die Änderung von Einstellungen und damit im Hinblick auf affektive Lernziele von nicht zu unterschätzender Bedeutung: Vorurteile und verständnislose Urteile hängen häufig mit unzutreffenden Vorstellungen zusammen, die nicht selten einen pseudowissenschaftlichen Überbau besitzen, der intensiver sachlicher Beschäftigung mit dem Thema nicht standhält. Um Probleme richtig einzuordnen und zu beurteilen bedarf es solider Grundlagen. Das müssen nicht immer Kenntnisse sein, weil es bei der historischen Bildung nur sehr zum Teil auf ein "abfragbares Prüfungswissen" ankommt. Wichtiger ist es, daß junge Menschen die Fähigkeit erwerben, aufgrund von ad hoc gegebenen Informationen, insbesondere auch aufgrund von Primäraussagen: "Quellen" wie wir sagen, Sachzusammenhänge zu erfassen und sich ein rational begründbares Werturteil zu bilden.

Die Schule hat hier eine ganz besondere Verpflich-

tung, die wir aus dem Blickwinkel unseres Faches, des Geschichtsunterrichts, sehen. So fragen wir nicht nur, was Geschichtsunterricht an Kenntnissen vermittelt hat über die Länder und die Menschen der Dritten Welt; mehr noch ob er Urteile berichtigt und Brücken des Verständnisses geschlagen hat; und immer auch, was in diesem Sinne über das Bisherige hinaus getan werden kann, an welchen Stellen des Unterrichts und in welcher Art und Weise; auch in welchen Fächern noch von außereuropäischen Kontinenten die Rede ist, in welchem Sinne, und ob und wie man zusammenarbeiten kann.

Mit der naheliegenden Forderung nach Unterrichtszeit für die Dritte Welt im Fach Geschichte, und weil da noch vieles andere unterrichtet werden muß, also gleich mit der Forderung nach mehr Raum, d.h. mehr Wochenstunden, für den Geschichtsunterricht in der Schule, ist es nicht getan. Wir wissen wohl, daß wir uns mit solchen Forderungen im Reich der Träume und Wünsche und d.h. im Reiche der Illusionen bewegen. So gewiß den Problemen der Dritten Welt im Rahmen des Geschichtsunterrichts wie allen wichtigen Themen der Weltgeschichte ein angemessener Raum zugebilligt werden muß, plädierten die Geschichtsdidaktiker doch nicht so sehr für quantitative Ausweitung, als vielmehr für etwas Qualitatives: für eine veränderte Sichtweise, eine so bisher nicht übliche Beschäftigung mit dem Gegenstand "Dritte Welt", die gerade dann nötig ist, wenn sich der in Minuten gemessene Zeitanteil innerhalb des Geschichtsunterrichts nicht signifikant zum Besseren verändern läßt.

Die Internationale Gesellschaft für Geschichtsdidaktik steht, so gesehen, vielleicht erst am Anfang ihres Weges zu einer internationalen bzw. interkulturellen Geschichtsdidaktik, ganz sicher aber wirkt sie in vielen Ländern auf eine Öffnung des historischen Lernens von engeren Horizonten zur Globalität hin und sucht bei der Abhandlung universalgeschichtlicher Themenstellungen allen Menschen, insbesondere auch kleineren wie größeren Menschengruppen, gerecht zu werden. In diesem Sinne wurde bei dem Weltkongreß der Historiker in Madrid mit dem historisch-politischen Bewußtseinswandel seit der Zeit der Entdeckungen ein wesentliches Stück Menschheitsgeschichte aufgegriffen, wobei das Programm naheliegenderweise von der Bewußtseinsweiterung bei den Europäern seit ihren Entdeckungsfahrten ausging. Im lockeren Anschluß an dieses Programm dokumentiert nun der bei Diesterweg in Frankfurt a.M. soeben erschienene Ergebnisband, hrsg. von W. Fümrohr, unter dem Titel "Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte. Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit" nach einer Einführung des Herausgebers über die Entstehung einer globalen Univer-

salgeschichte im Bewußtsein der Menschen die einzelnen Referate.

Drei Teile hat das Buch. Teil I ist überschrieben "Zur Bewußtseinerweiterung bei den Europäern seit ihren Entdeckungsfahrten".

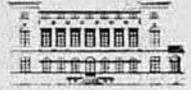
Karl Pellens (D) betrachtet den Weg des Christentums "von der Universalität der mittelalterlichen Kirche zu ihrer neuen Rolle im globalen Geschichtsraum der Neuzeit". Er bezieht eine für Multiperspektivität in der Geschichtsbeachtung offene Ausgangsposition auf der Basis der Menschenrechte. Er weist den Wandel auf von der mittelalterlicheneuropäisch-christlichen "Universalität", die es nur dem Anspruch nach gab, hin zu einem weltweiten neuzeitlichen Pluralismus auf allen Gebieten.

Ch. Schatzker (Israel) bringt die spanischen "Statuten der Reinheit des Blutes", die seit dem 15. Jahrhundert gegen die getauften Juden angewandt wurden, im Zusammenhang mit der Einstellung zu den Indianern, Afrikanern und anderen Eingeborenen in überseeischen Ländern. Für die in den erwähnten spanischen Statuten manifesten "rassischen Vorurteile" sieht er wirtschaftliche und politische Motive, darunter besonders auch imperialistisches Machtstreben. Er konstatiert ihr Fortbestehen über die Aufhebung der Sklaverei hinaus bis in unser Jahrhundert und nennt seinen Beitrag darum "Gedanken über eine verhängnisvolle Änderung im Menschenbild" eben im Zusammenhang mit der damaligen Ausbreitung Europas über die Welt. Die Berücksichtigung dieser Frage sei wichtig, wenn wir heute auf der ganzen Welt einen die Vielfalt akzeptierenden und behandelnden Pluralismus anstreben.

P.F.M. Fontaine (NL) stellt anhand eines Längsschnittes durch vier Jahrhunderte niederländischer Seefahrt, Kolonial- und Siedlungstätigkeit in aller Welt den Geist heraus, aus dem dies alles erwuchs, und die mentalen Folgen, die

sich in den Niederlanden und in Übersee daraus ergaben. Bemerkenswert im Sinne des Rahmenthemas war

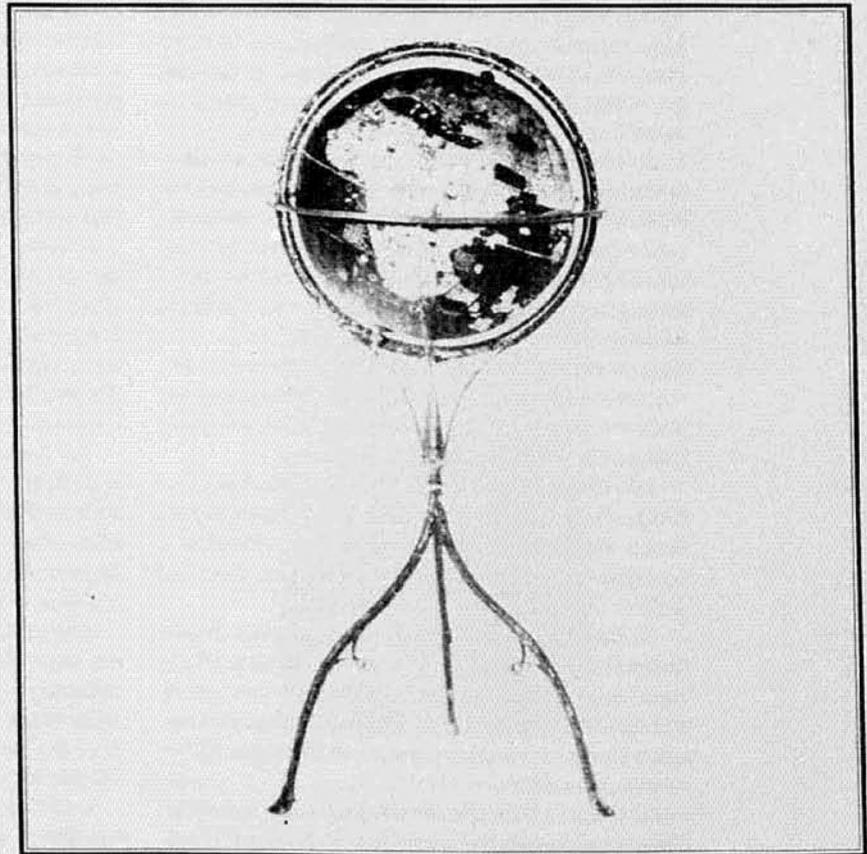
STUDIEN ZUR INTERNATIONALEN SCHULBUCHFORSCHUNG
SCHRIFTENREIHE DES GEORG-ECKERT-INSTITUTS BAND 73



Walter Fürnrohr (Hrsg.)

Geschichtsbewußtsein und Universalgeschichte

Das Zeitalter der Entdeckungen und Eroberungen
in Geschichtsschreibung, Unterricht und Öffentlichkeit



die Abschließung Chinas und Japans von der Außenwelt gerade als Reaktion auf die Erkenntnis der globalen Weite der Welt. Für die Unabhängigkeit der Völker des

niederländischen Kolonialreiches 1949 gibt er nicht nur die erwartete Begründung, daß die Ablösung der klassischen Kolonialpolitik um die Jahrhundertwende durch eine "ethical policy" die Einheimischen eben für die Selbstbestimmung reif machte, sondern auch einen Hinweis auf die "Silent Force", die geheimnisvollen Beharrungskräfte unter den Einheimischen - eine erregende Ambivalenz, über die sicher noch nicht das letzte Wort gesprochen ist.

D. Tiemann (D) analysiert die Gedenkaktivitäten des Jahres 1892 in Frankreich und Deutschland mit Seitenblicken auf Italien und Spanien, wobei sich ergibt, daß anhand der historischen Leistungen des Christoph Columbus jeder letztlich seine eigene Ideologie feierte: Der Papst die Ausbreitung des Christentums, das spanische Königshaus seinen Nationalismus und die Franzosen die nautische, wissenschaftliche und missionarische Leistung der lateinischen Schwesternationen; in Deutschland schließlich stand der katholischen Apologie und Anerkennung der entdeckenden und missionarischen Leistungen die protestantische Anklage und Verurteilung von Zerstörungen und Ausbeutungen in Amerika gegenüber. Tiemanns Fazit: "Das alte Europa feierte sich selbst".

B. Mütter (D) untersucht die deutsche Geschichtsschreibung der beiden letzten Jahrhunderte, welches Bild sie jeweils von dem Geschehen in Lateinamerika gab und insbesondere, inwieweit sie auch der einheimischen Bevölkerung von präkolumbianischer Zeit an bis heute gerecht wurde. Seine Befunde, insbesondere aus früheren Zeiten, sind enttäuschend. Aber auch in der Gegenwart liegt Lateinamerika für die deutsche Geschichtswissenschaft ziemlich abseits; und insbesondere im Geschichtsunterricht an deutschen Schulen findet es kaum die gebührende Berücksichtigung.

J.C. Flores Aunon (E) untersucht Entdeckung und Kolonisation Amerikas in Filmen und Fernsehproduktionen, wodurch auch das außerschulische Geschichtsbewußtsein der Bevölkerung seit 1917 ins Blickfeld rückt.

In Zusammenarbeit mit dem Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung konnte ein Halbtag in Madrid allein der Lateinamerika-Thematik gewidmet werden, und zwar den "Formen lateinamerikanischen Geschichtsbewußtseins in Lehrbüchern und Geschichtsunterricht".

H.-J. König (D) referierte über nationale Identitätsbildung und Geschichtsunterricht in Kolumbien, J. Vazquez (Mexiko) über Geschichtsunterricht und den Nationalstaatsgedanken in Mexiko seit 1853, und N.H. Vallencia (Venezuela) über kollektives Bewußtsein und Nationalität in Venezuela, wobei er drei Perioden des Geschichtsunterrichts herausarbeitete. Alle drei Referate

sind bereits auf deutsch veröffentlicht im Band 66 der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts in Braunschweig unter dem Titel "Lateinamerika" (s.o.).

Dort findet sich auch der Beitrag von M. Riekenberg (D) über den lateinamerikanischen Caudillismus. Für den verstorbenen Kollegen Colmenares (Kolumbien) sprang F. Devoto (Argentinien) ein und berichtete über "die Präsentation der Einwanderungsprozesse in den argentinischen Geschichtslehrbüchern". Die Beiträge dieser Lateinamerika-Sektion erschienen 1991 in Buenos Aires auf spanisch.

über den Geschichtsunterricht in Mexiko lag ein zweiter Beitrag von E. Weiß (Mexiko) vor, der gestützt auf die Forschungen von E. Vazquez (s.o.) besonders die beiden Wurzeln des mexikanischen Nationalismus heraus hob: Der "hispanischen" Wurzel in der spanischen und damit in der europäischen Kultur steht demnach gemäß dem "Indigenismus" die autochthone Wurzel in der indianischen Kultur gegenüber. Obgleich sich Mexiko seit langem zu den beiden Wurzeln der "Mexikanität" offiziell bekennt, hatte der Berichtersteller doch den Eindruck, daß der Indigenismus im Alltagsbewußtsein weitaus stärker fortwirkt, als das in den Schulbüchern zum Ausdruck kommt.

Insgesamt scheint der Geschichtsunterricht in Lateinamerika noch sehr stark im Dienste des einzelstaatlichen Nationalismus zu stehen, hinter dem eine gemeinsame Lateinamerikanität erkennbar ist. Mitunter fühlt man sich der "Dritten Welt" zugehörig mit einer Neigung zur "Dependenztheorie", die die Schuld am wirtschaftlichen und sozialen Rückstand der lateinamerikanischen Staaten an der "Peripherie" den wirtschaftlichen "Zentren" der Welt in Europa, Nord-Amerika (und vielleicht auch Ost-Asien) aufbürdet.

Im Ergebnisband finden sich im Teil II "Zum Bewußtseinswandel bei den in überseeischen Ländern, einheimischen Menschen und bei den Nachkommen von Einwanderern aus Europa", die soeben erwähnten Beiträge von N.H. Vallencia und von E. Weiß für Lateinamerika, von Laville und Mork für Nordamerika.

Chr. Laville (CDN) findet die einheimischen Indianer seines Landes in den kanadischen Geschichtsbüchern totgeschwiegen oder nur als Randerscheinung, als bloße Objekte des Geschehens erwähnt. Alle Defizite in ihrer Darstellung erklärten sich letztlich aus dieser einseitigen Perspektive der Weißen.

G. Mork (USA) verfolgt den Wandel des Selbstverständnisses der Bewohner seines Landes, seit im Laufe der letzten 100 Jahre ins Land der "White Anglo-Saxon Protestants" Immigrationswellen von Süd- und Osteuropäern, oft Katholiken oder Juden, und von Farbigen aus aller Welt drängten. Geschichtsunterricht habe bei der Integration von Alt- und Neubürgern eine wichtige Auf

gabe, die Mork - von einem sozialgeschichtlichen Ansatz ausgehend - näher beschreibt.

Den dritten und letzten Teil des Bandes "Globale Zusammenhänge im Geschichtsunterricht in Europa" eröffnet M. Zenner (D). Sie entwickelt allgemeine Zielvorstellungen sowie Kategorien der Begriffs- und Urteilsbildung, während J. Alvarez Osés und C.G. Muñoz (E) das Urteil über Pater Las Casas in Geschichtslehrbüchern der letzten 150 Jahre analysieren.

J.M. Amado Mendes (P) zeigt auf, wie portugiesische Entdeckungen und Kolonisation während des "Estado Novo" (1926-1974) im Geschichtsunterricht ideologisch gefärbt dargestellt wurden: eurozentrisch und apologetisch, gerechtfertigt durch missionarische Aufgaben und verklärt durch die Taten bedeutender Helden. Insgesamt sollte sich so die Überzeugung einprägen, daß Portugal "a great civilising nation" war und ist.

P. Ziegler (CH) Analyse schweizerischer Geschichtsbücher seit 1905 ergibt demgegenüber, daß es in einem an all diesem Geschehen unbeteiligten Lande Bücher gibt, die über Rückwirkungen jenes epochalen Geschehens auf Europa nichts berichten, manche ältere und in unserer Zeit ein katholisches und ein aus der französischsprachigen Westschweiz stammendes Geschichtsbuch bringen hingegen Wesentliches zum Bewußtseinswandel: und zwar ökonomische und soziale, politische und intellektuelle Konsequenzen aus den Entdeckungen und Kolonialisierungen.

Mitten in der revolutionären Wende weg vom bisher allein gültigen historischen Materialismus legte H. Henseke (DDR) ideologisch bedingte Defizite des bisherigen Unterrichts in seinem Lande dar und erhob für eine Neuorientierung hier dokumentierte inhaltliche und methodische Forderungen, denen man nur zustimmen kann.

Zum Abschluß fügt D. Poltorak (GUS) den Berichten über Europas Ausgreifen rund um die Welt eine ungewöhnliche Perspektive hinzu, indem er auf das Zeitalter der Entdeckungen seines Landes eingeht, in welchem Sibirien und der Ferne Osten von Rußland aus erschlossen und kolonialisiert wurden. Er erwähnt den gewaltigen Zuwachs an Wissen, die wirtschaftliche Erschließung und die Rolle Sibiriens als Deportationsgebiet, die in den Geschichtsbüchern bisher leider verschwiegen wurde. Er betont die Friedlichkeit der Ausdehnung Rußlands über den gesamten Osten, räumt aber ein, daß den dort wohnenden Menschen dennoch Zwang angetan wurde, schon durch die Eingliederung in eine überlegene Zivilisation, besonders zuletzt unter Stalin und in der Stagnationsperiode danach. Wenn heute in der gesamten Sowjetunion um neue Formen von Autonomie und Föderalismus der einzelnen Glieder der Union gerungen wird, so treten in diesem Zusammenhang auch die klei-

nen Völkern im Norden und Osten des Riesensandes wieder ins Licht, sie kämpfen um ihre eigene Kultur, ihre Sitten, Traditionen und ihren "way of life". Hier sieht Poltorak eine wichtige Aufgabe des Geschichtsunterrichts, in der jungen Generation Verständnis für diese Bestrebungen zu wecken - ein ermutigender Ausblick am Ende des Buches!

Erschienen ist dieser Band in der Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung in Braunschweig als Band 73 im Diesterweg-Verlag Frankfurt/M. 1992, zu beziehen im Buchhandel zum Preis von DM 20,-.

Anmerkungen:

¹ Vgl. Tworuschka, M.: Analyse der Geschichtsbücher zum Thema Islam, Braunschweig 1986; Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für Internationale Schulbuchforschung (GEI), Bd. 46; Schultze, H.: Analyse der Richtlinien und Lehrpläne der Bundesländer zum Thema Islam, Braunschweig 1988; Schriftenreihe des GEI, Bd. 58; Braun, Kl.: Register und Literatur zum Gesamtprojekt, Braunschweig 1988, Schriftenreihe des GEI, Bd. 59; Stöber, G., Tworuschka, M., Tworuschka, U.: Nachträge 1986-1988 ..., Frankfurt 1990, Schriftenreihe des GEI, Bd. 62. Diestel, Susanne: Das Afrikabild in europäischen Schulbüchern. Weinheim 1978. - Voit, H. u.a.: Universalgeschichte in der Primarstufe: Indianer (Nordamerika). In: Voit, H. (Hrsg.): Geschichtsunterricht in der Grundschule, Bad Heilbrunn 1980.

² Vgl. Fümrohr, W.: Afrika im Geschichtsunterricht europäischer Länder, 1982, S. 91f. auch zum Folgenden.



Walter Fümrohr, geb. 1925 in Regensburg. 1943-45 Soldat. Studium der Philosophie, Geschichte, Germanistik und Geographie für das Höhere Lehramt in Regensburg und Erlangen. 1952 Promotion (Dr. phil.) an der Universität Erlangen. 1963-72 Dozent an der Pädagogischen Hochschule in München. Seit 1971 Ordinarius für Didaktik der Geschichte an der Universität Erlangen-Nürnberg. 1971-75 Vorsitzender der deutschen Konferenz für Geschichtsdidaktik. 1980-90 Vorsitzender der Internationalen Gesellschaft für Geschichtsdidaktik.

GREENPEACE



Ich möchte mehr über Greenpeace wissen!
Für Ihre Kosten habe ich 3,60 DM in Briefmarken beigelegt:

Vorname, Name

Straße, Hausnummer

Postleitzahl, Ort, Zustellpostamt

Greenpeace e.V., Vorsetzen 53, 2000 Hamburg 11

Spendenkonto: Nr. 2061-206, PGiroA Hamburg, BLZ 200 100 20

200018

M. S. B. K. Hamburg

Es ist die Menschheit selbst,
die Schiffbruch erleidet.

Buntstift e.V. / Frauen in der Einen Welt / Regenbogen (Hrsg.)

"Das hätte ich mir nicht träumen lassen, daß ich mal Indianerkleider auf die Wäscheleine häng"

und

"Verstehn ist eine Reise in das Land der anderen"

"Das hätte ich mir nicht träumen lassen, daß ich mal Indianerkleider auf die Wäscheleine häng". Begegnungen - Aymarabäuerinnen in Franken, der Oberpfalz und Österreich, Sonderband 6 der Zeitschrift Frauen in der Einen Welt.

Herausgegeben von: Buntstift e.V., Förderung der grün-nahen Landesstiftungen und Bildungswerke; Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V.; Regenbogen, Bayerischer Stiftungsverein für Leben und Umwelt e.V., Nürnberg 1992, 24 Farbabbildungen und 38 s-w-Fotos, DM 18.-

"Verstehn ist eine Reise in das Land der anderen". Tonkassette mit Begleitheft, herausgegeben von Frauen in der Einen Welt, Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Nürnberg 1992, DM 20.-

Bezugsadresse: Frauen in der Einen Welt, Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Postfach 210421, 8500 Nürnberg 21.

Vier Aymarabäuerinnen aus Peru, Delegierte von 17 Dorfgemeinschaften (die gemeinsam einen Radioprogramm erstellen) besuchen fünf Wochen lang Frauen in Franken, der Oberpfalz und in Österreich. Vielfältige Eindrücke bringen sie zurück: "Was mir nicht gefallen hat war, daß ihre Kühe angekettet in Ställen stehen. Tag und Nacht stehen sie und können sich nur kurz hinlegen. An manchen Orten stehen sie hinter Zäunen, das geht noch. Hier in Peru sind die Tiere frei. Wir lassen sie auf

den Bergen und den Weiden laufen" oder "Auf meiner Reise gefiel mir die wunderbare Landschaft, voll von Bäumen und alles war so sauber" oder "Die [die Bäuerinnen] machen alles nach einem Zeitplan, sehr organisiert. Wenn sie aufstehen, geben sie zuerst den Tieren das Futter, danach bereiten sie sehr schnell das Frühstück und dann planen sie, was sie während des Tages machen" oder "Das wichtigste war für mich der Austausch, daß wir den Alltag kennenlernen konnten" (S.80f.) oder "Wir wußten nicht, daß weiße Frauen so hart arbeiten" (S.44). Ähnlich neues erfuhren ihre deutschsprachigen Austauschpartnerinnen: "Ich habe mit Staunen erfahren, daß es in ihrer Heimat, im Hochland, keine Früchte gibt, weil der Boden so karg ist" (S.77) oder "Sie kennen keinen Traktor und keinen Mähdrescher, aber wie sie mit Kamera und Kassettenrekorder umgehen - Respekt, da traue ich mich nicht ran" (S.43) oder "Mandenkt so, die sind ganz von der Welt abgeschlossen, aber das stimmt gar nicht, die sind genauso Leute in ihrer Welt, wie wir in unserer Welt. Die Frauen sind intelligent" (S.42).

Der vorliegende Photo- und Textband dokumentiert nicht nur die Eindrücke der Begegnungsreise zwischen

„Das hätte ich mir nicht träumen lassen, daß ich mal Indianerkleider auf meine Wäscheleine häng“.



den Aymarabäuerinnen und den Bäuerinnen in der Bundesrepublik und in Österreich, sondern beschreibt vielmehr ihren in vielen Dingen sehr ähnlichen, in anderen Dingen wieder unterschiedlichen Alltag. Nicht die Beschreibung der Reise steht im Vordergrund, sondern die Nacherzählung der Thematik der Begegnung: Arbeit und Alltag in beiden Kulturen, Familienleben, Probleme der Frauen, Not und Unterdrückung, Selbstorganisation von Frauen wie aber auch Brauchtum, Feste und Musik. Einem Bericht über das Leben von Bäuerinnen aus dem Hochland von Peru wird ein Aufsatz "Vom Wein und der Arbeit in Retz in Österreich" und "Die Landwirtschaft in Heuberg aus der Sicht von drei Generationen" gegenübergestellt. Lebensläufe der Bäuerinnen zeigen eindrücklich den harten Alltag der Frauen. Bei allen zieht sich ein roter Faden durch den Lebenslauf, nämlich die Spannung zwischen den eigenen Bedürfnissen nach Leben, kommunikativem Austausch und Bildung, und den Anforderungen durch die Kinder und den Hof. Die Bäuerinnen tauschen Röcke und flechten Zöpfe "von vorne" wie in Franken oder "von hinten" wie in Peru.

Es entsteht ein interessanter, lebendiger und bunter Band, der deutlich macht, wie ähnlich in mancherlei Hinsicht die Situation der Frauen ist: auch Bäuerinnen bei uns kennen Diskriminierung, auch ihre Arbeit wird in unserer Gesellschaft nicht hoch eingeschätzt, auch sie arbeiten im Verhältnis zu ihrem Verdienst unverhältnismäßig hart.

Aber auch die Unterschiede zwischen beiden Kulturen, besonders in ökonomischer Hinsicht werden deutlich ausgedrückt: "Die Bauern leben [in Deutschland] sehr glücklich, Männer, Frauen und Kinder. Es ist nicht so wie hier, wir große Sorgen haben wegen der Zukunft unserer Kinder" (S.80) schildert eine Aymara-Frau und eine deutsche Frau drückt diese Sorge selber so aus: "Diese Frauen haben mir ihre Ruhe, ihre Würde und ihren Mut geschenkt, Kostbarkeiten des Erlebens, die mir niemals genommen werden können. Aber sie haben mich auch mit ihrer Trauer und Ratlosigkeit über die Zukunft

ihrer Kinder zurückgelassen. Wenn ich diesem Kummer doch nur einen Funken berechtigte Hoffnung entgegenzusetzen könnte" (S.79).

Interkulturelle Begegnungen sind in den letzten Jahren auch in die Dritte Welt häufiger geworden. Aber immer noch werden nur ca. 30% aller Begegnungen durch Gegenbesuche erwidert, meist von wesentlich kleineren Gruppen als die, die die in die Dritte Welt führen. Unter unter den Besuchergruppen sind selten Bauern oder Bäuerinnen, meistens sind es Jugendgruppen, Studenten oder Kirchenvorstände. Dieser Band zeigt überzeugend, welche Möglichkeiten und welches Potential in derartigen Begegnungen stecken kann - gerade, wenn die Lebenswelt beider sich besuchenden Gruppen ähnlich ist, sie sich also etwas "zusagen haben". Diese Frauen hatten sich viel zu erzählen und haben viel miteinander und voneinander gelernt.

Die gemeinsame Welt wird auch durch die während dieses Aufenthaltes produzierte Kassette spürbar. Der Tonträger vereint Volkslieder aus Peru, aus Deutschland, aus Brasilien und aus Jamaica. Nicht nur in Berichten wird die eigene Situation ausgedrückt - Musik transportiert wie kein anderes Medium Gefühle von Trauer und Leid. Alle auf dieser Kassette hörbaren Lieder berichten über den Alltag von Frauen, über Feste, Liebe, Selbstbestimmung, Entremdung und Streß durch die Arbeit. Die Lieder werden durch eine Begleitlektüre erklärt und der Text wird dokumentiert.

Deutschen Liebhabern lateinamerikanischer Folklore steht meistens die deutsche, bzw. süddeutsche Volksmusik sehr fern. Dort wo sie aber gepflegt wird, ist die Musik anderer Kontinente zumeist unbekannt. Thematisch zusammengestellte Volksmusik ist selten auf dem Musikmarkt zu finden. Von daher stellt diese Kassette eine Rarität und ein verlegerisches Risiko dar. Schön, daß die "Frauen in der Einen Welt" dieses Risiko gewagt haben!

Annette Scheunpflug

Das Titelbild dieses Heftes stammt von Gaby Franger und entstand bei der beschriebenen Begegnung. ♦

Gisela Hoffmann/Edgar und Hildegard Lüllau

Justin. Ein Junge aus Kamerun erzählt

Peter Hammer Verlag gemeinsam mit dem Gemeindejugendwerk Hamburg, Wuppertal 1992, DM 19,80.

Eine didaktische Arbeitshilfe zu diesem Buch ist für DM 4 zu beziehen bei: Gemeindejugendwerk, Rennbahnstr. 115b, 2000 Hamburg 74.

Gute entwicklungsbezogene Lektüre für Kinder ist nach wie vor nicht häufig zu finden. Umso erfreulicher ist es, daß in der Bilderbuchreihe des Peter-Hammer-Verlages nun das 6. Kindersachbuch erschienen ist. Das Fotobilderbuch "Justin" beschreibt anschaulich das alltägliche Leben eines Jungen in Kamerun. Dieses Buch entstand während einer Begegnungsreise eines Jugendverbandes und ist durch die praktische entwicklungsbezogene Arbeit mit Kindern in der Bundesrepublik geprägt. Aus der Perspektive von Justin werden das Familienleben, der Dorfalltag, die Schulsituation und einige alltagswirtschaftliche Aspekte beschrieben. Ebenso beschreibt Justin - und das unterscheidet dieses Buch von einigen anderen bisher erschienenen Büchern - die Inhomogenität der Bevölkerung Kameruns. Er ist bereits als Kind mit "Fremde" konfrontiert, sei es, daß er die Kolonialsprache Französisch lernen muß, während er selbst aber "ful" spricht und wiederum ein Teil Kameruns englischsprachig geprägt ist. Justin ist Christ - sein Freund ist Moslem. Damit erscheint für das deutsche betrachtende Kind auch das fremde Land nicht als mono-

lithischer Block, sondern differenziert. In der Unterschiedlichkeit des Alltags wird die Identifikation mit ähnlichen Aspekten möglich: Justin geht auch zur Schule, träumt über Berufe (Automechaniker oder Arbeit im Krankenhaus?) spielt und kauft ein. Da das Buch für die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit im Gemeindejugendwerk entstand wird im kleingedruckten Nachwort auf die Partnerschaft dieser Kirche mit dem im Buch genannten technischen Zentrum hingewiesen. Im Bilderbuch selber wird auf diesen Zusammenhang nicht hingewiesen. Das Buch kann als reines Vorlesebuch für Kinder im Grundschulalter verwendet werden, oder mit der dazugehörigen Arbeitshilfe Projekttag zum interkulturellen Lernen anregen. A.Scheunpflug ♦



Vera Trost / Horst Hilger

Die Schöne Fremde - Frauen entdecken die Welt

Katalog zur Ausstellung in der Württembergischen Landesbibliothek Stuttgart vom 9. Oktober bis 21. Dezember 1991. Redaktion: Vera Trost in Zusammenarbeit mit Horst Hilger, 160 Seiten, 20,-; Stuttgart 1991; ISBN 3-88282-032-2

Ein bislang vernachlässigtes Kapitel der Kulturgeschichte, Reiseberichte von Frauen, vom Mittelalter bis in unser Jahrhundert, wird in diesem Buch erörtert. Auch ohne die, dem Katalog zugrunde liegende Ausstellung gesehen zu haben, ist die Lektüre, nicht zuletzt durch die reichliche Illustration, spannend.

War die Geschichte des Reisens bislang Geschichte von Männern, die sich als Eroberer und Entdecker zielgerichtet die Welt aneigneten, so wird hier der Unterschied deutlich zu reisenden und schreibenden Frauen; nicht das Ziel, sondern die Reise an sich ist das entscheidende Erlebnis.

Die Reiseberichte der Frauen zeigen, daß sie, um überhaupt reisen zu können, mehrere Tabus ihrer Gesellschaft und ihrer Zeit brechen mußten: Eltern, Ehemänner und Familien und den ihnen zugewiesenen Raum, das Haus, verlassen, d.h. ihre 'Begrenztheit' aufgeben.

Somit wird der Begriff der Grenzüberschreitung erweitert und immens wichtig für sie. Das Kennenlernen von Fremde bezieht sich nicht nur auf das offensichtlich Fremde, sondern auch auf die eigenen noch unbekannteren Anteile ihrer Persönlichkeit. Die reisenden Frauen waren vielfach älter oder verwitwet, bevor sie darangehen konnten, sich ihre eigenen langgehegten Träume zu erfüllen.

Die Autoren machen die unterschiedlichen Motive des Reisens deutlich. Im Mittelalter waren es religiöse Gründe, die auch eine große Anzahl von Frauen auf Pilgerreisen gehen ließ. Später folgten sie dann den Männern in die überseeischen Kolonien, während es im 18. und 19. Jahrhundert für den Adel und das Bürgertum in Mode kam, Bildungsreisen zu unternehmen. In



Die schöne Fremde - Frauen entdecken die Welt

der jüngeren Zeit waren dann politische oder ethnische Gründe vielfach der Anlaß, die angestammte Heimat zu verlassen und im Ausland ins Exil zu gehen.

Aktuell werden diese Reiseberichte durch die Umkehrung der Blickrichtung im letzten Kapitel: Erfahrungen von Fremden, die in unser Land kommen, werden hier geschildert, sensible Schilderungen von Frauen, die

sei es als Journalistinnen, Touristinnen, Asylbewerberinnen oder Gastarbeiterinnen bei uns sind und ihre Erfahrungen uns mitteilen.

Eine Auswahlbibliographie am Ende des Buches und zu jedem einzelnen Kapitel lädt zum Weiterlesen ein.

Sigrid Görgens ♦

Nachrichten / Informationen

Umweltfestival mit Sternradtouren

Im Juli 1993 finden unter dem Motto "Mobil ohne Auto" in ganz Deutschland **Sternradtouren** nach Magdeburg statt. Dort findet vom 28.7. bis 1.8. 1993 die Tage des Umweltfestivals mit einem großen bunten Programm statt. Die von vielen Umweltschutzverbänden und Gruppen getragene Aktion soll dezentral vor Ort geplant und schließlich zentral auf Magdeburg hin ausgerichtet werden. Rechtlicher Träger ist der Verein "Kultur und Ökologie" e.V. Kontaktadresse: Auftakt-Gesamtkoordination, Beim Kalkberg 7, W-2120 Lüneburg, Tel. 0413166295, Fax. 0413166647. (akt)

Praxis der Umweltbildung

"Praxis der Umweltbildung - Neue Ansätze auf der Sekundarstufe II in Ost- und Westdeutschland" heißt das Thema einer Fach- und Fortbildungstagung vom 12.-14. Mai 1993 im Oberstufen-Kolleg der Universität Bielefeld. Neben einer Bestandsaufnahme ist eine Auseinandersetzung mit Zielen und Begründungen der Umweltbildung und die Arbeit an der Verbesserung angestrebt. Referenten sind u.a. H. Seybold (Ludwigsburg) und G. de Haan (Berlin). Kontaktadresse: Oberstufen-Kolleg, Postfach 100131, 48 Bielefeld 1, Tel. 0521/106-2801, Fÿs 0521/106-2967. (akt)

Dialog zwischen den Kulturen

Eine internationale Fachtagung über erziehungshistorische und religionspädagogische Gesichtspunkte interkultureller Bildung wird vom Fachbereich Erziehungswissenschaft und dem Pädagogisch-Theologischen Institut der Universität Hamburg am 1.-4. Juni 1993 an der Universität Hamburg veranstaltet. Das umfangreiche Tagungsprogramm ist erhältlich bei: Pädagogisch-Theologisches Institut der Nordelbi-

schen Kirche, Teilfeld 1, 2000 Hamburg 11, Tel. 040-3600190, Fax: 040-36001960. (akt)

"Mit Ausländern lernen"

Die UNESCO-Projekt-Schulen haben ihre 27. Jahrestagung vom 13.-17. September 1992 in Berlin unter das Motto gestellt "Mit Ausländern lernen". Die bei dieser Gelegenheit gehaltenen Ansprachen (von Friedrich Schorlemmer, Almuth Berger, Hans-Jürgen Pokall, Wilhelm Heitmeyer u.a.) sind jetzt in Form einer Broschüre erschienen. Das Sonderheft 2 des Forum der UNESCO-Projekt-Schulen vom November 1992 ist erhältlich über: Bundeskoordinator der UNESCO-Projekt-Schulen c/o Niedersächsische Landesvertretung, Kurt-Schumacher-Str. 19, 53 Bonn 1, Tel. 0228-2283-430; Fax: 0228-2283237. (akt)

"Klimabündnis-Rundbrief"

Seit kurzem erscheint in Österreich beim Österreichischen Institut für Entwicklungspolitik (Klimabündnis-Koordinationsstelle) ein "Klimabündnis-Rundbrief", der den österreichischen Aktionsgruppen zur Erhaltung des Weltklimas als Medium des Informations- und Erfahrungsaustausches dient. Nach dem letzten Stand sind in Österreich 32 Städte und Gemeinden und 4 Bundesländer neben der Bundeshauptstadt Wien am Klimabündnis beteiligt. Der in einer Auflage von 1000 Ex. erscheinende Rundbrief ist erhältlich über: ÖIE-Klimabündnis-Koordinationsstelle für Österreich, A-9500 Villach, Rathausgasse 4, Österreich. Tel. 04242/219721, Fax: 04242/24617. (akt)

Who is Who in Baden-Württemberg

Der Leitfaden für Informationen zur Zweidrittelwelt für den Schulunterricht in Baden-Württemberg "Who is Who" ist inzwischen in 2. überarbeiteter Auflage erschienen. Die 75-seitige vom Landesarbeitskreis Schule für eine Welt her-

Neue ZEP-Mitarbeiterin aus Österreich

Wer die letzten Hefte der ZEP aufmerksam gelesen hat, wird es schon wissen: Wir haben zwei neue Mitarbeiter aus dem deutschsprachigen Ausland, genauer: aus Österreich und der Schweiz, gewinnen können, die uns regelmäßig mit den neuesten Informationen und Beiträgen aus den Ländern versorgen. Aus der Schweiz ist es *Christian Graf-Zumsteg*, aus Österreich *Veronika Prasch*. Wir werden im nächsten Heft Christian Graf-Zumsteg vorstellen. Heute wollen wir mit der Vorstellung von Veronika Prasch beginnen. Sie schreibt uns:

"Ich bin am 27.2.1960 in Oslo/Norwegen geboren worden. Meine ersten Eindrücke von einem Land der Dritten Welt bekam ich, als wir 1964 nach Dakar/Senegal übersiedelten, wo ich auch meine ersten beiden Schuljahre verbrachte. Der Senegal bekam später wieder größere Bedeutung für mich, als ich 1986 meine Uni-Abschlussarbeit über den senegalesischen Dichter und Filmemacher Sembène Ousmane schrieb. Ich hatte Französisch und Deutsch für das Lehramt studiert, machte im Schuljahr 1986/87 mein Probejahr (Referendariat) und unterrichtete von 1987-1991 in einer neugegründeten Schule, dem Realgymnasium, Wien 14.

Da mich entwicklungspolitische Themen nicht mehr losließen, suchte ich nach einem Weg, mit meinen damals erst 10-jährigen SchülerInnen dazu zu arbeiten. Wir beschäftigten uns eine Zeitlang mit Südafrika, und sehr bald kontaktierten mich Eltern, deren Kinder zu Hause sehr viel über diese Unterrichtsstunden erzählt hatten. Die Kinder wollten handeln, ihr Wissen irgendwie umsetzen. Ich hatte über das österreichische Solidaritätskomitee für Mosambik von deutschen Schulpartnerschaften mit Mosambik erfahren. Daß die Politik der Apartheid nicht nur innerhalb Südafrikas Elend bringt, sondern in den Nachbarländern wie Mosambik ebenso zerstörerisch wirkt, war die Verbindungslinie zwischen den Unterrichtseinheiten zu Südafrika und der Möglichkeit, in Mosambik Kontakt zu einer Schule zu suchen.

Seit 1988 gibt es nun eine Schulpartnerschaft zwischen dem Realgymnasium Wien 14 und einer Primarschule in Maputo. Sie entwickelt sich auch sehr gut ohne mich weiter. 1991 verließ ich die Schule und begann, im Bildungsbereich der ÖIE (Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik) zu arbeiten, wo ich im Wesentlichen für die Lehrerfortbildung, für die Reihe "Dritte Welt im Unterricht" und für Kontakte mit Bildungsbehörden bzw. mit anderen Organisationen in der Bildungsarbeit zuständig bin."



Projekt "Fremde Heimat" in Österreich

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik in Österreich, Regionalstelle Steiermark hat im Rahmen der Aktion des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst "Voneinander Lernen - Miteinander Leben. Multikulturelles Zusammenleben" ein Projekt ins Leben gerufen, innerhalb dessen in vier Gemeinden die Auseinandersetzung mit dem im Ort untergebrachten Flüchtlingen initiiert wurde. Vorträge, vor allem auch der betroffenen Flüchtlinge, Begegnungsfeste und Ausstellungen wurden organisiert, um das gemeinsame Kennenlernen zu ermöglichen. In einem der nächsten Hefte wird detaillierter über dieses Projekt berichtet. (asch)

Konzept zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Schulen des BMZ

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) hat ein Papier für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Schulen vorgelegt. Auf 32 Seiten werden Voraussetzungen, Schwierigkeiten und Möglichkeiten der Förderung der entwicklungspolitischen Bildung in Schulen umrissen. Das BMZ sieht die Schwierigkeiten der entwicklungspolitischen Bildung in Schulen vor allem in der mangelnden Berücksichtigung entwicklungspolitischer Inhalte in Lehrplänen, in der unzureichenden Qualifikation von Lehrkräften, in Vorurteilen bei Schülern, Eltern und Lehrkräften, in der Vernachlässigung dieser Inhalte in Schulbüchern, der Intransparenz des Marktes didaktischer Materialien, in methodischen Defiziten und der hohen Komplexität des Themas. Erwähnt werden die besonderen Situationen in der Berufsschule und in den neuen Bundesländern.

Deutlich macht das BMZ sein Mandat der entwicklungspolitischen Bildung. Der entwicklungspolitische Auftrag des Ministeriums, nämlich die Verbesserung der wirtschaftlichen und sozialen Lage der Menschen in den Entwicklungsländern, sei nur möglich zu verwirklichen, wenn sich der Lebensstil in der Bundesrepublik zugunsten der Menschen in Entwicklungsländern ändere. Hierzu sei entwicklungspolitische Bildung unverzichtbar, dies gerade auch in der Schule, wo die nachwachsende Generation erzogen werde. Von daher sei es Ziel des Bundesministeriums, der entwicklungspolitische Bildung in den Schulen einen größeren Stellenwert zu verschaffen. Die Bildungsarbeit sei Aufgabe der Länder, das BMZ werde aber "durch die Zusammenarbeit mit Fachleuten und der Förderung von innovativen Ansätzen einschlägiger Institutionen dazu beitragen, das methodische Defizit bei der Vermittlung von entwicklungspolitischen Inhalten auszugleichen und positive Erfahrungen für andere Institutionen zugänglich zu machen" (S.10).

Neben der Fortführung bereits geförderter Projekte wie das Projekt "Dritte Welt in der Grundschule e.V." wird das BMZ zur Förderung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit keine zentrale Projektstelle einrichten - wie das auch eine Zeitlang im Gespräch war - sondern ein dezentrales Projektverbundsystem einrichten, das von einem Beraterkreis begleitet wird. Neben den bisherigen Schwerpunkten sieht das BMZ ein Projekt für den Bereich der beruflichen Bildung vor, sowie ein Programm

zur Förderung schulart- und fächerübergreifender Ansätze, insbesondere kreativer, ganzheitlicher Vermittlungsmethoden. Fortbildungsveranstaltungen für Lehrer seien zu unterstützen, sowie praxisrelevante Forschung, da ein Theoriebedarf in der entwicklungspolitischen Bildung festzustellen sei. Zusätzliche Mittel für entwicklungspolitische Bildung werden gefordert, intern wird angekündigt Mittel, zugunsten der schulischen Arbeit umzuschichten.

Die Förderung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Bereich der Schule hat in der Geschichte des BMZ unterschiedliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen. Dieser Bereich war ein wichtiges Anliegen E. Eplers, der während seiner Amtszeit vielfältige Impulse zur schulischen entwicklungspolitischen Bildung setzte, und dies nicht nur in der Unterstützung von Initiativen und Projekten, sondern in auch in konzeptioneller Hinsicht. In der Folgezeit wurde die schulische entwicklungspolitische Bildung zwar noch in Einzelprojekten gefördert, eine Programmatik oder gar ein Konzept war nicht mehr zu erkennen. Umso erfreulicher ist es, daß nun im Ministerium wieder intensiver über die schulische entwicklungspolitische Bildung nachgedacht wird und diese Diskussion öffentlich gemacht wird. Dieses Papier zeigt zum einen den Willen des BMZ, sich auf diesem Gebiet wieder zu engagieren, die jahrelange Vernachlässigung dieses wichtigen Bereiches entwicklungspolitischer Bildung so nicht mehr fortzuführen. Daß diese Förderung nun nicht durch eine **zentrale Schulstelle** - wie das auch eine Zeitlang im Gespräch war - sondern ein **dezentrales Projektverbundsystem** einrichten, das von einem **Beraterkreis** begleitet wird. Dieses Modell trägt der föderalen Bildungssituation und der vielfältigen NGO-Landschaft im Moment wahrscheinlich Rechnung. Es bleibt abzuwarten, wie es dem BMZ und diesem Kreis gelingen wird, die verschiedenen Fäden wieder zusammenzuführen, an einem Strang zu ziehen und sich nicht zu verzetteln. Bemerkenswert ist die Initiative des BMZ auf dem Gebiet der beruflichen Bildung - ein Feld, das auch von freien Trägern entwicklungspolitischer Bildung noch kaum aufgegriffen wurde. Inhaltlich bleibt die "Förderung schulart- und fächerübergreifender innovativer Ansätze der entwicklungspolitischen Bildung, insbesondere kreative, ganzheitliche Vermittlungsmethoden" hier noch eine Leerformel. Es bleibt abzuwarten, wie es dem BMZ oder dem Beraterkreis gelingen wird, dieses inhaltlich zu füllen. Ein Schritt in die richtige Richtung stellt die Einschätzung des Theoriebedarfs entwicklungspolitischer Bildung dar - es wäre schön, wenn hier für die schulische Bildungsarbeit neue Impulse entstünden. Schade ist es, daß in den Programmkomponenten des BMZ bis jetzt noch nicht die Einrichtung bzw. Unterhaltung einer zentralen Datenbank für entwicklungspolitische Materialien als Infothek für Lehrer vorgesehen ist. Diese wäre notwendig, um die im Bericht beschriebene Intransparenz des Marktes zu erhellen.

Die Förderung eines Bereiches schulischer Bildungsarbeit tangiert die Bildungshoheit der Länder. Es ist zu hoffen, daß die Länder die Kompetenzen und Ressourcen des BMZ bei dieser Arbeit nutzen werden, anstatt sich in formalen und unnützen Abgrenzungsscharmützeln zu verfangen.

Das Papier ist im BMZ, Referat 202, Karl-Marx-Strasse 4-6, 5300 Bonn anforderbar. (asch)

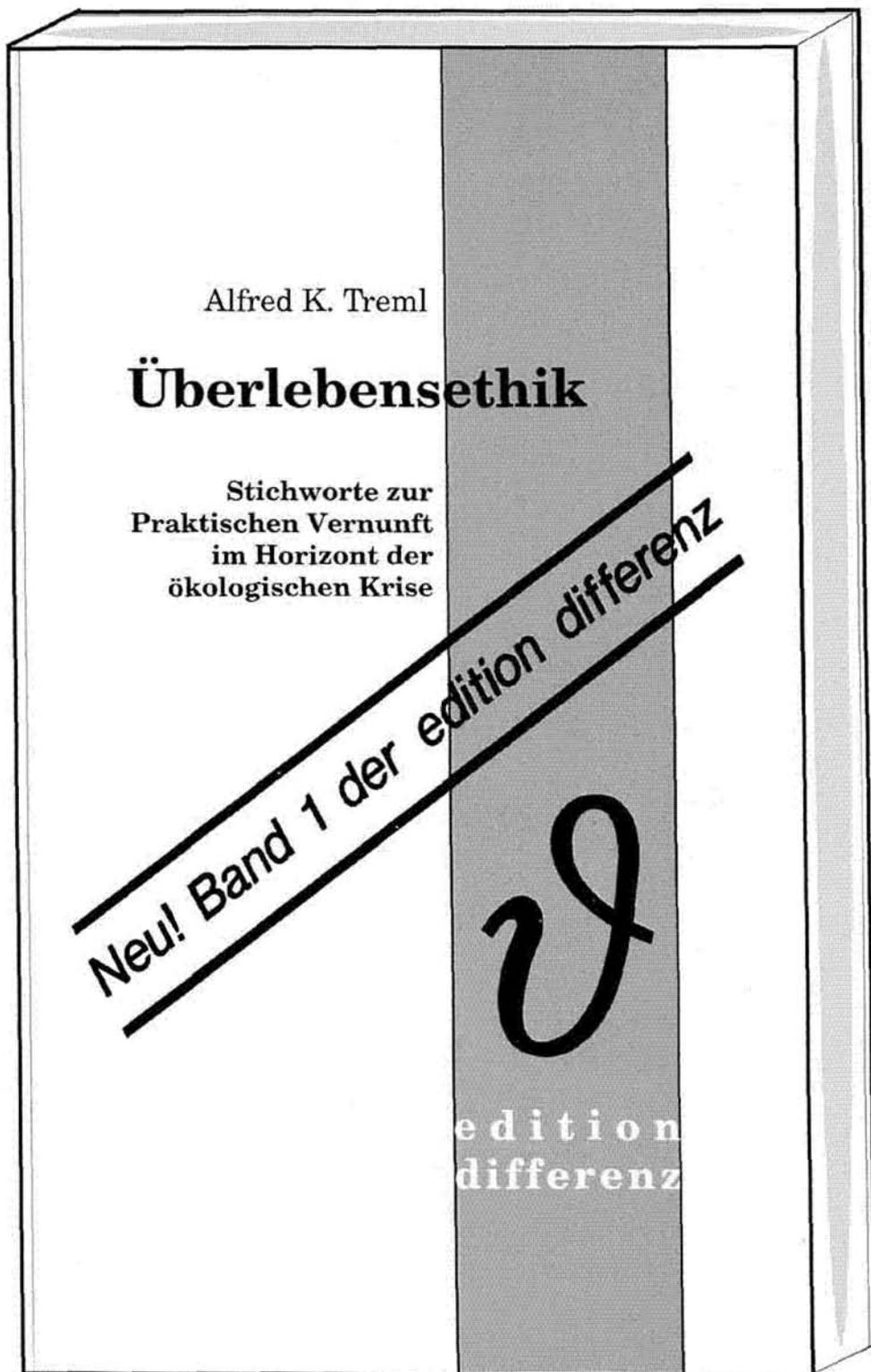
**Alfred K. Tremel:
Überlebensethik.
Stichworte zur
Praktischen Vernunft im Horizont
der ökologischen
Krise.**

Traditionellerweise beschäftigt sich die Ethik mit dem *Guten Leben*, also mit demjenigen, was dem Leben einen Sinn gibt. Seit dem Augenblick, als die ökologische Krise offenkundig wurde und das Überleben des ganzen menschlichen Lebens auf diesem Planeten, in die Verfügungsmacht menschlicher Praxis überging, ist jetzt auch das *Überleben*, bisher als triviale und vernachlässigbare Voraussetzung aller ethischen Praxisentwürfe systematisch übersehen, unvermeidbar zu einer ethischen Kategorie geworden. Dadurch verschwinden die traditionellen Themen der Ethik nicht aus dem Blick, aber sie erscheinen jetzt im Lichte einer hybriden Bedrohung selbst als mögliche Ursachen für das bedrohte Überleben. Sind es vielleicht gerade die kulturspezifischen Ausprägungsformen dessen, was wir mit *Gutem Leben* zu bezeichnen pflegen,

die uns in unsere Überlebenskrise geführt haben? Ist das bedrohte Überleben, die Zerstörung der Natur und der Zukunft, vielleicht nur eine Nebenfolge unseres Strebens nach Glück?

Anhand von vierzehn Stichwörtern wird diesem Verdacht systematisch nachgegangen. Sie lauten: **Ethik, Überleben, Wissenschaft, Praxis, Frieden, Evolution, Verantwortung, Erkenntnis, Zufall, Ganzheitlichkeit, Krieg, Natur, Das Wilde, Freiheit.** Der Verdacht wird erhärtet und Konsequenzen angedeutet. Texte, die nicht nur betroffen machen, sondern auch spannend zu lesen sind. Texte, die auf Zustimmung und Widerspruch stoßen werden.

Bestellungen an: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, D-7400 Tübingen



Die Reihe *edition differenz* beinhaltet derzeit folgende Bände:

Band 1: Alfred K. Tremel: Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise. 248 S., brosch., DM 38,-, bereits erschienen.

Band 2: Annette Scheunpflug / Klaus Seitz (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. ca.160 S., brosch., DM 34,-, bereits erschienen. Subskriptionspreis: DM 28,-

Band 3: Annette Scheunpflug / Alfred K. Tremel (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. ca.240 S., brosch., DM 38,-, erscheint 4/93. Subskriptionspreis: DM 32,-

Band 4: Ulrich Klemm: Libertäre Pädagogik. Studien zur pädagogischen Rezeption des modernen Anarchismus. ca.160 S., brosch., DM 34,-, erscheint 6/1993. Subskr.: DM 28,-

Differenz

(vom lat. *differentia*, »Unterschied«);

auch: **Diskussionsforum**, modernes; auch: **Evolution** der Gesellschaft; auch: **Entwicklungskrisen**; auch: **Weltgesellschaft**; auch: **philosophische Analyse** der Gegenwart; auch: **pädagogische Analyse** der Gegenwart; auch: **geistige Scheuklappen**, Autoren ohne; auch: **skeptisch**; auch: **weltoffen**; auch: **unorthodox**; auch: **interdisziplinär**
auch: **edition differenz**

edition
differenz

Nutzen Sie den Subskriptionsvorteil und bestellen sofort bei:
Verlag Schöppe & Schwarzenbart,
Nonnengasse 1,
74 Tübingen.

VERLAG SCHÖPPE & SCHWARZENBART
TÜBINGEN / HAMBURG