

ZEP

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik ◦ 16. Jahrgang ◦ Juni 1993 ◦ Heft 2 ◦ ISSN 0175-0488 D ◦ Preis: 9,50 DM

lernen & wissen



geschichte



umwelt



frauen



Aus dem Inhalt:
Rassismus in Musikbüchern
Religionsbücher ohne "Fremde"
Personelle Entwicklungszusammenarbeit

"Dritte Welt" im Schulbuch

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

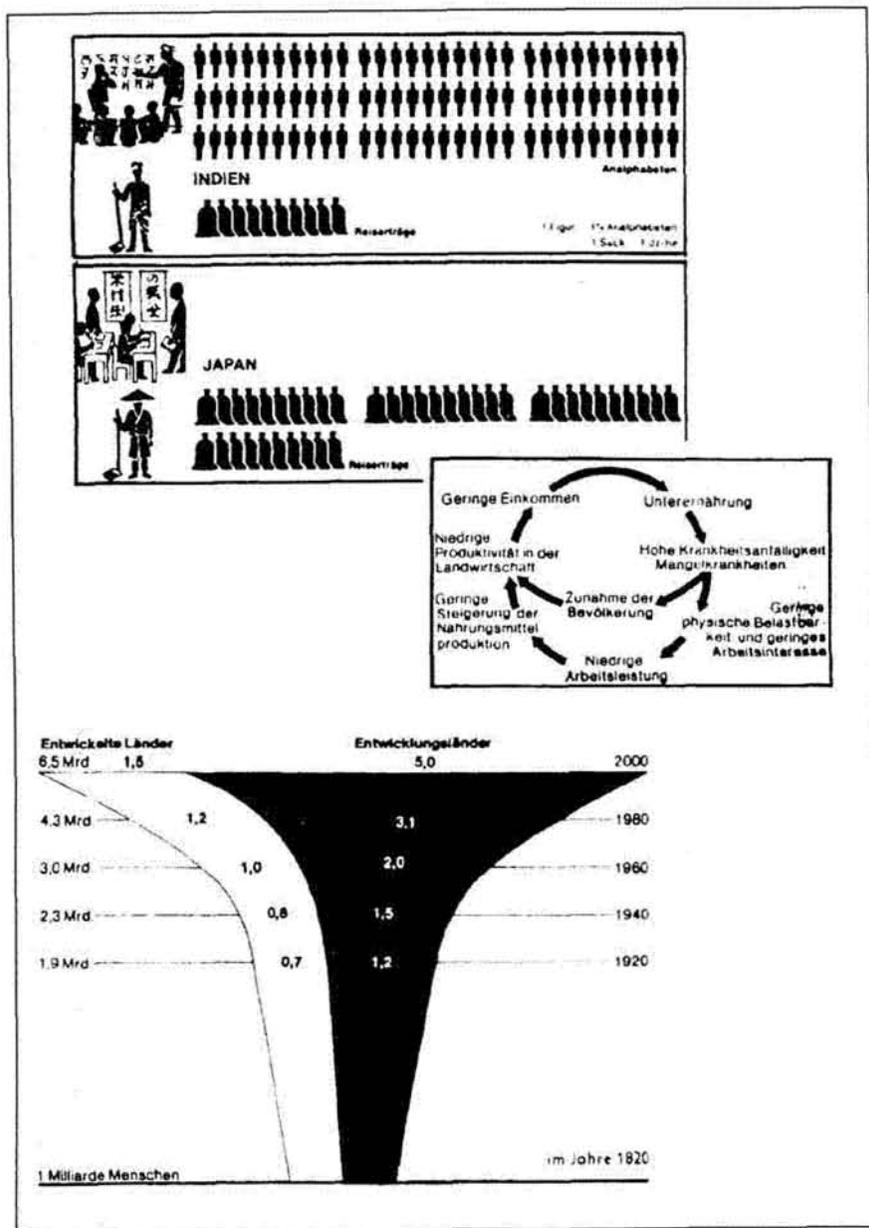
das vorliegende Heft ist fast ein richtiges Schwerpunktheft geworden. "Schulbuchuntersuchungen" stehen im Mittelpunkt mehrerer Beiträge. **Irmgard Sollinger** hat Musikbücher, **Gottfried Orth** Religionsbücher und **Wolter**

Blankert (niederländische) Geographiebücher kritisch untersucht. Ich denke, die Ergebnisse sind nicht nur für Schulpädagogen interessant, sind doch unsere Schulbücher eine Art schriftlich geronnene Sicht der Welt (hier der 3. Welt), und sie sagen deshalb vielleicht mehr über uns als über die (3.) Welt aus.

Weiter finden Sie einen Beitrag von **Dieter Hampel** über das, was traditionellerweise "(personelle) Entwicklungshilfe" bezeichnet wird, diesmal aber als ein "Ort interkultureller Begegnung". Von dem Diskussionsbeitrag zum Jugoslawienkrieg von **Alfred K. Tremel** erhoffe ich mir, ich gebe es zu, ein paar Leserbriefe. Wenn wieder keine Leserbriefe kommen sollten, werden wir (Redaktionsmitglieder) sie wohl selbst schreiben müssen. Andere Zeitschriften sollen dies ja auch machen (so das Gerücht).

Schließlich finden Sie alle regelmäßigen Rubriken wieder schön gefüllt, den unnachahmlichen **ZEP-pel**, das **Portrait** und den ganzen **Serviceteil** (Unterrichtsmaterialien, Informationen etc.). Ich hoffe, daß die Mischung (wieder einmal) gelungen ist.

Herzliche Grüße
Alfred K. Tremel
12.5.1993



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

16.Jahrgang

Juni

2

1993

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|--------------------------|-----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Irmgard Sollinger | 2 | ... da laß dich nicht ruhig nieder
Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I |
| Gottfried Orth | 12 | Fremdheit wird nicht wahrgenommen
Ergebnisse einer Analyse von Schulbüchern zum evangelischen Religionsunterricht |
| Wolter Blankert | 16 | Die Dritte Welt in den niederländischen Schulbüchern |
| Dieter Hampel | 19 | Personelle Entwicklungszusammenarbeit als Ort interkultureller Begegnung |
| ZEPpelin | 23 | Am Ruti Ewipra |
| | 24 | Rätsel-Ecke |
| Alfred K. Tremel | 25 | Srebrenica, Mogadischu oder Hamburg
Oder die Eine Welt ist schon überall, nur nicht in unseren Köpfen |
| Portrait | 28 | Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam), Oxford |
| | 30 | Unterrichtsmaterial |
| | 31 | Rezensionen |
| | 36 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16.Jg 1993 Heft 2. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 2055 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** 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 Scheunpflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; 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, Esther Neumann, Heike Selinger, Britta Stade. **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 74 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Titelbild: Achim Heinrichs, Bielefeld **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

Irmgard Sollinger

... da laß dich nicht ruhig nieder

Rassismus und Eurozentrismus in Musikbüchern der Sekundarstufe I

Wer Eurozentrismus aufbrechen will, verweist beim Betrachten der ökonomischen Schwäche gern auf die kulturelle Stärke der Länder der Dritten Welt. So ist die Frage brisant, wie das kulturwissenschaftliche Schulfach par excellence, die Musik, auf die Existenz außereuropäischer Kulturen eingeht. Tatsächlich hat die Rassismusforschung jedoch bisher das Fach Musik vernachlässigt. Auch hier wird die Dritte Welt vorrangig unter ökonomischen Gesichtspunkten wahrgenommen.

Untersuchungsdesign

Ich untersuche nahezu alle Musikbücher der Sekundarstufe I, die seit 1970 in den Verlagen der alten Bundesrepublik erschienen sind, insgesamt 47 Musikbücher aus 18 Lehrbuchreihen. Gelegentlich ziehe ich noch weitere 12 Musikbücher heran. Für die statistische Auswertung berücksichtige ich gleichartige Neuauflagen der jeweiligen Reihen nicht, so daß sich hier die Anzahl auf 37 Bücher reduziert. Liederbücher und zusätzliche Themenhefte bewerte ich nicht. Ich rechne Jazz und die Musik der Türkei und Israels zu den außereuropäischen Musikkulturen, nicht dagegen die osteuropäische Musik.

Ich untersuche, ob die Möglichkeit der Gleichwertigkeit fremder Musikkulturen (Musik und Menschen) mit

der europäischen offengehalten wird oder ob ihnen gegenüber immanente Abwertungsmechanismen vorliegen. Konkret stelle ich folgende Fragen:

1. Wie geht man auf die Existenz außereuropäischer Musik ein? Welche Themen- bzw. Länderauswahl wird getroffen?

2. Wird außereuropäische Musik latent abgewertet - aufgrund rassistischer Mechanismen, d.h. weil sie von fremden, insbesondere schwarzen Menschen hervorgebracht wird
- aufgrund eurozentristischer Mechanismen, d.h. weil die eigenen Wertmaßstäbe an die fremde Kultur angelegt werden

3. Werden allgemein rassistische oder eurozentristische Inhalte transportiert? Gibt es offenen Rassismus und Eurozentrismus?

Fakten

37 Bücher werden untersucht. 78 % der Bücher befassen sich im Textbereich mit außereuropäischer Musik (29 von 37), und 73 % bringen außereuropäische Lieder (27 von 37), wobei angemerkt werden muß, daß nicht alle Bücher Lieder enthalten (31 von 37 = 84 %) (vgl. Graphik 1).

Präsenz außereuropäischer Themen und Unterrichtseinheiten

29 der 37 Bücher enthalten insgesamt 59 Kapitel oder Subkapitel zu außereuropäischen Themen. Diese sind mehrheitlich für die Klassen 7 - 10 vorgesehen (42 von 59 = 71 %) und behandeln die folgenden Themen: "Fremde Instrumente", "Musik fremder Kulturen", "Jazz, Blues, Spirituals, Reggae, Soul", "Tänze und Lieder" (vgl. Graphik 2).

Zwei Themen dominieren: "Tänze + Lieder" und "Jazz-Blues-Spirituals-Reggae-Soul", d.h. der amerikanische Kulturraum afrikanischer Herkunft. Der Jazz ist in den Klassen 9 und 10 Lehrplanthema¹, seine Bevorzugung darf also nicht verwundern. Zudem hat er Eingang in den hiesigen Kulturkreis gefunden, so daß ich darin nicht die Beschäftigung mit einer fremden Musikultur im eigentlichen Sinn sehe.

Tänze und Lieder stellen eine eher emotionale Kontaktaufnahme mit fremder Musik dar. Sie sind das Hauptangebot für Zehn- bis Zwölfjährige. Daß sie jedoch nach dem Thema "Jazz ..." auch in den oberen Klassen den zweiten Platz einnehmen, läßt auf einen Mangel an Bereitschaft zu rationaler Auseinandersetzung mit anderen Musikkulturen schließen. Diese wäre unter einem Titel wie "Musik fremder Kulturen" zu suchen. Die neun Fundstellen weisen jedoch lediglich vier vollständige Kapitel in vier Büchern² aus. Die anderen fünf Fundstellen sind Kurzbeiträge von ein bis zwei Seiten Umfang.

Einen dieser Kurzbeiträge enthält das Buch *Sequenzen 5/6 (1976)*. Dieses Buch macht es sich zum Prinzip, stets auf außereuropäische, vor allem afrikanische Musik zu verweisen, wenngleich dabei meist von "Naturvölkern" die Rede ist. Offensichtlich wird auf die Präsenz fremder Kulturen besonderer Wert gelegt. Ein Buch mit einem solchen Anspruch hat es seither nicht wieder gegeben.

Man kann also von fünf einzelnen Büchern (nicht Lehrwerken!) sagen, sie setzten sich ernsthaft mit außereuropäischer Musik im eigentlichen Sinn auseinander: *Sequenzen 5/6 (1976)*; *Musik hören, machen, verstehen 7/8 (1982)*; *Musik hören, machen, verstehen 9/10 (1986)*; *Spielpläne Musik 2 (1991)*; *Musikland 7/8 (1992)*. Von den 37 untersuchten Büchern sind das gerade 14 %.

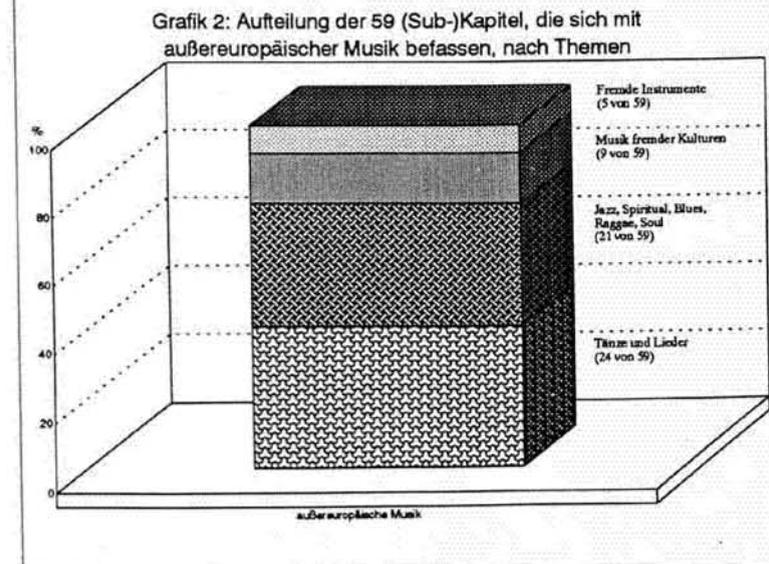
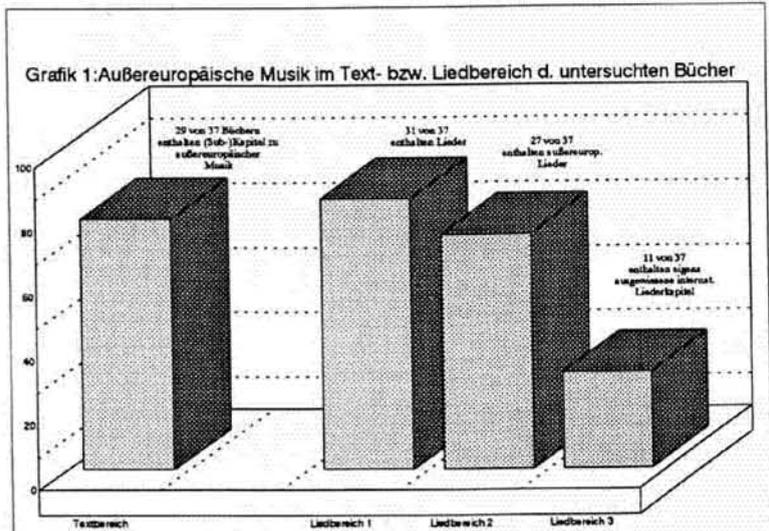
Präsenz außereuropäischer Lieder

31 der 37 untersuchten Bücher bieten Lieder an. Von diesen 31 Büchern enthalten 27 außereuropäische Lieder.

Dabei befinden sich in den eigens ausgewiesenen internationalen Liedkapiteln weder mehr noch sorgfältiger ausgesuchte außereuropäische Lieder als in der Gesamtheit der Bücher. Mehr als ein Drittel der Bücher begnügt sich allerdings mit einer Art Minimalprogramm, einer Auswahl aus fünf Standardliedern aus

Israel, Mexiko und Kuba³. Einerseits ist das nötig, denn ein Lied geht nur bei gehäuftem Auftauchen in den allgemeinen Liederschatz ein. Andererseits machen es sich Verlage durch den Abdruck von ein bis drei bekannten Liedern allzu leicht.

Israelische bzw. jiddische Lieder sind, zweifellos aufgrund politischer Präferenzen und historischer Erwägungen, auffallend häufig vertreten. Reflektierende Kapitel dazu gibt es außer in *Musicassette 9/10*



Graphik 1 und 2

(1990/91, S.26 - 31) nicht. Auch viele der seit längerem immer wieder anzutreffenden Lieder aus Südostasien entbehren zusätzlicher Information. Fremdartige Lieder bedürfen m.E. jedoch weiterer Erläuterungen, sollen sie etwas von der Musikkultur, der sie entstammen, vermitteln. Afrikanische Angebote zum Singen fehlen. *Sequenzen 5/6 (1990)* bringt sechs Hörbeispiele im Liedkapitel, jedoch ohne Textabdruck, der für ein eventuelles Mitsingen nötig wäre. *Spielpläne 2 (1991)* bietet

ebenfalls Hörbeispiele im Kapitel "Musik in Afrika" an. Der Abdruck türkischer Lieder kam 1984 mit *Banjo* 7-9 in Gang und nimmt seither kontinuierlich zu. Er



Bild 1



Bild 2



Bild 3



Bild 4

wurde in der Reihe *Spielpläne* (ab 1990) erweitert und neuerdings auch von den Büchern *Die Musikstunde* (1992) und *Musikland 7/8* (1992) aufgegriffen. Hier geht man auf die Forderung der Musikpädagogik nach interkulturellem Unterricht als Auseinandersetzung mit der Kultur der ImmigrantInnen ein.

Die Haltung der Musikpädagogik

Die insgesamt geringe Beschäftigung mit außereuropäischer Musik kann nicht verwundern, wenn man sie als Spiegel der Lehrplan- und Hochschulrealität interpretiert. Trotzdem ist sie eine bittere Feststellung, bedenkt man die 20 Jahre alte, immerzu wiederholte Forderung der Musikpädagogik nach Einbeziehung außereuropäischer Musik in den Unterricht. Schon 1967 fordert der Musikpädagoge Peter Koch, "daß [im Musikunterricht, Anm.d. Autorin] ... etwas von dem Reichtum und der Größe anderer Kulturen erahnt wird" (Koch 1967, S.366, zit. in Stoll 1987, S.16). Doch knapp zwanzig Jahre später muß er immer noch "nachdrücklich" darauf beharren, "in der Schule auch Musik fremder Kulturen zu unterrichten" (Koch 1986, S.593). In der Zwischenzeit haben sich viele MusikpädagogInnen (Daniélou, Heineemann, Klebe-Wontroba, Kuckertz, Schaffrath, Weyer) für dieses Ziel eingesetzt, allen voran Siegmund Helms, der entscheidend dazu beigetragen hat, außereuropäische Musik vom Stigma der "Folklore" zu befreien (z.B. Helms 1976, S.192). Bis zum Ende der 80er Jahre hat sich in der Fachdiskussion der künstlerische Wert außereuropäischer Musik geklärt (Hickmann 1987, S.276). Musikwissenschaftliches und didaktisches Material ist für den Unterricht bereitgestellt worden. Auch der eigene eurozentristische Standort der Musikpädagogik wird reflektiert (Jenne 1979, S.612; Kuckertz 1981, S.8, zit. in Hickmann 1987, S.275; Gieseler 1987, S.139f.)

Als einer der ersten Musikpädagogen will Walter Gieseler 1981 nicht länger "Musikethnologie vornehmlich unter dem Zeichen des 'sehr weit weg'" verstehen und fordert, sie einzusetzen "als eine Möglichkeit, die Menschen, die uns in der Bundesrepublik und zu großen Prozentsätzen in der Schule selbst begegnen, besser kennenzulernen". Der "Abdruck ausländischer Lieder" reiche nicht aus (Gieseler 1981, S.199 - 202). Die Mitarbeit Irmgard Merkts, der besten Kennerin interkulturellen deutsch-türkischen Musikunterrichts, in *Banjo 5/6* (1978 und 1985) und die Produktion ihres Themenheftes "Türkische Musik" (Merkt 1985)⁴ kommt dieser Forderung nach.

Latente Mechanismen

Über die quantitativ faßbare Präsenz außereuropäischer Musik in den Schulbüchern hinaus interessiert es mich, welches Weltbild die Texte, Bilder und Lieder unterschwellig vermitteln. Werden auf verstecktem Weg eurozentristische oder rassistische Botschaften transportiert? Exemplarisch weise ich am Bildmaterial die Existenz solcher latenter Mechanismen nach.

Anlegen eigener Wertmaßstäbe an die fremde Musik

Betrachten Sie bitte die Bilder und entscheiden Sie, auf welchen eher Kunstmusik entsteht. (vgl. Bild 1-4)

In den Bildern erfährt man lediglich etwas über Kör-

perhaltung, Klangerzeugung, Art und Bau der Instrumente. Daß diese Kriterien zur Beurteilung nicht hinreichend, ist evident. Trotzdem lösen sie eine Meinung über den Kunstcharakter der Musik aus.

Wenn Sie

sich für die südostasiatischen Musiker entschieden haben, würde ich das mit "Perfektion" und "Disziplin" als immanente Merkmale westeuropäischer Kunstmusik erklären, vielleicht auch mit einem Schuß Körperfeindlichkeit westlicher Kultur. Bei den asiatischen Musikern erleben wir zudem die vertraute Trennung in Spielende und Zuhörende. Ihr Ernst scheint zum Lauschen aufzufordern, das erinnert an "ernste Musik", an "Musik zum Hören", während die afrikanische Musik, zu der getanzt wird, die negativen Urteile über Unterhaltungsmusik aktiviert.

Betrachten Sie die beiden Bilder mit den Instrumentalisten in Großaufnahme näher. Ist das Wort "Instrumentalisten" zu hoch gewählt? Bei beiden Bildern? Meines Erachtens greift hier das Urteil über Kunstmusik als professionelle Musik. Professionell sehen die Asiaten aus, nicht aber die Afrikaner, trotz vergleichbarer Instrumente. Zwölfjährige SchülerInnen belustigen sich beim Betrachten dieser Seite regelmäßig über die Afrikaner mit den Elfenbeintrompeten.⁵

Rufen die südostasiatischen Spieler eher die Assoziation kunstvoller Musik hervor, weil sie disziplinierter und konzentrierter spielen (Eurozentrismus) oder weil sie hellhäutig sind (Rassismus)? Schwingt nicht ein weiteres rassistisches Urteil mit, asiatische Verschlossenheit vs. afrikanische Wildheit?

Eine Studentin bevorzugte deutlich die tanzenden Afrikaner, "weil da mehr los ist". Auch dieses Urteil bestätigt die bisherige Analyse. Kunstmusik wird ja gerade von jungen Leuten oft als extrem langweilig empfunden. Die Musik, die die Studentin mit dem Bild assoziierte, dürfte ihr wohl gefallen, aber kaum als Kunstmusik im herkömmlichen Sinne eingestuft werden.

Fazit: Perfektion als Kunstmerkmal europäischer Musik bewirkt, daß die südostasiatische Musik wegen der disziplinierten Haltung der Musiker kunstvoller wirkt.

Umdeuten schwarzer Musik in weiße

Die komplette Bildfolge zum Kapitel "Jazz" (vgl. Bild 5-7) in *Musik um uns 7-10 (1975)*, die proportional ver-



Bild 5



Bild 6



Bild 7

kleinert wiedergegeben ist, zeigt einmal schwarze und zweimal weiße MusikerInnen. Die weißen Musiker sind bildfüllend mit Instrumenten in einer lebhaften Aktion gezeigt, drei positive Elemente. Die schwarzen - sexistisches Element: Frauen - stehen steif und brav gekleidet vor ihren Mikrofonen.

Als ebenso tendenziös muß es angesehen werden,

Bild 8



Bilder verkleinert,
Größenverhältnisse
beibehalten



Bild 9

wenn sich auf einer Doppelseite die Bilder des weißen Musikers Benny Goodman und des ihm musikalisch sicherlich in nichts nachstehenden schwarzen Musikers Duke Ellington in unterschiedlichem Größenverhältnis befinden (vgl. Bild 8-9).

Fazit: Wenn weiße Menschen im Fotomaterial quantitativ überlegen und qualitativ attraktiver präsentiert sind, heißt das: schwarze Kunstmusik, die nicht geleugnet werden kann, wird als weiße vereinnahmt.

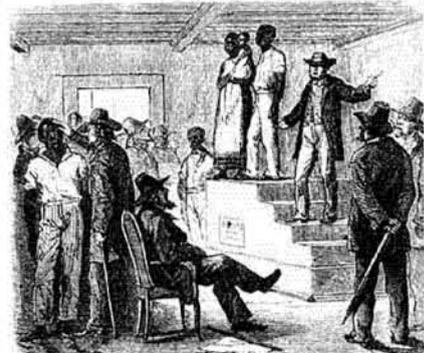
Bestätigung gängiger Urteile

Der weiße Musiker (vgl. Bild 10) spielt konzentriert, gesammelt, scheint nach innen zu blicken. Er hat ein Notenblatt vor sich; die vertraute Wichtigkeit der Notation klingt an. Der schwarze dagegen (vgl. Bild 11) scheint, fast ekstatisch, wild drauflos zu spielen, zu improvisieren.



Bild 10

Bild 11



TO BE SOLD on board the
Ship *Banc Island*, on tuesday the 6th
of May next, at *Abley Ferry* a choice
cargo of about 250 fine healthy
NEGROES,
just arrived from the
Windward & Rice Coast.
—The utmost care has
already been taken, and
shall be continued, to keep them free from
the least danger of being infected with the
SMALL-POX, no boat having been on
board, and all other communication with
people from *Charles-Town* prevented.
Aulin, Laurens, & Appleby.
N. B. Full one half of the above Negroes have had the
SMALL-POX in their own Country.

Bild 12

Bild 13



Bild 14

So sind die beiden Bilder zweierlei bekannten rassistischen Zuordnungen verpflichtet:

1. weiß - intellektuell vs. schwarz - emotional
Es ist westliche Denktradition der Aufklärung, den Intellekt dem Gefühl überzuordnen. In Texten liest man es dann so: "Im Blues drückt der Schwarze alles aus, was sein Gemüt bewegt" (Ein Weg zur Musik Bd. 2, 1982, S.258)

2. weiß - echtes Gefühl vs. schwarz - äußerliches Gefühl
Wenn Schwarze und Weiße fühlen, dann fühlen die Weißen tiefer. Das reicht von der Annahme, daß Neger weniger schmerzempfindlich seien, bis zu Petroushka in Strawinskis gleichnamigem Ballett. (Petroushka ist der arme, aber sensible Gegenpart zum prunkenden, aber innerlich hohlen Mohren.)

Reduzierung

Die schwarze Kultur wird reduziert auf den Neger als den gewesenen Sklaven (vgl. Bild 12-13). Es soll nicht einer ahistorischen Betrachtung das Wort geredet werden. Aber daß schwarze Menschen ausschließlich in ihrer Sklavenvergangenheit vorgestellt werden, reduziert sie auf einen Teil ihrer Geschichte. Und selbst für diesen Teil stellt Arthur Schlesinger die Nur-Opferrolle in Frage: "Auch in der Phase der Sklaverei waren sie [die Schwarzen, Anm.d.Autorin] nicht lediglich passive Figuren, sondern Akteure unserer Geschichte." (Schlesinger 1992, S.190f.)

Das heutige Pendant ist die Reduktion schwarzer Menschen auf einen Teil ihres gesellschaftlichen Seins, nämlich als in Armut und Unterdrückung Lebende, Opfer ihrer Lebensumstände. Gesellschaftliche Komplexität wird verengt, individuelle oder kollektive aktive Gestaltung der Lebenssituation ausgeblendet, ganze Gruppen wie z.B. die schwarze Mittel- und Oberschicht werden nicht wahrgenommen. Und wenn das Buch *Ein Weg zur Musik Bd.2* (1982, S.261) formuliert: "Alle Leiden und Hoffnungen ihrer unterdrückten Rasse haben sie seit eh und je ausgesungen," dann wird Unterdrückung zur rassistischen Naturgegebenheit erklärt.

Als positive Reaktionen dürften derartige Bilder Mitleid oder Schuld auslösen. Beide sind einer egalitären Einstellung hinderlich. Sie verfestigen das asymmetrische Bild vom hilfsbedürftigen Schwarzen und dem zur Hilfeleistung fähigen Europäer. Schon Gottfried Mergner hat auf den "enge(n) Zusammenhang von Aggression und Mitleid" (Mergner 1987) hingewiesen und mit Anja Meulenbelt halte ich Schuld für "ein unproduktives und lähmendes Gefühl." (Meulenbeld 1988, 4. Umschlagseite)

In Abbildungen, wie Bild 14 (s.d.), werden schwarze Menschen zu Negern mit merkwürdigen Gebräuchen. Ihre Welt ist anders, nicht die unsere, obwohl doch mitten in den USA. Sie ist nicht erstrebenswert, allenfalls von touristischem Interesse. Herrschen Bilder dieser Art in einem Unterrichtswerk vor, so ist die immanente Botschaft abwertend und, da sie auf der Hautfarbe beruht, rassistisch.

Fremde Kulturen als Mittel der Belustigung

Das Lachen selbst halte ich nicht für abwertend. Es steht der prinzipiellen Anerkennung des Fremden nicht im Weg, insbesondere, wenn es das Lachen über sich selbst miteinschließt. Reduzierend ist es aber, wenn die dominante Form, in der Menschen fremder Kulturen erscheinen, die Karikatur ist.

In *Musicassette 5/6 (1980 und 1986)* werden großformatige Karikaturen als Kapiteleinführungen verwendet. Den elf Karikaturen von europäischen Menschen stehen 155 Seiten Informationen und Bilder über europäische Musik gegenüber, also über zehn Seiten pro Karikatur. Den zwei Karikaturen von nichteuropäischen Menschen stehen dagegen insgesamt nur etwa fünf Seiten Informations- und Bildmaterial zur Verfügung.⁶ Hier werden



Bild 15

Stereotypen über fremde Kulturen verfestigt (vgl. Bild 15).

Abwertender Sprachgebrauch

Abbildung 16 und 17 sind betitelt: "Spiel auf einer Trommel in Westafrika" und "Ein See-Dayak macht Musik" (vgl. Bild 16-17). Ein äquivalentes Bild aus dem europäischen Kulturraum könnte vielleicht einen Alphornbläser darstellen. Die analog formulierten Bildunterschriften müßten dann lauten: "Spiel auf einem Horn in Europa." "Ein Schweizer macht Musik." Es stören im einen Beispiel die Ungenauigkeit, im anderen die abwertende, kindliche Ausdrucksweise.

Bevorzugung der eigenen Kultur

Allenthalben ist die Suche nach ansprechenden Bildern von Komponisten früherer Zeiten festzustellen. Ich



Bild 16

Bild 17

kann darin nur den Versuch sehen, bei den SchülerInnen die Rezeption der Musik nicht durch ein Bild zu beeinträchtigen, das als altertümlich und komisch empfunden wird und deshalb auf Unverständnis und Kichern stößt.

Franz Schubert ist ein nicht gerade schöner junger Mann. Schulbuchautoren geben sich viel Mühe mit ihm (vgl. Bild 18-23). Wird schwarzen Musikern die gleiche Aufmerksamkeit zuteil? Auch Louis Armstrong ist nicht besonders schön. Doch im Gegensatz zu Schubert steht immenses Bildmaterial zur Verfügung. Trotzdem sind Bilder mit den großen Kulleraugen immer noch gern benutzte Fotos von ihm (vgl. Bild 24-25). Die Augen aufzureißen und das Gesicht mit schwarzer Schuhcreme einzureiben, "richtige Neger" zu sein, waren für die schwarzen DarstellerInnen in den Minstrelshows der Zwanzigerjahre häufig vertraglich festgelegte, verhaßte Verpflichtungen.

Doch ist in den Musikbüchern sehr wohl auch das Bemühen um ansprechende Fotos festzustellen (vgl. Bild 26-28).

Lieder

In der Literatur werden, häufig mit Abscheu, zwei rassistische Lieder genannt: "Zehn kleine Negerlein" und "Negeraufstand war in Kuba"⁸. Beide Lieder kommen in den Musikbüchern nicht vor. Ärgerlich ist dagegen der beliebte Kanon "c-a-f-f-e-e"⁹, der so nett ist, nützlich beim Notenlernen, und zum Quodlibet ergänzt werden kann:

c a f f e e,

trink nicht so viel Kaffee.

Nicht für Kinder ist der Türkentränk,

schwächt die Nerven, macht dich blaß und krank.

Sei doch kein Muselmann,
der ihn nicht lassen kann.
Einige Bücher verzichten inzwischen auf den Kanon¹⁰.
Kreativ wird das Problem im Buch *Rondo 5* (1990, S.64)
gelöst:

Da sagt Kolumbus: "Guten Tag!
Ist hier vielleicht Amerika?!"
Da schrien alle Wilden: "Ja!!!"

Die Wilden waren sehr erschreckt

und schrien all: "Wir sind entdeckt!"
Der Häuptling rief gleich: "Lieber
Mann,
du bist ja der Kolumbus dann."

Konsequenzen zieht das Buch
Spielpläne Musik 5/6 (1984, S.9) und
Spielpläne Musik 1 (1990, S.9). Das
Lied wird durch einen Comic ergänzt,
der knapp und anregend, nicht morali-
sierend, die Kritik auf den Punkt bringt
(vgl. Comic 1).

Das dritte ärgerliche Lied: "Tokay-
er, du bist mild und gut, du bist das
reinste Türkenblut für Blankenstein-
husar" findet sich nur in zwei der unter-
suchten Bücher. (In reinen Lieder-
sammlungen ist es jedoch noch häufig
anzutreffen.)

So erweisen sich die deutschspra-
chigen Lieder als einfach zu handhaben:
Einige wenige sind offen rassistisch und
sollten aussortiert werden, der Rest ist
unbedenklich. Allerdings herrscht darin
eine rein-weiße (und männlich domi-

nierte) Welt vor.

Zweierlei Verlagskonzepte

Der erste Weg ist, die außereuropäische Welt sicht-
bar zu machen. Vier Unterrichtswerke mit 14 Büchern¹²
achten darauf, unter die Bildbeispiele immer wieder
Fotos von Menschen und Musizierweisen anderer Kon-
tinaente zu mischen und in Text und Lieder Hinweise auf
die fremden Musiktraditionen als etwas
selbstverständlich Existierendes ein-
zustreuen. Der zweite Weg ist, explizite
Unterrichtseinheiten zu außereuropäi-
scher Musik zur Verfügung zu stellen.
Fünf Bücher gehen diesen¹³.

Der erste Weg reagiert auf das
übliche Ausblenden der außereuropäi-
schen Welt aus dem Horizont unter-
richtlicher Kulturvermittlung. Der
zweite Weg spricht die bewußte Wahr-
nehmung an, in erster Linie die kogniti-
ve - mehr Wissen -, aber auch die affek-
tive - mehr Achtung, vielleicht auch
Mögen. Der erste Weg ist wichtig und
notwendig, um den Eindruck weißer
und europäischer Omnipotenz zurück-
zunehmen, der zweite zur Überwindung



Bild 18



Bild 19



Bild 20



Bild 21

Franz Schubert



Bild 22



Bild 23

caffee
wer trinkt denn gern Kaffee?
Tee und Limo ziehen viele vor,
rufen "Spezi!", "Cola!" laut im Chor.
Du willst wohl Bier und Wein?
Laß das doch lieber sein!
Zweites Ärgernis: Immer noch trifft Kolumbus in Kolo-
nialmanier auf "die Wilden";¹¹
Das Volk an Land stand stumm und zag.



Bild 24

Louis Armstrong



Bild 25

von Eurozentrismus zwingend erforderlich. Ohne Erhöhung der Kenntnisse, ohne bewußtes Durcharbeiten fremder kultureller Systeme, ohne Überprüfen der eigenen Reaktionen auf dieses neue Fremde scheint mir eine Erweiterung der Weltsicht nicht möglich.

Bei den Verlagen, die sich dem Thema "Außereuropäische Kulturen" geöffnet haben, sind große Unterschiede festzustellen. Der Klett-Verlag setzt sich seit dem Erscheinen von *Sequenzen 5/6 (1976)* konsequent in allen Unterrichtswerken damit auseinander. In jeder Neuerscheinung ist auch neues Nachdenken über die Verwirklichung interkultureller Themen zu bemerken. Der Metzler-Verlag vertritt in *Musik hören, machen, verstehen* entschieden das Thema "außereuropäische Musik". In der umfangreichen Reihe *Musik um uns* ist in der Sekundarstufe I vieles zu kritisieren, während die gymnasiale Oberstufe ausgezeichnete Kapitel aufweist. Die neue Reihe *Musikland* aus dem Metzler-Verlag ist trotz des Kapitels "Musik anderer Völker und Kulturen" in Band 7/8 (1992) eher konservativ. Zwei andere Verlage bringen verhaltene Ansätze: Hirschgraben(-Cornelsen) seit 1983 in *Musikkontakte*, Diesterweg 1992 in dem neuen Buch *Die Musikstunde* (durch die Einbeziehung türkischer Lieder).

Dennoch sind die Bemühungen dieser Verlage erstaunlich, da sie kein Desiderat der Lehrpläne abdecken. Hier tun sich ganz eindeutig verlegerische Interessen oder, wenn man andere Unterrichtswerke aus dem gleichen Haus in die Bewertung mit einbezieht, fachredaktionelle Konzepte auf¹⁴.

Zusammenfassung

In den untersuchten Musikbüchern gibt es keinen offenen Rassismus und keine explizit ausgesprochene Herabsetzung anderer Musikulturen. Erdrückend ist dagegen die Tradierung kultureller europäischer Dominanz durch das Ignorieren anderer Kulturen. So stützt die Musik die Sichtweisen der anderen Schulfächer. Deren lautstarke Definition der Dritte-Welt-Länder als die, die nichts haben; nichts an "westlichen Produkten und Institutionen" (Lüpke 1979, S.29), nichts an Geschichte, nichts an Solidität und Prosperität, wird nicht korrigiert. Das Negieren fremder Musiktradition verhindert, daß europäischer Dominanz die Gleichwertigkeit anderer Kulturen entgegengesetzt wird. Gleichzeitig verspielen viele Musikbücher die Chance, den SchülerInnen eine Ahnung vom Reichtum der musikalischen Phänomene der Welt zu ermöglichen. Dieses Interesse ist auf einzelne Verlage beschränkt und eher rückläufig. Doch nehmen vorsichtige Angebote im Bereich der türkischen Musik zu - ein kleines Stück Fairneß im Einwanderungsland Deutschland.



Bild 26 und 27

Bild 28

Louis Armstrong



Comie 1 ("... und ein Comie zum Nachdenken")

Anmerkungen:

¹ z.B. Ministerium für Kultus und Unterricht Baden-Württemberg (1984): Bildungspläne für Gymnasium, Realschule und Hauptschule. Stuttgart

² Musik hören, machen, verstehen 7/8 (1982): Musik anderer Kulturen (S.71-81) Musik hören, machen verstehen 9/10 (1986): Musik anderer Kulturen (S.92-101) Musikland 7/8 (1992): Musik anderer Völker und Kulturen (S.182-201) Spielpläne Musik 2 (1991): Begegnung mit Kulturen (S.234-244)

³ Israel: Shalom Chaverim, Hava nagila Mexiko: La Cucaracha, Adios mi chapar(r)ita Kuba: La Guantanamera

⁴ das Themenheft "Türkische Musik" wird allerdings nicht mehr verlegt.

⁵ der Verlag wechselte das Bild in der Neuausgabe aus (Banjo 5/6, 1985, S.105).

⁶ eine Seite Gamelanmusik mit Bild, ein Bild afrikanischer Trommler, zwei Seiten zum mexikanischen Lied "La cucaracha", vier Spirituals und ein israelisches Lied.

⁷ Künkler-Kehr (1989); Oguntoye u.a. (Hg.) (1992, S.128); Wiedenroth (1991)

⁸ Renschler/Vermot (o.J., S.176); Oguntoye/Opitz/Schultz (Hg.) (1992, S.129)

⁹ z.B. Musikland 5/6 (1990, S.69)

¹⁰ z.B. Die Musikstunde 5/6 (1992)

¹¹ z.B. Musikland 5/6 (1990, S.63) und Die Musikstunde 5/6 (1992, S.50)

¹² Sequenzen 5/6 (1976), Banjo (5 Bücher seit 1978), Musikkontakte (3 Bücher seit 1983), Spielpläne Musik (5 Bücher seit 1984)

¹³ Sequenzen 5/6 (1976), Musik hören, machen, verstehen 7/8 (1982), Musik hören, machen, verstehen 9/10 (1986), Spielpläne Musik 2 (1991), Musikland 7/8 (1992)

¹⁴ vgl. die scharfe Kritik Henning Melbers (1986) an dem Geographiewerk Terra (1985) und den Geschichtswerken Kletts Geschichtliches Unterrichtswerk für die Mittelklassen (1981) und Menschen in ihrer Zeit (1982, alle Klett-Verlag; dazu ebenso Regula Renschler/Ruth-Gaby Vermot (o.J., S.111 und 119)

* Vgl. die Quellenverweise zu den einzelnen Bildern im Anschluß

Bild-Quellenverweise:

Bild 1: Banjo 7-10 (1979), S.140 und Banjo 7-10 (1980), S.140; **Bild 2:** Musik aktuell (1979), S.251 und Musikunterricht (1979), S.144; **Bild 3:** Musicassette 5/6 N (1986), S.52 (s-w); Musicassette 5/6 (1980), S.73 (bunt); **Bild 4:** Banjo 5/6 (1978), S.17; **Bild 5:** Musik um uns 7-10 (1975), S.87; **Bild 6:** Musik um uns 7-10 (1975), S.84; **Bild 7:** Musik um uns 7-10 (1975), S.96; **Bild 8:** Musik um uns 7-10 (1986), S.136; **Bild 9:** Musik um uns 7-10 (1986), S.137; **Bild 10:** Musikunterricht (1979), S.216; **Bild 11:** Musikunterricht (1979), S.217; **Bild 12:** Musik hören, machen, verstehen, 5/6 (1979), S.108; **Bild 13:** Musik hören, machen, verstehen, 5/6 (1979), S.110; **Bild 14:** Musik hören, machen, verstehen 5/6 (1979), S.111; **Bild 15:** Musicassette 5/6 (1980), S.83, Musicassette 5/6 N (1986), S.90; **Bild 16:** Musik hören, machen, verstehen 5/6 (1979), S.134; **Bild 17:** Musik um uns 11-13 (1980), S.240; **Bilder 18-23:** "Franz Schubert"; * **Bild 18:** Singende klingende Welt, Bd.1 (1979), S.130; **Bild 19:** Victor Steverson (Hrsg.) (1979): Die Musik. München, S.111; **Bild 20:** Klang und Zeichen, Bd.2 (1975), S.131; Musik im Leben, Bd.2 (1974), S.217; Musik um uns 7-10 (1986), S.270; **Bild 21:** Gill Rowley (1979): Das neue Buch der Musik. Hamburg, S.169; **Bild 22:** Spielpläne 7/8 (1986, S.110), auch Musikkontakte, Bd.2 (1987), S.77; **Bild 23:** Musik im Leben, Bd.2 (1987, S.192); **Bild 24:** Banjo 5/6 (1978), S.17; Banjo 5/6 (1985), S.105; **Bild 25:** Musik um uns 7-10 (1986), S.132; **Bild 26:** Musik hören, machen, verstehen 5/6 (1979), S.66; **Bild 27:** Spielpläne Musik 1 (1990), S.123; Spielpläne Musik 5/6 (1984), S.115; **Bild 28:** Musik im Leben Bd.2 (1987), S.285;

Bibliographie der Musikbücher für die Sekundarstufe I

Banjo (Clauß, Geck u.a.), Klett: Stuttgart 1978-1984. **Die Musikstunde** (Meyer), Diesterweg: Frankfurt 1992. **Ein Weg zur Musik** (Kraus, Rinderer), Sikorski: Hamburg 1982-1984. **Klang und Zeichen** (Hölscher, Rüdiger, Trott), Schwann: Düsseldorf 1975. **Lehrbuch der Musik** (Hopf, Rauhe, Krützfeldt-Junker), Mösel: Wolfenbüttel 1972. **Musicassette** (Benker, Hammaleser u.a.), Bayerischer Schulbuch-Verlag: München 1980-1990. **Musik aktuell** (Breckhoff, Kleinen u.a.), Bärenreiter: Kassel 1971. **Musik hören, machen, verstehen** (Lugert), Metzler: Stuttgart 1979-1989. **Musik im Blickfeld** (Knapp u.a.), Sikorski: Hamburg 1981. **Musik im Leben** (Heer, Rabsch u.a.), Diesterweg: Frankfurt 1974-1987. **Musikkontakte** (Jung), Hirschgraben: Frankfurt 1983-1989. **Musikland** (Scheytt, Krämer), Metzler: Stuttgart 1990-1992. **Musik um uns** (Binkowski u.a.), Metzler: Stuttgart 1975-1991. **Musikunterricht** (Noll, Rauhe, Schatz), Schott: Mainz 1979. **Resonanzen** (Neuhäuser, Reusch, Weber), Diesterweg: Frankfurt 1975-1977. **Rondo** (Keller), Mildenerger: Offenburg 1990-1992. **Sequenzen** (Frisius, Fuchs u.a.), Klett: Stuttgart 1972-1976. **Spielpläne Musik** (Kemmelmeyer, Nykrin u.a.), Klett: Stuttgart 1984-1991.

Weitere verwendete Unterrichtswerke

Musik (Beerli), Helbing: CH Volketswil/Zürich 1976-1977. **Musik im Blickfeld** (Knapp u.a.), Sikorski: Hamburg 1983. **Musik im Leben** (Heer, Rabsch u.a.), Diesterweg: Frankfurt 1991. **Musik in der Schule** (Staatl. Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Saarbrücken), E. Kurz & Co.: Stuttgart 1983. **Musik um uns** (Binkowski), Metzler: Stuttgart 1973-1988. **Singende klingende Welt** (Aichele, Binkowski u.a.), Klett: Stuttgart 1979. **Unser Liederbuch Oberstufenband** (Binkowski), Metzler: Stuttgart 1958.

Zitierte Literatur:

"Musik und Bildung" kann abgekürzt werden zu MuB
Daniélou Alain (1970): Kultureller Völkermord. In: Musik und Bildung 10/1970, S.417f.
Eidler Arnfried/Helms Siegmund/Hopf Helmut (Hg.) (1987): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven: Florian Noetzel
Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.) (1986): Wege aus dem kolonialen Denken. Bad Boll: Protokolldienst 25/1986
Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.) (1987): Ich habe nichts gegen Ausländer. Bad Boll: Protokolldienst 16/1987
Gieseler Walter (1981): Musikethnologie - einmal anders betrachtet. In: Helms (Hg.) (1987), S.199-202
Gieseler Walter (1987): Anmerkungen zur Musiktheorie und Musikpädagogik. In: Eidler/Helms/Hopf (Hg.) (1987), S.138-151
Heinemann Rudolf (1970): Außereuropäische Musik im Unterricht? In: Musik und Bildung 10/1970, S.419f.
Helms Siegmund (1976): Musikpädagogik und außereuropäische Musik. In: Musik und Bildung 4/1976, S.192-195
Helms Siegmund (Hg.) (1987): Musikpädagogik - Spiegel der Kulturpolitik. Ausgewählte Texte aus der Musikalischen Jugend/Neuen Musikzeitung 1965-1985. Regensburg: Bosse
Hickmann Ellen (1987): Musikethnologie in der Schul- und Hochschulunterweisung. In: Eidler/Helms/Hopf (1987), S.270-290
Jenne Michael (1979): Außereuropäische Musik - Musikkulturen der Welt. In: Musik und Bildung 10/1979, S.612-616
Klebe-Wontroba Dorit (1990): Aus fremden Ländern... Beispiele bi- und multikultureller Erziehung im Musikunterricht der Primarstufe. In: Musik und Bildung 9-10/90, S.550-553
Koch Peter (1967): Pädagogische Möglichkeiten mit außereuropäischer und moderner europäischer Musik. In: Musik und Bildung

11/1967, S.365-370

Koch Peter (1986): Schüler imitieren Musik fremder Kulturen. In: Musik und Bildung 6/1986, S.593-595

Kuckertz Josef (1981): Musik in Asien I. Indien und der Vordere Orient. Kassel: Bärenreiter

Künkler-Kehr Inge (1989): Der immerwährende Tod der 'Zehn kleinen Negerlein' In: Mergner/Häfner (1989), S.173-186

Lüpke Rolf (1979): Rassismus in deutschen Religionsbüchern. In: Der Überblick 2/1979, S.28-31

Melber Henning (1986): Das Afrikabild in bundesdeutschen Schulbüchern. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.) (1986), S.18-49

Mergner Gottfried (1987): Der enge Zusammenhang von Aggression und Mitleid. In: Evangelische Akademie Bad Boll (Hg.) (1987), S.19-41

Mergner Gottfried/Häfner Ansgar (1989): Der Afrikaner im deutschen Kinder- und Jugendbuch. Hamburg (2. Aufl.): Ergebnisse

Merkt Irmgard (1985): Türkische Musik. Arbeitsheft für den Musikunterricht. Stuttgart: Klett

Meulenbelt Anja (1988): Scheidelinien. Über Sexismus, Rassismus und Klassismus. Reinbek: Rowohlt

Ministerium für Kultus und Unterricht Baden-Württemberg (1984): Bildungspläne für Gymnasium, Hauptschule und Realschule. Stuttgart

Oguntoye Katharina/Opitz May/Schultz Dagmar (Hg.) (1992): Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte. Ffm: Fischer

Renschler Regula/Vermot Ruth-Gaby (o.J.): Unser täglicher Rassismus. Bern: Erklärung von Bern, Schulstelle 3. Welt (Hg.)

Schaffrath Helmut (1979): Annäherungen an Curricula im musikethnologischen Bereich. In: Musik und Bildung 10/1979, S.590-594

Schlesinger Arthur jr. (1992): Der Traum wurde zum Alptraum. Interview mit Arthur Schlesinger jr. In: Der Spiegel 19/1992, S.190f.

Stoll Rolf W. (1987): Musik in China. Zur außereuropäischen Musik im Unterricht. Regensburg: Bosse

Weyer Reinhold (1975): Außereuropäische Musik im Musikunterricht der Primarstufe. In: Musik und Bildung 1/1975, S.22-26

Wiedenroth Eleonore (1991): Rassismus in der deutschen Alltagssprache. Vortragsmanuskript. Frankfurt/Main: agisra e.V. Mainzer Landstr. 147



Irmgard Sollinger, 1949, Lehrerin, Dipl.Päd., Theaterpädagogin. Lehraufträge "Interkulturelle Pädagogik" und "Sexismus" an der Pädagogischen Hochschule Weingarten. Schwerpunkt: Latente Strukturen in Dominanzsystemen, Erprobung von Theatermethoden als Lehr- und Lernformen. Initiierung und Gründungsmitglied von "Solidam e.V. - Solidarität mit ausländischen Mitbürgern Markdorf" und der Aktion "Ausländer - na klar! Gemeinsam gegen Vorurteile" in der Region Bodensee-Oberschwaben. Veröffentlichungen u.a.: Die Kraft sensibler Strukturen (1990), Animation im Amateurtheater (1991). ♦

"Dritte-Welt"-Liederbuch

Lieder aus der "Dritten"-Welt und Lieder aus der BRD zu diesem Themenbereich.
100 Lieder auf 180 Seiten. Bilder und Karikaturen ergänzen die Aussagen der Lieder.



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

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

Kinder-Arbeit



Foto: KNA BAD/MISEREOR

Süß, der Kleine! Klein-Radju darf auch mal knüpfen? - Schön wär's! Radju MUSS Teppiche knüpfen. Aber nicht zuhause, und nicht mal eben so. Radju ist Kind und Sklave/Leibeigener (wie Sie wollen). Seinen Eltern abgekauft von Geldverleihern im indischen Uttar Pradesh. Radju knüpft zwölf Stunden am Tag: Orientteppiche, spottbillig. Für 1 h r Wohnzimmer. Kinder wie Radju haben keine hohe Lebenserwartung. MISEREOR kämpft dafür, daß Arbeit für Erwachsene auch von Erwachsenen getan wird. Für gerech-

ten Lohn und zu fairen Bedingungen. Erster Schritt: Ein Gütesiegel muß her. Für alle Orientteppiche, die ohne Kinderarbeit hergestellt wurden. Damit Sie selbst entscheiden können, wo Sie stehen wollen. Schreiben Sie uns. Wir informieren. Und sagen Ihnen, wie sie sich beteiligen.

Postgiro Köln 556-505

MISEREOR

Aktion gegen Hunger und Krankheit in der Welt

Mozartstr. 9
W-5100 Aachen

Ich möchte mehr über die Teppichknüpfer-Kampagne wissen!

Name _____

Straße _____

Ort _____

An: MISEREOR
Mozartstr. 9
W-5100 Aachen

Gottfried Orth

Fremdheit wird nicht wahrgenommen

Ergebnisse einer Analyse von Schulbüchern zum evangelischen Religionsunterricht

Motto: "Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße, in dem ich die Angst vor mir selber verliere - eben diese nimmt mir der Fremde, weil er dazu beiträgt, daß ich über mich selbst aufgeklärt werde. Nicht daß der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit über mich besäße, aber in der Konfrontation mit ihm kommt sie zwischen uns heraus." (Werner Simpfendorfer)

In einem Forschungsseminar mit StudentInnen des evangelisch-theologischen Fachbereichs der Universität Frankfurt wollten wir 1989 herausfinden, ob in den in Hessen zum evangelischen Religionsunterricht zugelassenen Schulbüchern Erfahrungen und Elemente von "Multikulturalität" begegnen, ob also die Lebenswirklichkeit der SchülerInnen auch ihre Lernwirklichkeit konstituiert, und ob in den Schulbüchern interkulturelle Lernmöglichkeiten eher eröffnet oder verhindert werden. Im folgenden berichte ich zunächst von unserer Schulbuchuntersuchung; anschließend skizziere ich einige weiterführende Überlegungen.

I

1. Wenn die Geschichte des Religionsunterrichtes "auch die Geschichte seiner Lehrbücher ist"¹, so ist damit Bedeutung und Relativität der Lehrbücher für den evangelischen Religionsunterricht angesprochen. Ihre

Bedeutung liegt darin, daß sich in ihnen immer auch die allgemeine Konzeptionsdebatte um den evangelischen Religionsunterricht spiegelt. Ihre Relativität ist darin zu sehen, daß evangelischer Religionsunterricht immer auch mehr und anderes ist als eine Veranstaltung zur Umsetzung des Inhaltes eines Lehrbuches². Dies gilt umso mehr als seine Lehrbücher sich gegenüber ihrer Geschichte insofern wesentlich verändert haben, als nicht mehr oder zumindest deutlich weniger von Ergebnissen her, "sondern auf Ergebnisse hin jetzt gedacht wird", Lehrbücher also eher prozessorientiert und Lernprozesse eröffnend konzipiert sind³.

2. Sämtliche im "Amtsblatt des Hessischen Kultusministeriums, Sondernummer: Schulbuchkatalog"⁴ genannten Bücher für den evangelischen Religionsunterricht waren Gegenstand unserer Untersuchung. Als Untersuchungsmethode wählten wir die Inhaltsanalyse⁵. Gegenüber der Möglichkeit, ad-hoc-Kategorien zu formulieren, die induktiv aus dem zu analysierenden Material gewonnen werden, wurde hier von uns die wissenschaftstheoretisch eher plausible, weil Zirkelschlüsse eher vermeidende Form der allgemeinen, a priori - d.h. vor Kenntnis des zu analysierenden Materials - gewonnenen Kategorien gewählt, deren Ausgangspunkt eben nicht das Text- und Bildmaterial der zu analysierenden Religionsbücher war, sondern vielmehr allgemeine Theorie- und Konzeptionselemente interkulturellen

Lernens⁶. Diese Weise ein Kategorienset zu erstellen bietet überdies den Vorteil, daß auch geringe Codierungen einer Kategorie oder deren gänzlich Fehlen - also Singularität und/oder Ausblendung eines oder mehrerer Elemente - wahrgenommen und angemessen - etwa im Rahmen eines ideologiekritischen Ansatzes - gewertet werden können⁷. Nach einem Pretest, aufgrund dessen das Kategorienset geringfügig verändert und präzisiert wurde, ergaben sich für die endgültige Untersuchung 334 Kategorien, die folgenden Phänomenen zugeordnet wurden:

Fremde Kulturen (Sprache, Fest, Essen, Gewohnheiten, Familienleben, andere Lebensweisen, Einstellungen, Symbole, Malerei, Bildhauerei, Musik, Theater, Literatur, Tanz, Spiel, Sonstiges), Ausländer in der BRD, Kolonialismus, Rassismus, Mission, Ökumene, Begegnungen von Einheimischen und Fremden, Fremdbilder von Einheimischen, "Dritte Welt" heute, nicht-deutsche Bibelauslegungen, andere als der lutherische Katechismus, nicht-deutsche Lieder, nicht-deutsche, christliche Gebete, nicht-christliche Gebete, Texte aus nicht-christlichen heiligen Schriften, Islam, Buddhismus, Hinduismus, andere nicht-christliche Religionen, Judentum/Juden.

3. Das inhaltliche Ergebnis der Untersuchung läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: Fremdheit wird nahezu nicht wahrgenommen. Lediglich fremde Religionen begegnen in gesonderten, dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten. Obwohl keine(r) der AutorInnen dieser Unterrichtsbücher der Parole "Ausländer raus" zustimmen würde, ist sie in den Unterrichtsbüchern nahezu vollständig durchgehalten: Ausländer kommen nahezu nicht vor. Ganz selbstverständlich bestimmen Provinzialität, Parochialbewußtsein und Partikularität die Text- und Bildauswahl der Bücher. Fremdheit und Multikulturalität sind kein Thema, Verschiedenheit wird nur im eigenen protestantischen Milieu wahrgenommen. Schauen wir uns einige Einzelergebnisse an.

Kolonialismus, Rassismus und Mission - die christliche Schuldgeschichte gegenüber fremden Kulturen⁸ - ist weder in den Religionsbüchern für die Primar- und Sekundarstufe I noch für die Schulen für Lernbehinderte Thema. Dem entspricht, daß auch die ökumenische Bewegung bzw. deren organisatorisches Instrument, der Ökumenische Rat der Kirchen, praktisch keine Rolle spielen. Sie sind, wie K.E. Nipkow in einer empirischen Untersuchung von Schüleräußerungen herausgefunden hat, "wahrscheinlich so gut wie unbekannt"⁹. Dominierend im Blick auf "Ökumene" ist in den Religionsbüchern das Problem und die Beziehung der Konfessionen 'evangelisch-katholisch'. "Fremde Kulturen" begegnen häufiger; doch es dominieren dabei die eher unspezifischen Codierungen ("sonstige Lebensweise", "sonstiges"), ohne daß es auch nachträglich gelungen wäre, die so vorgenommenen Codierungen zu thematischen Gruppen zusammenzufassen. Nicht-deutsche Bibelauslegungen sucht man ebenso vergebens wie nicht-deutsche Lieder, nicht-deutsche christliche Gebete, nicht-christli-

che Gebete, Texte aus nicht-christlichen heiligen Schriften oder andere als den lutherischen Katechismus¹⁰. Nicht-christliche Religionen werden vornehmlich - bedingt gilt dies auch für das Judentum - im Zusammenhang von Einheiten zum Thema "Weltreligionen" angesprochen und behandelt. Durchweg wird über andere Religionen informiert, ohne daß Wertungen vorgenommen werden; dies gilt freilich nicht für die sogenannten Jugendreligionen: Sie werden durchweg negativ gewertet.

Während in den Büchern für den Religionsunterricht an Schulen für Lernbehinderte "Dritte Welt" als "andere interessante Weltgegend" bzw. als Partner oder Gegenstand von "Hilfe" in den Blick kommt, ohne daß auch nur Ansätze einer eher analytischen Darstellung begegnen, überrascht in den Büchern für den Religionsunterricht an der Primar- und Sekundarstufe I die vergleichsweise häufige Thematisierung der "Dritten Welt" unter analytischen Gesichtspunkten.

Mit der Ausblendung gegenwärtiger Fremdheit und Multikulturalität aber spiegeln diese Schulbücher nur jene Geschichte der Begegnungen zwischen Europa und fremden Kulturen, in denen Europa beständig sich selbst projizierte - im Blick auf Mission klassisch im 18. Jahrhundert von Graf Zinzendorf formuliert: "Es gilt, einen Menschen zu bereden, daß er so rede wie ich, so tut wie ich, in eine Verfassung tritt wie ich, auf Hoffnung, er wird noch einmal gut werden"¹¹. Mit einer solchen Sicht der Welt aber bleiben nicht nur wesentliche Elemente der gegenwärtigen deutschen und internationalen Wirklichkeit unberücksichtigt, sondern auch die mit ihnen verbundenen und durch sie ermöglichten religiösen Traditionen und theologischen Perspektiven. Daß evangelische Theologie nicht erst im Anhang - in den Religionsbüchern ist sie ja nicht mal das -, sondern ganz und gar ökumenische, d.h. auf den bewohnten Erdkreis bezogene Theologie ist (W. Huber), kann so nicht entdeckt werden; vielmehr verbleiben theologische Reflexionen wie die - in den Religionsbüchern - wahrgenommene Wirklichkeit subkulturell.

II

Die Schulbuchanalyse zeigte freilich auch, daß die sogenannten Weltreligionen in eigens dafür vorgesehenen Einheiten thematisiert und vorgestellt werden. Auch in den Lehrplänen für evangelischen Religionsunterricht sind die Weltreligionen als eigenständiges Thema vorgesehen, jedoch noch nicht seit langer Zeit. Und auch die didaktische Diskussion um die Thematisierung der Weltreligionen im Unterricht¹² hat in den vergangenen fünfzehn Jahren eine kontroverse Diskussion darüber begonnen, wie SchülerInnen den Weltreligionen im Religionsunterricht begegnen können und sollen. Dies sind wichtige Vorarbeiten für interkulturelle Lernmöglichkeiten im Religionsunterricht. Meine Kritik an diesen Ansätzen läßt sich so zusammenfassen: Die gesonderten Einheiten zu den Weltreligionen bleiben

Obwohl keine(r) der AutorInnen der Parole "Ausländer raus" zustimmen würde, kommen Ausländer als Thema in den Unterrichtsbüchern nahezu nicht vor.

additiv zu anderen monokulturell und monoreligiös behandelten Themen. Diese von anderen Themen und von der Lebenswelt der SchülerInnen zudem meist separierte Erarbeitung kann gerade das nicht leisten, was interkulturelles Lernen leisten müßte. Auch die indianischen Texte - beim Thema "Schöpfung" gerne benutzt und zitiert - bleiben exotisch, weil kein Rahmen und Grund ihrer Verstehensmöglichkeiten gelegt sind.

Ich denke an andere Lernmöglichkeiten. Multikulturalität ist Teil der Lebenswirklichkeit der SchülerInnen, Differenz und Pluralität werden täglich erfahren. Entsprechend dieser lebensweltlichen Erfahrung der Kinder und Jugendlichen möchte ich unter interkulturellem und interreligiösem Lernen eine durchgehende Dimension des Religionsunterrichtes und seiner Fachdidaktik verstehen¹³. Soll interkulturelles Lernen auch dazu beitragen bzw. darauf vorbereiten, 'die eigene Biographie interkulturell zu durchschauen'¹⁴, dann ist es nötig, interkulturelles Lernen nicht lediglich als zusätzliches Segment, sondern als durchgängige Dimension eines die Lebenswelt und Lebensgeschichte der Kinder und Jugendlichen thematisierenden Religionsunterrichtes zu verstehen und zu konzipieren. Ich will an einem Schulbuch für das erste Schuljahr verdeutlichen, was das heißen kann; es ist dies das eine in Hessen zugelassene Religionsbuch, das den beschriebenen Ergebnissen der Schulbuchuntersuchung widerspricht¹⁵. In seinem Vorwort für Kinder, die schon lesen könne, heißt es: "Dieses Buch stellt zu Beginn drei Kinder vor. Sie sind Schulanfänger wie alle Mädchen und Jungen, für die dieses Buch entwickelt wurde. Anja, Peter und Tonio leben in einer Stadt, wie es viele in unserem Land gibt. Sie könnten genauso am Stadtrand oder auf dem Lande wohnen. Aber die drei Kinder sind nicht von gleicher Herkunft. Die Häuser, in denen sie wohnen, deuten es an. Tonio ist sogar von weit hergekommen. Er ist ältestes Kind einer italienischen Gastarbeiter-Familie und im Unterschied zu Anja und Peter, die als evangelische Kinder aufwachsen, ist er katholisch." Ganz selbstverständlich ist hier der andere - der Fremde - Teil des gemeinsamen Lebenszusammenhangs: nicht harmonisierend, auch Konflikte werden deutlich, nicht einblendend, der Fremde bleibt ein anderer. Aber: Interkulturalität - deutsche und italienische Kinder - und Interkonfessionalität - evangelisch-katholisch - sind Dimensionen aller verhandelten Themen aus der Alltagswelt der Kinder.

In dieser Richtung möchte ich interkulturelles Lernen weiterdenken: Fremde und Fremdes als selbstverständliche Dimensionen unserer Lebenswirklichkeit sollen zur ebenso selbstverständlichen Dimension der Lernwirklichkeit der Kinder und Jugendlichen werden. An den ganz normalen Themen und Aufgabenstellungen des Religionsunterrichtes von Abraham bis Zukunft sollen entsprechend den Möglichkeiten der Altersstufen und unter Berücksichtigung der religiösen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen - anders kulturell und religiös geprägte Erfahrungen und deren Deutungen in den Unterricht eingeführt und dort bearbeitet werden¹⁶. So

könnte die jeweils eigene Sichtweise, Deutungs- und Reflexionsmöglichkeit zunächst einmal als eine besondere und von anderen unterschiedene ins Bewußtsein der SchülerInnen treten. Sie würde zum anderen erhellt und bereichert durch das Erfahrungs- und Deutungspotential anderer Kulturen und Religionen. Und zum dritten würde aus aneignendem Lernen entdeckendes Lernen: SchülerInnen und LehrerInnen könnten entdecken, daß auch jenseits vermeintlicher Grenzen geglaubt wird.

Solch einer interkulturellen Dimension des Lernens im Religionsunterricht geht es dann um folgende Gesichtspunkte¹⁷:

1. die Frage nach der gemeinsamen oder trennenden Erfahrung und deren Deutungen in konkreten Lebenssituationen der SchülerInnen
2. die Frage nach meinem eigenen Glauben und dem Glauben meiner MitschülerInnen, darunter solchen aus anderen Kulturen und Religionen: Welche Erfahrungen, Hoffnungen und Traditionen sind uns gemeinsam, welche trennen uns, und wie gehen wir damit um?
3. die Frage nach den Fremd- und Selbstbildern der kulturell und religiös unterschiedlich geprägten Kinder und Jugendlichen
4. das Erlernen des Respekt vor einander fremden Benennungen, Sprachregelungen, Symbolen und Verhaltensweisen

All dies könnte helfen, den fremden Anderen und die fremde Andere als ein Du und nicht nur als ein Nicht-Ich, als Subjekt zu entdecken und nicht als Objekt zu begreifen. Nihal Yilmaz, eine 14-jährige türkische Schülerin aus Frankfurt schreibt in ihrer Klassenzeitung¹⁸:

"Ich heiße Nihal. Ich bin in der Türkei bis zur siebten Klasse in die Schule gegangen. Meine Zeugnisse sind sehr gut gewesen. Ich habe in der Türkei ganz viele und freundliche MitschülerInnen gehabt. Die MitschülerInnen in Deutschland sind auch gut, aber ich fühle mich allein, weil ich kein Deutsch verstehen konnte. Jetzt habe ich schon die deutsche Sprache ein bißchen gelernt. In Deutschland gibt es ganz wenige Wohnungen. Mein Heimatland ist für mich besser, weil unsere Art zu leben und unsere Religion gut sind. Ich bin ganz froh, daß meine Eltern mit mir zusammenleben. Ich sehne mich sehr nach meinem Opa und meiner Oma, weil ich dreizehn Jahre bei meinen Großeltern gelebt habe."

Nihal als Subjekt zu entdecken, hieße, mit ihr in ein Gespräch zu treten über ihre Art zu leben und über ihre Religion, die sie als gut beschreibt, sowie über ihre Erfahrungen in Deutschland, in einem Land, in dem es ganz wenige Wohnungen gibt. Dann werden die vier genannten Gesichtspunkte - Lebenssituation, Glaube, Fremd- und Selbstbilder und Respekt vor einander Fremden - sehr schnell sehr konkret. Und es könnte so der Lernweg der ökumenischen Bewegung von den "nichtchristlichen Religionen" hin zu den "Menschen in anderen Glaubenstraditionen" im Religionsunterricht gestaltet und gelernt werden und zwar beginnend mit "der die SchülerInnen betreffenden und sie bewegenden Lebenswirklichkeit und Zukunft" und von dort aus zu

"Tonio ist ältestes Kind einer italienischen Gastarbeiter-Familie und im Unterschied zu Anja und Peter, die als evangelische Kinder aufwachsen, ist er katholisch"

der Frage weiterführend, "wie NichtchristInnen und ChristInnen sie deuten und zu bessern suchen"¹⁹.

III

Karl Gebauer hat kürzlich die wichtige Beobachtung notiert²⁰, daß der Schlüssel zu offenem Unterricht darin liegt, daß LehrerInnen einander selbst sich öffnen: Fragen aufwerfen, Unsicherheiten zulassen, die bricolage ihrer eigenen Individualität und Identität wahrnehmen und - wenigstens ansatzweise - thematisieren. Dies aufnehmend ist der erste und vielleicht wichtigste Schritt dazu, interkulturelles Lernen im (Religions-)Unterricht zu ermöglichen, derart, daß Multikulturalität als Frage an uns selbst, an unsere Art zu leben, zu glauben, zu lernen und zu lehren, ernstgenommen wird:

- Kann ich Pluralität als allgemeine Lebensform bejahen und fremden Anderen gleichberechtigt begegnen? Oder macht mir Pluralität, Multikulturalität ausschließlich Angst?
- Kann ich Angriffe und Verletzungen durch Fremde, Verwundbarkeit zulassen? Oder schließe ich alle meine Fenster der Verwundbarkeit und sichere mich individuell und gesellschaftlich, ökonomisch und politisch durch das, was alles "Allianz" heißt, sei es der Konzern oder das Bündnis?
- Nehme ich den fremden Anderen als Nicht-Ich oder als Du, als Objekt oder als eigenständiges und eigenständiges Subjekt ernst? Wie halte ich es dabei außerhalb der Schule und wie innerhalb?
- Verstehe ich mich und meine Wahrheit, meinen Glauben als Teil oder verstehe ich mich, meine Wahrheit und meinen Glauben als absolut und exklusiv?

So bedeutet interkulturelles Lernen zuerst Fragen an mich selbst zu stellen, an meine eigene Person, meine religiösen oder weltanschaulichen und pädagogischen Überzeugungen, meine schulische Praxis und so auch an meinen Stil, Lehrer oder Lehrerin zu sein. Darüber unter LehrerInnen ins Gespräch zu kommen, wäre nur ein erster, vielleicht aber dennoch der wichtigste Schritt zu interkulturellem Lernen als Dimension nicht nur des Religionsunterrichtes.

Anmerkungen

¹ D. Stoodt, Arbeitsbuch zur Geschichte des evangelischen Religionsunterrichtes in Deutschland. Münster 1985, S. 432-469, hier S. 432

² zu neueren Erfahrungen interkulturellen Lernens im Unterricht einer Frankfurter Gesamtschule und einer Aachener evangelischen Grundschule vgl. die Beiträge von H.-J. Hutter und M. Rickers in: Jahrbuch Religionspädagogik. Bd. 8. Neukirchen-Vluyn 1992, S. 3-12 und 25-36

³ G. Miller, Art. Religionsbuch. In: G. Bitter/G. Miller (Hrsg.), Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe. München 1986. Bd. 2. S. 522-526

⁴ Wiesbaden. Februar 1989

⁵ vgl. H. Bessler, Aussagenanalyse. Bielefeld 1970; A. Deichsel, Elektronische Inhaltsanalyse. Berlin 1975; J. Ritsert, Inhaltsanalyse und Ideologiekritik. Frankfurt 1972

⁶ vgl. dazu: Chr. Alix, "Pakt mir der Fremdheit?" Frankfurt 1989; U. Berger/M. Mildener (Hrsg.), Keiner glaubt für sich allein. Frankfurt 1987; G. Orth, Neue Freunde an ungewohnten Orten suchen. In: ee 6/83. S. 578-591; ders., Gehet hin und lernet. In: ee 6/86. S. 530-540; U. Schmidt (Red.), Kulturelle Identität und Universalität. Frankfurt 1987. Dazu heute zusammenfassend: G. Auernheimer, Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt 1990 (Lit.!)
⁷ dazu J. Ritsert, a.a.O. S. 20 und 25

⁸ vgl. dazu G. Orth, Neue Freunde ... a.a.O.

⁹ K.E. Nipkow, Ökumene - ein Thema von Jugendlichen? Empirische Annäherungen. In: F. Johannsen/H. Noormann (Hrsg.), Lernen für eine bewohnbare Erde. Gütersloh 1990. S. 137-147; dazu: R. Schuster, Was sie glauben. Stuttgart 1984; vgl. auch H. Noormann, Ökumenisches Lernen - ein Lernangebot für junge Menschen, in deren Alltag christlicher Glaube und Kirche praktisch nicht vorkommen. In: G. Orth (Hrsg.), Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Münster 1991. S. 85-98

¹⁰ die Codierungen dieser Kategorien betragen weniger als 0,5% der Seiten - Registriereinheit war jeweils eine Schulbuchseite - der untersuchten Religionsbücher.

¹¹ zit. in R. Friedli, Fremdheit als Heimat. Zürich 1974. S. 53

¹² vgl. U. Tworuschka/D. Zilleßen (Hrsg.), Thema Weltreligionen. Frankfurt/München 1977; U. Tworuschka, Methodische Zugänge zu den Weltreligionen. Frankfurt/München 1982; J. Lähnemann, Weltreligionen im Unterricht. 2 Bde. Göttingen 1986

¹³ dabei gehe ich im folgenden von den gegenwärtigen rechtlichen und organisatorischen Bedingungen des Religionsunterrichtes aus, die bedeuten, daß die Fremden meist dann draußen vor der Tür sind, wenn sie im konfessionellen Religionsunterricht thematisiert werden. Diesen Zustand kritisierende und weiterführende Überlegungen in: Welchen Religionsunterricht braucht die öffentliche Schule? In: J. Lott (Hrsg.), Religion - warum und wozu in der Schule? Weinheim 1992. S. 341-355

¹⁴ W. Simpfendörfer, "Sich einleben in den Haushalt der bewohnten Erde". In: H. Dauber/W. Simpfendörfer (Hrsg.), Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Wuppertal 1981. S. 64-93, hier S. 92

¹⁵ J. Beck, Licht auf unserem Weg. Fibel für den Religionsunterricht im ersten Schuljahr. Düsseldorf 1982

¹⁶ zu entsprechenden Unterrichtsversuchen vgl. G. Orth, Spurensuche - "Dritte Welt bei uns". Hrsg. Brot für die Welt. Stuttgart 1992

¹⁷ vgl. R. Gerloff, Gott hat viele Namen. In: SchönBH 3/87. S. 24-31

¹⁸ IK-Zeitung 1. 4. Jg. Hrsg. Intensivkurs an der Albert-Schweitzer-Schule Frankfurt 1992

¹⁹ H. Noormann, Ökumenisches Lernen - ein Lernangebot für junge Menschen, in deren Alltag christlicher Glaube und Kirche praktisch nicht vorkommen. In: G. Orth (Hrsg.) a.a.O. S. 89

²⁰ K. Gebauer, Veränderte Kindheit - veränderte Anforderungen an die Grundschule. In: Rh 12/1992. S. 254-263, hier S. 262



Gottfried Orth, 1952, z.Zt. Hochschul- und Privatdozent an der RWTH Aachen und an der Universität Frankfurt für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Veröffentlichungen zu evangelischer Erwachsenenbildung, evangelischem Religionsunterricht und Themen der ökumenischen Bewegung. Derzeitiger Forschungsschwerpunkt: interkulturelles Lernen im schulischen Unterricht.

Wolter Blankert

Die Dritte Welt in den niederländischen Schulbüchern ⁽¹⁾

Einleitung

Die Dritte Welt erfreut sich in den Niederlanden einer beachtlichen Aufmerksamkeit. Neben einem Ministerium für Entwicklungszusammenarbeit gibt es eine aktive Dritte-Welt-Bewegung, die sich u.a. mit einem Netz Dritte-Welt-Läden und diverser Periodika zum Thema Dritte Welt darstellt; ferner existiert es ein großes Angebot an ergänzendem Unterrichtsmaterial.

Es ist hierbei wichtig, zu untersuchen, inwieweit das Thema die Öffentlichkeit berührt und welche Bedeutung die Dritte Welt für die Mehrheit der Bevölkerung hat. Der Inhalt der Schulbücher gibt darüber Auskunft. Dabei ist notwendig, einen Blick in die Schulbücher der fernen und nahen Vergangenheit zu werfen. Dabei zeigt sich, daß die zunehmende Bedeutung der Dritten Welt sich auch in den Schulbüchern widerspiegelt.

Für uns sind vor allem die Bücher für die Unterstufe wichtig, da diese alle Schüler erreichen.

Der "alte Bos"

Das "Lehrbuch der Erdkunde" von P.R. Bos von 1876 markiert mehr oder weniger den Anfang unserer Schulerdkunde. Bos behandelt die ganze Welt in einem handlichen Büchlein von 195 Seiten. Davon sind 150 der regionalen Besprechung gewidmet. Den Niederlanden werden davon 17 % zugestanden, Europa 40 %, Diverse 10 % und der heutigen Dritten Welt 30 %.

Nach 1950

In den 50er Jahren war der Lehrgang von Fahrenfort und Brummelkamp (Land- und Volkskunde, 1953, 16. Auflage) die am häufigsten benutzte. In seinem 2. Teil, dem Weltteil, nahm die Dritte Welt einen besonderen

Platz ein. Über die Hälfte des Buches handelte darüber. Die Betonung lag natürlich noch nicht auf der Einheit (die Begriffe Dritte Welt oder Entwicklungsländer wurden nicht gebraucht), sondern auf der Unterschiedlichkeit. Länder wie Argentinien und Uruguay galten damals natürlich nicht als unterentwickelt. Jeder Erdteil und jedes Land von Bedeutung wurde gesondert besprochen, wobei die Eigenheiten zusätzlich noch mit Nachdruck behandelt wurden. Die Schüler bekamen so, für unsere Auffassung möglicherweise, ein eurozentrisch ausgerichtetes Weltbild. In der dritten Klasse gewinnen nach den Niederlanden, Neuguinea, Surinam und die niederländischen Antillen viel Beachtung. Die weitere Durcharbeitung bietet die Gelegenheit viel über die Völker außerhalb Europas zu erfahren.

In den ersten drei Schuljahren wird ungefähr ein Drittel der Zeit für die Dritte Welt aufgebracht. Bei den Benutzern der "Kern-Geographie" soll der Prozentsatz etwas höher gelegen haben.

In den 60er Jahren eroberte "Bolkensteijn und Egink" (Erdkundliches Werk- und Lehrbuch für den Unterricht, 1960, 9. Auflage) den Markt. In der 3. Klasse verschwand Neuguinea aus dem Buch, der Raum für Völkerkunde nahm ab, aber sonst veränderte sich nicht viel an der althergebrachten Herangehensweise.

Der Umschwung: 1970

Am Ende der 60er Jahre erschien der "Geo Geordend" und dieses Lehrbuch brachte eine deutliche Umkehr, in diesem Buch ging man ab der 2. Klasse, nicht wie in dem älteren, aber nur wenig abweichendem Lehrbuch von Haddingh und Lamain, (Die Erde unsere Wohnstatt, 1967) von der Dreiteilung der Welt aus. Für die Dritte Welt, die den größten Teil der Länder und Erdteile umfaßt, bedeutet dies einen deutlichen Nachteil in

quantitativer Hinsicht. Die gesamte Dritte Welt bekommt nicht mehr Raum als die Vergegenwärtigung der 2. und 1. Welt, der Sowjetunion und der USA.

Darüber hinaus wird die Dritte Welt an letzter Stelle im Buch behandelt und das ist, wie die Erfahrung gezeigt hat, immer ein ungünstiger Platz, da Lehrer das Buch am Anfang beginnen und selten zum Schluß kommen. Selbst wenn das ganze Buch behandelt wird, nimmt die Dritte Welt nur ungefähr 15 % vom Pensum der ersten drei Schuljahre ein mit der Auflage, daß die überseeischen Reichsteile auch einen beschränkten Raum zugewiesen bekommen.

In den 70er Jahren fällt uns besonders die Tatsache auf, daß, obwohl die Bedeutung der Dritten Welt zunimmt, das Fach Erdkunde an den meisten Schulen immer weniger Raum einnimmt.

EPOS und LNO

Es ist demnach auch kein Wunder, wenn eine 1981 im Auftrag der Ministerien für Entwicklungszusammenarbeit und Unterricht und Wissenschaften gemachte Untersuchung in seinem Bericht ausweist, daß es an Unterricht über die Dritte Welt reichlich mangelt (Van der Doef, 1981). Die Tatsache, daß der derzeitige mitverantwortliche Minister DeKoning eine Geograph ist, trägt offensichtlich nicht zum Versuch einer besonderen Hervorhebung seines Faches Erdkunde bei.

Beschlossen wurde ein breitangelegtes Projekt Unterentwicklungszusammenhang (EPOS), aufgeteilt auf mehrere Fächer.

Die Stiftung für Lehrplanentwicklung (SLO) sorgte für eine Koordination und stellte einen Lehrplan zusammen, derweil andere mitwirkende Einrichtungen Leseserien entwickelten und für eine Nachbereitung sorgten. Ihre Aufgabe war es, der Entwicklungspädagogik einen festen Platz im Unterricht der 12-16-Jährigen zu geben.

Dieser Lehrplan verteilt den Stoff der Entwicklungserziehung bei 12-16-Jährigen in drei Bereiche: die Armutsfrage, die Entwicklungsfrage (Hintergründe, Ursachen und Folgen) und die Entwicklungszusammenarbeit. Die Lehrplanempfehlungen gehen von einer guten Koordination zwischen den Fächern aus. Bereiche wie das prekoloniale, das koloniale und das postkoloniale Zeitalter gehören auch in dieses Fach.

Erdkunde bekommt, auch das liegt auf der Hand, den Löwenanteil vom Stoff zugewiesen. Die Zusammenstellung von diesem Lehrplan, übernommen aus der Lehrplanveröffentlichung (Knoester, 1987) ist als Anlage aufgenommen worden.

Eine Lehrplanveröffentlichung ist in den Niederlanden nicht mehr als eine Empfehlung. Will man ein Konzept in der Praxis durchsetzen, dann muß man es gründlich an die Praxis anschließen. An diese Forderung knüpft die EPOS-Lehrplanempfehlung an. Es werden keine Bereiche vorgeschlagen, die bis heute völlig unbe-

kannt sind und mit keinem Lehrbuch behandelt werden könnten. Wenn eine Schule auf dem Gebiet der Entwicklungserziehung (weiter wird in diesem Rahmen nicht gesehen), die für ihre Bedürfnisse am besten geeigneten Lehrbücher gefunden hat für den Erdkunde- und Geschichtsunterricht, werden die Bereiche im Lehrplan ziemlich abgedeckt. Allein das Thema "Entwicklungszusammenarbeit" kommt in der Unterstufe kaum oder garnicht zur Sprache. Es wird deshalb deutlich, daß diese Kombination von Lehrbüchern etwas zweifelhaft ist. Natürlich schreibt EPOS keine Lehrbücher vor. Das Besondere ist ja gerade, daß auf diese Weise alle Lehrbücher mit den EPOS-Lehrplanempfehlungen in Berührung kommen und die Schulen von den Materialien Gebrauch machen, die von EPOS entwickelt wurden.

1986 bekam EPOS einen Nachfolger mit dem regionalen Netzwerk Entwicklungserziehung (LNO). Einerseits geht es darum, die Bedeutung der EPOS-Materialien für 12-16-Jährige bekannter zu machen, anderer-



Europees Platform
voor het
Nederlandse Onderwijs

seits diese Arbeit für die Grundschule und die Oberstufe mit seinem fortlaufenden Unterricht fortzuführen.

Die heutigen Lehrbücher

Wir wollen uns nun anschauen, inwieweit die bestehenden Erdkundelehrbücher die EPOS-Lehrplanempfehlungen mehr oder weniger befolgen. Es geht hierbei um die Lehrbücher, wo Erdkunde ein Wahlfach ist. ("Examensfragen", das "Geo-Topbuch" und "Erde und Gleichgewicht" sind darum nicht aufgenommen).

Der "Geo-Geordend" ist immer noch Marktführer, aber er weicht stark ab vom früheren Erziehungsbild. 1982 ist das Lehrbuch verändert worden und die Hälfte des Buches über Dritte Welt ist an den Anfang gelegt worden und umfangreicher geworden. Das Basisbuch und das Buch für die 2. Klasse machen eine ausführliche Besprechung der Dritten Welt möglich, ein Großteil der EPOS-Lehrplanvorstellungen kommen zum Tragen. Ein beachtlicher Teil davon ist der Unterricht über Entwicklungszusammenarbeit. Die Darstellung der großen Unterschiede in und zwischen den Entwicklungsländern ist nicht gelungen. Die Erklärung der Problematik kommt im Geo zu kurz, anders als in EPOS vorgesehen.

Es ist schade, daß das Thema Dritte Welt im dritten

Teil nicht wiederkehrt. Dieser ist ganz den Niederlanden gewidmet und selbst die Antillen sind aus dem Programm genommen. Relativ gesehen bekommt die Dritte Welt doch mehr Aufmerksamkeit (ungefähr 20 % vom ganzen Stoff der Unterstufe).

Rein vom Standpunkt der Entwicklungserziehung aus betrachtet ist "Arbeit in der Welt" besser. Es kommen alle Aspekte der EPOS-Lehrplanempfehlungen zum Tragen, mit Ausnahme der Unterschiede zwischen den Ländern. Die Dritte Welt bildet eine von vier zentralen Themen, die jedes Jahr wiederkehren. Das ist für den Unterricht sehr günstig. Auffallend ist, daß der Frage "warum sind sie unterentwickelt?" in der Brückenklasse viel Aufmerksamkeit geschenkt wird und dort behandelt wird und nicht in höheren Klassen.

Auch in anderen Lehrbüchern, (besonders beim Thema Umwelt) kommt die Dritte Welt noch regelmäßig zur Sprache, so das mindestens 30 % dieses Themas (Unterstufe) hierfür aufgewandt werden, der gleiche Prozentanteil wie im Buch von Bos von 1876.

Dieser prozentuale Anteil wird von den Lehrbüchern "Geographische Umwelt" und "Welt in Teilen" lange nicht erreicht. Die EPOS-Empfehlung kommt hier schlecht weg.

Auffallend ist, daß die neu auf dem Markt erschienenen Lehrbücher den Entwicklungsländern nicht immer hinreichend Aufmerksamkeit schenken. "Dreisprung" geht zwar in allen drei Teilen auf das Thema ein, aber nur kurz. Viele Aspekte der EPOS-Lehrplanempfehlungen fehlen dann auch. Weniger als 15 % vom Unterrichtsstoff gehen an die Dritte Welt: "Bollwerk" hält sich mehr an die EPOS-Lehrplanempfehlungen, aber von mehr als einer kleinen Anlehnung kann auch hier nicht gesprochen werden. Aus dem Blickwinkel der Entwicklungspädagogik bietet "entdeckt die Erde" eine bessere Wahl. Hier bekommt die Dritte Welt im ersten Teil auffallend viel Raum, aber im 2. Teil bleibt die Aufmerksamkeit auf Indonesien beschränkt. Ein endgültiges Urteil kann noch nicht gegeben werden, da der dritte Teil noch nicht erschienen ist. Für den "Formule Bos" gilt das gleiche, aber wir können annehmen, daß hier die Niederlande im 3. Teil behandelt werden. Der 2. Teil dieses Lehrbuches bespricht die Dritte Welt ausführlich, wobei die meisten Teile an EPOS angebunden sind.

Vor allem die Unterschiede kommen gut zur Geltung. In dem neuen Werk ist der Anteil der Dritten Welt aber wahrscheinlich geringer als in seinem Vorgänger aus dem 19. Jahrhundert.

Die meisten LBO-Werke geben, wenn wir die Unterstufe betrachten, ein unvollständiges Bild der Dritten Welt. Eine deutliche Abweichung davon bildet "Geoscop". Dieses Werk widmet ca. 50 % vom Inhalt (den ganzen 2. Teil) für unseren Unterricht. Die EPOS-Lehrplanempfehlungen werden weitgehend verwirklicht.

Wenn wir die Werke aus den Jahren 60 (und ältere) mit den heutigen vergleichen, dann kann man eine auffallende Veränderung feststellen. Regionale Unterschiede bekamen früher viel, gegenwärtig wenig Interesse.

Der Nachdruck liegt auf den allgemeinen Problemen. Auch bei der Erklärung der Ursachen für die Probleme wird wenig differenziert. Die Ereignisse in Teilen Lateinamerikas werden als ziemlich typisch für ganz Lateinamerika vorgestellt und selbst für Afrika und Asien.

Der "Formule Bos" legt dagegen mehr Wert auf regionale Unterschiede. Aber Spuren von Vorurteilen und Ethnozentrismus lassen sich unschwer aus dem alten Werk wiedererkennen. Selbst in dem heutigen Werk wird sich keine große Mühe gegeben dies zu vermeiden. Kurios finde ich, daß der Begriffszusammenhang "entwickelte Länder - unterentwickelte Länder" feste Begriffe in Erdkundebüchern geworden sind, auch in Büchern, die sich davor hüten sollten, eine ethnozentrische Einstellung zu vermitteln. Entwicklungsländer als Gegenteil von einem "entwickelten Land" haben immer einen negativen Klang, besonders wenn man es aus der Ferne betrachtet.

Erdkunde leistet die Arbeit am Aufbau eines Weltbildes. Innerhalb eines Fachs wie Erdkunde ist daher die Dritte Welt alleine nicht eben mal so mit etwas Interesse zu behandeln. Auffallend sind darum die Rahmenrichtlinien Erdkunde (1989) für den Basisunterricht. Ausgangspunkt für diese Vorstellungen sind die globalen Probleme, die 20% des Programms einnehmen, der europäische Raum 20 % und die Niederlande 60 %. Globale Probleme umfassen mehr als die Dritte Welt, Verkehrsproblemen sind darüber hinaus mehr als 10 % der Zeit gewidmet.

Deutlich wird die schwierige Situation, wenn man Erdkunde als Fach betrachtet, daß die Aufgabe hat, die Welt als Unterrichtsthema zu behandeln. In denselben Richtlinien ist die Dritte Welt übrigens gut vertreten: die Hauptpunkte von den EPOS-Lehrplanempfehlungen sind übernommen worden. Der Lehrer kann die vielen Aspekte der Dritten Welt wirklich für sich behandeln, wenn der heutige Anteil des Erdkundeunterrichts mindestens erhalten bleibt und davon deutlich mehr als 10 % für dieses Thema verwendet werden. Die 30 % aus 1876 sind noch immer ein Minimum, doch stets als Leitfaden erhalten geblieben. Erdkunde als Fach, daß sich mit den brennenden, die ganz Welt umfassenden Problemen der Gegenwart zu befassen hat: die Umwelt und der Zusammenhang Nord - Süd. Auch die europäische Einigung trägt weiter zum Dünkel bei. Ich denke, daß vor allem darin die Rechtfertigung von einer Anzahl von Stunden zu finden ist. Mehr in der Rolle des Bürgers denn als Tourist.

Anmerkung

¹ Wolter Blankert, Zentrum für internationale Bildung (CEVNO) Alkmaar. Die CEVNO ist eine Vereinigung der Unterrichtsorganisationen, darunter die KNAG, mit der Aufgabe internationale Themen im Unterricht zu initiieren. Die CEVNO betätigt sich im LNO (Nationales Netzwerk Entwicklungserziehung).

Aus dem Niederländischen übersetzt von Sigrid Görgens, Hamburg.

Dieter Hampel

Personelle Entwicklungs- zusammenarbeit

als Ort interkultureller Begegnung

"... daß mir dort auch eine ganz andere Art die Welt zu sehen und zu deuten, eine andere Art zu denken gefallen hat."

Lorenz L. Göser¹

Die personelle Entwicklungszusammenarbeit bietet die konkrete Erfahrung der persönlichen Begegnung mit anderen Menschen und ihren Kulturen. Dabei ist das Anpassungsvermögen der Fachkraft an das soziokulturelle Milieu des Projektumfeldes bzw. der Projektmitarbeiter für den Projekterfolg, für die Zusammenarbeit von weitreichender Bedeutung. So liegen die Gründe für die häufigen Mißerfolge in der Projektarbeit vielfach in der mangelnden Berücksichtigung kultureller Faktoren in den Gastländern, in der mangelnden interkulturellen Kompetenz der europäischen Fachkraft. Als mindestens ebenso wichtig wie gute Fachkenntnisse werden daher die sprachliche und kulturelle Kommunikationsfähigkeit der Fachkraft eingestuft.

So ist die Einfühlungsbereitschaft in fremdartige Kulturen und andersartige Mentalitäten Voraussetzung für ein menschlich erträgliches Zusammenleben und Arbeiten. Aber andererseits ist der Erwerb soziokultureller Qualifikation, soziokultureller Kompetenz, der kulturelle Lernprozeß, kein leichtes Unterfangen. Die Fachkraft befindet sich im Spannungsverhältnis von autoritärem Verhalten (Dominanz in der Interaktion mit den Einheimischen) und Anpassungsbereitschaft/Einfühlungsvermögen/Aufbringen von Akzeptanz für fremde Normen und Verhaltensweisen.

Wer kann seinen "Rucksack" an eigener Zivilisation schon ablegen?

Jede europäische Fachkraft, die sich in ein Land Afrikas, Asiens oder Lateinamerikas begibt, muß die Tatsache bewältigen, daß die Menschen dort in einem anderen gesellschaftlichen und geschichtlichen Sinnzusammenhang existieren. Sie muß sich darüber im klaren sein, daß sie Träger von Normen und Werten ihrer Herkunftsländer ist, mit anderer Sozialisation, anderer Arbeitsweise, abweichendem Konsumverhalten. Verständigungswelten, Verständigungstiefen, oft ein ganz anderes Verständnis von Sein, von Leben, trennen die europäische Fachkraft von den einheimischen Projektmitarbeitern. Sie denken in anderen Kategorien, weil sie es so gelernt, erfahren und begriffen haben. Von der Kultur ihrer Herkunftsgesellschaften geprägt, handeln die europäischen Fachkräfte deshalb oft unbewußt - nach ihren eigenen Normen und Wertvorstellungen. "So laufen sie immer wieder Gefahr, inmitten eines fremden sozialen und kulturellen Umfeldes ihre eigenen Wertvorstellungen zu verwirklichen"².

Die zum Habitus gewordenen Züge westlicher Lebensart sind tendenziell: Zweck-Mittel-Rationalität,

Pragmatismus, Funktionalismus, Ökonomismus, Individualismus, Konsumideologie, Ungeduld, Leistungsdruck, Fortschritt- und Maschinengläubigkeit sowie eine gehörige Portion Ethnozentrismus. Ausgeprägt sind Tätigkeiten wie: tun, schaffen, planen, verändern.

Nicht ausgeprägt sind eher solche wie: zuhören, zurücknehmen, gelten lassen, abwarten usw. Europäer handeln oft nach der Maxime "entweder-oder", "sowohl-als auch" trifft man kaum an. Europäische Kultur ist zielgerichtet, aggressiv, sprengend, männlich. Die Kultur anderer Völker ist demgegenüber z.B. auf Bewahrung des Gleichgewichts angelegt. Die europäische Kultur stellt das Individuum, die einzelne Person in den Mittelpunkt. Ihr fehlt eine Kultur des Teilens und des Teilhabenlassens. In anderen, z.B. afrikanischen Kulturen, ist die Zugehörigkeit zu einer Gruppe sehr viel wichtiger und verpflichtender (mit dementsprechenden Abhängigkeits- und Loyalitätskonflikten), als ein starkes unabhängiges Individuum. Der Einzelne wird nicht fast ausschließlich über seinen materiellen Besitz definiert. Der Mensch steht über der Arbeit. So stoßen sie aufeinander: die einen mit ihrem sehr gefühlsmäßigen Erfassen der Wirklichkeit, die anderen mit ihrem zweckrationalen, pragmatischem Zugang.

Ein Lernprozeß setzt ein

Andererseits erfährt sich die europäische Fachkraft durch die Begegnung mit einer fremden Kultur auch neu. Bilder, Erwartungen, durch Vorinformationen im Kopf entstanden, werden durch die Realität modifiziert, richtiggestellt. Das eigene Wertesystem lernt die Fachkraft in einer anderen Kultur zu relativieren. Fremdes kann Angst machen, weil sicheres Terrain verlassen wird, weil bekannte Maßstäbe nicht mehr gültig erscheinen und weil umdenken, sich auseinandersetzen gefordert ist. Aber Ängste werden lebbar, faßbar, wenn man sie akzeptiert, statt sie zu verdrängen. Das Unbekannte bewirkt Angst, der man ins Gesicht sehen muß.

Der viel zitierte "Kulturschock" wird von diesem Angstgefühl hervorgerufen, das vom Verlust all unserer gewohnten Zeichen und Symbole in den sozialen Beziehungen herrührt. "Ihre eigenen bisherigen Selbstverständlichkeiten und Plausibilitäten werden durch die Konfrontation mit der ganz anderen Wirklichkeit erschüttert. Der Schock kann zu einer Identitätskrise wer-

den und schließlich zu einer Krise des Engagements, ja zu dessen Zusammenbruch führen. Der Schock der Konfrontation kann aber auch hilfreich, notwendig, ja heilsam sein, wenn er ihn aus dem dogmatischen Schlummer seiner ethnozentristischen europäischen Wir-Sicherheit aufweckt und aufstört aus der egozentristischen Illusion seines monokulturellen Welt- und Geschichtsbildes"³.

Durch die Konfrontation mit der fremden Kultur wird eine die eigenen Wurzeln der Fachkraft relativierende Sichtweise erst möglich. In der Fremde lernt sie, die

Fremdes Wahrnehmen - Eigenes

Unser Horizont ist durch Vorurteile begrenzt und eingeschränkt. Die europäische Fachkraft nimmt die Lebenswirklichkeit in einer fremden Kultur aus europäischer Perspektive, mit 'europäischen' Augen wahr. Das Fremde wird mit den Bildern des vertrauten Alten gesehen. Das Auge sieht bereits filtrierte Informationen. Die Erfahrungen, Meinungen, Einstellungen, Wertvorstellungen und Sinneswahrnehmungen der europäischen Fachkraft sind kulturbedingt; ihre Sozialisation fand in einer anderen Kultur statt; sie ist geprägt durch das Wertesystem, durch soziale Normen und Verhaltensweisen einer anderen Gesellschaft. Die Projektktivität der europäischen Fachkraft, ihre Integration in einen anderen Kulturkreis ist verbunden mit der Erfahrung einer anderen Arbeits- und Verhaltensweise sowie anderer Denkstrukturen und Lebensformen. Nun gilt es die Andersartigkeit und Vielfalt kultureller Grundorientierungen wahrzunehmen und anzuerkennen: die eurozentristische Betrachtungsweise aufzubrechen und einander im Bezugssystem des anderen zu verstehen. Es geht um Verständnis für andere Maßstäbe des Lebens, um Veränderung eigener Sichtweisen. Jedes interkulturelle Lernen ist mit dem Erleben von Unsicherheit verbunden, besonders dann, wenn die neue kulturelle Umwelt von der eigenen sehr verschieden ist. Meist wird bei der europäischen Fachkraft erstmals an ihrem eigenen Kulturverständnis gerüttelt, was ihr Leben verändern kann. Dieses vielleicht erstmalige Kennenlernen und Überschreiten antrainierter Normen führt zu einer Verunsicherung, wenn nicht sogar Veränderung der bisherigen Wertvorstellungen der europäischen Fachkraft. Die Begegnung mit anderen Kulturen bewirkt 'Primärerfahrungen' - Erfahrungen, die die Wurzeln des eigenen Menschseins und gesellschaftlichen Lebens berühren. Durch Beobachtungen von Lebensvorgängen, Wahrnehmen von Wissens- und Werterfahrungen bei ande-

eigene Kultur und damit auch einen Teil des eigenen Selbst mit fremden Augen zu sehen. "Die Schärfe des Blicks von draußen ist drinnen nie zu gewinnen"⁴. "Im Dialog mit den Anderen beginnt der Dialog mit dem Eigenen"⁵. Die Zeit im Ausland führt fast unvermeidlich dazu, sich mit der eigenen Identität, dem eigenen 'Ich' auseinanderzusetzen.

Ein interkultureller Lernprozeß, der Austausch von Lernerfahrungen, der Erwerb von soziokultureller Kompetenz, erweist sich als ein langsamer und schwieriger Prozeß. Es dauert lange, eine andere Kultur zu begreifen. "Meine interkulturellen Begegnungen sind durch unterschiedliche Phasen gekennzeichnet, die von der Offenheit für das Neue auf einen Konflikt mit dem Fremden und damit mit mir selbst, über Phasen des Angezogen-seins und Abgestoßenseins von dem Anderen bis zur Selbstverständlichkeit, weitgehend ein Teil der Gesellschaft geworden zu sein und die gleichzeitige Erfahrung,

keimenden kurzzeitigen Begegnungsprogramme). Wo direkter menschlicher Kontakt existiert, besteht die Chance zu gegenseitigem Verständnis. "Wer mit Afrikanern, Indern oder Chinesen gelebt und gearbeitet hat, der wird von ganz neuen Dimensionen des menschlichen Verhaltens beeindruckt, hat sie erst einmal die Schwelle der Fremdheit und der Arroganz, die aus der Unsicherheit entspringt, überwunden"⁷.

Vom Umgang mit den Objekten der "Hilfe"

Faktoren, die einen solchen Lernprozeß erschweren oder verhindern, sind u.a. mangelnde Sprachkenntnisse, geringe eigene Sensibilität und Bereitschaft, seine Ansichten in Frage zu stellen, Sozialbarrieren, Ängste vor anderen kulturellen und religiösen Normen, Vorurteile, vermeintliche Konkurrenz, die gesellschaftlichen Bedingungen der Begegnung, unser Ethnozentrismus.

"Die Grundstruktur der Beziehungen zwischen Weißen und Schwarzen war durchgängig durch ein hierarchisches Muster geprägt, ganz gleich ob die Schwarzen als unzivilisierte Wilde, als aufständische Rebellen, als potentielle Arbeitskräfte, unwissende Heiden oder - in der vielleicht mildesten Form - als 'erziehungsbedürftige Kinder' betrachtet wurden"⁸. Auch heute setzt sich diese Erfahrung fort. So steht das moderne technische Wissen der europäischen Fachkraft oft im Gegensatz zu traditionellen Denkweisen. Für die Fachkraft (die sich wohl in technisch-organisatorischen Abläufen auskennt, weniger aber im soziokulturellen Kontext ihres Arbeitsfeldes) ist die technische Unterlegenheit des Gastlandes oft meßbar, beweisbar, offensichtlich, während eine kulturelle Ebenbürtigkeit oder Überlegenheit nicht meßbar ist und dem subjektiven Empfinden des Betrachters unterliegt. Daher kann eine voreilige Stigmatisierung des Anderen als rückständig, unterentwickelt, minderwertig, schnell erfolgen. Die "Rückständigkeit" der Anderen macht uns überlegen, wertet uns auf, macht uns

zum Maßstab, an dem die Anderen sich zu orientieren haben. Dabei wird unterschlagen, daß die jeweilige Kultur diesen Menschen das Überleben in einer oft kargen und unwirtlichen Natur erst ermöglichte. Das ist u.a. etwas, das wir von ihnen lernen können, falls wir offen genug sind.

Die systematische Unterschätzung des Anderen und

Entdecken - Interkulturelles Lernen

ren, sehen wir unsere eigenen lokalen Verhältnisse in einem anderen, wahrscheinlich klareren Licht. Erfahrungen sind bewußt gemachte Erlebnisse, aus denen sich Konsequenzen ziehen lassen - werden diese auch gezogen? Oder bleibt es bei einem teilnahmslosen Nebeneinanderleben oder einer bloß distanzierten Auseinandersetzung mit dem Leben/Denken der anderen? Man vermutet, daß interkulturelle Erfahrungen zum Abbau nationaler Vorurteile und ethnozentristischen Denkens und zu einem größeren Verständnis fremder, andersartiger Sitten, Gebräuche, Denkweisen und Handlungen führen. Wird diese Vermutung eingelöst? Interkulturelles Lernen setzt die Reflexion eigener, selbstverständlich gewordener Wert- und Bezugssysteme voraus, den Zwang zur Akkomodation und Assimilation der kulturfremden Umwelt, das Ertragen von Unsicherheit, den Zwang zur Um- und Neuorientierung und die Bereitschaft und Fähigkeit zur Interaktion mit einer andersartigen sozialen Umwelt. Wie wurde aus der Perspektive der europäischen Fachkraft wahrgenommen, und wie wurde diese Begegnungssituation gestaltet? Wie verändern die kulturfremden Erfahrungen die eigenen kulturellen Wahrnehmungs-, Denk-, Problemlösungs-, Selbstkonzeptions-, Bezugssystem- und Verhaltensmuster? Wirken die interkulturellen Erfahrungen nur partiell verändernd auf spezifische Handlungs- und Erfahrungsbereiche ein (z.B. nationale Einstellungen, Weltbild, soziales Verhalten) oder verändert sich die Gesamtpersönlichkeit? Sind die Veränderungen kurzfristiger Natur oder hat der interkulturelle Prozeß Langzeitwirkung? Klare Antworten lassen sich auf diese Fragen aufgrund ausreichend fehlender Befragungen wie Auswertungen leider nicht geben. Interkulturelles Lernen ist immer noch ein unbefriedigend evaluierter Erfahrungsbereich der personellen Entwicklungszusammenarbeit. ◆

immer außen zu stehen, gehen."⁶.

Interkulturelle Kommunikation kann nur dort stattfinden, wo sich Menschen bei einer konkreten Arbeit über lange Zeit hinweg begegnen, wo also ein "Sich-Einlassen" auf die Gegebenheiten - als nicht-interventionistische Kooperation - erfolgen kann. (Dies spricht u.a. für längerfristige Verträge und gegen die wieder auf-

ebenso grundlegende Überschätzung der Fachkraft - die 'Einheimischen' werden allzu oft als prinzipiell unfähig eingestuft, einen Erfolg selbständig und eigenverantwortlich zu erzielen - schließt interkulturelle Kommunikation unter Gleichen aus. Von daher kommt der Vorwurf des "kulturellen Ignoranten" gegenüber europäischen Fachkräften, insbesondere den Expertinnen⁹. Außerdem können bestimmte Bedingungen im Projektumfeld, wie z.B. die Randposition der deutschen Fachkraft innerhalb der sozialen Wirklichkeit des Projektes aufgrund ihres überhöhten sozialen Status oder aufgrund bestimmter Besonderheiten ihres Arbeitsvertrages, interkulturelle Kommunikation erheblich erschweren.

Vor das "Helfen" ist das Lernen gesetzt. "Lernen kann ich aber nur so, indem ich das Anderssein des anderen und nicht nur das Bild, das ich mir von ihm gemacht habe und die Erwartung, mit der ich ihm begegne, anerkenne". "Das Verstehen wird zur fundamentalen, allem Handeln vorangehenden Aufgabe"¹⁰. Die europäische Fachkraft muß lernen, eine Kultur nicht zu messen, sondern in ihrer Eigengesetzlichkeit zu begreifen. Sie ist eine Lernende auf dem Gebiet des Verhaltens, Denkens und Fühlens. Mit kultureller Toleranz und Einfühlungsvermögen oder nicht missionarisch eurozentristisch ist gemeinschaftlich mit den 'Einheimischen' nach Lösungen zu suchen bzw. sind deren Lösungen zu unterstützen. Nicht Besserwisserei ist gefragt, auch nicht Anbiederung und Angleichung, aber Offenheit für Andersartigkeit im Bewußtsein der eigenen Identität - in einem stets im Fluß befindlichen Prozeß der Einfühlung in den Anderen und des Verstehens des Eigenen¹¹.

Zuhören - abwarten - kleine Schritte machen - sich durch die Anderen bestimmen lassen. Nur so werden wir aus der Zusammenarbeit auch selbst lernen. Vielleicht kommen wir dann - fern aller Überheblichkeitsvorstellungen - auch einer echten Partnerschaft näher. Lokale Sprachen lernen, Alltag und Leben in einer anderen Kultur miterleben: All dies setzt voraus, daß die europäische Fachkraft sich freimacht von ihrer "moralischen Unruhe" - die sie zum Helfen treibt - und ihrem unverbesserlichem Pragmatismus.

Die europäische Fachkraft ist im Projekt in erster Linie aktiv Handelnde, die ihre Legitimation aus der positiven Besetzung ihres Handelns zieht. Der "ungeduldige Helfer" (Peter Leisinger) unterliegt im Umgang mit den Objekten seiner Hilfe der Gefahr, kulturelle Gegebenheiten zu übersehen, aber auch zu "exotisieren" oder zu glorifizieren. Wo Verantwortlichkeit regiert statt gegenseitigem Respekt kann kein wirklicher Kontakt, keine Begegnung entstehen. Wo das Fremde nur durch die eigene Brille gesehen und auf dem Hintergrund der eigenen Geschichte interpretiert wird, verhindert dieser, daß es überhaupt zur Wahrnehmung des Fremden als etwas Fremdem, aber Eigenständigem kommt. Die unbefragte Selbstverständlichkeit der eigenen Deutungsmuster verhindert mit Sicherheit jede fruchtbare Irritation und Befremdung.

"Sehr oft konnten wir feststellen, daß sie es nicht

geschafft hatten, ihre 'europäische' Denkweise abzulegen, daß sie von dem Welt- und Menschenbild ihrer Partner nichts oder kaum etwas wußten. So ergaben sich reihenweise Mißverständnisse auf beiden Seiten, Vorurteile, die die Arbeit behinderten, oft unmöglich machten, Konflikte, die auf einer Sachebene nicht lösbar waren"¹². "Die Bescheidenheit des Hinhörens und Lernens ist für hoch spezialisierte Experten" - aber nicht nur für diese - "schwer zu erlangen und durchzuhalten"¹³.

Gemeinsamkeit ist weder da, noch stellt sie sich automatisch ein - sie muß geschaffen werden. Die Fachkraft, die von außen Eindringende, muß sich darum bemühen, Berührungspunkte, koloniale und kulturelle Barrieren abzubauen. Dann kann der Versuch gelingen, im zusammen gelebten Alltag und im Dialog eine Gemeinsamkeit zu konstituieren, die dann als Vertrauensbasis fungiert. Das sich dabei gelegentlich einstellende euphorische Gefühl dazuzugehören darf aber nicht zur Selbsttäuschung führen: Diese Gemeinsamkeit ist nicht schon Gleichheit. "Als Ungleiche gleich zu sein bleibt Illusion"¹⁴.

Anmerkungen:

¹ Lorenz Göser, Wüstengrün, Frankfurt, o.J.

² Martin Weicker, Kritische Anmerkungen zur personellen Entwicklungshilfe, in: *Vehement* Nr. 5/1990, S.1

³ Hans Haubner, Personelle Entwicklungshilfe - Begegnung zwischen Kulturen, in: *Europäische Gemeinschaft und Entwicklungsländer - Neue Formen der Zusammenarbeit* Nr. 6/1979



Dieter Hampel, Dipl. Soziologe, 1969-70 Entwicklungshelfer in Chile; 1971-73 Vertreter der EntwicklungshelferInnen im Verwaltungsrat des DED; 1977-79 Mitarbeiter im Rückkehrer-Referat des DED; 1979-87 Referent der "Kontakt- und Informationsstelle" (KIS) im Förderungswerk für rückkehrende Fachkräfte der Entwicklungsdienste; 1988-z.Z. Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Heidelberg.

⁴ Christa Wichterich, Ganz nah und ganz fern, in: Beiträge zur feministischen Praxis Nr. 27/1990, S.18

⁵ Heinrich Dauber, "Nicht als Abenteuerer bin ich hierhergekommen...", Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1991, S.311

⁶ Hildegard Schürings, Rwandische Zivilisation und christlich-koloniale Herrschaft, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1992, S.23

⁷ Manfred Kulesa, Wir brauchen mehr Entwicklungslerner, in: W. Erl/H.-D. Pallmann (Hg.), Betrifft: Zusammenarbeit. 25 Jahre Deutscher Entwicklungsdienst, D. Reimer Verlag, Berlin 1988, S.301

⁸ Heinrich Dauber, a.a.O., S.294

⁹ Gerald Braun, Gesucht: Ein Verhaltenskodex für Experten, in: Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 10/90, S.10/11

¹⁰ Theo Sundermeyer, Erwägungen zu einer Hermeneutik interkultu-

rellen Verhaltens, in: Studien zum Verstehen fremder Religionen, Bd. 2 "Die Begegnung mit dem Anderen", Hg. Jan Assmann und Theo Sundermeyer, Gerd Mohn Verlag, Gütersloh 1991, S.21 u. 28

¹¹ Siehe u.a. die Beiträge von Henner Papendieck, Von bleibender Fremde und dem Umgang mit ihr, in: W. Erl/H.-D. Pallmann, a.a.O., S.264-268 sowie Christa Wichterich, Ganz nah und ganz fern, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Nr. 27/1990, S.9-19 und Hermann Warth, Mangelnde interkulturelle Kommunikation führt in die Sackgasse, in: Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 3/1982, S.6ff.

¹² Bernhard Reisch, Mit Afrikanern leben..., in: Entwicklung und Zusammenarbeit Nr. 9/10/1978, S.23

¹³ Dieter Dankwort, 15 Jahre personale Zusammenarbeit, in: der überblick Nr. 3/1989, S.61

¹⁴ Christa Wichterich, a.a.O., S.14

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Am Ruti Ewipra

Wir sind hier der Chinese. 33,3% der ortsansässigen Gastronomie sind ausländisch. Es gibt außer uns noch eine gute deutsche Küche und eine Pizzeria.

Die Arbeit in der Küche erledigen meine Frau und meine Schwester. Sie kochen assimiliert. Meine Frau nennt unser Gästeessen "deutsch-chinesischer Freundschaftsfräß". Aber nur unter uns. Für die Familie kocht sie extra. Kantonesisch.

Wie alle wissen, sind wir Chinesen freundliche Leute. Immer lächelnd. Immer fleißig. In meinem Heimatland Malaysia schlägt uns die Mehrheit dafür einmal im Jahrzehnt die Schädel ein. Und dann gründlich. Wir sind dort auch eine Minderheit. Hier in Deutschland werden wir integriert.

Sogar einen Stammtisch haben die Deutschen bei uns. "Ruti Ewipra" haben sie ihn getauft, für "Runder Tisch der Erziehungswissenschaftler und -praktiker". Zwar ist er eckig und ich hatte mal gelesen, diese Leute sprächen nicht miteinander. Aber die Deutschen sind mir sowieso fremd. Fahren extra ein ganze Stunde, um hierher zu kommen, weil die Luft so gut und die Natur so herrlich hier sei. Dabei haben wir Butzenscheiben.

Eine von ihnen hat mal Sinologie studiert. Sie redet viel vom Yin und Yang und wie die Chinesen den Ausgleich zwischen den beiden Polen leben und wertfrei denken. Ich finde das sehr nett von ihr. Robby, mein Dreikäsehoch, sagt immer: "Die Alte spinnt, eh!"

Neulich haben sie über Schulbücher diskutiert. Zum Glück erst beim Kiwimousse mit Rambutan-Sahnehäubchen im Erdbeerbett. Das Thema interessiert mich sehr und wir konnten ungestört an der Küchentür lauschen.

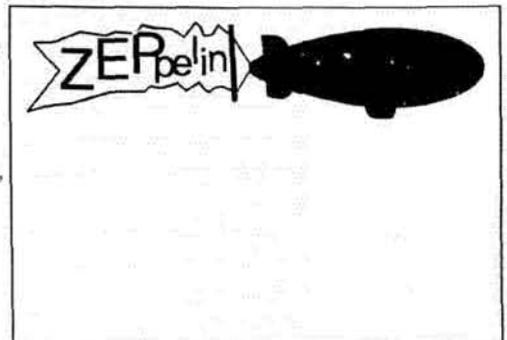
Ach ja, erst gab's fast noch Streit. Die Frau am Ruti Ewipra fragte ihren Nachbarn, ob er vielleicht Sake bestellen wolle. Der lehnte ab, er tränke lieber Bier

und außerdem sei Sake ein japanisches Getränk und somit Stilbruch. Daraufhin bestellte sie beleidigt einen Oolong Tee für sich. Ein Chinese hätte sie sofort verstanden. Die Deutschen haben ein Sprichwort: "Die Briten spinnen." Die Deutschen verstehen dafür nicht, noch nicht einmal einander.

Also, die Schulbücher. Einer der Gäste, ein Holländer, hielt einen Vortrag, wie das die Männer in Deutschland so gerne machen. Er erzählte, er hätte in seinem Land geforscht und herausgefunden, wie die Dritte Welt im Erdkundeunterricht dargestellt würde. Erst hätte es gar keine gegeben, sondern Länder und Kontinente seien einzeln behandelt worden, wobei man besonders über die jeweiligen Eigenheiten gesprochen hätte.

Aber dann, in den 70er Jahren, wäre man auch in den Schulbüchern von einer Dreiteilung der Welt ausgegangen. Man habe nur noch Fragen nach der Armut, den Gründen für die Unterentwicklung und nach der Entwicklungspolitik gestellt. Damit habe das Thema endlich die Beachtung gefunden, die es verdiene. Heute allerdings interessiere man sich mehr für allgemeine Probleme. Ursachen würden dann schon mal von einem Kontinent auf einen anderen übertragen.

Bei Euch in Erdkunde, sagte da sein Gegenüber, geht es ja noch einigermaßen differenziert zu. Aber in seinem Fach Religion könne er für das Bundesland



ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

Hessen sagen, Fremdheit würde fast gar nicht wahrgenommen. Wenn schon fremde Religionen oder Religiöse vorkämen, dann meist in besonderen Unterrichtseinheiten, ohne Bezug zum Christentum und ohne an die Lebenswirklichkeit der Schüler anzuknüpfen, rein informativ. Aber meistens ginge es sowieso hin und her zwischen dem Protestantismus und dem Katholizismus.

Die einzige Dame in der Runde hatte schon lange etwas sagen wollen. Sie fand, die Musiklehrer wären am schlimmsten dran. Mehr als ein Drittel der Bücher würde sich auf fünf Standardlieder aus Israel, Mexiko und Kuba beschränken. Erklärt würde fast nichts. Die Bilder seien oft klischeehaft. Bei südostasiatischer Musik entstünde der Eindruck der Professionalität und Ernsthaftigkeit, während afrikanische Musik, zu der getanzt würde, negative Urteile über Unterhaltungsmusik aktivierten. Wer vom Blatt spiele, wirke diszipliniert und intellektuell. Wer improvisiere, wirke wild und emotional. Einige rassistische Lieder allerdings habe man gestrichen.

Das fand ich am interessantesten. Letztes Jahr veranstaltete die Schule meines Sohnes Projekttag unter dem Motto "Fremde Kulturen" mit einer Projektgruppe "China". Die Kinder bastelten chinesische Lampen, studierten ein Schattenspiel ein und kochten chinesisches. Außerdem analysierten sie "Verdeckten Rassismus am Beispiel des Kinderliedes 'Drei Chinesen mit dem Kontrabaß'". Als ich am darauffolgenden Elternabend den Lehrer fragte, warum man uns nicht angesprochen hätte, wir hätten gerne mitgemacht, murmelte er etwas von "gelungener Integration" und "nicht auf Andersartigkeit aufmerksam machen, um dem Kind nicht zu schaden." Das nächste Mal, wenn er bei uns mit den Stäbchen herumfuchelt, stelle ich ihm die Tischdeckenreinigung in Rechnung. Ganz unintegriert.

Zum Schluß, nach seinem siebten Bier, hielt noch der Vierte im Bunde einen Vortrag. Über die Deutschen, diese Funktionalisten, Rationalisten, Konsumenten. Sie wären zielgerichtet, aggressiv, sprengend und männlich. Schaffen, planen, verändern könnten sie, aber nicht zuhören, gelten lassen, abwarten. Die Fremden aber, die stellten den Menschen über die Arbeit, die Gruppenzugehörigkeit über das Individuum, sie teilten und ließen teilhaben.

"Geh' raus, Du edler Mensch", spottete meine Frau "und kassier' ab, ehe die noch auf die Idee kommen, Du würdest sie an unserem Gewinn beteiligen. Und wenn du mal wieder von uns willst, daß wir das ganze Wochenende für dich schuften, dann erinnere ich dich daran, daß Du kein Deutscher bist."

Barbara Toepfer ◆

Haben Sie unser letztes Rätsel (ZEP 1/93) richtig gelöst? Die richtige Antwort lautet: Kleist. Es war Kleist, der aus dem regelmäßigen Scheitern guter Absichten in der Erziehung die radikale Konsequenz zog und eine Schule der schlechten Absichten vorschlug. Der Vorschlag war derart seiner Zeit voraus, daß er bis heute noch nicht verwirklicht wurde. Oder doch?

Unser nächstes Rätsel sind die 10 Regeln für einen anderen Umgang mit dem anderen, insbesondere mit Wahrheitsfanatikern. Wer ist der Autor? Einer der folgenden Herren ist es:

- a) Hans Dietrich Genscher
- b) Hans Albert
- c) Bertrand Russel
- d) Hans Gängler

Wieder winken bei einer richtigen Antwort wertvolle Preise. Voraussetzung ist allerdings, daß unsere Straßensammlung von Erfolg gekrönt sein wird. Einsendeschluß ist der 1. September 1993. Der Rechtsweg ist ausgeschlossen, der Linksweg auch. (akt)



"Die beste Antwort auf Fanatiker: Liberalismus".

1. Fühle dich keiner Sache völlig gewiß.
2. Trachte nicht danach, Fakten zu verheimlichen, denn eines Tages kommen die Fakten bestimmt ans Licht.

3. Versuche niemals, jemanden am selbständigen Denken zu hindern; es könnte dir gelingen.

4. Wenn dir jemand widerspricht, und sei es dein Ehegatte oder dein Kind, bemühe dich, ihm mit Argumenten zu begegnen und nicht mit der Autorität, denn ein Sieg durch Autorität ist unrealistisch und illusionär.

5. Habe keinen Respekt vor der Autorität anderer, denn es gibt in jedem Falle auch Autoritäten, die gegenteiliger Ansicht sind.

6. Unterdrücke nie mit Gewalt Überzeugungen, die du für verderblich hältst, sonst unterdrücken diese Überzeugungen dich.

7. Fürchte dich nicht davor, exzentrische Meinungen zu vertreten; jede heute gängige Meinung war einmal exzentrisch.

8. Freue dich mehr über intelligenten Widerspruch als über passive Zustimmung; denn wenn die Intelligenz so viel wert ist, wie sie dir wert sein sollte, dann liegt im Widerspruch eine tiefere Zustimmung.

9. Halte dich an die Wahrheit auch dann, wenn sie nicht ins Konzept paßt; denn es paßt noch viel weniger ins Konzept, wenn du versuchst, sie zu verbergen.

10. Neide denen nicht das Glück, die in einem Narrenparadies leben; denn nur ein Narr kann das für ein Glück halten."



Alfred K. Tremel

Srebrenica, Mogadischu oder Hamburg

**Oder die Eine Welt ist schon überall,
nur nicht in unseren Köpfen**

Stellen wir uns einmal folgendes Szenario vor: Wir haben das Jahr 2004. Genauer, den 12. April 2004. Die ausländerfeindlichen Unruhen in Deutschland nehmen eine neue Qualität an. Hamburg hat inzwischen einen Ausländeranteil von 57%, in einzelnen Stadtteilen, wie St. Georg, Altona und Kirchwerder, liegt er bei über 98%. Nicht viel anders ist die Situation in München mit einem Ausländeranteil von fast 60% und in Berlin mit gar 75%. In Reaktion auf die Ausrufung von Hamburg als erste autonome interkulturelle Stadt Deutschlands beschließen Heckenschützen der "Rechten Front", einer in den letzten Jahren zunehmend erstarkten militanten ausländerfeindlichen Gruppe, eine islamische Beerdigungsgesellschaft. 6 Tote und 14 Verwundete. Einen Tag später zerstört eine Rohrbombe die Moschee in Berlin-Kreuzberg während eines Gottesdienstes: 37 Tote und 75 Verwundete.

Von jetzt an geht es Schlag auf Schlag. Größere Verbände der "Rechten Front" formieren sich um Hamburg, kurze Zeit später auch um München und in einzelnen Teilen Berlins. Die mit 80.000 Menschen überfüllte Containerstadt auf dem Heiligengeistfeld in Hamburg

wird zuerst eingekesselt. Die "Rechte Front", aus schlecht gesicherten Munitionsdepot der Bundeswehr und aus anderen Quellen gut versorgt, schießt mit Maschinengewehren und schwerer Artillerie in das Containerdorf. Gleichzeitig wird St. Georg und Altona bombardiert. Straßenkämpfe brechen aus. Die Eingeschlossenen wehren sich verzweifelt mit allen Mitteln. Aber mit ihren Knüppeln, Messern und kleinen Flinten sind sie der gut bewaffneten "Rechten Front" hilflos ausgeliefert.

Die Kämpfe weiten sich aus und werden mit größter Brutalität und unvorstellbarer Grausamkeit geführt. An der Elbe bei Finkenwerder werden täglich Leichen von Männern, Frauen und Kindern - teilweise mit schweren Folterspuren - angeschwemmt. Viele Frauen werden vergewaltigt, Kinder von Brand- und Splitterbomben zerfetzt. Die Not der Eingeschlossenen in Hamburg, Berlin und München nimmt täglich zu. Im Verlaufe des Sommers kommen, so schätzt man über 30.000 Menschen ums Leben, über 80.000 werden verletzt. Flüchtlingsströme ergießen sich in die Lüneburger Heide und ins Allgäu. Die Belagerungsringe um die Stadtteile mit

Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion

hohem Ausländeranteil werden immer enger. Hecken schützen der "Rechten Front" erschießen gezielt die eingeschlossenen Menschen, auch Frauen und Kinder. Im Fernsehen sehen wir täglich die entsetzlichen Bildern von Kindern mit abgerissenen Füßen und zerquetschten Köpfen, von vergewaltigten und mißhandelten Frauen, verbluteten und erschossenen Männern und von den menschenverachtenden Zuständen in den Lagern, die die "Rechte Front" in Fußballstadien, U-Bahn-Schächten und Schlachthäusern angelegt hat. Die Innenstädte sind zerbombt und sehen aus wie 1945. Die Menschen haufen in Kellern und sind Ende des Jahres vom Hungertod bedroht. Die "Rechte Front" zielt auf eine "ethische Säuberung" der deutschen Städte.

Die Bundesregierung und die Welt sind entsetzt und verhandelt mit der "Rechten Front". Waffenstillstände werden abgeschlossen und gebrochen. Weihnachten 2004 wird der 74. Waffenstillstand unterzeichnet und 5 Minuten später wieder gebrochen. Der "Rechten Front" werden harte Sanktionen angedroht. Die politische Diskussion um angemessene Reaktionen, die täglich in den Zeitungen, im Rundfunk und im Fernsehen geführt wird, erhitzt sich. Die Menschen sind betroffen, aber die politische Situation ist heikel. Der Bundesgrenzschutz ist an der östlichen Grenze gegen die "Ausländerflut" eingesetzt und dort unabhkömmlich. Die Polizei ist nicht nur schlecht bezahlt, sondern auch schlecht bewaffnet und kommt für eine militärische Auseinandersetzung nicht in Frage. Die Bundeswehr, inzwischen auf 140.000 Mann abgerüstet, ist aufgrund ihrer Dienstaufstellungsordnung nicht einsatzfähig. Vor allem aber darf sie eigentlich nach der Rechtslage nur gegen einen äußeren Feind eingesetzt werden und kommt schon deshalb nicht in Frage. Die Bundesregierung plant nun Hilfsflüge über den eingekesselten Städten, um die hilflosen Menschen mit Nahrungsmitteln und Medikamenten aus der Luft zu versorgen. Weil diese Flüge mit Bundeswehrmaschinen geflogen werden müssen, entbrennt ein heftiger Streit um die Legitimität dieser Bundeswehreinsetze im eigenen Lande. Die CDU und die CSU ist schließlich dafür, die SPD und die Grünen dagegen, die FDP dafür und dagegen. Schließlich finden die Flüge doch statt. Die FDP und die SPD klagt daraufhin beim Bundesverfassungsgericht. Um der Luftabwehr der "Rechten Front" zu entgehen, werden die Hilfslieferungen für die Eingeschlossenen aus großer Höhe (3 km) abgeworfen und erreichen deshalb nur selten die eigentlichen Adressaten.

Wir sitzen vor unseren Fernsehern und sind immer mehr betroffen. "Sterben für Ausländer?" heißt eine Talk-Runde im Ersten Programm. Ein Bundeswehr-General spricht sich strikt gegen einen Einsatz der Bundeswehr aus. Es könnte ein Soldat verletzt werden. Politiker A. stimmt dem zu und bringt seine Sorge zum Ausdruck, was wohl geschehen würde, wenn der erste tote Bundeswehrgesoldat in einem Sinksgang nach Hause ge-

schickt würde. Auch Politiker B. warnt eindringlich vor "vorschnellen und unüberlegten Reaktionen". Wenn man hier gewaltsam einschritte, müßte man an vielen anderen Stellen der Welt das gleiche tun, den ähnliches gibt es auch in Rußland, Armenien, Afrika und anderswo. Nur eine Grünen-Politikerin spricht sich für eine militärische Hilfe für die Eingeschlossenen aus. Sie wird kurz danach aus der Partei wegen parteischädigendem Verhalten ausgeschlossen. Ostern 2005 rufen der Papst und die Friedensbewegung zur friedlichen Lösung und gegen eine militärische Lösung auf. "Frieden schaffen - nur ohne Waffen!", heißt die Losung der 2000 Demonstranten in Lüneburg. Das traditionelle Motto: "Stell dir vor, es ist Krieg und keiner geht hin!" wird nicht mehr verwendet, denn es ist Krieg - mitten in Deutschland - und keiner geht hin. Am 20. April fällt Hamburg. Die Stadt an der Elbe ist wieder ausländerfrei.

Ich brauche das Schreckenszenario nicht weiter auszumalen, zumal derzeit kein Ende der Geschichte abzusehen ist. Was könnten wir aus dieser Verfremdung lernen? Vielleicht folgendes:

1. Die Eine Welt ist überall auf der Welt schon Wirklichkeit, nur nicht in unseren Köpfen. Während das Weltgeschehen in Form gesellschaftlicher Kommunikation schon lange als Einheit behandelt wird und keinen Unterschied mehr zwischen Hamburg und Srebrenica, zwischen Mogadischu und München mehr macht, strukturieren und interpretieren wir diese neue Situation immer noch nach nationalstaatlichen Kategorien aus dem 18. Jahrhundert. Wer die neue Situation der Einen Welt ernst nimmt, muß ihre Probleme als innenpolitische behandeln und lösen. Weltinnenpolitik kann dabei auf die Erfahrungen einer langen Tradition staatlicher Sozial- und Sicherheitspolitik zurückgreifen. Der Dritten Welt könnte so in der Einen Welt mit Hilfe sozialpolitischer Maßnahmen (Armenfürsorge, soziales Netz ect.) geholfen werden. Kriege mitten in Europa können, müssen mit Hilfe der klassischen (innenpolitischen) Sicherheitspolitik verhindert oder bekämpft werden, also mit "polizeylichen" Methoden. Alles andere würde bedeuten, Gewalt, Armut und Ungerechtigkeit mit Verweis auf die Autonomie selbsternannter Lokalfürsten und Diktatoren mit Hilfe überkommener nationalstaatlicher Kategorien zu legitimieren und zu verlängern.

2. Wir müssen alle unsere historisch überkommenen Selbstverständlichkeiten im Denken und Handeln einer kritischen Überprüfung überziehen und sie ggf. durch andere ersetzen. Das bedeutet vor allem: abstrakter denken. Den konkreten Menschen in Srebrenica können wir vielleicht nur helfen, wenn wir abstrakter denken, d.h. wenn wir unsere überkommenen Aprioriannahmen verwerfen (die unserem systematischen Nichtstun zugrundeliegen) und funktionalistisch denken. Das Überleben seiner Bürger hat der moderne Sozialstaat dadurch gesichert, daß er grundlegende Funktionen der Über-

Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion Zur Diskussion

Lebenssicherung dem einzelnen abnahm und das Risiko dadurch verkleinerte. Das Sozialsystem übernahm die Absicherung sozialer Kontingenzen, das Sicherheitssystem die Absicherung vor innerer oder äußerer Bedrohung usw. Der einzelne wurde dadurch entlastet, gleichzeitig verlor er natürlich ein Stück weit seine Autonomie. Aber die Vorteile überwogen. Deshalb hat sich der moderne Sozialstaat auf nationaler Ebene durchgesetzt.

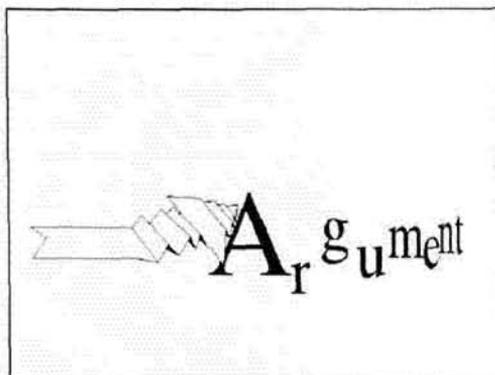
Was wir gegenwärtig erleben ist eine Unversialisierung dieses abstrakten Sozialstaatsprinzips. Abstrakt ist es deshalb, weil es die unsichtbaren Funktionen konstant hält und die sichtbaren Strukturen, mit denen diese Funktionen erfüllt werden, variabel macht. Gewohnt sind wir allerdings, die Strukturen als konstant und die Funktionen als variabel zu nehmen. Deshalb sind wir vielleicht gegen die Polizei oder das Militär, niemals aber gegen die eigene Sicherheit. Sicherheit aber ist die abstrakte Funktion, die das Militär (oder die Polizei) in seiner konkreten Struktur erfüllt. Unsere normativen Überzeugungs- und Gesinnungskämpfe bewegen sich derzeit immer noch auf der konkreten Strukturebene und wir vergessen, daß Strukturen bezüglich ihrer Funktionen funktional äquivalent, u.d.h. austauschbar sein können. Wer also gegen die Polizei und das Militär ist, sollte sagen können, mit Hilfe welcher funktionalen Äquivalente er die zugrunde liegende abstrakte Sicherheitsfunktion erreichen will. Umgekehrt sollte auch ein Soldat, der natürlich für das Militärsystem ist, nicht seine abstrakte Funktion mit der zufälligen konkreten Ausfüllung dieser Funktion verwechseln. "Verteidigung des Vaterlandes" oder "Kein militärischer Einsatz im Ausland" o.ä. sind in ihrer räumlichen Fixierung viel zu konkret, weil nicht funktional verflüssigte Normen, traditionelle Kontingenzunterbrecher, die vom Modernitätsdruck der Einen Welt schon lange und hoffnungslos überholt sind.

Nicht konkrete (Vater)Länder gilt es in der Einen Welt zu verteidigen, sondern abstrakte Grundwerte wie etwa das Recht auf (Über-)Leben (gleich welcher Religion, Rasse und Geschlecht). Und wenn das nur mit Gewalt geht? Und wenn das nur mit Gewalt geht. Die Entwicklung und Stabilisierung des staatlichen Gewaltmonopols in einer ansonsten pluralistischen Gesellschaft zeigt wie es gemacht werden könnte. Dieses Gewaltmonopol begründet sich moralisch allerdings allein auf der Erhaltung einer metamoralischen Norm. Dieses Axiom des negativen Utilitarismus lautet salopp formuliert: Es ist verboten, anderen Menschen (Hautfarbe, Rasse, Geschlecht ect.) die Bedingungen vorzuenthalten oder zu nehmen, anders zu sein. Dazu gehört natürlich in erster Linie das Grundrecht auf Leben, auf Überleben. Dieses ist gegenwärtig in schändlicher Weise unseren bosnischen Mit(!)bürgern verwehrt. Vielleicht kommt die Entwicklung unseres Denkens für die Menschen in Bosnien zu spät. Aber danach, wenn die Kindertotenlieder

und die Requien in unseren Kirchen verklungen sein werden, wird die Welt nicht mehr so sein wie vorher. Internationale Einsätze ("friedenserhaltend" und/oder "friedensfördernd") zur Erhaltung grundlegender (abstrakter) Rechte und Werte werden künftig zunehmen. Wir können dann wählen, ob wir weiterhin Bürger eines Kleinstaates bleiben oder Weltbürger, Bürger der Einen Welt werden wollen.

3. Unser ethischer Verantwortungshorizont reicht genau so weit, wie unsere Macht reicht. Wer weltinnenpolitisch denkt, weiß, daß wir über politische und ökonomische Vernetzungen schon heute eine globale Macht de facto ausüben (z.B. durch unser Konsumverhalten). In dieser Situation ist das Handeln und das Nichthandeln gleichermaßen eine ethische Kategorie. Das heißt: das Handeln und das Nichthandeln kann in einer bestimmten Situation (die dadurch gekennzeichnet ist, daß mein Tun und mein Lassen Macht ausübt) gleichermaßen moralisch gut oder verwerflich sein. Die Unterlassung einer Hilfeleistung, zu der man in einer bestimmten Situation fähig (= mächtig) ist, ist deshalb in unserem Strafrecht auch eine strafbare Handlung. Wir können am Beispiel des Jugoslawienkriegs lernen, daß unsere moralische Kommunikation zu schlicht operiert, wenn sie ihre Achtungs- und Verachtungshinweise nur auf das Handeln, nicht aber auch auf das Unterlassen einer Handlung bezieht. Es gibt hier keine schuldfreie Position mehr, sondern nur ein riskantes Abwägen zur Vermeidung des größeren Unheils.

Wie dieses Abwägen in diesem Falle ausgehen wird, wage ich nicht vorherzusagen. Es hängt von unseren kollektiven und individuellen Lernprozessen ab. Der Eine-Welt-Gedanke setzt, soll er praktisch werden, kognitive Strukturveränderungen voraus. Ein anderes Wort für Lernen. Pädagogik, vor allem Entwicklungspädagogik kann hier nicht abseits stehen, wenn es um Weltbildungswechsel von solchen Ausmaßen geht. Der Irak-Krieg hat uns pädagogisch elektrisiert. Schüler-Streiks, Schüler-Aktionen, Schüler-Betroffenheit in nie dagewesenem Ausmaße waren die Reaktion, die unterrichtliche Thematisierung und Aufarbeitung selbstverständlich. Etwas Vergleichbares hat der Krieg in Jugoslawien in unserem pädagogischen System bislang nicht zur Folge. Warum?



Oxford Committee for Famine Relief (Oxfam), Oxford

Mitten im Zweiten Weltkrieg wurde Oxfam gegründet. Der Anlaß war die Hungersnot in Griechenland. Schon seit dem Herbst 1941 gab es Berichte, daß täglich Hunderte von Menschen, darunter vor allem Kinder, starben. Von Nazi-Deutschland okkupiert, von den Alliierten belagert, waren die Städte Athen und Saloniki besonders hart von der Hungersnot betroffen.

So versammelten sich am 5. Oktober des Jahres 1942 fünf ehrwürdige Männer in der Universitätskirche unter der Leitung des Kirchenmannes Rev. T.R. Milford und gründeten ein Komitee zur Bekämpfung der Hungersnot. Unter den Gründungsmitgliedern war ein emigrierter

Deutscher namens Dr. Leo Liepmann. Bis zum Sommer des nächsten Jahres hat das Komitee mühsam 3.000 - vornehmlich von den Angehörigen der Universität - an Spenden gesammelt. Nach der Eröffnung eines Ladens mit Geschenkartikeln erhielt das Ko-

mitee noch einmal die gleiche Summe innerhalb von elf Tagen. Damit war der Grundstein einer NGO (nicht staatliche Organisation) gelegt, die mit der Bekämpfung des Hungers in Europa begann, sich aber sehr bald zu einer nicht staatlichen Entwicklungsorganisation etablierte. Bei der Hilfe in Griechenland arbeitete Oxfam eng mit dem dortigen Roten Kreuz zusammen.

Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg war übrigens Oxfam die Organisation, die schnell Hilfe für Deutschland mobilisierte. Dies war nicht leicht, da damals offiziell noch ein Nahrungsmittel-Embargo nach Deutschland gültig war. Viktor Gollancz, ein Oxfam-

Mitglied und jüdischer Emigrant aus Deutschland, der gegen Nazi-Deutschland gekämpft hatte, startete schon im September 1945 eine Kampagne "Rette Europa jetzt" (save Europe now). So war es Oxfam möglich, bald Essenvergabestellen - zunächst in Berlin und Dortmund - einzurichten. Später richtete Oxfam auch in anderen Städten Vergabestellen von anderen Hilfsgütern wie Kleidung ein. Auf Betreiben von Oxfam wurde das Nahrungsmittelembargo erst danach offiziell aufgehoben.

1948 eröffnete Oxfam ein dauerhaftes Büro und einen Laden in Oxford. Ein Jahr später formulierte das Komitee sein Ziel als Hilfsorganisation für Not, entstanden durch Kriege oder andere Ursachen in irgendeinem Teil dieser Welt. Da die Finanzkraft der Organisation damals noch relativ bescheiden war, klang die Formulierung etwas vollmundig. Im selben Jahr wurde zum ersten Mal ein bezahlter Manager engagiert. Nichtsdestotrotz beteiligte sich Oxfam in Zusammenarbeit mit der UNHCR (UN High Commission for Refugees) bei den Flüchtlingsprogrammen in Europa nach dem Krieg - Deutschland, Österreich, Frankreich, Italien -, nach dem Ungarn-Aufstand, in Palästina, in Hongkong. Auf Initiative von Oxfam wurde 1959 von der UNO als ein Weltflüchtlingsjahr aufgerufen. Oxfam beteiligte sich bei den Notlinderungsprogrammen nach den Kriegen in Korea, Algerien und zuletzt in Irak nach dem Golfkrieg. Erst 1958-9 überschritt das Einkommen der Organisation eine halbe, zwei Jahre später eine Million Pfund-Sterling Grenze.

Erst 1960 ging Oxfam von der Not- und Katastrophenhilfe auf langfristige Programme für Entwicklung, zur Bekämpfung von Ursachen, über. Dies löste eine hitzige Debatte im britischen Parlament aus, weil viele der Meinung waren, daß dies nicht mehr karitativ sei. Wie auch immer, Oxfam setzte sich durch, beteiligte sich an der von dem damaligen FAO-Generalsekretär Dr. B.R. Sen initiierten Kampagne "Freiheit vom Hunger" (Freedom from Hunger) und setzte den ersten Felddirektor in eine der z.Z. größten NGOs in der Bundesrepublik: nämlich die Deutsche Welthungerhilfe (DWH).

Portrait

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Schon 1959 hat Oxfam einen Schulorganisator engagiert und eine Schulabteilung gegründet. Die Aufgabe war, mehr Einfluß auf britische Schulen zu nehmen, Aufklärung über das Abhängigkeitsverhältnis Entwicklung - Unterentwicklung, Wohlstand - Hunger zu betreiben und Schüler und Schülerinnen zu gewinnen, die sich für eine "gerechtere Welt" engagierten. Nach und nach weiteten sich die Arbeitsbereiche und infolgedessen Ziele, Programme und Projekte in Bereichen wie Landwirtschaft, Energie, Wasser, Umwelt, Frauen aus, änderten sich entsprechend auch die Organisationsstrukturen. Während in den 60er Jahren und 70er Jahren die ausländischen Oxfam-Organisationen - in Kanada, Australien, Belgien, Hongkong z.B. - ihre Entscheidungen mit der Zentrale in Oxford abstimmen mußten, arbeiten sie mittlerweile selbständig. Auch bei der Rekrutierung von Felddirektoren, -arbeitern und -helfern ist Oxfam dazu übergegangen, mehr und mehr einheimische Fachkräfte zu engagieren.

Seit 1982 unterhält Oxfam eine eigene Publikationsabteilung. Einige der ersten Bücher wie "Bitter Pills" (1982) oder "Cultivating Hunger" (1984) haben international Furore gemacht. Inzwischen veröffentlicht Oxfam Bücher in verschiedenen Bereichen wie Länderhefte für Schulen Bangladesch (1989), Indien (1991), Brasilien (1991), für Universitäten oder für allgemein am Thema interessierte Leser wie "The Trade Trap" von Belinda Coote (1992) oder "No Time to Waste" von Joan Davidson u.a. (1992) und für Fachkräfte in den Entwicklungsorganisationen wie "Evaluating Social Development Projects" von David Marsden / Peter Oakley (1990), "Social Survey Methods. A Fieldguide for Development Workers" von Paul Nichols oder "Food Scarcity and Famine. Assessment and Response" von Helen Young (1992).

Rev. T.R. Milford war nicht nur der Initiator und Mitgründer, sondern er hat als ein Vorsitzender in den entscheidenden Phasen (1942-47 und 1960-65) die Organisation nachhaltig geprägt. Seit der Gründung verfolgt Oxfam das politische Prinzip der humanitären Neutralität aus Überzeugung. Dies bedeutet nicht, daß die Organisation keinen politischen Einfluß nehmen möchte. In den 60er Jahren während der Kontrollverse im Parlament war es schwieriger. Mittlerweile ist die Arbeit des Komitees soweit im Land anerkannt, daß der letzte Direktor Sir Frank Judd jetzt als ein "Lord" im britischen Oberhaus sitzt. Im letzten Jahr feierte Oxfam sein 50jähriges Jubiläum. 1990-91 hatte die Organisation ein Jahreseinkommen von 69 Mio Pfund (über DM 200 Mio). Oxfam unterstützt jetzt neben 12 Regionalbüros in GB und Irland 34 Feldebüros in den Entwicklungsländern (12 in Asien, 16 in Afrika, 4 in Lateinamerika, 2 in Nahost), beschäftigt 1.700 Personen und wird von 30.000 Hel-

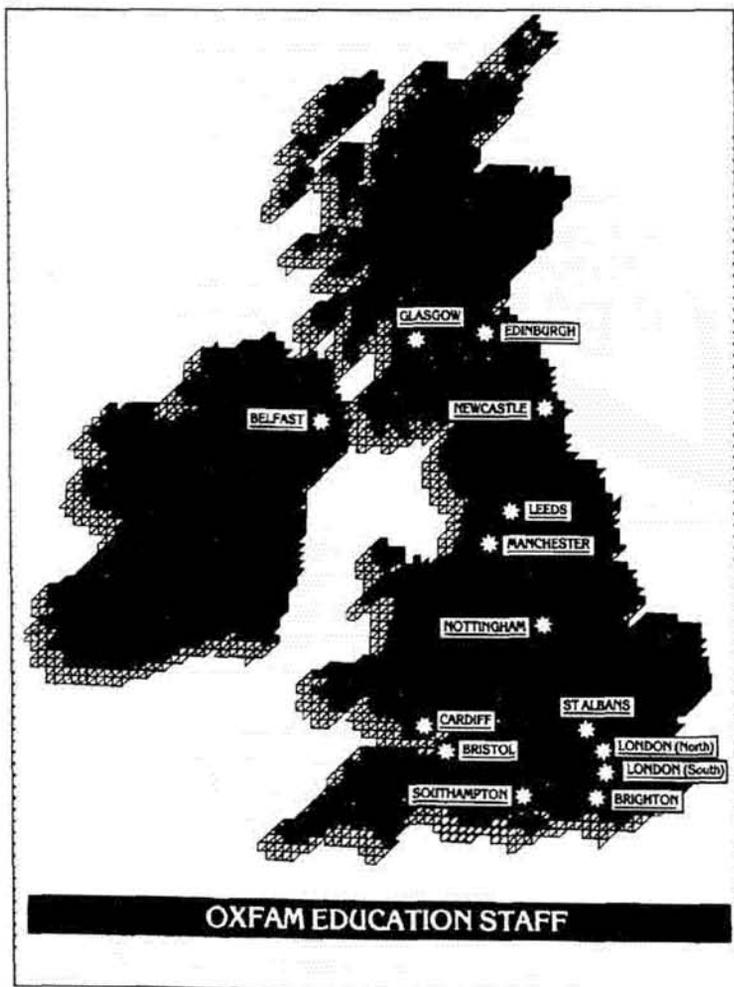
fern unterstützt, finanziert 2.900 Projekte in drei Kontinenten.

Oxfam wird zwar auch von den offiziellen Stellen unterstützt, achtet aber, um politische Einflüsse zu vermeiden, streng darauf, daß diese Unterstützung nicht die 10%-Marke des Jahreseinkommens übersteigt. Nur 4 % des Einkommens verwendet Oxfam für die Verwaltung, 5 % für Bildung im Inland und fast 80 % für Auslandsprojekte.

Oxfam ist bei weitem die größte NGO in GB und vielleicht eine der bekanntesten und erfolgreichsten der Welt.

Für weitere Informationen über die Organisation: Maggie Black: A Cause for our Times: Oxfam the first 50 years, Oxford 1992; Kontaktadresse: Oxfam, 274 Banbury Road, GB - Oxford OX2 7DZ

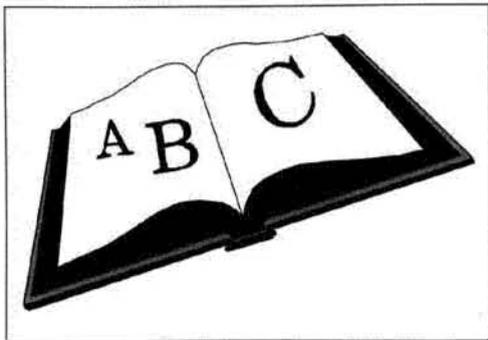
Asit Datta



Neue Unterrichtsmaterialien für die Bildungsarbeit

Fluchtursachen, Wandzeitung mit Begleitmaterial. Herausgegeben vom Deutschen Caritasverband, Freiburg, 1993. 8 DIN A1 Plakate mit Begleitheft, 18.- Bezug: Deutscher Caritasverband, Öffentlichkeitsarbeit - Auslandshilfe, Postfach 420, 7800 Freiburg.

Das Referat Flüchtlings- und Aussiedlerhilfe des Deutschen Caritasverband hat seine Palette an Materialien für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit zum Thema Flüchtlinge um eine Wandzeitung mit 8 Plakaten im Format DIN A1 erweitert. Die Plakate zeigen eindrucksvolle Schwarz-Weiß-Photos und kurze, prägnante



Texte. Neben einem Blatt mit Text der Genfer Flüchtlingskonvention werden folgende Fluchtursachen auf je einem Plakat dargestellt: "Festung Europa", "Krieg", "Menschenrechtsverletzungen", "Armut", "Kolonialismus" und "Umweltzerstörung". Das letzte Plakat ruft dazu auf,

wirkungsvolle Entwicklungspolitik zu bekämpfen. Eine Perspektive könne es nur geben, wenn wir auf Überfluß verzichten lernen. Das Begleitmaterial bietet sehr kurze Texte, die die Plattexte allerdings nur wenig vertiefen. Ein Überblick am Ende des Heftes weist auf weiteres Material der Caritas hin.

Die Plakate eignen sich dazu, Unterrichtseinheiten zu diesem Thema zu illustrieren oder - an geeigneter Stelle aufgehängt - mitzuhelfen, dieses Thema auch nach den Lichterketten nicht aus den Augen zu verlieren.

A.Scheunpflug

Gottfried Orth: Spurensuche - "Dritte-Welt bei uns". Bausteine zur Jugendaktion für den Unterricht in Sekundarstufe I und II, (35 Seiten). Plakatserie "Jugendaktion - Dritte Welt bei uns" (DM 5.-). Be-

zug: Aktion Brot für die Welt, Karlsruherstr. 11, 7022 Leinfelden-Echterdingen, Tel. 0711/798005/6; Fax 0711/723557.

Die gemeinsame Jugendaktion der Aktion "Brot für die Welt", der Arbeitsgemeinschaft der Evangelischen Jugend in der BRD und dem Evangelischen Missionswerk Spurensuche - "Dritte Welt bei uns" sucht nach Spuren in unserem Alltag, die Beziehungen zur Dritten Welt in den Bereichen "Menschen", "Produkte" und "Kultur" sichtbar werden lassen. Auf drei DIN A1-Plakaten werden Jugendliche auf Menschen aus der Dritten Welt, die in der Bundesrepublik leben, auf die internationalen Verflechtungen des Blumenmarktes und der Musikszene hingewiesen.

Zu dieser Plakatserie legt Gottfried Orth nun Bausteine für 10 Unterrichtseinheiten vor, die zwar eine Sequenz bilden, aber auch für sich verwirklicht werden können. Jeder Baustein besteht aus vier Teilen: "Assoziationen und Gedanken zur Thematik des Arbeitsmaterials", "Didaktische Überlegungen", "Ideen für den Unterricht" sowie verschiedenen Arbeitsblätter. Außerdem wird auf weiteres didaktisches Material verwiesen. Ausgehend von der Spurensuche nach der Dritten Welt bei uns, sollen die Schüler zu einem kritischeren Konsum und einem toleranten Umgang mit ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern geführt werden. Dabei geht es dem Autor darum, "Spuren zu suchen, Ungleichheiten, Ungerechtigkeiten und Beschädigungen auf die Spur zu kommen, also Spuren zu bewerten und neue Spuren zu legen" (S. 3). Die Bausteine sind folgenden Themen gewidmet: "Spurensuche - Dritte Welt bei uns Menschen"; "Flüchtlinge bei uns - Beispiele aus Mosambik und Eritrea"; "Politische Verfolgte genießen Asylrecht - Rechtsgrundlagen"; "Er soll bei Euch wohnen wie ein Einheimischer unter Euch und du sollst ihn lieben wie dich selbst"; "Begegnung mit Fremden - Aktionsvorschläge"; "Dritte Welt an unserem Ort - Pizzeria"; "Mode ist für alle da!"; "Laßt Blumen sprechen"; "Blumenproduktion in der Dritten Welt und bei uns"; "Echt deutsch?! - Echt fremd?!".

A.Scheunpflug

Martin Schröder (Hg.)

Kindheit - ein Begriff wird mündig

Miteinander wachsen statt erziehen. Wolfratshausen, Drachen Verlag 1992, 264 Seiten, ISBN 3-927369-04-7, DM 19,80

(1) Auch wenn der Titel des Bandes auf den ersten Blick verunsichert, der Untertitel sorgt schnell für Klarheit: Das Thema ist die Erziehungskritik, die Auseinandersetzung mit Kindheit, Bildung und Erziehung.

So finden wir denn auch unter den Autoren Vertreter, die seit den 70er Jahren zu den Mentoren der Kinderrechts- und Antipädagogikbewegung zählen: Ekkehard von Braunmühl, Katharina Rutschky, Bertrand Stern.

Hinzu kommt eine neue Generation von Publizisten, Wissenschaftlern und Aktivisten aus der Kinderrechtsbewegung, die seit den 80er Jahren politisch, publizistisch und theoretisch an dieser Auseinandersetzung weitergearbeitet haben: Bernd Sensenschmidt, Hans-Eckbert Treu, Mike Weimann, Martin Schröder, Gerhard Krusat.

Als eine gleichsam dritte Autorengruppe finden wir Vertreter verschiedener Fachdisziplinen wie der Rechtswissenschaft (Claudia Prónay), der Kinder- und Jugendpsychiatrie (Stefan Herzka), der Neurologie und Psychiatrie (Hans-Joachim Maaz) sowie der Literatur (Elke Erb).

(2) Neben diesem Blick auf die Autoren der Anthologie, der sie bereits auf Anhieb interessant macht, sind es auch die Kapiteleinteilungen und Themenstellungen, die Neugierde wecken und auf einen Band mit aktueller Brisanz schließen lassen. Das erste Kapitel mit dem Thema "Miteinander wachsen statt erziehen" analysiert das Phänomen Erziehung aus unterschiedlichen Perspektiven und zeigt Alternativen auf - z.B. unter dem Motto "Beziehung ohne Erziehung" (E. v. Braunmühl/M. Schröder). Das Thema Kindheit wird von Katharina Rutschky und Bertrand Stern im zweiten Kapitel betrachtet, wobei B. Stern die gleichsam provozierende wie auch alte Frage stellt, ob denn unsere Gesellschaft Kinder überhaupt als vollwertige Menschen betrachtet und wenn ja, mit welchen ethischen Konsequenzen für die Gesellschaft dies verbunden wäre.

Das folgende Kapitel widmet sich Rechtsfragen, wobei Gerhard Krusat auf das rechtlich verankerte Züchtigungsrecht als ein "Relikt aus Faustrecht und Leibeigenschaft" eingeht und die Wiener Juristin Clau-

dia Prónay das Modell eines öffentlichen Kinderanwalts vorstellt.

Im letzten Teil steht das Thema "Schule" im Vordergrund und wird mit zwei Beiträgen von dem Pädagogen Bernd Sensenschmidt und der Schriftstellerin Elke Erb bearbeitet.

Interessant ist hier vor allem der Beitrag von B. Sensenschmidt, der Schule als eine wider die Natur des Individuums gerichtete Institution beschreibt und sich dabei u.a. auf Frederic Vester und lernbiologische Erkenntnisse stützt.

Der umfangreiche Anhang zu diesem Band enthält vier Dokumente zur kinderrechtlichen Diskussion der letzten Jahre: Den "Kinder-Doppelbeschluss" von 1983, einen Appell an den Bundestag und die Volkskammer der DDR zur Verankerung von Kinderrechten (1990), die "Petition für Freiheit und Selbstbestimmung im Bildungswesen", die Johannes Heimrath 1991 und 1992 an die Petitionsausschüsse der Landtage und den des Bundestages schickte und die zu einem "Netzwerk für Kinder" aufruft und schließlich als jüngstes Dokument einen "Offenen Brief" der "Initiative gegen die Verletzung ökologischer Kinderrechte" vom November 1992.

(3) Der Band präsentiert sich jedoch nicht "aus einem Guß". Er ist vielmehr sehr heterogen in Form und Inhalt seiner Artikel und läßt nur schwer eine aufbauende Systematik erkennen.

Das Verbindende, die Klammer, ist die Bestandsaufnahme und die Analyse zum Thema Kindheit, Erziehung und Schule. Der Herausgeber Martin Schröder beschreibt dies programmatisch im Vorwort: "Es gibt neue Wege, Kinder wahrzunehmen und mit ihnen zu leben. Kinder sind Individuen, ehe sie zu "Kindern" werden. Der Beschreibung neuer Wege dient dieses Buch" (S.9).

Der Sammelband, der wesentlich aus der Berliner Tagung "Kinderrechtliche Aktion" (1991) hervorgeht, bietet in diesem Sinne eine Momentaufnahme und Weg



beschreibung einer neuen Kindheitsdiskussion, die seit einigen Jahren eher marginal und jenseits der akademischen Pädagogikdiskussion geführt wird.

Diese Kritik an dem als gesellschaftliches und historisches Konstrukt beschriebenen und Herrschaft ausübenden Kindheitsbegriff soll mit dem Band an eine breitere Diskussion angeschlossen werden. Er versucht Positionen zu bündeln und transparent zu machen, verliert sich jedoch stellenweise in unklare Plädoyers und leidet an mangelnder Prägnanz.

Der Band bietet jedoch zweifellos wichtige Anregungen und hilft Neuland zu betreten. Es sind Facetten und Fragmente einer Auseinandersetzung, gleichwohl eine Einleitung und Ideensammlung, die dem Leser präsentiert wird und die ihn mit einer Sichtweise konfrontiert,

die das Prädikat radikal-demokratisch und "besonders wertvoll" verdient.

Zu unterschiedlich sind aber die verschiedenen Beiträge, als das sie als Einheit verstanden werden könnten. Wir werden mit Schlaglichtern einer dringend angesagten Diskussion vertraut gemacht, die in der BRD in den letzten Jahren ganz offensichtlich aus der Diskussion um Kindheit und Erziehung ausgeklammert wurden.

Vom Charakter her ist das Buch ein Plädoyer für die These vom notwendigen "Ende der Erziehungskultur" und steht mahnend vor der Diskussion um "mehr Mut zur Erziehung". Hier erhält der Band einen ausgesprochenen Signalcharakter und verdient sowohl Aufmerksamkeit als auch eine kritische Diskussion.

Ulrich Klemm

Frank Bliss / Eckehart Ehrenberg / Ernst A. Schmied

Entwicklung und Abhängigkeit.

Eine Einführung zur entwicklungspolitischen Bildung. Politischer Arbeitskreis Schulen (PAS) e.V., Bonn 1993(20), (Horlemann-Verlag).

Das Buch vermittelt einen widersprüchlichen Eindruck: Einerseits ist es ein verlegerisch sorgfältig präsentiertes Produkt, andererseits ist die ihm zugrundeliegende didaktische Struktur veraltet. Mit Ausnahme einiger weniger eingefügter Begriffsklärungen und einiger hinzugefügter Adresseten (ausschließlich auf dem Bereich der Entwicklungspolitik - nicht der Entwicklungspädagogik) handelt es sich hier um eine bloße Monographie in 19 Kapiteln von 3 Autoren. Das ist für die praktische Bildungsarbeit z.B. in Schulen nicht gerade anregend, zumal das kleine Format, die kleine Schrift und die über weite Strecken fehlende grafische Auflockerung auch zum Kopieren nicht einlädt. Diese didaktische Form ist, wenn man sich die methodisch-didaktische Vielfalt der

einschlägigen Unterrichtsmaterialien vor Augen holt, geradezu antiquiert.

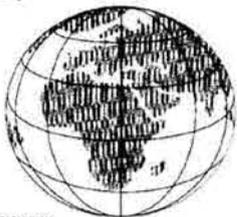
Dazu kommt, daß diese monographische Form auch eine inhaltliche Gleichförmigkeit erzeugt, die hinter die Einsicht der unvermeidlichen Polykontextualität dieses komplexen Problemfeldes zurückfällt. Am meisten hat mich deshalb an diesem Buch auch das ungekränkte Selbstbewußtsein der Autoren gestört, sowohl die Schuldigen zu kennen ("wir" durch die Kolonialzeit, deren personellen und strukturellen Relikte) und den richtigen Weg aus der Misere zu wissen ("begrenzte basis- und bedürfnisorientierte, ökologische, autonome, kooperative, integrative und soziale Abkoppelung"). Den Stand einer differenzierten und selbstkritischen Entwicklungstheorie erreicht das Buch m.E. in der ersten Hälfte überhaupt nicht, in der zweiten Hälfte immerhin partiell. Vor allem dort, wo weniger normativ und mehr analytisch argumentiert wird, wie z.B. in den Kapiteln 10-17 gelingt es doch noch, kompetent und differenziert zu informieren und didaktisch sorgfältig zu präsentieren. In diesen Teilen sehe ich ein sehr hilfreiches und empfehlenswertes, wenngleich auch ergänzungsbedürftiges Unterrichtsmaterial. (akt)

Herausgegeben vom Politischen Arbeitskreis Schulen (PAS) e.V.

Frank Bliss / Eckehart Ehrenberg / Ernst A. Schmied

Entwicklung und Abhängigkeit

Eine Einführung zur entwicklungspolitischen Bildung



HORLEMANNA

Thomas Beier / Susanne Schmidt

Das Fremde als Projektion?!

Solidaritätsbewegung am Beispiel El Salvador. Pädagogik: Dritte Welt, Werkstatt-Berichte 14, Verlag für Interkulturelle Kommunikation, 1992, 84. S.

Thomas Beier und Susanne Schmidt möchten in diesem Buch den Gründen für das Engagement bundesdeutscher Solidaritätsgruppen in der "Fremde" nachgehen. Die beiden Autoren bearbeiten das Thema auf unterschiedliche Weise. Susanne Schmidt interviewte drei Mitarbeiter von medico international zur Motivation ihres Engagements in El Salvador, den Reaktionen auf politische Ereignisse im Gastland und ihre Einschätzung der FMLN. Die Autorin gibt die Antworten der drei Personen in wörtlichen Zitaten wieder und ordnet sie in die Perspektiven Motivation des eigenen Handelns, strukturelle Bedingungen für Solidaritätsbewegungen, Handlungskonzepte sowie Ziele und Utopien. Damit zeichnet sie das persönliche Erleben einiger Protagonisten der Solidaritätsbewegung nach und stellt einen Widerspruch zwischen den "innen- und außenorientierten Gründen" (S. 39) in der Solidaritätsarbeit fest. Die Projektarbeit würde zu einer tendenziellen Entpolitisierung der Arbeit führen und die Solidaritätsarbeit liefe Gefahr, Opfer ihrer eigenen Projektionen zu werden.

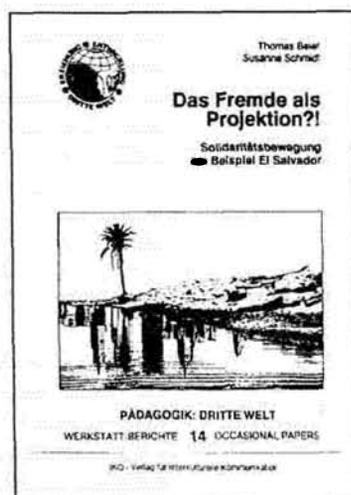
Thomas Beier nähert sich dem selbstgestellten Thema "Das Fremde und das Selbst" über die Beschreibung der eigenen Lernerfahrung durch eine Reise nach El Salvador in Form eines Essays. Reizvoll wird dieser Reisebericht, da der Autor seinen Erfahrungen Ausschnitte aus den Reisebeschreibungen Columbus und Forsters ge-

genüberstellt. Sein Anspruch wird es, anhand der Tagebücher über seine eigenen Reiseerfahrungen nachzudenken. Zurückgekehrt stellt er fest: "Der letzte Teil der Reise führt unweigerlich wieder zum Selbst" (S. 76), zum Prozeß der Selbsterkenntnis. Damit komme es vor allem weniger darauf an, "das Interesse für die Probleme ferner Länder zu wecken, sondern die eigene gesellschaftliche Lage (inklusive sich selbst) zu verändern" (S. 77).

Beide Beiträge tragen zu einer differenzierten und moralisch distanzierenden Betrachtung der Solidaritätsarbeit bei. Sie machen durch zwei sehr unterschiedliche Herangehensweisen auf Probleme und Chancen der Solidaritätsarbeit aufmerksam und zeigen beispielhaft Möglichkeiten und Grenzen interkultureller Begegnung und Kommunikation.

Wer sich aber in seinen Erwartungen an das Buch von Titel und Klappentext ("Sie verfolgen Biographien, spüren Projektionsmechanismen nach. So entsteht nicht nur die Innenansicht einer sozialen Bewegung") zu sehr leiten läßt, der wird vielleicht enttäuscht werden. Hier wird vielmehr engagiert an einem Beispiel entwicklungsbezogene Bildungsarbeit nachgezeichnet.

A. Scheunpflug



Kurzrezensionen

Dieter Nohlen und Franz Nuscheler (Hrsg.): Handbuch der Dritten Welt. Bd. 1: Grundprobleme - Theorien - Strategien, 508 S.; Bd. 2: Südamerika, 548 S.; Bd. 3: Mittelamerika und Karibik, 662 S.; alle Dietz Verlag, Bonn 1992, je DM 48,-

Für alle, die mit den Problemen der Dritten Welt zu tun hatten, war das achtbändige Handbuch in den 80er

Jahren ein untentbehrlicher Begleiter. Ob man Kurzinformationen über das Land suchte, oder etwas spezifisch für Schul- oder Seminararbeiten mit einem ausführlichen Literaturhinweis oder Kurzfassungen der Theoriediskussionen mit Hinweisen auf weiterführende Literatur - alles fand man, kurz, bündig, gut und systematisch geordnet in dem Handbuch.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Wie es aber immer im allgemeinen mit Lexika, und im besonderen mit Handbüchern zum Thema Dritte Welt der Fall ist - sie nutzen sich mit der Zeit ab, die Informationen werden korrekturbedürftig. Vor dieser Notwendigkeit sind nicht einmal auf lange Zeit angelegte Enzyklopädien wie Brockhaus, Meyer oder Britannica gefeit. Umso dringlicher war es nach dem Zerfall des Ostblocks, der Entstehung einer neuen Welt(un)ordnung und Verschiebung der Machtkonstellationen, eine Neubewertung der bisherigen Theorieansätze, der soziopolitischen und ökonomischen Lage der einzelnen Länder sowie eine Aktualisierung des Datenmaterials vorzunehmen.

Dankenswerterweise haben die Herausgeber und der neue Verlag diese Herausforderung schon angenommen. Bis 1994 werden alle Bände erschienen sein. Es ist zu wünschen, daß diese neu überarbeiteten, systematisch geordneten, neu bewerteten Bände noch mehr Anklang als bisher bei den LeserInnen finden werden.

Asit Datta

Holmberg, Johan / Koy Thomson / Lloyd Timberlake: Facing the Future. Beyond the Earth Summit. Photographs by Mark Edwards, International Institute for Environment and Development (IIED), Earthscan, London 1993, 48 S., £ 4,95

Obgleich das Buch von drei Wissenschaftlern des renommierten Instituts zusammengestellt ist, ist es nicht nur gut lesbar, auch für Laien verständlich, sondern auch didaktisch hervorragend gestaltet (har, har - ein Wissenschaftler!). Dazu gehören nicht nur das DIN A 4 Format und viele ebenso große wunderbare Fotos, sondern auch die kurzweilige Behandlung der einzelnen Themen. Das Buch enthält insgesamt neun Abschnitte: 1. War Rio ein Erfolg?, 2. 12 Lektionen des Erdgipfels, 3. Vertrag über Bio-Vielfalt, 4. Konvention über Klimaänderung, 5. Wald-Prinzipien, 6. Rio-Deklaration über Umwelt und Entwicklung, 7. Ein Führer zu Agenda 21, 8. UN-Institutionen: neue Partnerschaften für eine dauerhafte Entwicklung? 9. Erfolg in Rio?: Ein Dialog. Im Anhang findet man neben Texten über die Rio-Deklaration und Agenda 21 auch Interpretationen wie "worüber wurde in Rio Einigung erzielt: Ziele und Zeit, diese zu erreichen". Für alle diejenigen, die sich mit dem verabschiedeten Text der UNCED in Rio schwer tun, ist dieses Buch eine sehr gute Hilfe. Die Autoren begnügen sich aber keineswegs damit, den Text sozusagen volksverständlich umzuschreiben, sondern ziehen Resümee, interpretieren und operationalisieren die Verpflichtung, die der Vertragstext beinhaltet und zeigen Wege, wie diese zu erreichen sind. All dies in einer didaktisch überzeugenden Form. Beispielhaft sei hier das 9. Kapitel (Länge: eine

Seite) erwähnt. Darin unterhalten sich zwei Personen (ein Optimist und ein Pessimist) über die Erfolge des Rio-Gipfels. Ein Gespräch, das in Kürze die Ambivalenz des Erfolgs überaus deutlich macht.

Asit Datta

Zwischen Weitblick und Weltmarkt. Nord-Süd-Handbuch. Herausgegeben von VEN - Verein zur Förderung entwicklungspolitischer Initiativen und Entwicklungszusammenarbeit in Niedersachsen e.V., Barnstorf 1993, 206 S. Bezug: VEN, Bahnhofstr. 16, W-2847 (neu 49406) Barnstorf, Tel. 05442/2414 Fax 05442/2241.

Dieses Buch der niedersächsischen "Dritte Welt"-Gruppen ist ein Handbuch zur entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit in Niedersachsen. Viele verschiedene entwicklungsbezogene Aktionsgruppen im Land Niedersachsen stellen sich mit einem Kurzbericht über ihre Arbeit in diesem Band vor - das Spektrum ist breit gefächert und reicht von der "Gesellschaft der Freunde des Sahraischen Volkes" über die UNESCO-Schulen zum Dritte Welt-Laden Lingen u.a. Die Aktionsgruppen sind thematisch geordnet und jedem Themenabschnitt ist eine Einführung vorangestellt. So könnte dieses Handbuch auch als ein Ideenbuch zur entwicklungsbezogenen Bildung verstanden werden, denn Einführungsartikeln wie "Frauen und Entwicklung" oder "Gesundheit in der Dritten Welt" oder "UNCED und Entwicklung" werden verschiedene Praxisbeispiele real existierender Aktionsgruppen angefügt. Ein Dokumentationsteil faßt die wichtigsten Verlautbarungen zur niedersächsischen Nord-Süd-Arbeit zusammen. Ein umfangreiches Adressenverzeichnis rundet den Band ab. A.Scheunpflug

Ulrich Brameier, Jos Schnurer: Unterricht Geographie, Band 9: Politische Räume. Aulis Verlag, Köln 1992, 103 Seiten, DM 42,-

Als einen praxisorientierten Beitrag zur politischen Geographie verstehen die beiden Autoren ihre didaktische Arbeitshilfe, die neben einer didaktischen Hinführung zum Gegenstandsbereich neun mit nützlichen Materialien versehene Unterrichtsmodelle enthält. Die Unterrichtsmodelle sind vorzugsweise für die Sekundarstufe I gedacht. Das übergeordnete Lernziel, "daß die Welt nicht mehr eingeteilt werden kann in 'da draußen' und 'hier', also die Distanz gegenüber politischen Situationen in anderen Ländern und Kontinenten kein Kriterium mehr für politisches Verhalten sein kann" wird u.a. an den Beispielen Biafra-Konflikt, Krisenregion Golf, Namibia, Nord-Süd-Konflikt und Vereinte Nationen exemplarisch entfaltet. Aufschlußreich ist dabei vor

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

allem die in dieser Form selten dargelegte Aufarbeitung der internationalen Dimension des Biafra-Krieges, anhand derer deutlich wird, daß Bürgerkriege in der Dritten Welt zumeist nicht nur aufgrund einer innerstaatlichen Problemsituation entstehen, sondern ihre Ursachen oftmals in von außen in die Region getragenen Interessen und Machtansprüchen haben.

Klaus Seitz

Die Welten der Wörter - Worlds of Words - Mondes des mots - Mundos de las palabras. Plakate zur Alphabetisierung, herausgegeben vom UNESCO-Institut für Pädagogik, Hamburg und dem Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart und Dresden 1992, 128 Seiten, ISBN 3-12-555 150-1, DM 30.

Überall in der Welt, auch in der Bundesrepublik ist Analphabetismus ein Problem. Ein Medium, das auf dieses Thema aufmerksam macht und zu Maßnahmen der Überwindung motivieren möchte, ist das Plakat. Seine Bildersprache ist universell. Das UNESCO-Institut hat aus seiner über 1000 Exemplare umfassenden Sammlung von Alphabetisierungsplakaten 50 für eine Ausstellung ausgewählt. Zu dieser Ausstellung, die 1993 an verschiedenen Plätzen der Bundesrepublik zu sehen sein wird, erschien jetzt ein mehrsprachiger Katalog. Er zeigt eindrucksvoll, daß Alphabetisierung in Industrieländern wie in Entwicklungsländern eine soziale, kulturelle und politische Aufgabe darstellt. Die farbigen abgedruckten Plakate verweisen in ihrer Unterschiedlichkeit auf den Kontext des entsprechenden Landes und lassen sich von daher auch in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit vielfältig einsetzen.

A.Scheunpflug

Edwards, Michael / David Hulme (hg.): Making a Difference. NGOs and Development in a changing World, in Zusammenarbeit mit "The Save the Children Fund", Earthscan, London 1992, 240 S., £ 13,95

Einerseits waren die 80er Jahre ein verlorenes Jahrzehnt für die Entwicklungsländer mit der Verschuldungskrise, Verschlechterung der Terms of Trade, den Kriegen und Bürgerkriegen, Ruinen der Großprojekte, dem Rückgang der finanziellen Hilfe aus dem Westen usw., andererseits oder gerade deshalb gewannen die NGOs an Einflüssen. In dem Maße, in dem die NGOs wuchsen und an politischer Bedeutung gewannen, weil sie auch von offiziellen Geberorganisationen Unterstützung erhielten, wuchsen auch die Probleme der NGOs. Die neuen Fragen sind anders: wie kann man mit einer veränderten Struktur umgehen, wie kann man neue Konzepte, neue Methoden der Durchführung entwickeln.

Man müßte zunehmend mehr mit offiziellen Stellen kooperieren, ohne die Eigenständigkeit zu verlieren. Man müßte umgekehrt den Regierungsstellen eigene Erfahrungen mitteilen, mit dem Ziel, Strukturen der Mikroebene auf die Makroebene zu übertragen.

Auf all diese Fragen gibt dieses Buch konkrete Antworten mit Fallbeispielen. Das Buch hat sechs Teile. Abgesehen von dem ersten Teil (Theoretische Einleitung) und dem letzten Teil (Schlußfolgerungen) behandeln die anderen Teile (2. Arbeit mit den Regierungen, 3. Bedeutungszunahme durch größere Organisationen, 4. Graswurzelbewegungen mit den Lobbyvereinen und 5. Politische Einflußnahme im Norden) mit unterschiedlichen Fallbeispielen. Das Buch ist eine Anleitung zur Praxis.

Asit Datta

Deutsche Welthungerhilfe (hg.): Hunger - ein Report. Redaktion: Christian Grän, Angela Tamke, Dietz Verlag, Bonn 1993, 254 Seiten, DM 16,80

Anläßlich des 30jährigen Jubiläums hat die DWH dieses Buch herausgegeben. 1960 startet der damalige FAO-Generalsekretär, Dr. B.R. Sen, eine Kampagne "Freiheit vom Hunger". In diesem Zusammenhang entstand die DWH, die mittlerweile zu einer der größten NGO in der Bundesrepublik herangewachsen ist. Vor 20 Jahren verkündete die Welternährungskonferenz, daß "innerhalb eines Jahrzehnts kein Kind mehr hungrig zu Bett gehen wird". So zieht die DWH eine Bilanz ihrer 30jährigen unermüdlichen Arbeit und der Zielvorstellung der FAO.

Das Ergebnis sieht ernüchternd aus. Es gab zwar das große Scheitern im Kampf gegen Armut und Hunger, es gab aber auch kleine Lichtblicke. Diese werden in Fallbeispielen dokumentiert.

Das Buch ist in vier Teile gegliedert: 1. Was ist Hunger, 2. Hunger und Überfluß in der Einen Welt, 3. Strategien gegen den Hunger und 4. Perspektiven.

Die Autorinnen stammen aus dem In- und Ausland (Schweiz, Norwegen, Großbritannien, Indien) und aus unterschiedlichen Berufssparten - Wissenschaftler, Journalisten, Filmemacher, Vertreter der offiziellen und nicht staatlichen Hilfsorganisationen. Die Bandbreite geht von Helmut Schmidt, Erhard Eppler über Volkmar Köhler (der ehemalige Staatssekretär des BMZ) Helga Henselder-Barzel (Vorsitzende der DWH) bis Peter Krieg (Filmemacher) und Siegfried Pater (Filmemacher und Publizist).

Das Buch - versehen mit vielen Grafiken, Fotos, Karikaturen - ist informativ und auch für den Unterricht empfehlenswert.

Asit Datta

Entwicklungspolitische Bildung in der DDR

Eine im Auftrag des Franziskanischen Bildungswerkes e.V. angefertigte Bibliographie dokumentiert und analysiert Publikationen und Materialien über die "Dritte Welt", die zwischen 1980 und 1990 in der DDR veröffentlicht wurden. Diese Studie ermöglicht damit erstmals einen umfassenden kritischen Einblick in die in der früheren DDR geleistete Internationalismus-Arbeit. Untersucht werden dabei Lehrpläne und Schulbücher ebenso wie die Publikationen der FDJ, der Universitäten, der Kirchen und der (wenigen) entwicklungsbezogenen Gruppen. Die Bestandsaufnahme stellt zusammenfassend fest: "Es gab (in der DDR) keine entwicklungspolitische 'Bildungsarbeit' in dem in Westdeutschland bekannten Sinn eines umfangreichen Angebots von Seminaren, Fortbildungsveranstaltungen und Vorträgen, sondern nur eine von der SED kontrollierte 'Massenarbeit', deren inhaltlicher Rahmen durch Grundaussagen des Marxismus-Leninismus, thematische Schwerpunktsetzungen durch Parteitagebeschlüsse und Solidaritätskampagnen festgelegt war (...). Bei näherer Betrachtung stellt sich heraus, daß zwar 'Solidarität' einen hohen Stellenwert in der offiziellen Politik einnahm, gleichzeitig aber die konkreten Kenntnisse der Probleme der Dritten Welt sehr gering waren. (...) Im Unterschied zu dieser staatlichen Linie haben seit Anfang der 70er Jahre die Kirchen eine zunehmend wichtige Rolle bei der Vermittlung von konkreten Informationen über die Dritte Welt gespielt". Die von Hans-Joachim Döring und Wolfgang Heuer verfaßte Studie unter dem Titel "Ergebnisse der Bestandsaufnahme 'Erstellen einer Bibliographie zu entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und entsprechenden Unterrichtsmaterialien im Rahmen des

Forschungsprojektes Grundlagen, Anregung und Förderung entwicklungspolitischer Bildung und Aktionen in den neuen Bundesländern" kann für DM 20,- in Typo-

Berliner "Leben und Lernen in der Einen Abschluß-

Der bundesweite Kölner Bildungskongreß "Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft" vom 29.09.-01.10.1990 hat Forderungen und Ziele für die Behandlung des "Nord-Süd-Themas" als fachübergreifende Aufgabe der schulischen Bildung formuliert. Als ersten Schritt zur Umsetzung dieser Aufgabe auf Länderebene haben die Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit und das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum (EPIZ) den Bildungskongreß "Leben (und) lernen in der Einen Welt" veranstaltet. Bei der Vorbereitung und Durchführung wurden sie unterstützt von der Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, von Berliner Lehrern und Lehrerinnen sowie von VertreterInnen einiger entwicklungspolitischer Berliner Bildungsorganisationen und von der Koordinationsstelle Nord-Süd im Bildungsbereich (Wiesbaden).

Die Lehrerinnen und Lehrer widmeten sich in Arbeitsgruppen und Diskussionsforen neben sektorübergreifenden Themen der Entwicklungspolitik insbesondere dem Austausch über neue Ansätze, pädagogische Methoden und Materialien zur Behandlung von "Nord-Süd-Themen" im Unterricht. Teil des Kongresses war das Kennenlernen und der Dialog mit Gruppen und Institutionen, die sich in Berlin mit entwicklungsbezogener Bildungsarbeit befassen.

Der Kongreß hat als Ergebnis seiner Diskussionen folgende Erklärung beschlossen:

◆ *Leben lernen in der Einen Welt bedeutet die pädagogische Umsetzung dreier Grundziele: Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Umwelt. Dazu gehört neben der Umwelt- und Friedenserziehung auch die Behandlung von Nord-Süd-Themen als verbindliches Unterrichtsprinzip in allen Schularten und Schulstufen sowie interkulturelles Lernen. Dies gilt in gleicher Weise für die berufliche Bildung.*

Die Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport wird aufgefordert, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit sowohl in den Lehrplänen als auch in der Unterrichtspraxis als Querschnittsaufgabe zu verankern und sich in diesem Sinne auch im Rahmen der Kultusministerkonferenz einzusetzen.

◆ *Zentrales Erziehungsziel muß im Rahmen dieses Lernens für die Eine Welt die Fähigkeit zum Zusammenleben mit Fremden als gleichgeachteten Menschen sein. Die Erziehung zur Achtung der Menschenrechte bedeutet in der alltäglichen Unterrichts- und Lebenspraxis, mit Unterschieden zu leben und als Menschen mit unterschiedlichem Aussehen und Verhalten, unterschiedlichen Ansichten und Erfahrungen und mit unterschiedlicher Sprache voneinander zu lernen.*

skriptfassung bezogen werden über das Franziskanische Bildungswerk e. V., Dr. Horst Goldstein, Wollankstraße 18, O-1100 Berlin. (ks)

Globales Lernen

Vierzehn Länder hatten 20 Vertreterinnen und Vertreter von staatlichen Stellen, die mit Umwelt- und Entwicklungserziehung betraut sind, zu einer Tagung zum

Thema "Intergovernmental Consultation on Global Education" nach Wien entsandt. Zur Konsultation im Januar 1993 hatten die österreichische Bundesregierung und das Nord-Süd-Zentrum des Europarates eingeladen. Im Mittelpunkt der Tagung standen Fragen der Zusammenarbeit zwischen Ministerien und Nichtregierungsorganisationen im Bereich der Umwelt, Entwicklungs- und Menschenrechtserziehung. Anschrift der Veranstalter: Nord-Süd-Zentrum, Avenida da Liberdade 229-4, P-1200 Lisboa. (ks)

Bildungskongreß Welt" 23.-25. September 1992 erklärung

◆ *Schul- und Klassenkontakte, Schüleraustausch sowie Schulpartnerschaften mit Schulen in Ländern des Südens sind ein wichtiges Lernfeld zur Vermittlung von Nord-Süd-Themen in der schulischen Bildungsarbeit. Sie erfordern eine gründliche und systematische Auswertung. Die Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport wird aufgefordert, Nord-Süd Schulkontakte und -partnerschaften gezielt zu fördern.*

◆ *In die schulische Bildungsarbeit sind die Erfahrungen außerschulischer Organisationen und Institutionen, die im Nord-Süd-Verhältnis arbeiten, sowie von Nord-Süd-Partnerschaften auf der Bezirksebene miteinzubeziehen. Wichtig ist, daß gerade auch Menschen anderer Kulturen in die Bildungsarbeit einbezogen werden. Die Rechtsstellung und die soziale Absicherung ausländischer Lehrkräfte sind zu verbessern.*

◆ *Um das Potential der politischen Lernorte in Berlin für die schulische und außerschulische entwicklungspolitische Bildungsarbeit optimal zu nutzen, ist die Koordinationsfunktion des Entwicklungspolitischen Bildungs- und Informationszentrums (EPIZ) zu stärken und auszubauen. Dazu gehören Aufstockung des Raum-, Personal- und Finanzmittelbestandes für Veranstaltungen, Begegnungen, Honorarkräfte und Dokumentationen. Außerdem sind zwei Stellen auf mindestens vier Jahre für entwicklungspolitische BildungsreferentInnen beim Deutschen Entwicklungsdienst (DED) dauerhaft zu etatisieren.*

◆ *Die Querschnittsaufgabe der Nord-Süd-Thematik muß in Studien- und Prüfungsordnungen für die Lehrberufe ausreichend verankert werden. Die Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern zum Bereich Nord-Süd ist sowohl quantitativ von der Anzahl der Angebote, als auch qualitativ unter Einbeziehung didaktisch-innovativer Modelle, auszubauen.*

◆ *Die Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien müssen so überarbeitet werden, daß die Querschnittsaufgabe der Nord-Süd-Thematik in der Unterrichtspraxis aller Schulstufen und Schularten umgesetzt werden kann. Zur Sicherstellung einer kontinuierlichen Fortentwicklung der Lehrpläne, für den Austausch der Kolleginnen und Kollegen untereinander und für die Weiterentwicklung und Kommentierung von Unterrichtseinheiten ist ein entwicklungspolitischer LehrerInnen-Arbeitskreis der Berliner Schulen, mit der Möglichkeit von Stundenbefreiungen, einzurichten.*

◆ *Der bundesweite Informationsaustausch und die Kommunikationsmöglichkeiten mittels länderübergreifender Einrichtungen zur schulischen Nord-Süd-Arbeit ist von Berlin zu fördern.*

EPIZ: Georgenkirchstr. 70, 1017 Berlin, Tel. 030/428 32 10-244

Bilanz der personellen Entwicklungszusammenarbeit

Welchen Sinn macht es heute, Fachkräfte von Deutschland aus in die Dritte Welt zu schicken? Vielfältige Materialien zu einer kritischen Bilanz von dreißig Jahren personeller Entwicklungszusammenarbeit bietet die Zeitschriftenausgabe "Standpunkte 2/92" (Dezember 1992) der Vereinigung ehemaliger Entwicklungshelferinnen und Entwicklungshelfer (vehement). Die 95-seitige Publikation unter dem Titel "Über 30 Jahre personelle Entwicklungszusammenarbeit - und was nun?" versammelt Beiträge u.a. von Dieter Hampel, Manfred Kulesa und Josef Freise. Die Mehrzahl der Beiträge betont dabei, daß eine neue Ära der personellen Entwicklungszusammenarbeit einer verstärkten Aufklärungs- und Bildungsarbeit über die Entwicklungsproblematik in unserer Gesellschaft selbst bedarf. Das Heft ist erhältlich über: VEHEMENT, Zollstockweg 5, 5000 Köln 51.

(ks)

Arbeitshilfe zu Kinderpatenschaften

Eine Arbeitshilfe für Gemeinden, Gruppen, Schulen und Einzelpersonen zum Thema "Pro und Contra Kinderpatenschaften" haben Edda Stelck und Ulrich Becker verfaßt. Auf 63 Seiten werden Argumente zur Auseinandersetzung über dieses umstrittene Instrument konkreter Hilfe für Kinder in der Dritten Welt aus der Sicht sowohl der Patenschaftsorganisationen, als auch deren Kritiker und der Betroffenen selbst dargelegt. Zum Einzelpreis von DM 3,- kann diese Arbeitshilfe bezogen werden bei: Breklumer Druckerei, Postfach 1220, 2257 Breklum. (ks)

Leitfaden für die entwicklungspädagogische Praxis

Ein "Organisationshandbuch der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit" hat der Deutsche Volkshochschulverband (DVV) vorgelegt. Neben einer (ergänzungsbedürftigen) Darstellung verschiedener Institutionen, die in Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspädagogik tätig sind, enthält der Band praktische Hilfestellungen zu organisatorischen und rechtlichen Fragen der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Die Broschüre kann kostenlos beim Deutschen Volkshochschulverband, Rheinallee 1, 5300 Bonn 2 bestellt werden. (ks)

Neuer Bericht der Kultusministerkonferenz in Arbeit

Nachdem die Kultusministerkonferenz zuletzt im Jahr 1988 einen Bericht "Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt" vorgelegt hatte, soll der mittlerweile erreichte Stand der Verankerung des Lernbereichs "Dritte Welt" in Schule und Lehrerfortbildung der einzelnen Bundesländer demnächst in einer neuen Bestandsaufnahme dokumentiert werden. Mit den Vorbereitungen für die Neufassung wurde begonnen. Anregungen für eine Verbesserung der seinerzeit von den Fachleuten (auch in der ZEP) scharf kritisierten Bestandsaufnahme sind zwar nicht ausdrücklich erbeten, könnten gleichwohl ganz nützlich sein: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, Nassestraße 8, 5300 Bonn 1. (ks)

Förder- und Kooperationsmöglichkeiten in Niedersachsen

Der Verein niedersächsischer Bildungsinitiativen, der Verein zur Förderung entwicklungspolitischer Initiativen und die Stiftung Leben & Umwelt haben eine 73-seitige Broschüre herausgegeben mit dem Titel: "mehrmöglich machen. Förderungs- und Kooperations-

möglichkeiten für "Eine-Welt"-Arbeit und interkulturelle Arbeit in Niedersachsen. Die Übersicht möglicher Geldgeber ist nicht nur für Niedersachsen wertvoll und hilfreich, weil viele Adressen auch bundesweit tätig sind. Die Broschüre ist erhältlich bei: VNB-Fachbereich "Internationale und interkulturelle Arbeit", Bahnhofstr. 16, 2847 Barnstorf, Tel. 05442/1596, Fax: 05442/2241. (akt)

Entwicklungspädagogisches Seminar des AKE Bildungswerkes

Der Arbeitskreis entwicklungspolitisches Bildungswerk e.V. (AKE-BW), eine staatlich anerkannte Einrichtung der politischen Weiterbildung in Vlotho bietet regelmäßig interessante entwicklungspädagogische Seminare an. Eine kleine Auswahl der Themen: "Von Fremden lernen, sich selbst verstehen. Interkulturelles Lernen aus den Entwicklungsländern", "Workshop zu Aktionsformen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit", "Von Südasien lernen - Eine Einführung in entwicklungspolitische Zusammenhänge", "Teamer-Innen-Schulung für entwicklungsbezogene und internationale politische Bildungsarbeit", "Entwicklungspolitische Bildungsarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit". Das aktuelle Seminarprogramm ist erhältlich beim AKE-Bildungswerk, Horstweg 11, 32602 Vlotho, Tel. 05733/6800. (akt)

Handbuch zur interkulturellen Arbeit

Gemeinsam mit der GEW hat der World University Service (WUS) ein umfangreiches Handbuch zur interkulturellen Arbeit vorgestellt. Das Werk wird herausgegeben von M. J. Gorzini und H. Müller und thematisiert in 23 Artikeln den gegenwärtigen Diskussionsstand zum Thema interkulturelle Arbeit. Die Dokumentation von mehr als 100 Selbstdarstellungen von Initiativgruppen soll neben Informationen und reflexionen der Arbeit auch Anregungen vor Ort geben. Die einzelnen Bereiche werden durch einen umfangreichen Serviceteil ergänzt. Bestellungen beim WUS, Goebenstraße 35, 6200 Wiesbaden. (akt)

Forum der UNESCO-Projekt-Schulen

Seit 1953, also seit genau 40 Jahren gibt es die UNESCO-Projekt-Schulen. Sie haben von Beginn an und bis heute das Leben in der Einen Welt schulisch erprobt und vielfältige entwicklungspädagogische Erfahrungen gesammelt. Wer sich für sie interessiert, sollte die Vierteljahresschrift "Forum der UNESCO-Projekt-Schulen" abonnieren. Die 30-seitigen Broschüren sind kurzweilig, informativ und praxisnah gemacht. Die behandelten Themen greifen aktuelle Trends auf. Beispiele aus den letzten Nummern: "Strategien und Ideen für Klassen-

Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen Nachrichten Informationen

fahrten", "UNESCO-Sprachcamps in Polen", "Plakate gegen Fremdenfeindlichkeit", "Ein Indio darf den Tag nicht verschlafen - Ein Projektbericht", "Projektbericht "Leben in der Einen Welt", "Interkulturelles Lernen ist die zentrale Aufgabe", "SchülerInnenaustausch", "Migration im Unterricht schweizer UNESCO-Schulen". Die Vervielfältigung für schulische Zwecke ist erwünscht! Bezug: UNESCO-Projekt-Schulen, c/o Nieders. Landesvertretung, Kurt-Schumacher-Str. 19, 53 Bonn 1, Tel. 0228-2283-430, Fax: 0228-2283237.

(akt)

Überregionale Informationsstelle

Die Bibliothek der Informations- und Bildungsstätte der comboni-Missionare in Ellwangen umfaßt mittlerweile einen Bestand von über 12.000 Büchern und Zeitschriften. Schwerpunktmäßig wird Literatur gesammelt zu folgenden Themen: Ausbeutungsstrukturen, weltweite Gerechtigkeit, Menschen auf der flucht, Frieden, Ökologie, Menschenrechte, Weltwirtschaftsordnung, Konsumverhalten, Produktaufklärung, Missions- und Kirchenverständnis, Kultur. U.a. werden auch entwicklungspädagogische Materialien für den Unterricht aus-

Unser "ZEP-Auslandskorrespondent" in der Schweiz:

Christian Graf-Zumsteg

Als "neuen Mitarbeiter" können wir ihn inzwischen schon gar nicht mehr bezeichnen, weil er schon seit mehreren Jahren das jeweils Neueste aus der Schweiz mitteilt: *Christian Graf-Zumsteg*. Christian ist kein Adeliger, wie sein Nachname vielleicht glauben läßt, sondern ein gutbürgerlicher Schweizer aus Lauterbrunnen (Berner Oberland). Er ist verheiratet und hat drei Kinder und wohnt in Jona, wo er seit Januar 1989 - auf einer 60%-Stelle Sekretär des Forums "Schule für eine Welt" ist. Christian ist Sekundarschullehrer und damit schon beruflich mitten in der Pädagogik zu Hause.

Das wird vor allem deutlich, wenn man seine beruflichen Tätigkeiten näher betrachtet:: 1979-83 Stellvertretungen an verschiedenen Primar- und Sekundarschulen, 1984-85 bibliothekarischer Mitarbeiter der Berner Schulwarte, Fachreferent für Geographie und Geschichte, 1985 Ausstellung "Geographie im neuen Lehrplan", Berner Schulwarte, 1986-87 Mitarbeit an der Unterrichtshilfe "Schweiz - Dritte Welt" der Lehrerfortbildung des Kantons Bern, Geamtredaktion der Unterrichtshilfe "Fünf Ringe in Korea" für Fastenopfer/Brot für alle, 1987-89 Teilzeitlehrer an der Sekundarschule

und Realschule Eschenbach. Daneben arbeitet Christian regelmäßig und einschlägig entwicklungspädagogisch in der Kantonalen Lehrerfortbildung Bern.

Ehrenamtlich ist Christian - neben der ZEP-Mitarbeit - Mitglied der Geschäftsleitung der Schweizer Sektion von amnesty international und dort verantwortlich für die Schulung der Mitglieder, der Menschenrechtserziehung, des ai-lehrer-Service und der Koordination der Schweizer Sektion.

Aus dieser Arbeit sind eine Reihe von Veröffentlichungen hervorgegangen, vor allem praxisbezogene Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Entwicklungspädagogik und der Menschenrechtserziehung.



INFO Dritte Welt Haus Bielefeld

Das Dritte Welt-Haus Bielefeld gibt zweimonatlich eine Informationszeitschrift "INFO Dritte Welt Haus" heraus, die einen informativen Überblick über die entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Aktivitäten in Bielefeld gibt. Neben den aktuellen Veranstaltungshinweisen finden sich auch kurze Beiträge und Rezensionen. Bezug: Dritte Welt Haus, August-Bebel-Str. 62, 48 Bielefeld 1, Tel. 0521-62802.

(akt)

geliehen. Die Bibliothek leiht auch überregional aus. Kontakt: Comboni-Missionare Informations- und bildungsstätte, Rotenbacher Str. 8, PF 1252, 7090 Ellwangen/Jagst, Tel. 07961-54081.

(akt)

Medienübersicht für entwicklungspädagogische Bildungsarbeit

Die Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kulture.V. hat die entwicklungspolitischen Medien für die schulische und außerschulische bildungsarbeit zusammengestellt. Ein umfassendes Angebot entwick-

lungspolitischer Filme enthält ein Sonderkatalog. In den neuen Bundesländern liegen die Interkom-Medienkoffer in Potsdam, Rostock, Schwerin, Halle, Magdeburg, Erfurt und Leipzig aus. Kontakt: INTERKOM, Evelyne Hager, PF 120519, 53 Bonn 1, Tel. 02241-76481.

(wus)

DVV Organisationshandbuch der entwicklungs- politischen Bildungsarbeit

Viele konkrete Hinweise und Anregungen für die Planung und Durchführung von Veranstaltungen enthält das "Organisationshandbuch der entwicklungs- politischen Bildungsarbeit" des Deutschen Volkshochschul-Verbandes (DVV). Es wurde zusammengestellt von H. Dürste und M. Fenner. Neben Fragen lokaler Kooperations- und Finanzierungsmöglichkeiten und dem Bereich "Öffentlichkeitsarbeit" werden rechtliche und organisatorische Aspekte behandelt. Mehrere Beiträge sind dem Themenbereich "Angebotsformen und Personal" gewidmet. Außerdem werden weitere Informationsquellen genannt und Erfahrungsberichte aus den neuen Bundesländern vorgestellt. Das Buch kann kostenlos beim DVV/Fachstelle für Internationale Zusammenarbeit, Rheinallée 1, 53 Bonn 2, bezogen werden.

(wus)

Praktische Anregungen für die politische Bildungs- arbeit

"Mit Phantasie und Spaß, praktische Anregungen für eine motivierende politische Bildungsarbeit" heißt eine reich illustrierte und kurzweilige Broschüre, die der "AK Pädagogik Paulo Freire" in Kooperation mit "Regenbogen Bayern" herausgibt und die viele Anregungen für das gemeinsamen politische Arbeiten in Gruppen enthält. Es handelt sich dabei um die deutsche Übersetzung einer spanischsprachigen Broschüre aus der Basisarbeit in Costa Rica (partizipative Techniken für die Volkserziehung). Das Buch kostet DM 10 plus DM 2 Versand. Der AK gibt auch ein Gesamtverzeichnis der im Bereich "Dritte-Welt-Pädagogik" erschienenen Materialien heraus. Kontakt: AK Freire, c/o AG SPAK, Adlzreiterstr. 23, 8 München 2.

(akt)

"Atlas der Weltverwicklungen"

100 Schaubilder zu den Themenbereichen "weltweite Armut", "globale Ökologie" und "lokales Engagement" enthält der vom Dritte Welt Haus Bielefeld beim Peter Hammer Verlag herausgegebene "Atlas der Weltverwicklungen". Die zentralen entwicklungs- politischen und ökologischen Zusammenhänge sind auf der Basis neuester Statistiken graphisch aufbereitet und erläutert, sowie für die Bildungsarbeit mit didaktischen Anregungen versehen. Die Schaubilder können für Seminare und

Unterricht kopiert oder auf Overhead-Folien übertragen werden. Preis DM 19,80, Bezug: Buchhandel.

(wus)

Bildung im Schatten der Postmoderne

"Bildung im Schatten der Postmoderne. Von Prometheus zu Sisyphos" heißt der Titel eines kleinen Büchleins von Horst Siebert, in dem der Autor die klassische Bildungsidee der Aufklärung im Schatten postmoderner Bedrohungen neu reflektiert. Das Buch ist der Reihe "Wissenschaft in gesellschaftlicher Verantwortung" erschienen, in der Kurzbeiträge veröffentlicht werden, die die gesellschaftliche Verantwortung der Wissenschaft verdeutlichen sollten. Bezug über Buchhandel.

(akt)

Schweiz: neue Evaluation von Unterrichtsmitteln

Die 8. Folge der Evaluationsliste des Forums "Schule für eine Welt" ist redaktionell neu bearbeitet und erscheint im Mai. Es werden rund 40 Neuerscheinungen entwicklungs- politischer Unterrichtsmaterialien vorgestellt und rezensiert. Schule für eine Welt, Sekretariat, Aubrigstr. 23, CH-8645 Jona, Fax 055/284082.

(cgz/akt)

"Eine Welt Jugendnetzwerk"

Das "Eine Welt Jugendnetzwerk" ist ein Jahr alt und entwickelt sich immer mehr zu einer entwicklungs- pädagogischen Informations- und Servicestelle für die Jugendarbeit. Aktive oder interessierte Jugendliche erhalten regelmäßig einen Rundbrief, in dem über entwicklungs- politische Aktionen und Neuerscheinungen in der Bildungsarbeit für/mit Jugendlichen berichtet wird. Kontakt: Eine Welt Jugendnetzwerk, Jugendumweltbüro, Heringstr. 4, 2980 Norden, Tel. 04931-167077.

(akt)

Entwicklungspolitischer Rundbrief für Jugendliche

Die 4. Ausgabe eines entwicklungs- politischen Rundbriefs speziell für Jugendliche ist gerade erschienen. Das neue Periodika soll ca. alle 3 Monate über Aktionen berichten und Termine bekannt geben. Außerdem soll er längerfristig den Gruppen als Austauschbörse dienen. Kostenlos kann er zum Hineinschnuppern bestellt werden. Adresse: Eine Welt Jugendnetzwerk, Heringstr. 4, 2980 Norden.

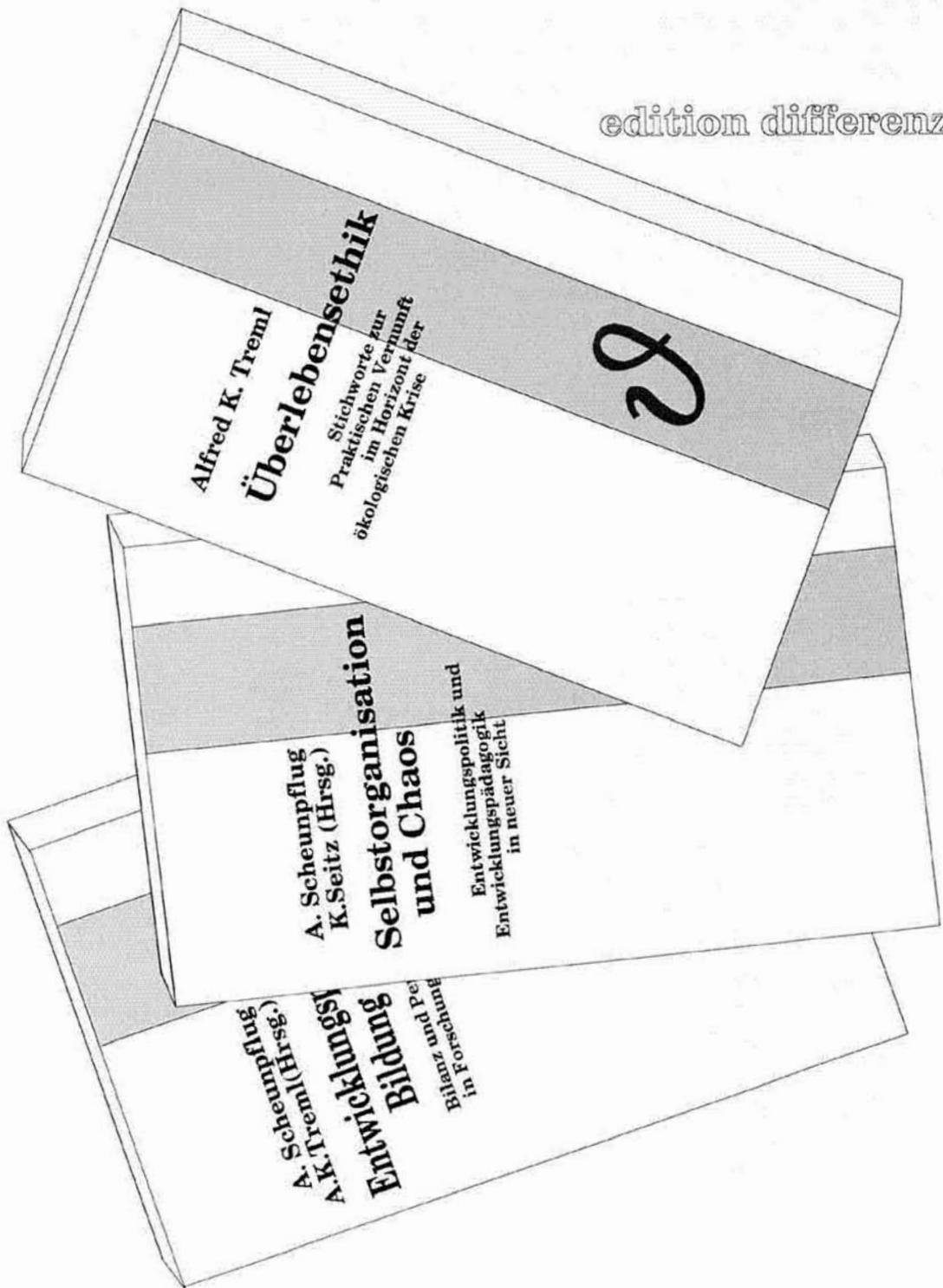
(akt)

Entwicklungspolitische Seminare für Jugendliche

Wer eine Übersicht über entwicklungs- politische Seminare speziell für Jugendliche (in und um Niedersachsen herum) haben möchte, kann dies über folgende Adresse bekommen: Eine Welt Jugendnetzwerk, Heringstr. 4, 2980 Norden.

(akt)

edition differenz



edition differenz

Band 1: Tremel, Alfred K.: Überlebensethik. Stichworte zur praktischen Vernunft im Schatten der ökologischen Krise, 246S., 38DM.

Band 2: Scheunpflug, Annette / Seitz, Klaus (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, 180S., 34DM.

Band 3: Scheunpflug, Annette / Tremel, Alfred K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre, im Erscheinen, 455S., 66DM

Bestellungen an: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 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.** 180 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.455 S., brosch., DM 66.-, erscheint 6/93. Subskriptionspreis: DM 56.-

Band 4: Ulrich Klemm: **Libertäre Pädagogik. Studien zur pädagogischen Rezeption des modernen Anarchismus.** ca.160 S., brosch., DM 34.-, erscheint 10/1993. 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