ZEP

Zeitschrift für Entwicklungspädagogik o 16. Jahrgang o Dezember 1993 o Heft 4 o ISSN 0175-0488 D o Preis: 9,50 DM

Antirassistische Bildungsarbeit

Aus dem Inhalt:
Diskriminierte Minderheiten
Erwachsenenbildung
Ökologische / Ökonomische Vernetzung

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

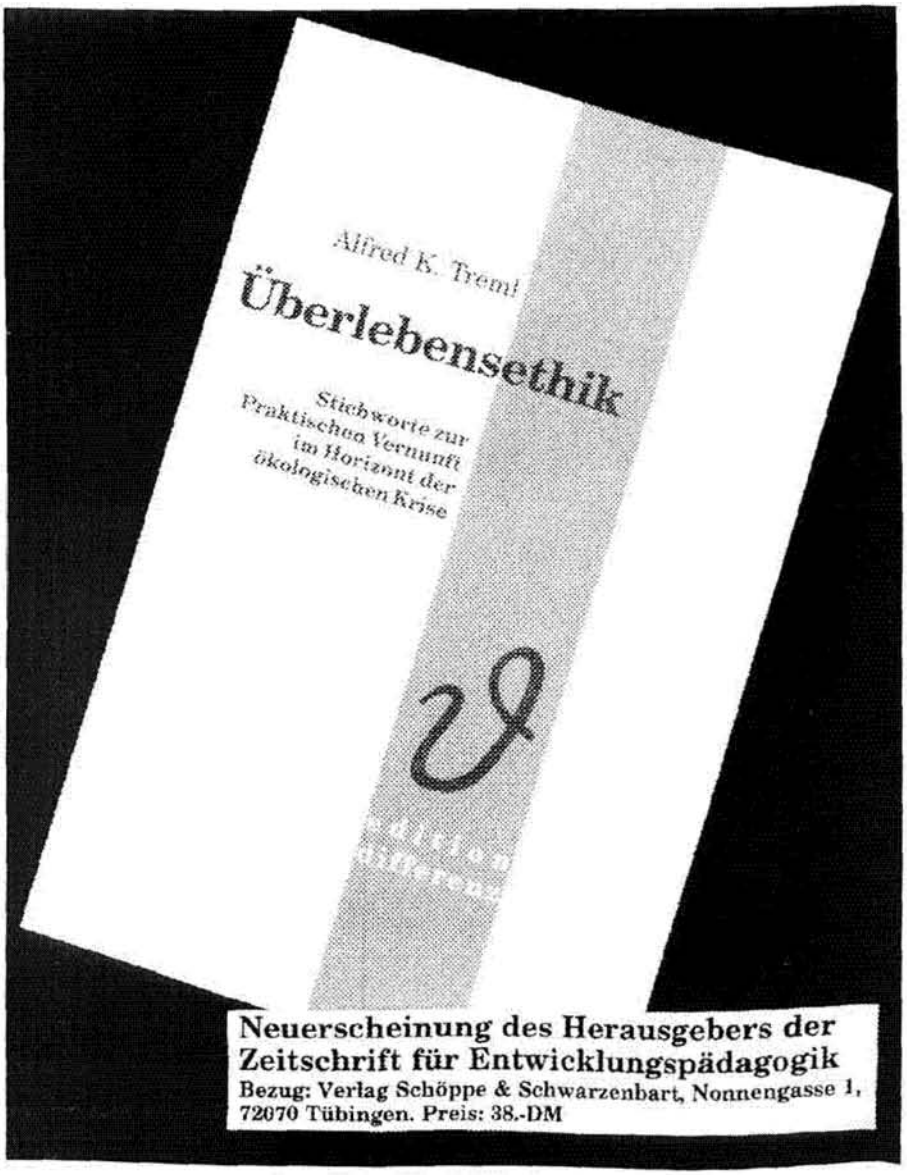
mit diesem Heft geht eine Episode der ZEP zu Ende und eine neue beginnt. Mit dem Jahrgang 1994 wird die ZEP einen neuen Titel führen: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. Die Gründe und Hintergründe finden Sie in diesem Heft auf S.40.

Antirassistische Bildungsarbeit ist in einer Zeit der zunehmenden Regression auf nationalistische und rassistische Bewegungen ein vornehmes und notwendiges Ziel der Entwicklungspädagogik. Wir finden in diesem Heft mehrere Beiträge, die sich damit befassen.

Zunächst zieht *Uwe Krebs* seine pädagogischen Konsequenzen aus seiner (im letzten Heft schon erschienenen) primär ethologischen Analyse des Phänomens. Auf diesem Hintergrund werden normative Erwartungen, wie sie eine bloße Appellativ- oder Gesinnungspädagogik vertritt, problematisch und relativiert. Von einer ganz anderen Seite entlarvt *Ulrich Bausch* die multikulturelle Struktur unserer vertrauten Lebenswelt. Das Vertraute ist offenbar nur das Fremde, an das wir uns gewöhnt haben. Vielleicht hilft diese Erkenntnis bei dem Versuch, Toleranz und Interesse im Umgang mit dem "Fremden" zu kultivieren. *Asit Datta* beschreibt schließlich die - ökologische und ökonomische - Vernetzheit unserer "einen Welt" und veranschaulicht mögliche pädagogische Konsequenzen.

Die Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung antizipiert unsere für den neuen Jahrgang (1994) anvisierte Erweiterung unserers Blickfeldes auf Themen "internationaler Bildungsforschung". Dieser Akzent wird künftig sicher verstärkt.

Alfred K. Treml
11.11.1993



Zeitschrift für Entwicklungspädagogik

16.Jahrgang Dezember 4 1993 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Uwe Krebs	**2**	**Diskriminierte Minderheiten als Natur- und Kulturphänomen** Biologische Wurzeln, kulturelle Erscheinung und pädagogische Beeinflußbarkeit. Teil 2
Ulrich Bausch	**8**	**"... aber ein richtiger Deutschstämmiger ist für mich halt schon was anderes ..."** Erfahrungen antirassistischer Arbeit in der Erwachsenenbildung
Asit Datta	**15**	**Wir leben in einer Welt. Wir lernen für Eine Welt**
Portrait	**21**	**Arbeitskreis Pädagogik bei Brot für die Welt**
ZEPpelin	**22**	**"Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr..."**
	24	**Rätsel-Ecke**
Hans Bühler u.a.	**25**	**Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung**
	31	**Rezensionen**
	38	**Kurzrezensionen**
	39	**Informationen**

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 16.Jg 1993 Heft 4. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GFE. **Schriftleitung:** Alfred K. Treml **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., Nellingsheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens, Esther Neumann, Heike Selinger, Kerstin Tschinkel **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Titelbild: Fotoagentur Gocht, Tübingen. Wir bedanken uns für die kostenfreie Überlassung der Abdruckrechte **Abbildungen**: falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina 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, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/22801. ISSN 0175-0488 D

Uwe Krebs

Diskriminierte Minderheiten als Natur- und Kulturphänomen

Biologische Wurzeln, kulturelle Erscheinung und pädagogische Beeinflußbarkeit[1]

Teil 2

Die erzieherische Beeinflußbarkeit

In diesem Abschnitt kommen zunächst einige empirische Befunde über die Möglichkeiten der Beeinflussung, insbesondere im Laufe der Ontogenese, zur Sprache. Anschließend werden auf dem Hintergrund einiger zusammenfassender Thesen Fragen möglicher Anwendungskonsequenzen angeschnitten.

Kinder werden ohne jedes konkrete Vorurteil gegenüber Minderheiten geboren. Doch entwickeln sich bei ihnen Vorurteile bereits in einem relativ frühen Alter, nämlich etwa zur Kindergartenzeit und in den ersten Schuljahren. Secord u. Beckmann (1976) berichten von Studien, in denen Kinder mit Hilfe von Bildern oder hypothetischen Situationen getestet wurden, und in denen sie lieber mit den Angehörigen der Majorität zusammen sein wollten, als mit Angehörigen von Minoritäten.

Die Minoritäten, die bei kindlichen Urteilen eine Rolle spielten, waren identisch mit jenen, die die herrschenden Vorurteile der Gesellschaft diskriminierten. Solche Vorurteile sind zunächst schwach, werden jedoch während der Kindheitsjahre stärker. Kleine Kinder sind auch nicht in der Lage, die üblichen Gründe für die Vorurteile anzugeben, sobald sie aber älter werden, lernen sie die unterstützende Ideologie und führen traditionelle kulturelle Gründe für Vorurteile an (Simson u. Yinger, 1958).

Daß durch entsprechende Erziehung die Diskriminierung von Minderheiten vermehrt oder vermindert werden kann, ist kaum anzuzweifeln. Interessanter erscheinen aber spezifischere Fragen.

1. Elterlicher Einfluß

In verschiedenen Arbeiten zeigte sich, daß Mütter mit autoritärem Erziehungsstil Kinder mit ausgeprägten sozialen Vorurteilen hatten (Lyle u. Levitt, 1955; Siegmann, 1957). Allzu nahtlos scheint die Übernahme elterlicher Vorurteile aber nicht abzulaufen, mindestens nicht bei älteren Kindern. So fanden Williams u. Williams (1963) bei Collegestudenten signifikant niedrigere Werte für die sozialen Vorurteile im Vergleich mit den Werten der Eltern. Ein interessantes Detail hierbei war die Überkreuz-Übernahme der Vorurteile: Studentinnen korrelierten im Vorurteil signifikant mit dem Vater, nicht aber mit der Mutter. Bei den männlichen Studenten verhielt es sich genau umgekehrt. Niedrige, aber signifikante Korrelation mit den Vorurteilen der Mutter, jedoch keine signifikante Korrelation mit denen des Vaters.

Generell zeigen alle Arbeiten, daß die Ähnlichkeit der Vorurteile von Eltern und Kindern mit zunehmendem Alter der Kinder abnimmt, was unschwer auf den zunehmenden Einfluß weiterer Sozialisationsinstanzen rückführbar erscheint.

2. Bildung und Vorurteil

Wenn vielfach festgestellt wurde (z.B. Allport, 1954; Brown, 1965), daß das Ausmaß der Vorurteile mit der Länge der Ausbildung, die die verglichenen Gruppen besaßen, abnahm, so kann dies ein Hinweis auf pädagogische Einflüsse sein. Es muß aber nicht (vgl. Bergler u. Six, 1972). Es wirken nämlich zahlreiche weitere Einflußgrößen mit, die isoliert werden müßten, um Kausalbeziehungen zu sichern. Intelligenz z.B. (so fand Christie 1954) korrelierte mit Ethnozentrismus deutlich niedriger (.20) als gute Ausbildung (.50-.60). Weiterhin haben status- und gruppenspezifische Rollen Einfluß auf Art und Ausmaß der Vorurteile. Bei Wandel in Status und/oder Rolle ließen sich entsprechende Vorurteilsänderungen feststellen (Bergler u. Six, 1972).

Die Frage der Funktionalität von Vorurteilen hat also neben der Ausbildung auch die Intelligenz, die Rolle und den Status des Urteilers zu würdigen.

3. Kommunikationsformen und Vorurteil

Hier zeigten Untersuchungen, daß am nachhaltigsten 'face-to-face'-Kontakte wirken: Sie waren in ihrer Wirkung wesentlich intensiver als bei Information durch das Radio. Die "Information per Radio ist ihrerseits wieder nachhaltiger als Textinformation." (Bergler u. Six, 1972)

Weiter fand man, daß bei geringem politischem Interesse selektive Wahrnehmung dazu führt, daß z.B. die Argumentation des eigenen Wahlkandidaten besser erinnert und behalten wird, als die des weniger sympathischen Gegenkandidaten. Im Dienste der Verteidigung des Vorurteils steht also nicht allein die emotionale Verankerung, sondern stehen auch die vielen Möglichkeiten selektiver Wahrnehmung.

4. Kontakt und Vorurteil

Wir meinen häufig, daß Auslandsreisen das Allheilmittel sind zum Abbau von Vorurteilen. Hier zeigen empirische Befunde ein etwas differenzierteres Bild: Kongruente Wahrnehmungen wirken eher verstärkend auf die Vorurteile, divergente hingegen keineswegs in gleichem Maße Vorurteile schwächend (Bergler u. Six, 1972). Wirken aber persönliche Erfahrungen, die den eigenen Vorurteilen entgegenstehen, hinreichend lange und vielfältig auf das Individuum ein, so kommt es zu einer Abnahme der Vorurteile; z.B. wurde festgestellt, daß die Vorurteile weißer US-Soldaten gegenüber farbigen US-Soldaten im Laufe des 2. Weltkrieges abnahmen (Bergler u. Six, 1972).

5. Zusammenfassung der Befunde der drei Perspektiven

Versucht man, zentrale Befunde der hier angeschnittenen drei Perspektiven in Verbindung miteinander zu bringen, so ergibt sich folgendes: Die Diskriminierung von erkennbar nicht zur Eigengruppe zählenden Individuen ist als Verhaltensphänomen kein 'Privileg' des Menschen. In den verschiedenen Tierklassen finden sich analoge - möglicherweise in einigen Fällen (z.B. bei höheren Primaten) im Kern homologe - Verhaltensweisen, die stets mit sog. 'höherem Sozialleben' gekoppelt auftreten (Markl: 'Koevolution' der Gegensätze 'Altruismus' und 'Aggression').

Die populationsgenetische Theorie (Hamilton) vermag diese Phänomene (bei Tieren) zu erklären und ihr Fehlen oder Auftreten entlang genetischer Kriterien vorherzusagen. Dies gelingt, weil allem Anschein nach sowohl der Mechanismus des Abweisens gegenüber allem Fremden bzw. Abweichenden wie auch die Merkmale, die gewissermaßen als 'Kriterien' des 'Fremdseins' gelten, genetisch weitgehend festzuliegen scheinen. Mit anderen Worten: Prozeß und Struktur liegen weitgehend (genetisch) fest.

Bezüglich des Menschen belegen Ergebnisse der Sozialpsychologie das durchgängige Auftreten von sozialen Stereotypen und Vorurteilen, die als Vehikel der Diskriminierung von Minderheiten wirken. Die Inhalte der Diskriminierung sind jedoch kulturspezifisch und entstehen wesentlich im Kontext politisch--ökonomischer Zusammenhänge.

Befunde zur erzieherischen Beeinflußbarkeit belegen 1. eine Reihe von moderierenden Einflußgrößen in der Ontogenese (z.B. elterliche Erziehung) und 2. eine - wenn auch zähe - Veränderbarkeit von Diskriminierungen, die im wesentlichen über anhaltende persönliche Erfahrung - nicht unabhängig von Intellekt und Rolle des Urteilers - beeinflußt werden.

Zusammengefaßt zeigen im Humanbereich Befunde bislang zwar ausnahmslos einen prinzipiell höheren tierischen Sozialverbänden vergleichbaren Mechanismus, zugleich aber inhaltliche Resultate des Mechanismus in einer Vielfalt (soziale Stereotype und Vorurteile), die eine genetische Fixierung dieser Inhalte eher ausschließen. Es scheint erheblich wahrscheinlicher, eine erlernte und kulturell tradierte inhaltliche Füllung des Mechanismus anzunehmen. Mit anderen Worten: Der Prozeß könnte möglicherweise als genetisch fixiert interpretiert werden, da er als Prozeß eine kulturunabhängige Konstante des Homo sapiens ist.

Die Struktur hingegen ist Gegenstand kulturspezifischer Füllung. Sie scheint im wesentlichen erlernt zu werden.

Interpretiert man diese Hypothese unter funktionalen Gesichtspunkten, dann verbindet - vereinfacht ausgedrückt - eine 'erlernte Füllung' in Kombination mit einem 'ererbten Prozeß' die heute historischen Vorteile des (bei manchen Tierarten als genetisch fixiert gesicherten) Mechanismus für die Population (z.B. Abgrenzung gegen konkurrierende Populationen) ohne die Nachteile genetisch fixierter Strukturen, wie sie in Form von Urteilsparametern bei Tierarten vorliegen können (z.B. ist die Starre der Kriterien in spezifischen Situationen dysfunktional, etwa bei Verletzungen, Erkrankun

gen etc.). Populationen mit höherem Sozialleben und extrem herausgehobenem Lern-, Abstraktions- und Kommunikationsvermögen (zoologisches Merkmal des Homo sapiens) sollten in der Lage sein, je nach gesamtökologischem Kontext Inhalte und Gegenstände der Abgrenzung zu entwickeln. Zugleich sollte - auf Populationsebene argumentiert - der Mechanismus selbst zuverlässig in Gang kommen. Denn über lange stammesgeschichtliche Zeiträume mag er ein erfolgversprechendes 'Rezept' gewesen sein. Neben seiner möglichen Wirkung, Altruismus innerhalb der Gruppe zu fördern, wenn auch um den vermutlichen Preis des Aggressionsanstiegs gegenüber Fremdem und Fremden, sind auch Nebenwirkungen von Gewicht: z.B. die gleichmäßigere Verteilung der Gruppen über die Ressourcen-Fläche.

Der exponentielle Anstieg der menschlichen Population, die Zunahme an Mobilität - um nur zwei von zahlreichen Einflußgrößen zu nennen - haben faktisch eine Weltpopulation entstehen lassen, die sich (noch) nicht als eine solche begreift. Folglich ist die Funktionalität einer solcherart gedachten Disposition durch veränderte Rahmenbedingungen weitgehend aufgehoben. Dies insofern, als die Beziehung zwischen Aufwand (Abgrenzung) und Ertrag (homogene Population) verändert ist. Ihre Wirksamkeit aber mag fortbestehen.

6. Fünf Hypothesen

1. Verzerrende Urteilsdimensionen in der sozialen Urteilsbildung des Menschen, wie sie in Stereotypen und Vorurteilen zum Ausdruck kommen, lassen sich als Anpassungsleistungen deuten, da die Verzerrungsdimensionen nicht zufallsverteilt, sondern gerichtet erscheinen.
2. Die verzerrende Anpassung besteht durchgängig in Form von Bereitschaft a) zur Vereinheitlichung, bei Phänomenen der Eigengruppe, b) zur Abgrenzung, bei Phänomenen der Fremdgruppe.
3. Da die verzerrenden Anpassungen die - soziobiologisch gesehen - bedeutsamere Größe 'Population' (i.S. von Genpool) stärken und dies zu Lasten der auf genetischer Ebene nachgeordnet wichtigen Größe 'Individuum', sollten analoge und homologe Phänomene bei sozial lebenden Tieren mit ebenfalls gegenseitiger individueller Kenntnis erwartet werden.
4. Ihre Funktion könnte beim Menschen die Förderung der inneren Stabilität von Gesellschaften (Buschmann-Sippe bis Industrie-Gesellschaft) durch Homogenisierung der Wertungen zu Lasten der objektiven individuellen kognitiven und affektiven Urteilsbildung über soziale Phänomene sein ('Right or wrong my Country').
5. Die erzieherische Beeinflußbarkeit wäre schon theoretisch dadurch gegeben, daß diese unterstellen, gerichteten Bereitschaften der kulturellen Füllung bedürfen.

Die pädagogische Einwirkung wird umso erfolgreicher sein, je gesicherter ihre Prämissen erscheinen. Sollten sich die angeführten Hypothesen nicht falsifizieren lassen, so müßte die milieutheoretische Prämisse nahezu beliebiger Sozialisationsmöglichkeiten des Menschen einer bescheideneren, vermutlich begründeteren und dann pädagogisch wohl erfolgreicheren Vorgehensweise in der Bekämpfung der Diskriminierung von Minderheiten weichen.

Dieses Postulat mögen einige Ableitungen konkretisieren. Sie sind zwar nicht unbegründet, doch verfrüht, da empirisch nicht hinreichend abgesichert. Sie mögen aber 1. verdeutlichen, wie sich die Konsequenzen wandeln, wenn die Prämissen sich ändern und 2. dem bei dieser Thematik stets möglichen Mißverständnis entgegenwirken, solche vermuteten dispositiven Bereitschaften sollten als starre Parameter verstanden werden, die kultureller (z.B. pädagogischer) Beeinflussung völlig verschlossen seien.

Einige mögliche praktische Ableitungen

Ein Blick in die letzten 5000 Jahre unserer Kulturgeschichte - stammesgeschichtlich ein kurzes Intervall - zeigt, daß wir es in mancher Hinsicht immer noch mit dem gleichen Homo sapiens zu tun haben, der schon Sumer und Ägypter prägte: Er lebt immer noch in hierarchischen Gruppen abgestufter Geschlossenheit und Größe. Durch Sprache, Norm-Systeme und Symbolbildungen (z.B. Wappen, Hymnen, Flaggen) grenzt er sich immer noch nach außen gegenüber anderen Populationen seiner Spezies ab, wie er innerhalb seiner Primärgruppen (z.B. Familie) immer noch sich altruistisch verhält, in der Regel altruistischer als gegenüber den Großgruppen (z.B. Staaten), in denen er sich organisierte und ganz zu schweigen von seiner Sicht fremder ('feindlicher') Großgruppen.

Unterstellt man, daß es erfolgversprechender sein wird, Homo sapiens mit seinen 'eigenen Waffen zu schlagen' (d.h. mit seinen stammesgeschichtlich erworbenen Eigenarten), statt ihn - erleuchtet durch z.B. eine milieutheoretische oder marxistische Fata Morgana - neu zu schaffen, dann hat dies auch praktische Konsequenzen.

1. Bewußtsein der Dysfunktionalität

Falls die hypothetisch unterstellten Bereitschaften wirksam sind, könnte das Bewußtsein um die mögliche Disfunktionalität einst funktionaler Dispositionen bereits das Problem mindern und gezielter nach realistischen Lösungen suchen lassen.

2. Abstraktion der 'Dispositionsfüllungen'

Der Versuch, die Abgrenzungsbedürfnisse auf abstrakte Sachverhalte zu lenken, mag - so gesehen - erfolgversprechender sein, als der Versuch, dieses Bedürfnis hinwegzusozialisieren. Wenn auch faktisch die Menschheit heute eine Gesamtpopulation ist mit zahlrei

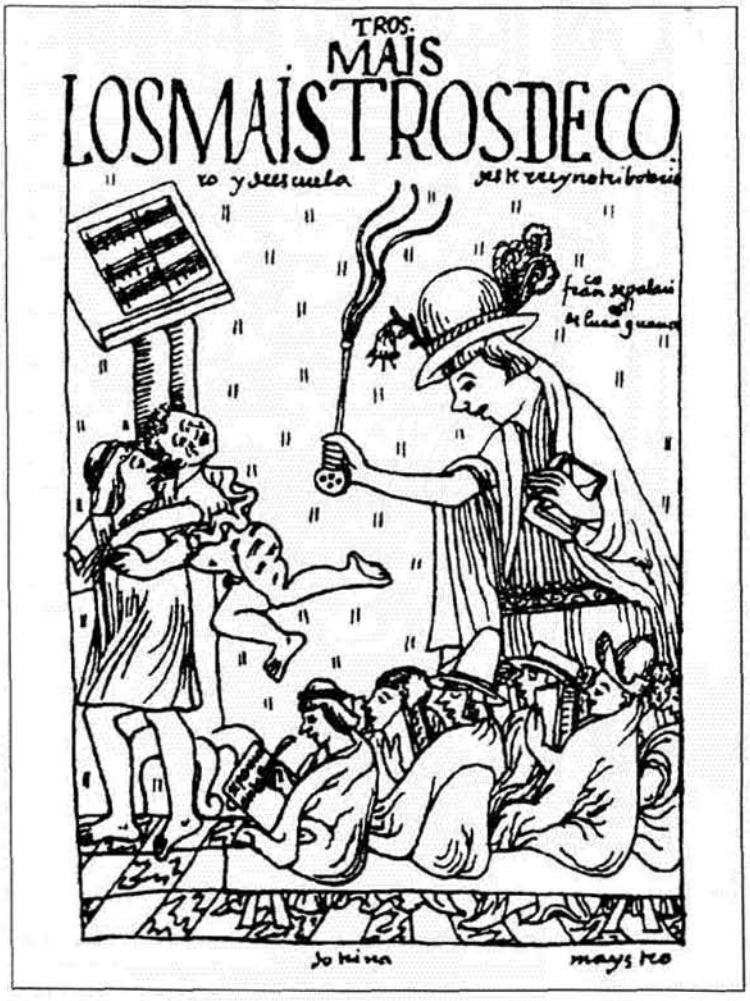
chen, sie auch als Gesamtpopulation bedrohenden Gefahren, so besteht sie im Selbstverständnis ihrer Teilpopulationen weit überwiegend aus konkurrierenden Gruppen. Es wäre interessant zu wissen, welche sozialen Veränderungen im Inneren der Weltpopulation sich ergäben, wenn sie sinnlich erfahrbar als Ganzheit von außen (z.B. durch klimatische Änderungen) bedroht würde.

Zweifellos führen der Jugendaustausch und die generell erhöhte Kommunikation und Mobilität gerade auch der 'Inter-rail-Generation' mindestens in den freieren Teilen der Welt zu einem Abbau von Vorurteilen. Daß Franzosen Erbfeinde sein können, mag z.B. für große Teile der Jugend von heute so unverständlich sein, wie es für große Teile der Jugend um 1914 selbstverständlich war. Die guten Erfahrungen auf diesen Feldern ließen sich nützen, um innergesellschaftliche Diskriminierungen von Minderheiten ebenfalls überhinreichend intensive und in besonders günstigen Abschnitten der Ontogenese angesiedelte Kontakte zu minimieren. In vielen Großstädten der Bundesrepublik Deutschland haben bereits Grundschüler die tägliche Gelegenheit, ausländische Mitschüler auf diese Weise kennenzulernen. Daß es dabei nicht immer gelingt, Vorurteile abzubauen, liegt vermutlich auch am hierfür oft störenden Einfluß, den sowohl die ausländischen wie die deutschen Eltern auf ihre Kinder ausüben. Das darf nicht verwundern, die Eltern haben in aller Regel keine hinreichenden eigenen Erfahrungen mit diesen fremden Kulturen. Es darf angesichts der sozialpsychologischen Befunde aber auch nicht entmutigen. Ein allmählicher, Generationen dauernder Wandel ist möglich und wahrscheinlich.

3. Erziehung zur Toleranz

Individuen oder Minderheiten, die nicht oder noch nicht im Bewußtsein der Mehrheit integraler Bestandteil der Gesellschaft sind, können dann in erträglichen Verhältnissen leben, wenn der Begriff der Toleranz sie umfaßt und Toleranz im Wertsystem einer Gesellschaft an ziemlich ranghoher Position liegt. Daß ein Urteilsakt über Normen und Werte anderer Menschen, der z.B. zur Diskriminierung führt, nicht mit Erkenntnis gleichzusetzen ist, stellte bereits J. Locke (1689) heraus: "Das gewisseste Wissen über Dinge, deren Beurteilung unser praktisches Verhalten bestimme, erreiche nicht die Evidenz bewiesener Erkenntnis. Da es sich also nur um Wahrscheinlichkeitsgrade handeln könne, ... sei Respekt und Schonung gegenüber fremdem Fürwahrhalten jedem anzuraten" faßt Schottleander (1964, S. 955) zusammen.

In unserer Verfassung, wie in vielen anderen Verfassungen, finden sich ausdrückliche Hinweise zum Schutze von Minderheiten. Die gesetzliche Fixierung des Minderheitenschutzes reicht aber nicht aus, wenn Schul- und Bildungssystem nicht ihrerseits die Grundlagen zur Akzeptanz der Toleranznorm schaffen. Das Schulwesen parlamentarisch-demokratischer Systeme ist sicherlich in diesem Bereich ein ganzes Stück weiter als die stark ideologisch gegängelten Schulen totalitärer Systeme. Eine Norm zu vergleichbar umfassender Toleranz ist hier in den Konzeptionen (vgl. Roth 1966, S. 334 - 339) der schulischen Erziehung totalitärer Staaten nicht nur nicht feststellbar, sondern ideologisch auszuschließen. Trotzdem soll man diese Tendenzen nicht überbewerten, schließlich ist der Anspruch des Regimes zunächst

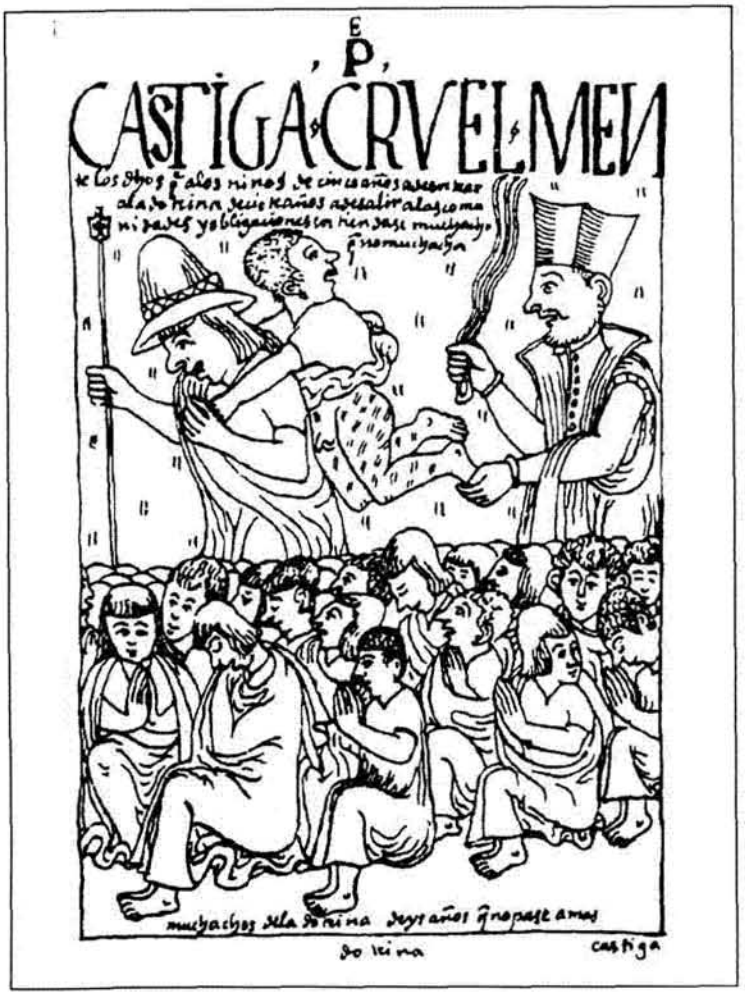


einmal ein Anspruch und nicht mit der erzieherischen und gesellschaftlichen Wirklichkeit identisch. Die menschlichen Populationen haben viele Ideologien hervorgebracht und - unter Opfern - überlebt.

4. Erziehung zur Höflichkeit

Es mag kein Zufall sein, daß der lt. Duden eine "... freundlich-unverbindliche Liebenswürdigkeit ..." (Duden 1977, S. 1270) beschreibende Begriff 'Höflichkeit' aus dem spätmittelhochdeutschen Wort 'hoflichkeit' hergeleitet wird (Duden s.o.). Das höfische Leben erforderte vermutlich in stärkerem Maße als das ländliche und (klein-)städtische Leben seinerzeit die Etablierung

reibungsarmer Verfahren des Umganges miteinander. Die Heterogenität der bei Hofe zusammentreffenden Personen war bezüglich eigener Norm- und Wertvorstellungen, die teils fremden Kulturräumen entstammten, größer. Außerdem mag auch die Interessendivergenz zwischen den Personen und Gruppen, die hier



Problemlösungen suchten, größer gewesen sein. Ein Bedarf an geeigneten Formen, die weitgehend unabhängig von den Inhalten bleiben können, wird erkennbar. Die dahinter stehende Funktion mag auch für erzieherische Zwecke nützlich sein.

In Konventionen gegossene formalisierte Umgangsformen wie die Erziehung zur Höflichkeit engen zwar einerseits die individuelle Spontaneität ein, vermögen aber andererseits die Gefahr aggressiver Handlungen oder sozialer Fruptionen gegenüber diskriminierten Individuen oder Minderheiten deutlich zu bremsen. "Der Erzieher soll den Zögling, auch für den gesellschaftlichen Verkehr im Leben erziehen, darum ist es seine Pflicht, ihn zur Höflichkeit anzuleiten..." schreibt bereits 1913 H. Brück im Lexikon der Pädagogik (S. 813).

So gesehen ist die Höflichkeit ausgesprochen funktional für Sozialverbände. Es kann daher nicht erstaunen, daß gerade sog. Naturvölker in der Erziehung ihrer Kinder sehr großes Gewicht auf Höflichkeit legen.

5. Kultur = Integration von Varianz

Ob man allerdings schon bei bloßer Toleranz und Höflichkeit - so bedeutsam sie sind - von einer deutlichen kulturellen Weiterentwicklung sprechen kann, muß bezweifelt werden. Erst die Integration von Varianz, nicht schon die Toleranz von Varianz, kann die heute diskriminierten Minderheiten aus ihrem Status herausführen.

Kulturgeschichte und Gegenwart machen wahrscheinlich, daß die allgemeine Leistungsfähigkeit von Gesellschaften höher liegt, wenn innergesellschaftlich zwei an sich gegenläufige Tendenzen ausgeprägt sind: Vielfalt und Identifikation mit der Gesellschaft. Nahezu unverbundene Heterogenität ist dieser Form (mangels hinreichender gemeinsamer Grundlagen) ebenso unterlegen, wie homogene Verzahnung (mangels schöpferischer Spannung). Mag das 'heilige römische Reich deutscher Nation' in seiner kaum verbundenen Heterogenität ein Beispiel für die erstgenannte Form sein, so können gegenwärtige totalitäre Regime mit ihrem überbordenden Herrschaftsanspruch gegenüber dem Individuum und den daraus resultierenden, auf Nivellierung beruhenden homogenen Gefügen ein Beispiel für die andere Form sein. Das vielgeschmähte Preußen zur Zeit Friedrichs des Großen und vorher mag ein Beispiel für die m.E. leistungsmäßig überlegene Form, der Kombination von Vielfalt und Integration sein. Viele andernorts diskriminierte ethnische oder religiöse Minderheiten wurden damals agglomeriert, ohne homogenisiert zu werden (z.B. französische Hugenotten, Salzburger Protestanten, Juden, sehr viele Polen). Im Originalton Friedrichs: "Alle Religionen Seindt gleich und Guht, wan nuhr die leüte, so sie profesiren Erliche leüte seindt, und wen Türken und Heiden Kähmen und wolten das Land Pöpliren (=bevölkern, Verf.) so wollen wier sie Mosqueen und Kirchen bauen." Marginaldekret König Friedrichs 1740 (aus: Benninghoven et. al. 1986, S. 64). Diese Haltung könnte an den 'ökologischen Rahmenbedingungen' dieses zunächst aussichtslosen Gebildes 'Preußen' gelegen haben: Nur ein inneres Gefüge, das dem der konkurrierenden Gesellschaften überlegen war, konnte die Defizite in den existentiellen Rahmenbedingungen des Staates kompensieren und überkompensieren. Insofern mag dieses historische Beispiel ermutigen, den schweren Weg der Integration zu versuchen, anstelle des naheliegenden, der Ausgrenzung durch Diskriminierung. ◆

Anmerkung:

[1] Teil 1 dieses Aufsatzes ist abgedruckt in Heft 3 des 16. Jahrgangs 1993, Seite 2-7.

Zitierte Literatur:

Alexander, R.D. (1971): The search for an evolutionary philosophy of man. In: Proceedings of the Royal Society of Victoria 84: 99-120.

Alexander, R.D. (1974): The evolution of social behavior. In: Annual

Review of Ecology and Systematics 4: 325-383.
Allport, G. (1954): The nature of prejudice. Cambridge, Mass.; USA.
Benninghoven, F. et al. ([2]1986): Friedrich der Große. Katalog d. Ausstellung der gemein. Staatsarchiv Preuß. Kulturbesitz.; Nicolaische Verlagsbuchhandlung, Berlin.
Bergler, R. u. Six, B. (1972): Stereotype und Vorurteile. In: Handbuch der Psychologie, Bd. 7. Sozialps., 2. Halbband, Kap. 27: 1371-1432. Hogrefe, Göttingen.
Brown, R. (1965): Social Psychology. New York.
Brück, H. (1913): Höflichkeit (Stichwort). In: Roloff, E.M.: Lexikon der Pädagogik: 831. Herder, Freiburg.
Buschan, G. (ohne J. vermutl. ca 1920) (Hg.): Die Sitten der Völker. Bd. 1 (4 Bde.), Stuttgart/Berlin: Union Deutsche Verlagsanstalt.
Christie, R. (1954): Authoritarianism re-examined. In: Christie, **R. u. Jahoda, M. (Eds.):** Studies in the scope and method of the authoritarian personality. Glencoe, Illinois.
Clauß, G. et al. (1978) (Hg.): Wörterbuch der Psychologie. Bibliographisches Institut Leipzig.
Cooper, J.B. u. Siegel, H.E. (1956): The galvanic skin response as a measure of emotion in prejudice. J. o. soc. Psych. 42: 149-155.
Cooper, J.B. u. Singer, D.N. (1956): The role of emotion in prejudice. J. o. soc. Psych. 44: 241-247.
Cooper, J.B. u. Pollock, D. (1959): The identification of prejudical attitudes by the galvanic skin response. J. o. soc. Psych. 50: 241-245.
Cooper, J.B. (1959): Emotion in prejudice. Science 130: 314-318.
Drever, J. u. Fröhlich, W.D. ([5]1971): Wörterbuch zur Psychologie. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
Duden (1977): Bd. 3: Stichwort "Höflichkeit", S. 1270; Mannheim
Eibl-Eibesfeldt, I. (1973): Der vorprogrammierte Mensch. Molden, Wien.
Eibl-Eibesfeldt, I. (1984): Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Piper, München.
Hamilton, W.D. (1964): The genetic theory of social behavior. In: J. o. Theoret. Biol. 7 I: 1-16, II: 17-52.
Hofstätter, P.R. ([11]1970): Gruppendynamik. Rowohlt, Hamburg.
Hofstätter, P.R. ([17]1971): Psychologie. Fischer, Hamburg.
Klineberg, O. u. Lambert, W.E. (1959): A pilot study of the origin and development of national stereotypes. In: soc. sci. J. II: 221-238.
Klineberg, O. u. Lambert, W.E. (1967): Children's view of foreign peoples, a cross national study. New York.
Koenig, O. (1975): Urmotiv Auge. Piper, München.
Krebs, J.R. u. Davies, N.B. (1981): Öko-Ethologie. Parey, Berlin.
Lawick-Godall, J.v. (1971): Wilde Schimpansen. Rowohlt, Hamburg.
Liedtke, M. (1976): Evolution und Erziehung. Vandenhoeck u. Ruprecht, Göttingen.
Lockard, J. (Ed.) (1980): The Evolution of Human Social Behavior. Elsevier, New York.
Locke, J. (1689): Brief über Toleranz (dt. hg. v.: J. Ebbinghaus 1957; zit. nach Schottlaender 1964).
Lorenz, K. (1978): Vergleichende Verhaltensforschung. Grundlagen der Ethologie. Springer, Wien, New York.
Lyle, W.H.jr./Levitt. E.E. (1955): Punitiveness, authoritarianism, and parental discipline of grade school children. J.abnor.soc.Psych. 51: 42-46.
Mann, L. ([4]1976): Sozialpsychologie. Beltz, Weinheim. (engl.: 1969, Wiley u. Sons, Australasia Pty.).
Markl, H. (1971): Vom Eigennutz des Uneigennützigen. Naturwiss. Rundschau 24: 281-289.
Markl, H. (1974): Die Evolution des Soziallebens der Tiere. In: Immelmann, K. (Hg.): Grzimeks Tierleben, Ergänzungsband Verhaltensforschung: 461-485, München.
Markl, H. (1976): Aggression und Altruismus. Coevolution der Gegensätze im Sozialverhalten der Tiere. Universitätsverlag, Konstanz.
Markl, H. (Ed.) (1980): Evolution of Social Behavior: Hypotheses and Empirical Tests. (Report of the Dahlem Workshop on Evolution of Social Behavior). Elsevier, New York.
Mayr, E. (1973): Evolution und Verhalten. In: Wickler, W. u. Seibt, U. (Hg.): Vergleichende Verhaltensforschung: 17-40. Hoffmann u. Campe, Hamburg.
Meenes, M. (1950): Racial Stereotypes among negro college since 1935. Paper read at East Psychol. Ass. Worcester, Mass.
Meyers Enzyklopädisches Lexikon (1972): Bd. 6 "Diskriminierung", 877. Bibliogr. Inst. Mannheim.
Pettigrew, T.F. u. Cramer, M.R. (1959): The demography of desegration. J. o. soc. Issues 15: 61-71.
Roth, H. (1966): Pädagogische Anthropologie. Bd. 1 S. 334-339 (Die Erziehungsziele im Ost-West Gegensatz). Schroedel, Hannover.
Schjelderup-Ebbe, Th. (1922): Beiträge zur Sozialpsychologie des Haushuhnes. In: Z. f. Psych. 88: 225-252.
Schottlaender, R. (1964): "Toleranz" (Stichwort. In: Groothoff, H.H. u. Stallmann, M. (Hg.): Pädagogisches Lexikon: 955-957. Kreuz-Verlag, Stuttgart.
Seago, D.W. (1947): Stereotypes: Before Pearl Harbor and after. J. o. Psychol. 23: 55-63.
Secord. P.F. u. Backman, C.W. (1976): Sozialpsychologie. Ein Lehrbuch für Psychologen. Soziologen und Pädagogen. Fachbuchhandlung f. Psychologie, Frankfurt (engl.: [2]1974, McGraw Hill).
Shrieke, B. (1936): Alien Americans. New York.
Siegman, A.W. (1957): Authoritarian attitudes in children: I the effect of age, IQ, anxiety and parental religious attitudes. J.o.clin.Psych. 13: 338-340.
Simpson, G.E. u. Yinger, M.J. (1958): Racial and cultural minorities. New York.
Sinha, A.K.P. u. Upadhyaya, O.P. (1960): Change and Persistence in the Stereotype of university students toward different ethnic groups during Sino- Indian Border Dispute. J. o. soc. Psych. 52: 31-39.
Tinbergen, N. (1966): Instinktlehre. Parey, München.
Wickler, W. (1974): Antworten der Verhaltensforschung. Kindler, München.
Williams, E.I. jr. u. Williams, C.D. (1963): Relationships between authoritarian attitudes of college students, estimation of parents' attitudes, and actual parental attitudes. J. o. soc. Psych. 61: 43-48.
Wilson, E.O. (1975): Sociobiology. The new Synthesis. Harvard University Press. Cambridge. Mass. USA.
Wolf, H.E. (1969): Soziologie der Vorurteile. In: König, R. (Hg.): Handbuch der empir. Sozialforschung. Bd. 2: 912-960. Stuttgart.

Uwe Krebs, Jg. 1946; Industrie-Kaufmann, II. Bildungsweg. Nach Tätigkeiten als Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für vergleichende Verhaltensforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien und später am Lehrstuhl für Psychologie II der Universität Regensburg seit 1984 Akademischer Rat am Lehrstuhl Pädagogik I der Universität Erlangen-Nürnberg. Nach dem Studium der Psychologie, Biologie und Völkerkunde zahlreiche Veröffentlichungen unterschiedlichster Themenstellungen, die jedoch fast immer um die Grundfrage der Auseinandersetzung von Tieren oder Menschen mit ihrer Umwelt kreisten. Mit seiner biographischen Weiterentwicklung weitete er diese Fragestellung auch auf den Bereich der Pädagogik aus.

Ulrich Bausch

"... aber ein richtiger Deutschstämmiger ist für mich halt schon was anderes ..."

Erfahrungen antirassistischer Arbeit in der Erwachsenenbildung

In Veranstaltungen der Erwachsenenbildung zur Asyldiskussion, zur Einwanderungsproblematik oder zur doppelten Staatsbürgerschaft ist regelmäßig eine sich harmlos gebende, selbstverständliche Bereitschaft feststellbar, Menschen nach ihrer Herkunft und ihrer vermeintlichen Abstammung zu unterscheiden. Das (häufig unbewußte) Festhalten an der Ideologie einer vermeintlich klar definierbaren "Blutszugehörigkeit" erweist sich dabei - auch bei aufgeschlossenen und gegenüber Fremden wohlmeinenden TeilnehmerInnen - als eine sehr stabile Denkschablone, die etwa die rechtliche Ungleichstellung von EinwanderInnen als Normalfall erscheinen läßt, die eigentlich nicht hinterfragt werden müsse. So erklärte beispielsweise ein Theologe während einer Veranstaltung zum Problemfeld des Staatsbürgerrechts, ein richtiger deutschstämmiger sei für ihn halt schon was anderes, als so ein "Dahergelaufener aus der Türkei". Er brachte damit lediglich zum Ausdruck, was die meisten der ZuhörerInnen im Saal dachten: daß ein Mensch mit türkischem Namen keine richtige Deutsche oder kein richtiger Deutscher sein könne.

In Folge dieser Erfahrungen entstand der hier abgedruckte Vortrag. Er stellt den Versuch dar, deutlich zu machen, daß das noch geltende deutsche Staatsbürgerrecht auch ein Ausfluß rassistisch-völkischer Denkweise ist.

Die Diskussion um die Fremden unter uns und um diejenigen Menschen, die wir hier nicht heimisch werden lassen, obwohl sie hier aufgewachsen sind, wird ja in aller Regel von sog. "Überfremdungsängsten" begleitet, und von angeblichen "kulturellen Überforderungen" der Einheimischen. Die vorgeblich "einheitliche deutsche Kultur", so heißt es, sei durch die Zuwanderung in Gefahr. Die "deutsche Familie" werde in ihrem Bestand gefährdet.

Das Elend in der Welt wird bedauert und so lange es weit weg ist, hat man Verständnis. Wird aber das internationale Wohlstandsgefälle auch nur in Ansätzen spürbar, werden massive Einwände geltend gemacht: Sicher müsse man helfen, aber man könne doch nicht das ganze Elend dieser Welt bei uns aufnehmen. Das überfordere die Bevölkerung. Das mache unsere Kultur kaputt. Die kämen nur, um sich hier zu bereichern. Hermann Bausinger faßte mit ironischem Anklang das Bild, das hierzu in der (südwest-deutschen) Öffentlichkeit vorherrscht, folgendermaßen zusammen:

"Da ist ein Land, das zwar aus verschiedenen Be

standteilen zusammengewachsen ist, in dem die Bevölkerung aber durchgängig auf sich allein gestellt war. Badische und württembergische (oder auch alemanische, schwäbische, fränkische) Eigenart gilt als Eigengewächs, gezogen aus den meist kargen Böden der Landschaft, geläutert in den Stürmen der Geschichte, bewährt und bewehrt gegen alles Fremde. Jetzt aber, in diesem diabolischen, alles durcheinander würfelnden Zeitalter sind Eigenart und Eigenwuchs in Frage gestellt; aus aller Herren Länder sickern Fremde ein, die Vorhut der vier Milliarden Ausländer, die es bekanntlich auf der Welt gibt."

Während sich der öffentliche Diskurs zur Frage von Flucht und Einwanderung in gezielt dramatisierender Weise an einer verfassungsrechtlichen Frage festgebissen hat, vom Staatsnotstand gesprochen wurde und unterschwellig immer so getan wird, als sei die Zuwanderung die Ursache für den bevorstehenden Untergang unseres Gemeinwesens, wird regelmäßig übersehen, daß gerade der deutsche Sprachraum durch seine besondere Lage auf der Landkarte in seiner Entwicklung von außen wesentlich beeinflußt wurde.

Im Folgenden ein paar wenige Schlaglichter auf diese wesentlichen Einflüsse von außen.

Blicken wir zurück:

Von der Urbevölkerung des deutschen Sprachraumes ist wenig bekannt. Sicher ist, daß sie aus nicht-arischen Volksstämmen bestand. Sie vermischte sich um 2000 v. Chr. mit den aus Südost-Asien eindringenden Germanen- und Keltenstämmen. Sehr viel später entstanden aus römischen Militärlagern zahlreiche deutsche Städte: Xanten, Neuss, Köln, Bonn, Andernach, Koblenz, Mainz, Worms, Speyer, Straßburg, Regensburg, Augsburg, Trier etc. Ihre Legionäre rekrutierten die Römer mit Vorliebe in Syrien, Afrika, Spanien und Illyrien und ließen sie dann aber aus Kostengründen hier, so daß diese Legionäre gezwungen waren sich hier anzusiedeln. Wir sind die Nachfahren dieser Legionäre. Noch einen historischen Sprung später kamen die Hunnen und die Awaren. Zirka 400 n.Chr. zogen Stämme aus dem Süden Rußlands und andere inner-ostasiatische Völker (Mongolen, Slaven) durch deutsche Gebiete und siedelten sich in der hier damals sehr dünn besiedelten Gegend an.

Die folgenreichsten Bevölkerungsveränderungen ergaben sich jedoch zwischen dem 14. und 17.Jh. Im Verlaufe des 30 jährigen Krieges waren die Väter von mindestens der Hälfte aller in Deutschland geborenen Kinder landfremde Soldaten. Der Dreißigjährige Krieg entvölkerte ganze Landstriche. Für viele Gemeinden hier in der Gegend muß sogar davon ausgegangen werden, daß sie jahrelang ganz unbewohnt waren. In diesen entvölkerten Landstrichen siedelten sich in der zweiten Hälfte des 17.Jh. die aufgelösten spanischen, portugiesischen, italienischen, irischen, ungarischen und schwedischen Söldnerheere an. Auch Franzosen, Schweizer, Belgier, Dänen, Schotten und Polen strömten ins Land.

Im 17. Jd. hatten wir in Hamburg eine große portugiesische Kolonie, in Berlin lag der Ausländeranteil über 30 Prozent, in München über 15 Prozent und in Köln war jeder zehnte Kaufmann ein Italiener. Dann kamen die Hugenotten, die in Frankreich verfolgt wurden, die Waldenser, die Salzburger und viele Juden, die aus Österreich flohen.

Gegen Ende des 17.Jh. waren zwei Drittel aller Bewohner bei uns Einwanderer (66%). Demnach gab es kaum Deutsche, ja selbst kaum Alteingesessene, sondern nur Bewohner des Gebietes, das wir heute Deutschland nennen. Preußen hatte nach der dritten polnischen Teilung mehr polnische als deutsche Einwohner und 1812 mußte der Aufruf des preußischen Königs "An mein Volk" in drei verschiedenen Sprachen (deutsch, polnisch und sorbisch) veröffentlicht werden. Friedrich der Große sprach französisch, konnte deutsch nur radebrechen und in Akten der Wiener Konferenz von 1815 wurde Preußen als slavisches Königreich geführt. In diesem Königreich wurde den polnischen Untertanen das Recht auf den Gebrauch ihrer Sprache ausdrücklich zugesichert und es war Friedrich der Große, der sich um die Ansiedlung moslemischer Tataren bemühte und seine Bereitschaft zum Bau von Moscheen bekundete.

Berlin war und ist eine typische Einwandererstadt und gerade dadurch blühte sie auf. 1617 kamen Juden aus Wien, ab 1672 Hugenotten aus Frankreich, dann die Waldenser aus Italien und und und .... die französischen Zuckerbäcker eröffneten die ersten Konditoreien, es entstanden Modeateliers, Parfümerien, Seidenspinnereien wie auch eine erste Ölmühle, um nur wenige Beispiele zu nennen. Und freilich kamen auch bis dahin unbekannte Waren auf den Markt: Kartoffeln, Spargel, Rüben, neue Apfel- und Kirschsorten sowie Erdbeeren, Bohnen, Erbsen, Blumenkohl, Artischocken und vieles mehr.

Die Wirtschaftsgeschichte kann nachweisen, daß eine Region nach einem Einwanderungsschub immer eine wirtschaftliche Blütezeit erlebte. In der Weimarer Republik waren 3,6 Mio. deutsche Staatsbürger polnischer Nationalität und die WRV (Weimarer Reichsverfassung) ging von sog. "nicht-deutschsprachigen Volksteilen" aus. Also selbst in der WRV wurde Volk als die zur politischen Ordnung gehörende und nicht als ethnisch-völkische Gruppe gemeinsamer Abstammung definiert. Eine Mehrheit der Reichstagsabgeordneten setzte sich 1912 und 1913 für ein Einbürgerungsrecht ein, welches Ausländern bereits nach zweijährigem Aufenthalt ein einklagbares Recht auf Einbürgerung geben sollte.

Der deutsche Sprachraum kann als Verkehrsknotenpunkt oder als Hauptverkehrsschlagader Europas bezeichnet werden; ein Blick auf die Landkarte macht dies sofort deutlich. Der deutsche Raum war immer Einwanderungsland, und dies schlug sich natürlich auch in der Deutschen Kultur - oder in dem, was wir dafür halten - nieder. Das Volkslied "Kein schöner Land" stammt von einem Italiener und unsere typische deutsche Marsch

musik - so wie wir sie heute kennen - (Militärmusik gab es schon vorher) ist ursprünglich ein türkisches Importprodukt. Die türkischen Janitscharenregimenter machten diese Militär-Marschmusik in Deutschland bekannt, die dann zunächst von den einheimischen Bürgerwehren übernommen wurde, später aber auch in kleinen und kleinsten Gemeinden Verbreitung fand. Bedingt durch die Türkenkriege am Ende des 17.Jh. fanden Instrumente Einzug in die europäische Militärmusik, die man in der Feldmusik dieser Janitscharen kennengelernt hatte. Diese türkischen Instrumente, große und kleine Trommel, Kesselpauke, Becken, Tambourin, Triangel und Schellenbaum gehören heute ganz selbstverständlich zur "deutschen Marschmusik", sind aber authentisch türkische Importe, die darüber hinaus es erst ermöglichten, daß in disziplinierten Formationen marschiert werden konnte (nicht die Soldatenstiefel gaben den Ton an, sondern die Janitscharentrommeln).

Um 1750 wurden in Preußen dann systematisch türkische Musiker angeheuert, so begeistert waren die preußischen Militärs von der Janitscharenmusik. Diese Musik beschränkte sich in ihrem Einfluß freilich nicht nur auf die Militärmusik, sondern fand natürlich auch im Konzertsaal und auf der Opernbühne Verwendung. Türkenopern waren die große Mode, bekannt geblieben ist Mozarts "Entführung aus dem Serail" mit dem "Marsch der Janitscharen". Der Einfluß der Janitscharenmusik ist aber für die gesamte spätere Klassik nachweisbar (Beethoven, Haydn, Schubert).

Wenn von deutscher Kultur die Rede ist, dann wurde in der Schule früher, vielleicht auch heute noch, häufig auf unsere Literaten und Philosophen hingewiesen. Deutschland, das Land der Dichter und Denker. Nietzsche und Schopenhauer haßten alles deutsche und sie hielten sich vornehmlich in Italien auf und ließen sich dort inspirieren. Johann Wolfgang Goethe stammt von dem türkischen Offizier Sadok Seli Zoltan ab, und in seinem west-östlichen Divan heißt es: "Das Land, das die Fremden nicht beschützt, geht bald unter."

Oder reden wir von Immanuel Kant, ein Aufklärungsphilosoph schottischer Herkunft, der vom islamischen Glauben begeistert war und seine Königsberger Dissertation mit dem islamischen Glaubensbekenntnis überschrieb: "Bismillah ar-Rahman ar Rahmin - Im Namen des barmherzigen, des gütigen Gottes..."

Man könnte diese Reihe noch lange fortführen. Clemens von Brentano, deutscher Dichter der Romantik und Autor der Sammlung "Des Knaben Wunderhorn" stammte aus dem Hause Brentano, einem lombardischen Adelsgeschlecht. Er gehörte nach heutigen Kriterien zur zweiten Gastarbeitergeneration. Italienischer Einwanderer der dritten Generation war Leo Graf von Caprivi, ein preußischer General und der Nachfolger Bismarcks.

Auch der Blick auf einzelne Regionen verweist auf vielschichtige Außeneinflüsse. So schrieb Hermann Bausinger etwa über Ludwigsburg: "Ludwigsburg galt als Versailles im kleinen; hier entfaltete sich auch die italienische Oper mit vielen Stars aus südlichen Regionen: Oberkapellmeister Brescianello, Hofmusiker Venturini, der Pantomime Nicolini, der mit seinen Kindern auftrat, die Sängerin Cuzzoni aus Parma, Kastrat Giacomo Zaghini, der vom kleinen a bis zum dreigestrichenen d singen konnte; schließlich - der Höhepunkt - Nicolo Jomelli aus Aversa bei Neapel, der Opern für Carl Eugen schrieb und die besten italienischen Sängerinnen, Sänger und Instrumentalisten an den Hof zog. Es fällt schwer - so Bausinger weiter - diese Aufzählung abzubrechen. Noch ist ja der Ballettmeister Jean George Noverre, der Komponist Johann Siegmund Cousser nicht genannt, und es wäre nicht schwer, weitere klangvolle und berühmte Namen anzufügen, die uns in einen sinnlich--südlichen Taumel versetzen. Natürlich war das Ausmaß der von fremden Künstlern geprägten Aktivitäten nicht überall gleich; am Württembergischen Hof trieb man es besonders bunt."

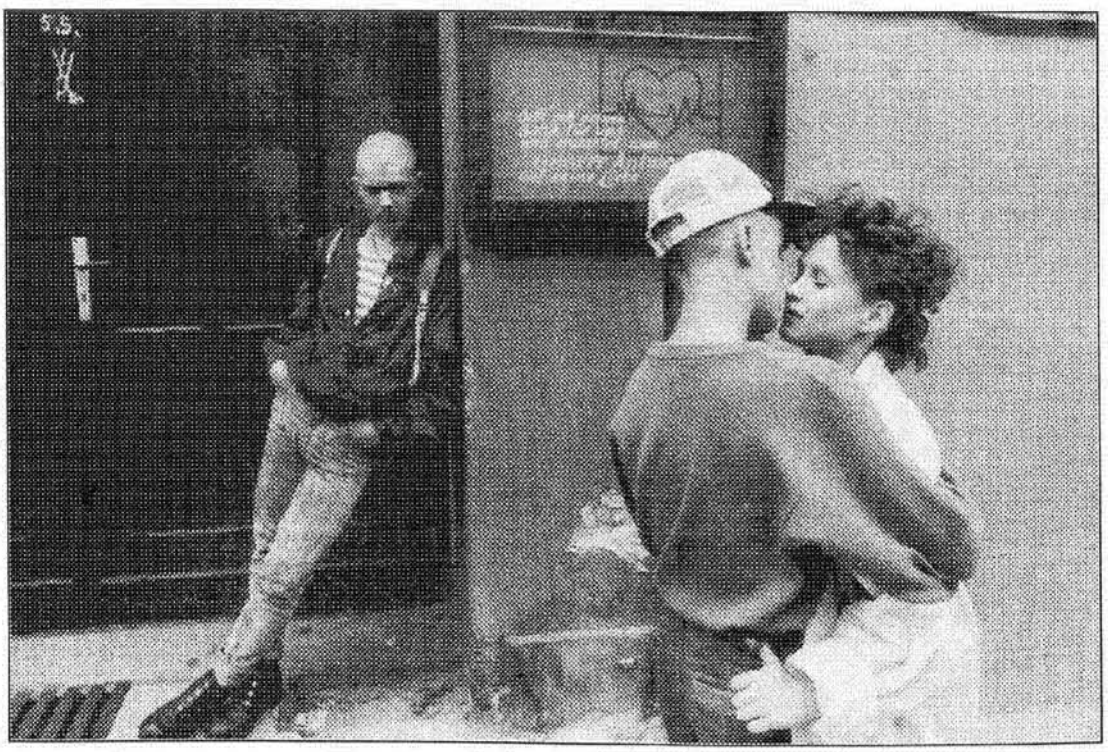
In Süddeutschland waren zahlreiche italienische Baumeister am Werke und selbst Heinrich Schickard (Stuttgarter Prinzenbau, Teile des Tübinger Schlosses, Freudenstadt usw.) orientierte sich an Bauwerken, die er in Italien, Burgund und Lothringen studieren konnte. Außen italienisch, innen französisch könnte man zugespitzt und verkürzt zusammenfassen, denn die Innenarchitektur vieler Herrschaftshäuser und Schlösser wurde häufig in Paris bestellt. 1782 notierte Franziska von Hohenheim in ihr Tagebuch: "Man stieg am neuen Schloß ab, und besah die Möbel, die wieder von Paris gekommen sind."

Nicht nur die Bauten waren innen wie außen international, auch das sogenannte kulturelle Leben wurde aus England, Frankreich und Italien importiert. Ludwigsburg - wie bereits erwähnt - galt als kleines Versailles und in Mannheim gab es bis 1770 ein französisches Theater, in dem Voltaire die Aufführung seiner Stücke verfolgte. In Mannheim wurden französische Zeitschriften herausgegeben und große französische Buchhandlungen geführt. Die weltoffene internationale Orientierung war für die meisten Höfe charakteristisch. Der württembergische Hof war von Internationalismus geradezu besessen, aber auch Markgraf Karl Friedrich von Baden unternahm Studienreisen nach Frankreich, Holland, England und Italien und war bemüht, seinem Hofe ein internationales Gepräge zu geben.

Nun könnte man einwenden, der höfische Charakter der Internationalität habe in deutlichem Widerspruch zur Volks- sprich Alltagskultur gestanden. Wahre deutsche Kultur könne doch nicht mit den luxuriösen Kulturapplikationen snobistischer Feudalhöfe verwechselt werden. Freilich, hier muß differenziert werden. Es kann mit Blick auf die Alltagskultur jedoch auch beobachtet werden, daß importierte Bräuche und Festlichkeiten selbst die entlegensten Kleingemeinden erreichten, wie dies an der Entwicklung der Fastnacht klar gezeigt werden kann.

Auch mit Blick auf die Fastnacht verwendeten nationalsozialistische Volkskundler reichlich Mühe, direkte Kontinuitäten von den alten Germanen nachzuweisen, und noch immer wird in manchen Faschingsvereinen

geglaubt, man praktiziere uralten Abwehrzauber gegen Winterdämonen oder altüberlieferte germanische Beschwörungen des steigenden Jahres. Daß es sich bei unseren Fastnachtsbräuchen keineswegs um uralten germanischen Abwehrzauber gegen böse Geister handelt, darüber gibt es inzwischen Regale voll kulturwissenschaftlicher Literatur. Bei vielen Maskentypen läßt sich nachweisen, daß sie mit italienischen Komödianten über die Alpen kamen, und die Fastnachtsaufführung in Grosselfingen - ein Dorf zwischen Hechingen und Balingen - nennt sich "Venetianisches Reich". Trotz des Namens, glaubt man an germanische Ursprünge, obwohl die Herren von Bubenhofen, die lange Zeit die Ortschaft innehatten, diesen Brauch in Anlehnung an den italienischen Karneval stifteten.



Selbst wenns ans - für Schwaben - "Eingemachte" geht, an die Kehrwoche, an Spätzle oder dörfliche Backhäuser, kommt man mit der Idee von Ur-Deutschem oder Ur-Schwäbischem nicht weit. Die Backstuben wie die Kehrwoche verdanken wir der napoleonischen Flurbereinung und der damit verbundenen Übernahme des Code-Civil. Das neue französische Recht sollte Sicherheit und Ordnung einheitlich regeln. Aus feuerpolizeilichen Gründen wurde ein Dekret erlassen, wonach Commun-Backöfen - wie es hieß -, gebaut werden mußten. Darüber hinaus, wurden in Anlehnung an den Code-Civil im frühen 19.Jh. zahlreiche Vorschriften zur Reinhaltung von Straßen und Häusern erlassen, die sich dann zur Kehrwoche verselbständigten. Und die typisch schwäbischen Spätzle verdanken die Schwaben dem italienischen spezzato (Geschnetzeltes).

Es wäre jetzt reizvoll, diese Aufzählung von fremden Einflüssen noch auszudehnen. Noch nicht genannt sind ja die Einwanderungsschübe in jüngster Vergangenheit, die das sog. Wirtschaftswunder ermöglichten. Flüchtlinge und Vertriebe, die in den ersten Jahren der Nachkriegszeit die von den Nazis verschleppten Arbeiter ersetzten, und dann natürlich die Einwanderung sog. Gastarbeiter durch massive Anwerbung ab 1955.

Klaus Bade rechnet vor, daß vom Ende des zweiten Weltkriegs bis zur deutschen Vereinigung im Herbst 1990 rund 15 Millionen Vertriebene, Flüchtlinge, Übersiedler und Aussiedler nach Westdeutschland kamen. Nimmt man die rund 4,8 Millionen zählende Minderheit der "Innländer ohne deutschen Paß" dazu, dann macht diese Zuwanderung seit 1945 rund ein Drittel der Gesamtbevölkerung Westdeutschlands aus - eine, wie Bade schlußfolgert, für entwickelte Industrienationen in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts einzigartige Dimension.[1]

© Harald Hauswald, Berlin, WJF Mittelstelle für Werk und Feier

Festzuhalten wäre, daß Einwanderungen immer eine kulturelle und wirtschaftliche Bereicherung mit sich brachten. Unser wirtschaftlicher Wohlstand gründet sich nicht auf einem germanischen Pfiffigkeitschromosom, sondern auf der Verbindung von Außeneinflüssen mit Hiesigem. Menschliche Kultur entwickelt sich nicht im Reagenzglas. Wo gelebt wird, findet Austausch statt.

Es bleibt aber die Frage nach den Ursachen eines völkischen Nationalismus, von dem viele Politiker, aber auch viele Intellektuelle geprägt sind. Edmund Stoiber warf dem saarländischen Ministerpräsidenten etwa vor, er wolle eine multinationale Gesellschaft auf deutschem Boden, "durchmischt und durchrasst". Und eine Gruppe von Professoren aus Heidelberg verfasste ein sog. Heidelberger Manifest, in dem es heißt: Nur eigene Kinder sind die alleinige Grundlage der deutschen und europäischen Zukunft."

Einen ähnlichen völkischen Zungenschlag schlägt der Entwurf zum inzwischen verabschiedeten Ausländergesetz der Bundesregierung an: "Eine fortlaufende Zuwanderung von Ausländern würde die Bundesrepu-

blik Deutschland tiefgreifend verändern. Sie bedeutete den Verzicht auf die Homogenität der Gesellschaft, die im wesentlichen durch die Zugehörigkeit zur deutschen Nation bestimmt wird. Die gemeinsame deutsche Geschichte, Tradition, Sprache und Kultur verlöre ihre einigende und prägende Kraft. Schon im Interesse der Bewahrung des inneren Friedens muß einer solchen Entwicklung bereits im Ansatz begegnet werden."

Angebliche "Homogenität" sei gefährdet, heißt es im Entwurf der Bundesregierung. Ein Kommunalpolitiker aus Dormagen sagte es besonders drastisch: "Manche Leute sprechen hier in diesem Teilstaat Westdeutschland von Integration, manche von Verschmelzung, ich spreche von Blutsverpanschung und -vermanschung."

Die Vorstellung von "reinem Blut" und einer reinen deutschen Abstammung ist historisch gesehen unhaltbar, sie ist absurd. Aber es ist eben diese Vorstellung, die prägend ist für unseren Umgang mit Einwanderern und Flüchtlingen. Zum Thema gemeinsame Abstammung gibt es ein nettes Zitat von Carl Zuckmayer, der in dem Buch "Des Teufels General" seinen Fliegergeneral Harras eine typisch deutsche Ahnenreihe beschreiben läßt. Zitat: "Denken Sie doch - was kann da nicht alles vorgekommen sein in einer alten Familie. Vom Rhein noch dazu. Vom Rhein. Von der großen Völkermühle. Von der Kelter Europas! Und jetzt stellen sie sich doch mal Ihre Ahnenreihe vor - seit Christi Geburt. Da war ein römischer Feldhauptmann, ein schwarzer Kerl, braun wie ne reife Olive, der hat dem blonden Mädchen Latein beigebracht. Und dann kam ein jüdischer Gewürzhändler in die Familie, das war ein ernster Mensch, der ist noch vor der Heirat Christ geworden und hat die katholische Haustradition begründet. - Und dann kam ein griechischer Arzt dazu, oder ein keltischer Legionär, ein Graubündner Landsknecht, ein schwedischer Reiter, ein Soldat Napoleons, ein desertierter Kosak, ein Schwarzwälder Flözer, ein wandernder Müllersbursch vom Elsaß, ein dicker Schiffer aus Holland, ein Magyar, ein Pandur, ein Offizier aus Wien, ein französischer Schauspieler, ein böhmischer Musikant - das hat alles am Rhein gelebt, gerauft, gesoffen und gesungen und Kinder gezeugt - und der Goethe, der kam aus demselben Topf, und der Beethoven, und der Gutenberg, und der Matthias Grünewald, und ach was, schau im Lexikon nach. Es waren die Besten, mein Lieber!"
Carl Zuckmayer.

So gesehen ist zu fragen, durch welche Faktoren die nach wie vor mächtige Abstammungsideologie abgestützt wird.

Völkische Ideologie ist zwar keine Erfindung der Nazis, der Nazi-Faschismus hat sie aber kultiviert und ausgebaut, aus durchschaubaren machtpolitischen Erwägungen heraus. Die Reichsgründung, also die Zusammenführung sehr sehr unterschiedlicher Regionen, gelang Bismarck nur durch das Institut des Bundesrates. Die einzelnen Regionen wollten sich nicht durch eine ferne Zentralgewalt dominieren lassen und sicherten sich starke Mitspracherechte durch eine föderale Ordnung mit starkem Bundesrat als Gegengewicht zur Zentralregierung. Ein erstes und wesentliches Ziel des Nazi-Faschismus war aber die Zerschlagung der starken bundesstaatlichen Ordnung und die Entmachtung der Landesregierungen. Wie aber sollte die Vereinheitlichung, die Homogenisierung der durch und durch heterogenen Weimarer Republik legitimiert werden? Wie sollte man den schuhplattlernden Bayern klarmachen, daß sie und die Ostfriesen zusammengehören?

Die Antwort der Nazis (jetzt sehr sehr verkürzt): Ihr habt gemeinsames Blut in den Adern. Und weil ihr gemeinsames Blut in den Adern habt, deshalb braucht ihr auch einen gemeinsamen Führer. Und wenn ihr einen gemeinsamen Führer habt, dann braucht ihr ja auch keine unterschiedlichen Landesregierungen mehr. Also weg mit dem Föderalismus und her mit der Zentralmacht. Mit der Ideologie des gemeinsamen Blutes oder der gemeinsamen Abstammung von den alten Germanen sollte die Homogenisierungspolitik des Nazi-Faschismus innenpolitisch legitimiert werden. Gleichzeitig leistete die Blutsideologie der außenpolitischen Abrenzung wesentlichen Vorschub.

Die Blutsideologie lebt im hinteren Teil unseres Grundgesetzes fort. Wenn auch aus nachvollziehbaren Motiven heraus. Daß die Abstammung darüber entscheiden sollte, wer Deutsch ist und wer nicht, erschien 1949 allen Parteien sinnvoll, denn die Deutschen in der sowjetischen Besatzungszone sollten ja auf keinen Fall ausgebürgert werden. Also konnte nicht geschrieben werden, Deutsch ist wer in Deutschland lebt, sondern es mußte auf die Abstammung zurückgegriffen werden.

Daß wir aber heute noch an diesem Prinzip festhalten, ist im Lichte der Menschenrechte ein fragwürdiger Umstand. Denn laut GG Art. 116 entscheidet die Abstammung, ob ein bei uns lebender Mensch ein erwünschter Mitbürger ist und die demokratischen Rechte erhält. Deutschstämmige, deren Vorfahren vor Jahrhunderten aus deutschen Gebieten ausgewandert sind, erhalten bei Einwanderung in die BRD automatisch die Staatsbürgerschaft. Nach dem Bundesvertriebenengesetz gilt dies für Deutschstämmige aus folgenden Regionen und Ländern: "Danzig, Estland, Lettland, Litauen, Sowjetunion, Polen Tschechoslowakei, Ungarn, Rumänien, Bulgarien, Jugoslawien, Albanien, China(!), vorausgesetzt, daß sich der Auswanderer "In seiner Heimat zum Deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird."

Es muß daran erinnert werden, daß das Grundgesetz in Art.3 Abs.3 es verbietet, daß jemand aufgrund seiner Abstammung "benachteiligt oder bevorzugt" wird. Die innere Widersprüchlichkeit unseres Grundgesetzes wurde aufgrund unserer besondern Nachkriegssituation lange geduldet. Wer jetzt noch am Abstammungsprinzip festhalten will, muß sich fragen lassen, ob er den Geist der Menschenrechte je begriffen hat.

Der Freiburger Politologe, ehemaliger Berater von Kanzler Kohl, Dieter Oberndörfer stellt in diesem Zusammenhang die Frage: "Warum werden Volksdeutsche, deren Vorfahren vor vielen Jahren oder möglicherweise gar vor Jahrhunderten aus dem alten ersten Römischen Reich nach Osteuropa, dem Balkan oder Rußland auswanderten, bevorzugt? Warum wird nicht wie in anderen Republiken auch nichtdeutschen Einwanderern oder Flüchtlingen die Möglichkeit der Einwanderung und der Einbürgerung gewährt?"

Die Frage ist mehr als berechtigt, und ein Vergleich mit anderen Ländern ist ratsam.

Wie definieren andere Länder, wer dazu gehört und wer nicht? Für die meisten Länder gilt hier das sog. Ansässigkeitsprinzip. Dort wo der Mensch seinen Lebensmittelpunkt hat, dort soll er auch die ortsüblichen Rechte besitzen und den ortsüblichen Paß mit entprechender Staatsbürgerschaft. Das hieße: Menschen, die in Deutschland leben, sind Deutsche, Menschen, die in Frankreich leben, sind Franzosen, die, die in England leben, Engländer usw. Deswegen wird ein Kind, welches in den USA auf die Welt kommt, automatisch Amerikanerin oder Amerikaner, gleiches gilt für Großbritannien, wenn die Eltern eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung besitzen, ähnlich ist es in den Niederlanden, in Belgien, Luxemburg und Dänemark, und in Frankreich bekommen ausländische Jugendliche, die dort auf die Welt kamen, mit 18 Jahren automatisch die französische Staatsbürgerschaft.

Deutschland hat mit die schwersten Einbürgerungsgesetze, obwohl wir immer ein Einwanderungsland waren und obwohl wir immer von Einwanderern profitiert haben. Der Fachjournalist Roland Tichy schreibt: "Würde man schwedische oder französische Verfahren der Einbürgerung in Deutschland anwenden, würden auf Anhieb über 70% der Ausländer einen deutschen Paß erhalten, denn sie leben schon länger als fünf Jahre hier, vielfach wesentlich länger." Gerade durch unser abwehrendes "Abstammungsrecht" blasen wir die 'Ausländerzahlen' im internationalen Vergleich künstlich auf, und ausgerechnet mit diesen Zahlen wird dann ein restriktives Ausländergesetz legitimiert.

Hollenbach-Theatergruppe
© Achim Heinrichs, Tübingen

Die Menschenrechte und der vordere Teil unseres Grundgesetzes gebieten das Ansässigkeitsprinzip. Es wird Zeit, daß wir das Abstammungsprinzip als Ausfluß völkischen Denkens überwinden. Wir brauchen ein öffentliches Bewußtsein, wonach auch ein Mensch mit türkischem Namen ganz selbstverständlich Deutsche oder Deutscher sein kann. Dort wo Menschen leben, muß für sie auch Heimat möglich sein: Heimat als der Ort, wo Menschen sich für ihre Anwesenheit, für ihr Hiersein nicht rechtfertigen müssen.

Hinweise zur Verwendung eines solchen historischen Ansatzes

In der sich anschließenden Diskussion melden sich in aller Regel TeilnehmerInnen, die darauf insistieren, daß man doch trotz all diesen vielschichtigen Außeneinflüssen deutschstämmige nicht mit Menschen etwa aus der Türkei gleichsetzten könne. Solche Interventionen sind in aller Regel emotional aufgeladen bis aggressiv und fußen häufig in eigenem Vertreibungsschicksal oder im Wissen über Vertreibungsverbrechen. Es empfiehlt sich, auf eine solche Intervention einzugehen, denn am Beispiel von Vertreibung und Teilung Deutschlands kann die historisch-politische Bedingtheit (und nicht die oft vermutete "natürliche" Gegebenheit) der noch gültigen Einbürgerungsregelungen deutlich gemacht werden. Anschaulich wird dies besonders im Verweis auf die Ungleichbehandlung von Menschen, die sich als "Deutsche im Ausland" fühlen. Klaus J. Bade hat darauf hingewiesen, daß die Einbürgerungsregelung gem. Art. 116 für die vielen Millionen Bindestrich-Deutschen, die nach Übersee auswanderten und von denen viele nur zu gern nach Deutschland rückwandern würden, nicht gilt. Ihre unzähligen Eingaben, etwa an deutsche Botschaften in Lateinamerika, sprechen von einer Identität als "Deutsche im Ausland", von bewahrter deutscher Kultur, von tradiertem und kultivierom Befremden darüber, daß für sie anderes Recht gelten solle, wie etwa für deutschstämmige aus der Batschka.[2] Dieser Widerspruch kann deutlich machen, daß es unserer Politik tatsächlich nie um einen vermeintlich "deutschen Volkskörper" ging, der "natürlich" zusammengehöre (sonst hätte sie ja auch die Übersee-Deutschen zur Rückwanderung einladen müssen), sondern um die Stabilisierung der wichtigsten Denkschablone des Kalten Krieges, wonach im Osten das Reich des Bösen lag, der Westen aber das Gute verkörpert. Deutsche, die in den Westen auswanderten hatten ja ihre Chance. Die im Osten aber, lebten unterm Joch des Kommunismus. Also mußte ihnen geholfen werden, durch Art. 116 und durch umfangreiche Einbürgerungshilfen, die ihrerseits häufig erst zur Flucht ermunterten, was wiederum die Schablone, hie das Gute, dort das Schlechte, verfestigte.

Weitere allgemeine Hinweise zur anti-rassistischen Arbeit in der Erwachsenenbildung.

- Probleme, die in der Diskussion angesprochen werden (Wohnungsnot, Armut von Rentner etc.), nie leugnen oder relativieren, sondern auf sie eingehen.
- Sorgen ernst nehemen und versuchen sie zu konkretisieren.
- Über die Rechtlage aufklären, die Fakten nennen, aber das Menschliche in den Vordergrund stellen. Das Gerede über den angeblich "massenhaften Mißbrauch" des Asylrechts, kann zwar durch die Erläuterung der Genfer Flüchtlingskonvention relativiert werden, ein Erkenntniserlebnis vermittelt sich aber nur durch die Schilderung eines konkreten Falles. So wurde im November 1992 der Antrag einer bosnischen Familie vom Bundesamt in Zirndorf abgelehnt und die Abschiebung nach Sarajewo (sic) angedroht. Auch diese Familie gehört damit zu jenen 95%, die angeblich unser Asylrecht mißbrauchen.
- Die ZuhörerInnen nicht vor den Kopf stoßen! Es nützt nicht viel, sich über rassistische Vorurteile zu ärgern. Es kann stattdessen versucht werden, die Ohren der betroffenen aufzuschließen durch einen Satz wie: "Danke, daß Sie das gesagt haben, da müssen wir jetzt darüber nachdenken, dann genau solche Äußerungen hören sie ja im Bekanntenkreis, am Stammtisch, im Betrieb und wo immer über dieses Thema gesprochen wird." Es muß versucht werden, die ZuhörerInnen rethorisch in den Denkprozess miteinzubeziehen: "Also, wie reagieren wir darauf, wenn uns morgen dieser Satz begegent... ."
- Wenn möglich, so soll versucht werden, die Rassismusproblematik in einen größeren Zusammenhang zu stellen. Es kann durchaus gezeigt werden, daß etwa die Asyldiskussion eine Sündenbockfunktion übernimmt, mit der eklatante Defizite in anderen Politikfeldern (Finanzen, Verkehr, Wohnen, Arbeit, Umwelt usw.) verschleiert werden sollen.

Schlußbemerkung: Eine Vortragsveranstaltung ist immer die schlechteste Möglichkeit. Sie kann im besten Falle irritieren oder wohlmeinende argumentativ bestärken. Die vorliegende Problematik ist weit besser in einer Seminarreihe aufgehoben, in der versucht wird, auch den Kontakt zu unmittelbar betroffenen herzustellen. ◆

Anmerkungen:

[1] **Bade, Klaus J. (Hrsg.):** Deutsche im Ausland. Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart. München 1992.

[2] Vgl. Anm. 1.

Ulrich Bausch, Jg. 59; 1779 bis 1981 Sozialarbeiter in Los Angeles. Studium der Politikwissenschaft, Rechtswissenschaft und empirischen Kulturwissenschaft in Tübingen. Magisterexamen 1986. Fernsehjournalist beim Süddeutschen Rundfunk. Promotion über us-amerikanische Kulturpolitik der Nachkriegszeit in Stuttgart. Seit 1991 Geschäftsführer des Evang. Kreisbildungswerkes Ludwigsburg.

Asit Datta

Wir leben in einer Welt. Wir lernen für Eine Welt

Vorbemerkung:*

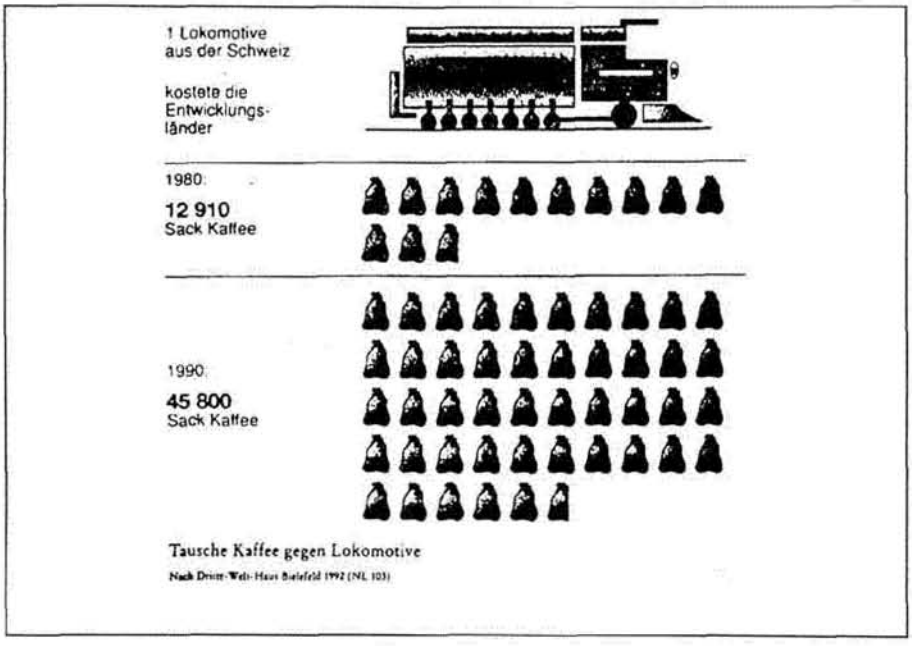
Ich bin mir nicht sicher, ob ich den Anspruch - der mit der Überschrift erhoben wird - überhaupt erfüllen kann. Es ist kein Vorwurf den Veranstaltern gegenüber, die das Thema formuliert haben. Zu ihren Gunsten nehme ich an, es ist ihre Absicht, daß ich den Begriff "Eine Welt" definiere und Ziele und Wege für das künftige Lernen aufzeige. Meine erste Schwierigkeit beginnt mit dem Begriff "Eine Welt". Da die Möglichkeit nicht auszuschließen ist, daß wir mit dem Begriff etwas Unterschiedliches meinen, sei hier nur angemerkt:

I. Dritte Welt - Eine Welt

Nach dem Zerfall des Ostblocks hat der Begriff "Dritte Welt" seine ursprüngliche Bedeutung verloren. Claude Bourdet (1949) und Alfred Sauvy (1952) hatten mit dem Begriff "Dritte Welt" den Wunsch verbunden, daß diese Länder einen neuen Weg zwischen Kapitalismus (1. Welt) und Kommunismus (2. Welt) suchen werden. Über den Begriff und den Mißbrauch habe ich schon geschrieben[1]. Hier halten wir fest, daß die Dritte Welt "out" ist und "Eine Welt" Hochkonjunktur hat. So wie der Begriff Dritte Welt ist auch Eine Welt mißverständlich und nicht gegen Mißbrauch geschützt. Dies ist keine Zustandsbeschreibung. Wir leben zwar auf einem Planeten, aber in unterschiedlichen Welten. "Die Welt ist groß und gehört den anderen", lautet der Titel eines Jugendbuches mit Autorinnen aus der Dritten Welt[2]. Dieser Titel beschreibt die ungleichen Machtverhältnisse dieser Welt zutreffender als der Begriff Eine Welt. An der ungleichen Teilung, in der Beziehung zwischen den Herrschern und Beherrschten, zwischen Nord und Süd, hat sich in den letzten 50 Jahren nicht viel verändert. Nur das Tauschverhältnis wird für die Dritte Welt fortwährend schlechter.

Vor 50 Jahren tauchte der Begriff Eine Welt zum ersten Mal auf. Wendell Willkie, der unterlegene Präsidentschaftskandidat der Republikaner von 1940, reiste während des Krieges im Jahre 1942 im Auftrag des Präsidenten Roosevelt in nur 49 tagen um die Welt. Er kam mit der Erkenntnis zurück, daß die Erde klein und zusammenhängend ist. Willkie veröffentlichte seinen Reisebericht 1943 unter dem Titel "One World" (im selben Jahr in Deutsch unter dem Titel "Unteilbare Welt" in Stockholm erschienen). Willkies Buch war nicht nur ein Reisebericht, sondern ein Buch voller Visionen. Er entwarf eine Welt, in der keine Nation über eine andere, keine Gruppe innerhalb einer Nation über andere Gruppen eine Herrschaft anstrebt. In seiner Rede übernahm Präsident Truman 1949 übrigens diese Vision für die Entwicklungspolitik seiner Regierung[3]. Von dieser Vision sind wir mehr denn je entfernt. Eine Welt ist als eine Zielvorstellung gemeint und keine Ist-Zustandsbeschreibung. Dies ist deshalb erwähnenswert, weil nach der Auflösung des Ostblocks die Gefahr besteht, daß man im Westen diesen Zusammenbruch des Ostens als einen Sieg des kapitalistischen Systems mißdeuten und der Westen mit dem Begriff Machtanspruch erheben kann. Der Begriff ist mir deshalb unheimlich, weil er etwas weltumspannend Vereinnehmendes mit sich trägt. Es besteht nicht nur diese Gefahr, sondern es wird von den politisch und wirtschaftlich Verantwortlichen im Westen so verkündet und gehandelt. Es wird so getan, als ob Marktwirtschaft und Demokratie gleichbedeutend seien (vgl. die Diskussion über Wirtschaftsreformen in den GUS- und anderen Ostblockstaaten). Obgleich schon seit langem die inneren Widersprüche des Kapitalismus offensichtlich sind und nicht alle Län-

der dieser Welt nach dem Wirtschaftsmuster des Westens handeln können, propagiert der Westen unermüdlich die "Überlegenheit" des Systems. Nicht nur jetzt - während der Rezession - sondern selbst in den 80er Jahren, während des wirtschaftlichen Booms im Westen, waren die Brüche des Systems deutlich. Während die Wirtschaft im letzten Jahrzehnt glänzend verdiente, hat sich die Zahl der Menschen, die unter der Armutsgrenze leben, verdoppelt - z.B. in den USA, GB und auch in der BRD. Auf globaler Ebene gibt es jetzt in absoluten Zahlen mehr Menschen, die hungern und nicht lesen und schreiben können als vor zehn Jahren. In demselben Zeitraum ist die Verschuldung der Entwicklungsländer mehr als doppelt so hoch gestiegen, obwohl sie mehr zurückgezahlt haben als sie je in Krediten aufgenommen haben. Das Tauschverhältnis hat sich enorm verschlechtert. 1980 z.B. mußten 12.910 Sack Kaffee für eine Schweizer Lokomotive, 1990 aber schon 45.800 bezahlt werden, also fast das Vierfache[4].



Tausche Kaffee gegen Lokomotive
Nach Dritte-Welt-Haus Bielefeld 1992 (NL 103)

Daß die Marktwirtschaft und Demokratie nicht nur deckungsgleich, sondern widersprüchlich sind, haben die US-amerikanischen Autoren James Wessel und Mort Hantman am Beispiel des Getreidemarktes einleuchtend dargestellt[5]. Ohne hier auf die dort dargestellten systemimmanenten vier Zwänge einzugehen, insbesondere weil ich das Thema in einem jetzt erschienenen Buch ausführlich behandelt habe, sei hier nur vermerkt, daß die Marktwirtschaft zwangsläufig auf eine fortwährende Expansion und damit auf einen Verdrängungswettbewerb angewiesen ist. Spätestens in dieser Zeit der Rezession, der Strukturkrise mit der Diskussion über "lean production", Arbeitslosigkeit, internationale Wettbewerbsfähigkeit und Kürzungen in allen Bereichen des sozialen Netzes, dürfte jeder Person klargeworden sein, daß nicht alle Länder gleichermaßen diese Art der Wirtschaft praktizieren und gleichermaßen davon profitieren können. Lernen für Eine Welt heißt, eine Erkenntnis von solchen Widersprüchen und das Bestreben, handelnd diese Widersprüche aufzuheben. So schmerzlich es sein mag, es bleibt uns nichts anderes übrig als zu erkennen und zu vermitteln, daß keine Änderung in den anderen Teilen der Welt möglich ist ohne eine Änderung hier. Diese Erkenntnis ist nicht aus karitativen, humanitären Gründen notwendig, sondern aus purem Egozentrismus, aus dem Selbsterhaltungstrieb. Wir können nicht in einer Wohlstandsinsel glückselig allein weiterleben, wenn die übrige Welt zugrunde geht. Dies wird mit dem folgenden Beispiel hoffentlich deutlich.

II. Ökologie - Ökonomie

Lernen für Eine Welt heißt Lernen in Zusammenhängen[6]. Ein Paradigmenwechsel ist notwendig. Um Zusammenhänge zu erkennen, muß man zwangsläufig die Grenzen von einzelnen Fächern überschreiten. Wir sind aber von der Schule bis zur Hochspezialisierung in Fachwissenschaften auf Einteilung der Wissensgebiete fixiert. Wohin solche Fachblindheit führen kann, sei hier mit einem Zitat von Solow illustriert. Der US-Amerikaner Solow erhielt für seine Verdienste in der Ökonomie 1987 den Nobelpreis. Solow hat behauptet, daß die Wirtschaft auch ohne jegliche natürliche Ressource wachsen kann. Insofern wäre es zwar ein Ereignis, wenn alle natürlichen Ressourcen verschwinden würden, so Solow, aber keine Katastrophe[7]. Dies ist die Sichtweise eines puren Marktwirtschaftlers, die die indische radikale Öko--Feministin, Vandana Shiva, hart kritisiert. Sie bezeichnet diese Art der Marktwirtschaft als patriarchalisch, reduktionistisch und zerstörerisch, als Betrachtung der Natur als eine zu vergewaltigende Frau. Diese Wirtschaft sieht im Wald nur Bäume, in den Bäumen nur Zellulose, woraus Papier hergestellt werden kann. Das einzige Ziel der Marktwirtschaft ist, so Shiva, mit den Ressourcen Gebrauchsgüter für den Markt zu produzieren und Kapital anzuhäufen[8]. Angenommen, daß Solow recht hat. Die Wirtschaft wächst weiter so wie bisher - auch ohne natürliche Ressourcen. Aber was geschieht mit unserem Energiebedarf für die immer weiter steigende Produktion? Was geschieht mit unserem Müll und mit unserer Umwelt? Auf das Thema Paradigmenwechsel werde ich noch einmal zurückkommen. Jetzt behandle ich den Zusammenhang von Ökonomie und Ökologie, Wirtschaftswachstum ohne Grenzen und den begrenzten Haushalt der Natur auf diesem Planeten.

Trotz aller energieeffizienten Technologien wuchs der Energieverbrauch im Westen zwischen 1973 und 1987 um 20%. In demselben Zeitraum haben wir die Gewinne, die durch Katalysatoren und sparsamen Benzinverbrauch erzielt wurden, mit mehr Autos zweimal wettgemacht[9].

Jeder Europäer produziert in seinem Leben das 1.000-fache, jeder Deutsche das 3.000-fache, jeder Nordamerikaner sogar das 3.900-fache seines Körpergewichts an Müll.[10] Das Geschäft mit dem Müll ist einträchtig. Schon jetzt werden mit dem Müll legal und illegal Geschäfte gemacht und andere Länder mit unserem Müll "beglückt". Sollen wir in Zukunft diese Länder mit unserem Müll ersticken?[11] Sowohl über Verwicklungen des Westens als auch über die Folgen der Zerstörung des Regenwaldes und über das ernste Problem des Weltbevölkerungswachstums und mögliche Lösungswege habe ich schon ausführlich Stellung genommen.[12] Deshalb möchte ich es mit zwei Anmerkungen bewenden lassen:

1. Daß die Vernichtung des Regenwaldes nicht nur ein Verlust für die Länder ist, wo dieser zerstört wird, ist mittlerweile auch denen bewußt, die weit entfernt leben wie wir (Stichwort: die grüne Lunge). Nicht nur wegen des möglichen Einflusses auf das weltweite Klima ist die gesamte Menschheit davon betroffen, sondern auch wegen des Verlustes des Artenreichtums. 50% aller medizinischen Grundsubstanzen stammen aus Heilpflanzen des Regenwaldes, von denen überhaupt erst 1% bis heute erforscht sind.[13] Der Harvard-Zoologe Wilson hat an einem einzigen Baum in Peru 43 verschiedene Sorten von Ameisen identifiziert. Diese Zahl entspricht der gesamten Ameisenfauna auf der britischen Insel.[14]

2. Das Bevölkerungswachstum ist ein ernstes und komplexes Problem mit unzähligen Folgeproblemen wie Waldrodung, Wasserknappheit, Schrumpfung der pro-Kopf-verfügbaren Ernteflächen, Desertifikation (Verwüstung), Müllberge, mehr Energiebedarf usw. Man kann zwar das Problem nicht auf eine einzige Ursache reduzieren. Dennoch gibt es keinen Zweifel darüber, wer die Hauptverantwortung für das Bevölkerungswachstum in der Dritten Welt trägt, nämlich die Armut[15]. Aus diesem und aus folgenden Gründen halte ich die Erkenntnisse und Schlußfolgerungen der Brundtland-Kommission für wichtig. Diese Kommission wurde 1983 von dem damaligen UNO-Generalsekretär eingesetzt.

Der von der Kommission vorgelegte Bericht "Our Common Future" wurde von allen UN-Mitgliedstaaten nicht nur akzeptiert, sondern mit Wohlwollen aufgenommen. Eine der Folgen ist, daß der Begriff "sustainable Development" (dauerhafte Entwicklung) in den offiziellen Sprachgebrauch aller Staaten, also auch des Westens, aufgenommen worden ist. Eine "dauerhafte Entwicklung" definiert die Kommission als eine, die die derzeitigen Bedürfnisse befriedigt, ohne die Möglichkeiten der späteren Generation zu zerstören. Dies bedeutet, so die Forderung, daß die Befriedigung der Grundbedürfnisse der Armen dieser Welt die erste Priorität haben muß, andererseits der Staat bzw. internationale Institutionen dort Grenzen setzen sollen, wo die Fähigkeit der Natur, die Bedürfnisse der jetzigen und späteren Generation zu befriedigen, gefährdet ist.[16]

Je mehr wir in den Industriestaaten produzieren und konsumieren, desto mehr ist die Gefährdung zwangsläufig. Das Bevölkerungswachstum ist ein Teil dieser Gefährdung. Aber auch diese ist ungleich verteilt. "Westler, die sich den Kopf zerbrechen über den Bevölkerungsdruck, dem die Weltnahrungsmittelproduktion ausgesetzt ist", schrieb Paul Harrison schon 1979, "sollten daran denken, daß ihre Durchschnittsfamilie von vier Angehörigen mehr Korn verbraucht als ein armes indisches Ehepaar mit achtzehn Kindern".[17] "Wenn wir unser Konsum- und Abfall-Verhalten nicht ändern", meint Harrison in seinem neuesten Buch, "dann werden wir im Norden mit einer zusätzlichen 57,5 Mio Bevölkerung in zehn Jahren 1991 - 2000 der Umwelt mehr schaden als die 911 Mio mehr Einwohner im Süden"[18].

Wir sind mit unserer Art der Produktion und Konsumtion in eine echte Krise geraten. Mit uns auch die Länder der Dritten Welt, da wir sie mit verschiedenen Methoden - Schulden, Hilfe, Handel - soweit an uns gebunden haben, daß sie gar nicht anders können.

Eine Krise kann auch kreativ, eine Chance für einen Neubeginn sein. Wenn wir in der Krise zu der Erkenntnis kommen, daß es gar keinen anderen Weg gibt als weniger zu konsumieren, bescheidener zu werden, dann hat die Menschheit eine Chance zu überleben. Lernen für Eine Welt heißt Bescheidenheit lernen[19]. Eine Dematerialisierung der Gesellschaft", nennt Paul Harrison dieses Ziel.[20]

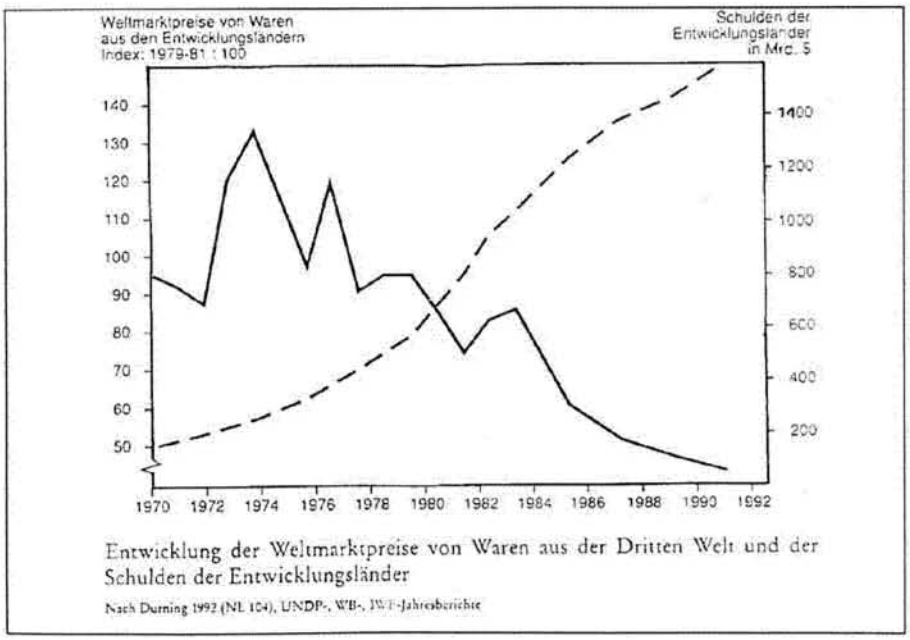
III. Erziehung zur Bescheidenheit

Keine Frage, so einleuchtend und einfach das Ziel auch ist, so schwer ist es zu erreichen. Besonders weil die Rahmenbedingungen nicht nur ungünstig, sondern sogar dagegen sind. Wie soll man Kindern und Jugendlichen diese Einsicht in einer Gesellschaft vermitteln, in der sie im Alltag genau das Gegenteil erfahren. Selbst wenn die politisch und wirtschaftlich Verantwortlichen in den Sonntagsreden von einer sustainable Development reden oder feierlich das UNCED-Papier in Rio unterzeichnen, handeln sie im Alltag genau in die andere - entgegengesetzte - Richtung. Dann ist plötzlich von der "lean production" und internationaler Wettbewerbsfähigkeit die Rede. Diese Fähigkeit bedeutet nichts anderes, als daß der Staat in der Produktion, im Wettbewerb, im Handel besser sein muß als alle anderen. Man muß den anderen Geschäfte wegschnappen können, dann steht der Staat als Weltmeister da.

Auf wessen Kosten und mit welchen Folgen fragt man nicht. Du mußt besser sein als alle anderen - ohne Rücksicht auf Verluste. Du kannst Dir nur dann Geltung verschaffen, wenn Du "das Bessere" nachweisen kannst. Hast Du was, bist Du was - ist das Motto. In einer

zunehmend monetarisierten Gesellschaft gehen immer mehr Beziehungen in die Brüche. Die Scheidungsrate ist in Westdeutschland in den letzten 30 Jahren um das 2 1/2fache gestiegen. Etwa 2 Mio. Kinder leben derzeit in "Ein-Eltern-Familien"[21]. In den Großstädten wie Hamburg und München lebt mittlerweile jedes 2. Schulkind mit einem Elternteil. Familie wird bald, laut Ulrich Beck "ein widerspruchsvolles Zweckbündnis zum geregelten Emotionalitätsaustausch auf Widerruf" sein.[22]

Ob die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Produktion und dadurch geprägte Normen, die materiel-



Entwicklung der Weltmarktpreise von Waren aus der Dritten Welt und der Schulden der Entwicklungsländer

Nach Durning 1992 (NL 104), UNDP-, WB-, IWF-Jahresberichte

le Ausstattungen der Einzelnen zu einer Orientierungs- und Beziehungslosigkeit führt oder umgekehrt, ist eine komplexe Frage, die in diesem Rahmen nicht beantwortet werden kann. Festzustellen sind Erscheinungsformen und Auswirkungen: zunehmender Rechtsradikalismus, vermehrte Gewalttätigkeiten in Schulen, sogar in Kindergärten und die sinnlose Jagd auf Geld. Selbst wenn die Erwachsenen versuchen, andere Werte und Normen zu vermitteln - Rücksichtnahme auf die Schwächeren, Gebrechlichen, Bedürftigen - erleben Kinder und Jugendliche nicht selten zu Hause, häufiger in der Außenwelt, was zählt sind die anderen Normen: materieller Wohlstand und Wettbewerbsfähigkeit: Du mußt besser sein als die anderen, wenn Du es nicht bist, mußt Du wenigstens den Schein wahren, als ob Du es bist.

Diesen Schein kann man mit materiellen Gütern demonstrieren. Kinder erleben übrigens nicht selten bei den Erwachsenen den Unterschied zwischen dem, was sie sagen und dem, wie sie selbst handeln. Der Verlust der Orientierung, Beziehung und des Lebenssinns wird durch den Konsumrausch kompensiert. Die Entstehung der "Schicki-Micki"-Gesellschaft in den 80er Jahren auch bei den Kindern ist ein Indiz dafür. Die Jagd auf den Markenartikel - Schuhe, Anorak u.ä. geht so weit, daß Delikte wie Erpressung, Raub, Brutalität in den Schulen heute zum Alltag gehören und selbst Kinder bedürftiger Eltern arbeiten, um die begehrten Waren kaufen zu können. UNICEF hat dafür einen neuen Begriff kreiert: die Wohlstandskinderarbeit.

Es sind aber nicht nur Kinder, die neue Kompensation brauchen. Erwachsene machen offenbar mit. Kinder unter 14 Jahren in Westdeutschland erhalten jährlich ein Taschengeld von 2 Mrd. DM und verfügen über ein Sparkonto von 6,5 Mrd. DM. Dies entspricht einer Summe, die sich die Bundesrepublik im letzten Jahr als Entwicklungshilfe geleistet hat. Astrid von Friesen berichtet in ihrem Buch mit dem bezeichnenden Titel "Geld spielt keine Rolle. Erziehung zum Konsumrausch", wie manche Eltern versuchen, ihre fehlende Beziehung durch Geld und Geschenke zu kompensieren. Die Mutter einer vierjährigen Tochter namens Bixi ist z.B. stolz darauf, daß Bixi 11 Anoraks, 15 Hosen, 45 Pullover und Sweatshirts und 111 Plüschtiere besitzt.[23] Andererseits leidet jede 3. Person in den alten Bundesländern in ihrer Freizeit unter Langeweile.[24] In dieser Situation haben es die Schulen und Lehrerinnen schwer, die versuchen, andere Werte und Normen zu vermitteln. "Nervenkrieg im Klassenzimmer, Horrorjob Lehrer"[24], so eine SPIEGEL-Titelgeschichte, ist auch in diesem Widerspruch begründet. Die Schule kann weder die gesellschaftlichen Widersprüche aufheben noch Kinder gegen die herrschenden Normen erziehen. Aber wie erwähnt, jede Krise ist auch eine Chance. Bevor ich aber auf den Paradigmenwechsel und auf die Notwendigkeit der veränderten Rahmenbedingungen eingehe, noch eine kurze Randbemerkung zum interkulturellen Lernen.

IV. Interkulturelles Lernen

Je mehr der Rechtsradikalismus, Ethnozentrismus und Fremdenhaß um sich greift, desto mehr werden Stimmen aus völlig unterschiedlichen Lagern laut, "man" müsse dagegen "etwas" unternehmen. Gleichzeitig fragen ahnungslose, überraschte, besorgte Bürgerinnen sowie Politikerinnen, die diese Stimmung mit der unseligen Asyldebatte selbst mitverursacht haben, plötzlich "scheinheilig", ob unsere Erziehung, ob die Schule versagt hat. Auch hier gilt die bisherige Antwort, die gesellschaftlichen Widersprüche kann die Schule allein nicht aufheben. Manche Kolleginnen bieten in dieser Situation interkulturelles Lernen als einen möglichen Lösungsansatz an.

Das Problem des Rechtsradikalismus, Nationalismus, Ethnozentrismus oder des Fremdenhasses ist sehr komplex, ist weder neu noch auf die Bundesrepublik beschränkt. Um Mißverständnisse zu vermeiden, muß ich betonen, daß diese Bemerkung weder die Erscheinungsform legitimieren noch verharmlosen soll. Die Schule muß - auch unter widrigen Umständen - ihren Beitrag leisten. Mittlerweile gibt es eine Bibliothek voller Bücher zum Thema "Interkulturelles Lernen". Hier kann nicht die ganze Diskussion, für und wider, Formen und Methoden, auch nur sehr verkürzt wiedergegeben werden. Was ich aber für sehr verhängnisvoll halte, ist, aus dem interkulturellen Lernen eine "Sonderpädagogik" zu entwickeln. Das Ziel des interkulturellen Lernens ist, unsere Wahrnehmungsstruktur zu ändern: Von der Sichtweise wegzukommen, welche Andy Warhol schon in den 70er Jahren mit zwei Postkarten so treffend karikiert hat. Eine Postkarte lautet "Jede Stadt ist schön, wenn sie wie Chicago aussieht", die andere "Alle Städte sind schön, wo es McDonald's gibt!" Das Ziel des interkulturellen Lernens ist genau umgekehrt, d.h. zu lernen, sich auf das Fremde und auf die Fremden einzulassen[26], zu lernen, anders wahrzunehmen, zu denken als wir es bisher gewöhnt sind - zu verstehen: andere Kulturen und andere Schönheit, Gebräuche, Sitten, Umgangsformen. Im übrigen wären manche Kriege in der Vergangenheit und in jüngster Zeit zu vermeiden gewesen, wenn die Mächtigen auch nur versucht hätten, das fremdartige Verhalten zu verstehen.

Diese Art interkulturellen Lernens kann kein Sonderfach sein, vielmehr muß es ein integraler Bestandteil eines jeden Unterrichts werden. Damit kommen wir zurück zum Paradigmenwechsel.

V. Paradigmenwechsel

Die formale Bildung ist weltweit auf eine "Domestizierung" (Paulo Freire) angelegt und geht, wohlwollend interpretiert, von folgenden Hypothesen aus:

1. Alle Probleme dieser Welt lassen sich analytisch in verschiedene Wissensrichtungen zerlegen (Fächereinteilung). Daß diese analytische Teilung sich in manchen Köpfen verselbständigt hat, ist zwar bedauerlich, aber möglicherweise unvermeidbar.
2. Zur allgemeinen Bildung gehört ein gewisses Quantum von Wissen dieser verordneten Fächer (die Curriculum-Entwickler bzw. Rahmenrichtlinien-Gestalter wissen schon, welche Quantität welches Faches für welche Klassenstufe). Dies setzt sich bis zur universitären Bildung fort. Motto: je höher der Spezialisierungsgrad, desto höher ist die Quantität des Wissens - vornehmlich innerhalb eines Faches, manchmal einschließlich der "benachbarten Fächer".
3. So gebildete Menschen sind in der Lage, ihnen gestellte Probleme zu lösen.

Freire bezeichnet diese Art der Bildung als "Bankiers Konzept"[27]. Abgesehen von der politischen Implikation ("hochgebildete politische Analphabeten, Kultur des Schweigens"[28] - Freire) ist das Konzept aus folgenden Gründen nicht oder nicht mehr gültig: erstens hat sich in der Zeit, die für eine Revision der Rahmenrichtlinien benötigt wird, das Wissen eines Faches längst verdoppelt, vielleicht vervielfacht[29], zweitens gibt es selten ein Problem auf dieser Welt, das sich mit dem Wissen eines Faches lösen läßt.

Wenn man ein ökonomisches Problem löst, dann kann das Ergebnis für die Umwelt verheerend sein (vgl. das vorhin erwähnte Zitat von Solow). Wenn es gelingt, beide Lösungen in Einklang zu bringen, kann das Ergebnis soziale Probleme verursachen, da es eine grundlegende Änderung von Normen und Werten erforderlich macht.

Folglich müssen wir von den o.e. Hypothesen der Bildung Abschied nehmen. Festhalten können wir:

a) Es ist zwar wichtig, sich ein gewisses Maß von Wissen und Informationen eines Faches oder mehrerer Fächer anzueignen (Fertigkeiten zu erlernen), viel wichtiger ist aber zu lernen, Probleme zu lösen. Dazu gehören:
- das Problem zu definieren, zu analysieren, in bearbeitbare Schritte zu zerlegen,
- die richtigen Fragen zum Ziel und zu Wegen zu stellen,
- sich das notwendige Wissen und Informationen aus verschiedenen Quellen und Wissensrichtungen anzueignen,
- den richtigen Weg, das Mittel und die Instrumente herauszufinden,
- über Folgeprobleme des angestrebten Ergebnisses (ob es für andere Personen oder für die Umwelt nützlich oder schädlich ist) zu reflektieren,
- erst danach zu handeln.

b) Notwendig ist, das Feld des monokausalen Denkens, seit Newton und Descartes vorherrschend, zu verlassen. Lernen in Zusammenhängen ist das Ziel.[30] "Die globale Problematik", so Mesarovic, "erfordert gleichzeitige Berücksichtigung vieler Wissensbereiche".[31]

Mit dem Hinweis auf meinen Aufsatz "Erziehung zur Bescheidenheit", in dem ich auf diesen Sachverhalt ausführlich mit Beispielen von Unterrichtsmöglichkeiten eingegangen bin, möchte ich mit einer Bemerkung über Erziehung gegen die Technikgläubigkeit und den Egozentrismus schließen. Der Begriff "Technopol" stammt von Neil Postman. Postman versteht darunter "die Unterwerfung aller Formen des kulturellen Lebens und die Vorherrschaft von Technik und Technologie".[32]

Postman ist kein Technikfeind, er möchte die Technik nicht abschaffen, er möchte nur die Vorherrschaft, blindes Vertrauen so relativieren, damit nicht die Verlierer auch den Gewinnern zujubeln. Er geht davon aus, daß jede technische Innovation die Menschheit in zwei Teile teilt: Gewinner und Verlierer. Er möchte, daß die Schüler lernen, "ein liebevoller Widerstandskämpfer zu sein".[33] Er sieht die Gefahr unseres Medienzeitalters darin, "daß der Computer den Egozentrismus zur Tu-

gend erheben"[34] könnte. Postman meint, daß das heutige (US-)Bildungssystem deshalb scheitert, "weil es kein moralisches, soziales oder intellektuelles Zentrum besitzt".[35] Die Bildung, so Postman, soll den jungen Menschen "ein Gefühl für Kohärenz in ihrem Studium vermitteln, ... daß das, was sie lernen, Zweck, Sinn und Zusammenhalt hat".[36]

Genau dies ist es, was die Schüler heute vermissen. Dies ist meine letzte Hypothese: Schüler können nicht den Sinn und Zusammenhang des Lerninhalts entdekken. In verschiedenen Fächern werden in unterschiedlicher Dosierung Inhalte angeboten, die nicht selten zusammenhanglos, mitunter widersprüchlich sind. Wenn die Schüler das Gefühl bekämen, daß das, was sie lernen, in einem Zusammenhang mit ihrem Leben steht, ihr Leben auch ein Teil der Weltgemeinschaft ist, würden sie bereit sein, so zu leben und zu handeln, daß diese bedrohte Welt ein wenig lebenswürdiger und erhaltbarer wird.

Wenn es uns gelingt, diesen Zusammenhang zu vermitteln, dann werden die Schüler bereit sein, sich zu bescheiden und verantwortlich zu handeln.

Anmerkungen:

* Eröffnungsvortrag zum 40-jährigen Jubiläum der UNESCO-Projektschulen, gehalten am 13.9.93 in Soest.

1. vgl. hierzu Datta, Asit: Welthandel und Welthunger, München 1993, S.206f.
2. Keckeis, Peter (Hg.): Die Welt ist so groß und gehört den andern, Ravensburg 1982
3. Seitz, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos, in: ZEP 4/91, S.3
4. Datta, A.: Welthandel und Welthunger, a.a.O., S.136
5. vgl. Wessel, James/Mort, Hantman: Getreidefieber. US-Agrarkrise, Konzernmacht und Welternährung, München 1987, insbesondere S.30f.
6. vgl. hierzu: Datta, Asit: Vernetztes Denken. Plädoyer für ein verändertes Lernprinzip in der Schule, Bad Honnef 1991, S.130-140; siehe auch Datta, Asit: Theorie und Praxis der Entwicklungspädagogik. Lernprozesse und Krisen, in: ZEP 4/84, S.3-9
7. vgl. Shiva, Vandana (Hg.): Ecology and the Politics of Survival. Conflicts over Natural Resources in India, New Delhi 1991, S.342
8. vgl. Shiva, Vandana: Staying alive. Women, Ecology and Development, London 1988, S.3,4,9,13,17,23
9. Harrison, Paul: The Third Revolution. Environment, Population and a sustainable World, London 1992, S.273f.
10. ebenda, siehe im inneren Umschlag
11. Schnurbus, Winfried: Deutscher Müll für alle Welt. Die dunklen Geschäfte der Müllschieber, München 1993, insbesondere S.103ff.
12. Datta, A.: Welthandel a.a.O., S.231ff. und 240ff, vgl. auch Datta, Asit: Entwicklungspolitik - Widersprüche über Widersprüche, in: Siebert, Horst: Die vergeudete Umwelt. Steht die Dritte Welt vor dem ökologischen Bankrott?, Frankfurt/M. 1990, S.173ff.
13. Datta, A.: Welthandel a.a.O., S.241
14. Harrison, Paul: The Third Revolution, a.a.O., S.60
15. ebenda, S.19
16. WCED (Hg.): Our Common Future, Oxford 1987, S.43
17. Harrison, Paul: Hunger und Armut, Reinbek 1982 (Original 1979), S.221
18. Ders.: The Third Revolution, a.a.O. im inneren Umschlag
19. vgl. Datta, Asit: Für das Überleben der Menschheit - Erziehung zur Bescheidenheit, in: Kultusministerium Nds. (Hg.): Nord-Süd-Forum. "Leben und Lernen für eine Welt", Dokumentation, Hannover 1993, S.1-14
20. Harrison, Paul: The Third Revolution, a.a.O., S.275f.
21. "Der Kampf ums Kind", in: DER SPIEGEL 33/93, S.57
22. "Die Republik der Alten", in: DER SPIEGEL 35/93, S.39
23. Friesen, Astrid von: Geld spielt keine Rolle. Erziehung zum Konsumrausch, Reinbek 19922, S.74, 94
24. ebenda, S.114, 109
25. "Nervenkrieg im Klassenzimmer. Horrorjob Lehrer. Die sind satt und festgefahren", in: DER SPIEGEL 24/93, S.34-53
26. vgl. Führing, Gisela: Die Begegnung mit dem Fremden als Lernprozess. Anleitung zu Bewußtsein und Kontakt bei interkulturellen Begegnungen, in: ZEP 4/92, S.16-24. Holzbrecher, Alfred: Selbstbild - Welt Bild. Oder: Was macht das Fremde mit mir? Plädoyer für einen kreativen Umgang mit der eigenen Wahrnehmung, in: ZEP 4/92, S.25-30
27. Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Reinbek 1973, S.58f.
28. vgl. ebenda, S.57ff, 129ff.
29. vgl. Datta, Asit: Von der Quantität zur Qualität, in: Loccumer Protokolle 9/90, S.167ff.
30. vgl. Datta, Asit: Vernetztes Denken, a.a.O., S.130ff.
31. Mesarovic, Mihajlo D.: Auf der Suche nach neuen Paradigmen für die Weltpolitik, in: Club-of-Rome (hg): Die Herausforderung des Wachstums, Bern-München-Wien 1990, S.32
32. Postman, Neil: Das Technopol. Die Macht der Technologie und die Entmündigung der Gesellschaft, Frankfurt/M. 1992, S.19,30,61
33. ebenda, S.195
34. ebenda, S.25
35. ebenda, S.198
36. ebenda, S.198

Dr. Asit Datta, geb. 1937 in Midnapore/Indien, Prof., Vorsitzender der interdisziplinären Projektgruppe "Lernbereich Interkulturelle Bildung und Entwicklungspädagogik" am Fachbereich Erziehungswissenschaft I der Universität Hannover, Jurymitglied von Mediawatch. Veröffentlichungen u.a.: Entwicklungstheorien und -strategien, Ursachen der Unterentwicklung, Welthandel und Welthunger, Zukunft nur gemeinsam (Hg.), Projektwoche Dritte Welt (Hg.), Die neuen Mauern (Hg.).

Arbeitskreis Pädagogik bei Brot für die Welt

Seit 1991 gibt es ihn nun endlich, den Arbeitskreis Pädagogik bei "Brot für die Welt". Was bei Misereor eine lange und gute Tradition hat, hat nun bei "Brot für die Welt" begonnen: Ein Arbeitskreis aus Lehrerinnen, Forbildnerinnen und Kolleginnen aus Forschung und Lehre sowie Mitarbeiterinnen regionaler Diakonischer Werke hat sich konstituiert, um die pädagogische Arbeit von Brot für die Welt zu qualifizieren und voranzutreiben. Er arbeitet eng mit dem Bildungsreferat von "Brot für die Welt" in Stuttgart zusammen.

In der Präambel der Konzeption des Arbeitskreises heißt es programmatisch:

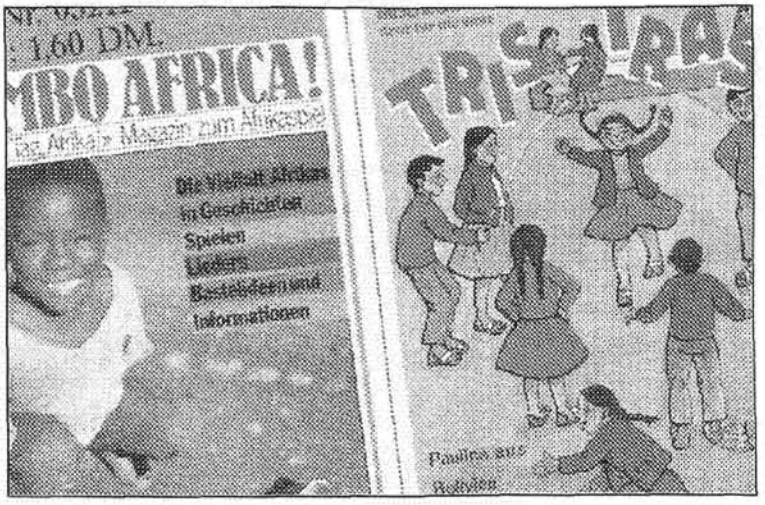
"Nicht nur Menschen, so Ernst Lange, auch Organisationen gehen daran zugrunde, daß sie Ende und Anfang nicht zu verknüpfen wissen.
Wir beginnen zu verknüpfen
- das Ende des Spendens mit dem Anfang des Teilens,
- das Ende des Helfens mit dem Anfang der eigenen Veränderung,
- das Ende des Verkündens von Antworten mit dem Anfang des Findens und Erfindens neuer Fragestellungen,
- das Ende des für die Erwachsenen meist konsequenzlosen Lehrens mit dem Anfang, gemeinsam Gelerntes politisch und praktisch einzulösen."

Sechs pädagogische Perspektiven sind für die Arbeit des Arbeitskreises Pädagogik verbindlich:

1. Wir wollen gemeinsam lernen statt belehren, anregen statt bevormunden.
2. Wir wollen Fragen stellen, Problematisierungen Raum geben statt Antworten zu verkünden.
3. Wir wollen offene Lernsituationen ermöglichen statt geschlossene Unterrichtseinheiten zu produzieren.
4. Wir verstehen die Bildungsarbeit mit Schülerinnen und Jugendlichen als politische Arbeit, d.h. sie soll zu gesellschaftlicher und weltweiter Verantwortung der Schülerinnen und Jugendlichen ebenso beitragen wie sie helfen soll, die impliziten Strukturen ihres Lebens und Lernens aufzudecken.
5. Diese Bildungsarbeit kann nicht, sie will aber auch nicht neutral sein; sie zielt vielmehr auf Befreiung und dialogische, d.h. konziliare und diskursive Verständigungsprozesse. Parteilichkeit und Verständigung sind ihre beiden Pole.
6. Eine solche Bildungsarbeit eröffnet interkulturelle Lernmöglichkeiten und zielt auf interkulturelle Handlungsmöglichkeiten.

Die Mitarbeiterinnen des Arbeitskreises Pädagogik haben sich verpflichtet, die Produktionen von "Brot für die Welt" auf ihre pädagogische und religionspädagogische Nutzung hin zu prüfen und gegebenenfalls didaktisch zu bearbeiten. Zudem wollen sie eine allgemeine praxisorientierte Theoriediskussion zu entwicklungspolitischer und interkultureller Pädagogik vorantreiben. Schließlich sind sie bereit zur Mitarbeit an Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen im genannten Themenbereich.

Der Arbeitskreis Pädagogik trifft sich jährlich zu einer Jahrestagung, um die Arbeit des vergangenen Jahres auszuwerten und neue Projekte zu planen. Zwischen den Jahrestagungen sorgt eine Koordinationsgruppe für die Kontinuität der Arbeit.



Im Sommer 1993 erschien ein erster Prospekt "Eine Welt im Unterricht" mit 25 Produktionen. Weitere Materialien in der Reihe "Brot für die Welt - Lernwege: Schule und Eine Welt" sind in Vorbereitung. Der Prospekt wird mindestens einmal jährlich erneuert und fortgeschrieben.

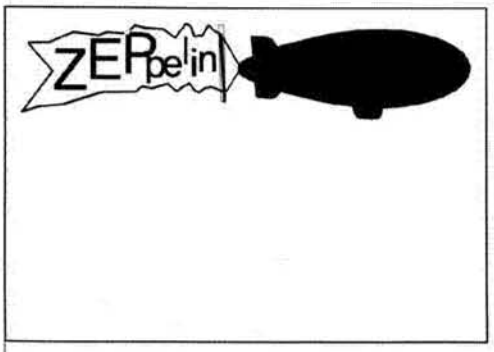
Interessentinnen an der Mitarbeit im Arbeitskreis und Bestellerinnen des Prospektes wenden sich an: "Brot für die Welt", Referat Bildung, Stafflenbergstraße 76, 70184 Stuttgart. Die Koordinationsgruppe ist zu erreichen über das Ernst Lange-Institut, Spitalgasse 30, 91541 Rothenburg o.d.Tbr.

Gottfried Orth

"Bescheidenheit ist eine Zier, doch weiter kommt man ohne ihr..."

Will ich's? Nö. Kann ich's ? Nö. Muß ich's? Nö. Warum soll ich's dann tun? Weil so'n paar Klugscheißer an den Unis, in der Schule und in der Kirche das von mir verlangen?

Bescheidenheit sollen wir lernen. Sagt der Pollimülli. Ich bin jetzt 15. An der Gesamtschule Mümmelmannsberg. Meine Alten sind seit sechs Jahren geschieden. Wir wohnen alle in Hamburg. Die Hälfte aus meiner Klasse lebt mit einem Elternteil. Meine Mutter ernährt uns beide mit Aushilfsarbeiten. Putzt bei Leuten, hilft im Supermarkt aus. Alles ohne Steuerkarte. Das ist schlecht für die Rente später, hat unser Politiklehrer, der Pollimülli, mir erzählt, und ich soll's zu Hause weitersagen.



Es hat richtig gescheppert im Geschirrschrank, so ham' wir gelacht. Der könnt später mal im Fernsehen auftreten, als so'n Opa mit Glatze und dickem Bauch unter'm Sonnenschirm in Mallorca. Spot an, der, braungebrannt (Hautkrebs, ick hör' dir trapsen) und mit Grinsen von einem Ohr zum andern, zeigt auf's weißgetünchte Häuschen im Hintergrund und sagt: "Unser Leben zahlt der deutsche Staat. Und meine Frau und ich ham' keinen Pfennig dazubezahlt. Hihihihihihi." Spot aus.

Mein Alter zahlt für mich dazu. Viel ist es ja nicht, was er in der Autowerkstatt verdient und was für uns übrigbleibt. Hat selbst 'ne Freundin mit Kind. Damit ich nicht wie der letzte Depp rumlauf', trage ich Zeitungen aus und helf' alten Omas beim Einkaufen. Viel kommt nicht dabei rüber, aber ich spar's auf'm Konto zusammen, bis ich mir was Größeres kaufen kann. So Sachen wie früher mal 'n Gameboy, den hatten alle Kumpel in meiner Klasse. Oder jetzt 'n paar Nike Turnschuhe, aber echt klasse Fußballschuhe. Mein Mutter nervt mich immer, ich soll sie doch gleich mit ins Bett nehmen, wenn ich sie so liebe. Naja.

Mein Politiklehrer nennt so was "Wohlstandskinderarbeit". Ich fand den Typ früher gar nicht so schlecht. Hat gute Ideen, so mit interkulturellem Lernen und so. Aber Ahnung vom Überlebenskampf hat der nicht. Hat uns mal von Paul Harrison erzählt, der für eine "Dematerialisierung der Gesellschaft" ist. Find' ich klasse. Aber dann soll'n'se mal bei denen anfangen, bei denen sich die Verschrottung auch lohnt. Der Computerfritze bei uns an der Ecke verdient sich dumm und dösig, hat sich in Blankenese eine kleine Villa gekauft. Und spart mächtig Steuern mit seinen Investitionen. Aber für'n Osten keine müde Mark.

Blöd sind wir ja nicht, sowas lernen wir ja auch beim Pollimülli. Nur was der alles selbst so von der Steuer absetzen kann, das hat er uns nich' erzählt, das weiß ich von meiner Tante Geshe, die ist nämlich in dritter Ehe Steuerberatersgattin. Die wissen auch nicht wohin mit ihrem Geld. Aber glaub' man nich, daß die mal 'ne Mark über'n Tisch schiebt. Wenn 'se bei meiner Mutter sitzt, jammert 'se immer, was der Unterhalt von ihrem Auto und ihrem Haus und vom Schwimmbad kostet. Ich hab' schon gesagt, 'se kann sich uns ruhig anvertrauen, wenn 'se mal in Not ist. 'N Pfund Kaffee oder 'n Brot haben wir immer noch übrig für Bedürftige.

Der Harrison, der hat schon vor mehr als zehn Jahren geschrieben, daß - umgerechnet - meine Mutti und ich mehr Korn im Jahresdurchschnitt verbrauchen als ein armes indisches Ehepaar mit vielleicht sechs Kindern. Darüber soll'n wir mal nachdenken, hat der Mülli gesagt. Haben wir in der Klasse gemacht. "Wo können wir weniger konsumieren?", hieß die Frage. Der dicke Franz hat gleich gelästert, wenn seine Alte mit 'nem vollen Einkaufswagen nach Hause kommt, wär' alles nach drei Tagen aufgefuttert. Die würd' immer jammern: "Ihr zwei Kinder freßt mir noch die Haare vom Kopf". Aber wenn's all is', soll man dann hungern? "Nachher denkt ihr noch, ich wär' Hering--Otto." Der is' dann gleich aufgesprungen und wollt sich mit Franz prügeln, und alles war am Johlen. Der Mülli hat ganz schön zu schaffen gehabt, bis wir wieder bei der Sache war'n.

Also, wo können wir sparen? Ernsthaft jetzt. Wir sehen das ja ein, daß wir zu viel verbrauchen, irgendwie schon, und 'n bißchen schlechtes Gewissen hab' ich manchmal auch, wenn ich mein Geld verballer anstatt es nach Indien zu schicken, jetzt nach dem Erdbeben,

oder nach Bosnien oder nach Afrika. Ressourcen sparen zum Beispiel, schlägt der Mülli vor. Die Geli, die hat gesagt, sie könnten ja zu Hause die Tiefkühltruhe abstellen und frisch kochen. Aber da hat ihre Mutter gejammert, dann kann sie keine Vorratshaltung machen und muß öfter einkaufen, und das, wo sie von acht bis halb fünf im Büro sitzt und froh ist, wenn sie hinterher gleich nach Hause kann. Und außerdem hat sie gesagt, dann müßten die Kinder sich mittags selbst das Essen kochen und könnten sich nicht die fertigen Päckchen in der Mikrowelle warmmachen. Da hätte es zu Hause schon fast Krach gegeben, weil dreimal in der Woche bis nachmittags Schule ist, und an den beiden anderen Tagen Ballett und Handball und so, und wie soll man denn da noch Essen kochen? Hausaufgaben sind ja schließlich auch noch. Dem Tobias seine Eltern brauchen zwei Autos, weil die auf'm Dorf wohnen, und da fährt dreimal am Tag ein Bus, und die Mutter sagt, sie springt aus'm Fenster oder nimmt sich ein Zimmer in der Stadt, wenn die da die ganze Woche allein verblöden muß und nich' weg kann. Und so hat jeder was. Aber so richtig gefunden hat kaum einer was, worauf er verzichten könnte. Wir ham' dann den Pollimülli gefragt, was er denn hergeben würde. Der hat ganz schön rumgedruckst. Er hätte sich schon gedacht, daß wir ihn das fragen würden, aber das wäre ganz schön schwierig, von wegen der Effektivität in seinem Beruf. Gut, er könnte ja seinen Computer ... aber ob wir dann alles von der Tafel abschreiben wollten ...? Wir ham dann weiter nichts gesagt, aber seitdem braucht der uns mit so 'nem Thema nicht mehr zu kommen.

So können wir aber nicht überleben, sagt der Pollimülli. Wir müssen bescheidener leben und die Umwelt schonen und fairen Welthandel betreiben. Zum Beispiel die Bananen. Die sollten wir weiter aus Honduras und El Salvador und so kaufen, und nicht aus der EG, sonst werden die Bananenbauern in Mittelamerika arbeitslos. Und wie macht man das, haben wir gefragt, wenn der Supermarkt uns die Bananen aus Spanien vor die Nase setzt? Ja, dann sollen wir mit dem Supermarktleiter sprechen und sonst den Kauf boykottieren. Oder im Eine Welt Laden in der Innenstadt Bananen aus Nicaragua direkt vom Erzeuger kaufen, da würden die Bananenbauern fair bezahlt. "In der Innenstadt?", hat der Maxi gefeixt, "da zahl' ich ja allein schon sechs Mark für die Tageskarte für Bus und U-Bahn, und muß spätestens um vier zurück sein, sonst gilt die nicht mehr. Und das für ein paar olle Bananen, die dann auch noch doppelt und dreimal so teuer sind und, wenn ich Pech hab', schwarze Stellen haben? Nee, so 'ne Gerechtigkeit können wir uns nicht leisten. Ham Sie 'ne bessere Idee, Herr Müller? Nee, hatte er nicht. Wir auch nicht. Nun wissen wir, was wir tun müßten, aber wie, das wissen wir immer noch nich' und der Mülli auch nich', obwohl er das ja müßte, als Pädagoge. Und wem nützt das alles nun was?

Ich glaub', ich mach bald die Schotten dicht bei solchen Sachen. Kann's nicht mehr hören. Erst kriegt man "das Bewußtsein geschärft", und dann lassen 'se uns mit den ganzen Widersprüchen sitzen un' wissen auch nich' weiter. Jetzt soll auch noch das Benzin viel teurer werden. Und wie kommt dann der Vater vom Tobias vom Dorf aus zur Arbeit? Soll der wieder nach Hamburg ziehen, wo's hier ohnehin keine Wohnungen mehr zu mieten gibt? Un' überhaupt, wie soll'n wir denn mehr für die Rohstoffe bezahlen, wenn dann unsere Produkte so teuer werden, daß sie uns keiner mehr abnimmt? Dann gibt's hier noch mehr Arbeitslosigkeit, das macht doch keiner freiwillig mit. Da hat der Pollimülli immerhin 'ne Idee. Haut rein mit euren Computern, sagt der, dann könnt ihr später der Menschheit dienliche Zukunftstechnologien entwikkeln, sagt der. Nich' so 'n Scheiß wie dieser Prof aus Düsseldorf machen will, dieser Mister Tokohoto, so 'n Roboter, der Autoschrott trennt zum Recyclen. Soll 'ne brandheiße Idee sein un' total für die Umwelt. Da find' ich den Gegenvorschlag vom ZEP-Lean-Creativ-Team schon echt viel besser. Klaro, daß der nich' ernst gemeint ist, aber im Prinzip ...???

Barbara Toepfer

ZEP-Lean-Creativ-Team

Erster und wahrscheinlich letzter Vorschlag für eine zukunftsweisende Technologie

Dem sich neu konstituierenden ZEP-Lean-Creativ-Team (aus Kostengründen aus einer Person bestehend und bei mangelnder Nachfrage innerhalb von dreizehn Minuten biologisch abbaubar) kam frisch auf den Tisch die Meldung, ein Düsseldorfer Informatikprofessor bemühe sich um Forschungsgelder für einen Roboter, der ganze Halden von Schrottautos in recyclebare Bestandteile sortieren soll - eine äußerst um-

weltfreundliche Zukunftstechnologie von ebenso äußerster Brisanz. Unser Team hat daraufhin einen Gegenvorschlag entwickelt, der dem Bundesforschungsminister in Kürze mit aktuellem Bildmaterial auf dem Frühstücksarbeitstisch vorliegen wird.

Wir entwickeln einen Roboter, der Eßbares (im Sinne der Konsumenten) aus den Müllhalden der Metropolen wie Sao Paulo, Kalkutta und Mexico City herausfischt.

Der Nutzen für die Menschheit? Endlich würden diese unappetitlichen Bilder von ausgemergelten, haut- und lungenkranken Menschen aus unseren Medien verschwinden (Sozialhygiene) (vgl. Bild 1 und 2). Lokale Hilfsorganisationen könnten vor den hermetisch mit Stacheldraht und Selbstschußanlagen (deutsche Wertarbeit, Exportschlager, vgl. Bild 3 und 4) abgeriegelten Halden den Hungernden Eintöpfe kochen (vgl. Skizze 5), schmackhaft verfeinert mit Würzmittelspenden internationaler Lebensmittelkonzerne (steuerlich absetzbar, versteht sich, eine Liste der möglichen Unternehmen vgl. Anlage A). Die Weltbank würde, in Anerkennung dieser Politik der self reliance, neuerlichen Kreditanträgen geneigter sein als bisher (vgl. Anlage B, Geschäftspolitik der Weltbank), wobei eventuelle Kreditvergaben wiederum bei unserer Deutschen Bank profitabel zu Buche schlagen könnten (vgl. Bilanz des Geschäftsjahres 1992, Anlage C). Hilfsgütertransporte könnten eingestellt werden, das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung könnte die dadurch liquiden Mittel (eine Aufstellung der wahrscheinlichen Kosteneinsparungen enthält Anlage D) zur Entwicklung weiterer der Menschheit Nutzen spendender Roboter zur Verfügung stellen. Darüber hinaus würde dieser Roboter wegweisend für weltumspannende umweltfreundliche Technologien sein, da bei einem künftigen Ansteigen der Massenarbeitslosigkeit und bei fortschreitender Verarmung der Weniger-Privilegierten und des Mittelstandes in den nördlichen Teilen unseres Globus (Entwicklungskurven, linear auf die nächsten 50 Jahre hochgerechnet, vgl. Anlage E) eine Technologie - entwickelt und erprobt - zur Verfügung stände, noch bevor das aktuelle Problem zu einer Nachfrage auf dem Weltmarkt geführt hätte.

Empfehlung: Diese Technologie bedeutet DIE Umwelthygiene schlechthin, ist gut für unsere Wirtschaft und sichert den Weltfrieden. Sie ist äußerst förderungswürdig, denn was fehlt den Hungernden dieser Welt, Schrott oder Nahrung? *Barabara Toepfer*

Rätsel

Die Auflösung unseres Rätsels aus dem letzten Heft war, ich gebe es zu, sehr schwer. Es ist deshalb auch eigentlich nicht verwunderlich, daß wir keine einzige richtige Lösung, ja überhaupt keine Zuschrift, erhalten haben, so daß die wertvollen Preise leider verfallen sind. Die richtige Antwort lautete: *Aristoteles*. Der Text wurde aus seinem Werk "Problemata Physica" entnommen.

Ach ja, da war noch die Zusatzfrage: Was hat der Text mit Entwicklungspädagogik zu tun? Richtig: Nichts!

Nun zu unserem neuen Rätsel. Wieder wurde der Text aus einem größeren Werk eines prominenten Autors entnommen. Hier ist er:

"Jeder internationale Bruder, der eine regelmäßige Funktion ausübt oder für eine speziale Mission wirkt, ist zu gewissenhaftem Gehorsam gegenüber seinen unmittelbaren Chefs verpflichtet. - Jeder Akt des Ungehorsams wird als Verbrechen betrachtet werden, wenn nicht Gründe höherer Gewalt ihn rechtfertigen. Er wird über die seinen Dienst betreffenden Angelegenheiten mit keinem andern Bruder sprechen, außer den Direktoren des Rats, seinen Chefs, mit seinen Genossen vom Dienst und seinen unmittelbaren Untergebenen, mit einem Wort nur mit denen, die das Recht und die Pflicht besitzen, von diesen Angelegenheiten Kenntnis zu nehmen.

(...) Jede Verfehlung gegen diese Pflicht wird als Verbrechen betrachtet werden; jeder Bruder, jeder internationale Rat und jede andere revolutionäre Gewalt, die derselben schuldig sind, werden von den Revolutionsgerichten abgeurteilt werden.

(...) Sobald ein internationaler Bruder als unwürdig aus der Gesellschaft gewiesen, vielmehr noch sobald er von unsern Revolutionsgerichten als Verbrecher, als infamer Verräter erklärt und als solcher geächtet und der Rache der Gesellschaft ausgeliefert wurde, müssen alle andern Brüder, welches immer ihr Verwandtschafts- oder früherer Freundschaftsgrad mit dem Schuldigen war, nicht nur alle Beziehungen mit ihm abbrechen, sondern auch seine erbitterten Feinde und Verfolger werden, nötigenfalls bis zum Tod"

Einer der folgenden Herren ist der Autor:

1. Mao tse Tung (Chinesischer Revolutionär)
2. Pol Pot (Kambodschanischer Guerillaführer)
3. Michael Bakunin (Russischer Anarchist)
4. Hägar der Schreckliche (Wikinger)

Wer wars? Die richtigen Antworten werden unter Aufsicht eines arbeitslosen Juristen ausgelost. Dem Gewinner droht die namentliche Nennung in der nächsten Ausgabe der ZEP. (akt)

DGfE Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Hans Bühler / Heinz-Peter Gerhardt / Wolfgang Karcher / Gottfried Mergner

Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung

Vorbemerkung

Das Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat 1992/93 drei Sektorkonzepte zur Förderung der Entwicklungszusammenarbeit im Bildungsbereich in Neufassungen herausgegeben: zur Grundbildung, zur beruflichen Bildung und zum Hochschulwesen[1]. Durch die darin niedergelegten Ziele und Förderungsinstrumente wird die Entwicklungszusammenarbeit seitens der Bundesregierung bestimmt und die der Nichtregierungsorganisationen nicht unerheblich beeinflußt.

Die Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" hat die in diesen Sektorkonzepten niedergelegten Vorstellungen und Vorschläge erörtert. Die Verfasser haben die folgenden Überlegungen auf der Basis dieser Diskussionen in der Absicht einer kritischen Politikberatung erarbeitet.

Zunächst wird zu den einzelnen Sektorkonzepten Stellung genommen, dann folgen einige grundsätzliche Bemerkungen zu allen drei Papieren.

I. Zum Sektorkonzept "Förderung der Grundbildung"

1. In dem Konzept sind einige wichtige Maßnahmen berücksichtigt, um Grundbildung in der Grundschule und der Sekundarstufe I zu verbessern. Einige Beispiele:
- die Auflistung von Förderansätzen, insbesondere die Einbeziehung von armen und marginalisierten Bevölkerungsgruppen sowie von Mädchen und Frauen (Abschnitt 6.4.2), die wiederholten Hinweise auf die Notwendigkeit der Integration von schulischer und außerschulischer Grundbildung (Abschnitt 6.1). Allerdings sollte für Frauen nicht nur deren "Bedeutung in Landwirtschaft und Kleinhandel" (Abschnitt 3.2) mitbedacht werden, sondern sie müssen auch Zugang zu technischer Grundbildung erhalten,
- der Hinweis, daß Grundfertigkeiten eine wichtige Rolle spielen, "um sich mit Hilfe von schriftlichem Material die erforderlichen Grundkenntnisse in Bereichen wie Gesundheit, Ernährung, Landwirtschaft oder Kleinhandel anzueignen" (Abschnitt 3.2), oder der volkswirtschaftliche Hinweis auf den Zusammenhang von ausreichender Grundbildung und weiterführenden Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten (Abschnitt 2.3),
- die Hinwendung von quantitativer Ausweitung der Grundbildung zu deren "Qualität".

2. Im Sektorkonzept Grundbildung wird die Verbesserung des Status quo von Grundbildung betont, jedoch wird grundlegenden Weichenstellungen ausgewichen. Die finanziellen und politischen Rahmenbedingungen werden - zumindest für die Mehrzahl der Länder in Afrika südlich der Sahara - zu optimistisch eingeschätzt oder sind politisch zu einseitig an den Interessen der Reichen orientiert:

a) Bildungspolitik, insbesondere Grundbildung, ist für Politiker in wenig industrialisierten Ländern ein lästiges Übel geworden, dem sie sich vielfach durch Privatisierung oder durch die Rückgabe von Schulen an die Kirchen zu entziehen suchen. Bildungspolitik als Ziel und Aufgabe nachkolonialer Politik, die auf mehr soziale Gerechtigkeit für alle Mitglieder der Gesellschaft zielt, wird damit den Kräften des Marktes oder dem Zufall der "caritas" überlassen.

b) Primarschulen werden weiterhin als "Quantité négligeable" verstanden, weil sie nicht dem unmittelbaren Interesse der politischen Machtgruppen entsprechen, die durch eine höhere Schulbildung für ihre Kin

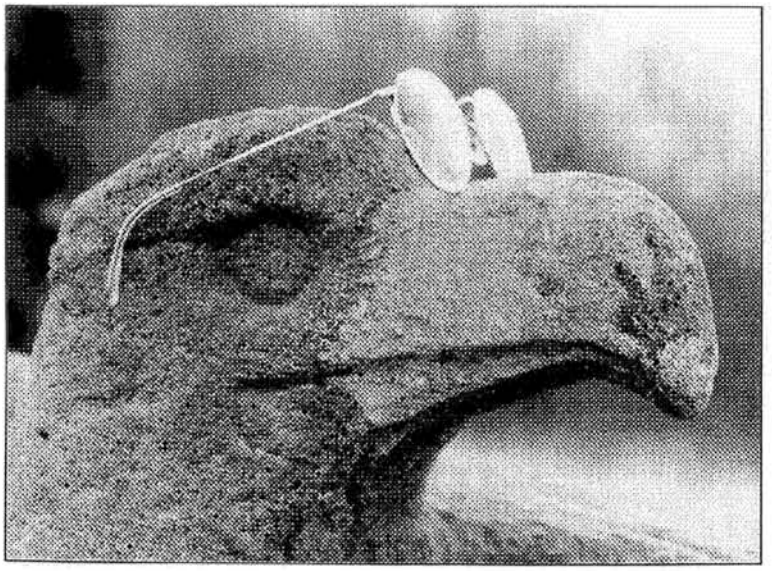
der den erreichten Status "vererben" wollen.

c) Überhaupt kein Wort fällt im Sektorkonzept zu der fragwürdigen Rolle von Vorschulen, die derzeit einen Boom in vielen Städten in Ländern des Südens erfahren, weil reiche Eltern ihren Kindern durch dieses vorgezogene Bildungsangebot einen Vorsprung für deren Schulkarriere sichern wollen.

d) Kinder und Jugendliche sollten nicht nur als Objekte von Entwicklungsbemühungen gesehen, sondern vor allem als *Subjekte* ihrer eigenen Bildungsbedürfnisse und Bildungsinteressen anerkannt werden. Daraus ergeben sich erhebliche Konsequenzen für den Lehr- und Lernprozeß.

3. Darüber hinaus werden im Sektorkonzept wichtige Aspekte zur Sicherung der Qualität einer Grundbildung für alle außer acht gelassen.

a) Es bestehen erhebliche Unterschiede zwischen den sozioökonomischen Kontexten, in denen man Grundbildungsangebote findet: Schulen für die Privilegierten sind besser ausgestattet, haben die besser ausgebildeten Lehrkräfte, die Kinder sind gesünder und haben die kürzeren Schulwege. Schulen der Armen findern sich vor allem auf dem Land, aber auch in den Armutsvierteln der Städte. Sie sind überfüllt und schlecht ausgestattet, die unregelmäßig bezahlten Lehrerinnen können sich auf der Suche nach zusätzlichen Einkommen keinen regelmäßigen Unterricht mehr leisten. Die Schulen sind insbesondere auf dem Land, für Kinder oft zu weit entfernt. Schließlich finden sich keinerlei Hinweise auf eine teilweise notwendige, weil subsistenzsichernde Kinderarbeit und, wie diese in Einklang mit einer Grundbildung für die Betroffenen gebracht werden kann. Viele Millionen Kinder müssen bisher eine kontinuierliche Grundbildung allzu oft unterbrechen oder gar abbrechen, um sich ihren Lebensunterhalt zu verdienen.



© Foto: Achim Heinrichs, Tübingen

b) Der Aufwand für den Schulbesuch ist für die Mehrzahl der Eltern nicht mehr zu leisten, denn nicht nur die privaten und kirchlichen Schulen, sondern immer mehr auch die staatlichen Schulen verlangen von den Eltern erhebliche Zuschüsse. Angesichts der rapiden Verschlechterung der wirtschaftlichen Situation für die Mehrzahl der Eltern in armen Ländern im Süden muß der Vorschlag für den "Förderungsansatz" einer "Beteiligung von Kommunen und Eltern an der Regelung von Schulfinanzierung und schulischen Angelegenheiten" (Abschnitt 6.4.2) zynisch wirken.

c) Bildungsziele und -inhalte, Unterrichtssprache und Unterrichtsorganisation entsprechen Erwartungen der Privilegierten, die die Grundschulen als soziale Aufstiegsagentur für weiterführende Schulen betrachten. Für arme Bevölkerungsgruppen schwindet aber zunehmend die Chance, daß sozialer Aufstieg ihrer Kinder durch Schulen auch zu ihrer eigenen sozialen Absicherung beitragen kann, denn die hohen Erwartungen - verbunden mit großen finanziellen Belastungen - werden in aller Regel enttäuscht, da nach einer aufwendigen Schullaufbahn nur selten eine bezahlte Arbeit gefunden werden kann. Teures schulisches Lernen, das kaum eine realistische Perspektive auf Verbesserung der Lebensbedingungen bietet, macht angesichts der Härte des täglichen Überlebenskampfes für arme Menschen keinen Sinn mehr. Eltern ziehen ihre Kinder aus der Schule zurück - oft aus zwingenden wirtschaftlichen Gründen -, daher sinken die Einschulungsquoten mit zunehmender Armut der Eltern.

d) Eine Verknüpfung von informellem Sektor und institutionalisiertem Lernen ist möglich, wie an Beispielen von Straßenkindern in Lateinamerika, aber auch der "école-atelier" in Westafrika zu sehen ist: Das Leben der Kinder liefert die Inhalte für die Grundbildung, deren Institutionalisierung bietet die notwendige Sicherheit vor Ausbeutung und Gewalt. Für arme Kinder und für Jugendliche ist zunehmend die unmittelbar erkennbare Relevanz für ihr Leben eine zentrale Motivationsbedingung, um Grundbildung für sich in Anspruch zu nehmen.

4. Betrachtet man die Faktoren, die völlig ungewichtet zur Erklärung der Qualitätsmisere aufgezählt werden (Abschnitt 3.1 a.E.), so ist die enge Verbindung mit der Argumentation der Weltbank leicht erkennbar. Demgegenüber haben 47 Schulpraktiker aus neun westafrikanischen Ländern die Ursachen für die Misere ihrer Schulen wie folgt gewichtet[2].

Als *"extrem wichtig"* wurden insbesondere der Gesundheitszustand der Kinder, regelmäßiges und ausreichendes Gehalt sowie Fortbildungsmaßnahmen für

Lehrerinnen eingestuft. Bildungsreformansätze und Klassenstärken von nicht mehr als 40 Schülerinnen pro Lehrerin sind für westafrikanische Schulpaktiker *sehr wichtig*. Weiterhin halten sie den Zustand der Schulgebäude, aber auch die Verfügbarkeit von Unterrichtsmedien, eine verständige Schulverwaltung etc. für *wichtig*, um die Qualität von Grundbildung zu gewährleisten.

Vergleicht man diese Vorstellungen mit den Vorschlägen in Sektorkonzept Grundbildung, so drängt sich der Eindruck auf, daß dort die Interessen von Schülerinnen, Lehrerinnen und Eltern kaum vorkommen.

Außerdem werden entscheidende sozio-ökonomische und kulturelle Aspekte nicht angesprochen: Die Spannung zwischen allgemein notwendigen Grundkenntnissen und -fertigkeiten einerseits und der unverzichtbaren konkreten kulturellen Resonanz und der direkten Verwertbarkeit solcher Kenntnisse und Fertigkeiten andererseits stellt ein entscheidendes Problem dar. Inwieweit es gelingt, diese beiden Aspekte auszubalancieren, wird über den Erfolg und Mißerfolg von Grundbildungsansätzen mit entscheiden.

III. Zum Sektorkonzept "Berufliche Bildung"

1. Im Vergleich zu seinem Vorläufer (1986) stellt das neue Sektorkonzept Berufliche Bildung eine erhebliche Verbesserung für die Zielgruppen sowie für Inhalte und Formen von Berufsbildungsprojekten dar.
Zu den Neuerungen gehört beispielsweise:
- Eine einseitige Ausrichtung des Konzepts an "Modernisierung" wird nicht mehr propagiert.
- Der informelle Sektor wird als Überlebensökonomie offiziell akzeptiert. Maßnahmen zur Förderung von Zielgruppen in diesem Sektor werden ausdrücklich vorgesehen.
- Der Export des bundesdeutschen "dualen Systems" der beruflichen Bildung wird nicht mehr gefordert. Im Gegenteil, bei der künftigen Gestaltung von Projekten zur beruflichen Bildung soll schwerpunktmäßig von vorhandenen Ausbildungseinrichtungen vor Ort ausgegangen werden.
- Eine einseitige Unternehmer-Orientierung und eine latente Bildungsfeindlichkeit, wie sie aus Formulierungen des alten Sektorkonzepts entnommen werden konnten, tauchen nicht mehr auf.
- In Abkehr von festen Berufsbildern wird eine breit angelegte Handlungsfeldorientierung als mögliches Qualifizierungsziel bezeichnet.
- Es werden vielfältige Förderungsmöglichkeiten mit einem jeweils unterschiedlichen Formalisierungsgrad benannt, deren Anwendung flexibel auf die lokalen Bedingungen abgestimmt werden soll.
- Eine Reihe programmatischer Erklärungen verdienen ausdrücklich Unterstützung. Beispielsweise wird eine "Beteiligung der Zielgruppen" und die "Berücksichtigung ökonomischer und kultureller Bedingungen" bei den Förderungsvorhaben hervorgehoben (Abschn. 4.2.b). Schließlich soll bei Projekten darauf geachtet werden, daß sie "keine schwerwiegenden nachteiligen Nebenwirkungen auf anderen Gebieten auslösen, z.B. in sozialer oder ökologischer Hinsicht" (Abschn. 4.3.2.).

2. Unabhängig von den oben skizzierten Fortschritten bleiben eine Reihe von Kritikpunkten am neuen Sektorkonzept bestehen:

a) Zwar werden Förderungsalternativen einbezogen und eine programmatische Offenheit betont, aber es besteht doch genügend Raum dafür, die bisherige einseitig am formellen Sektor orientierte Berufsbildungsförderung kaum verändert fortzusetzen.

b) Die Art und Weise, wie die o.g. Grundsätze realisiert werden sollen, bleibt weitgehend offen. Damit besteht die Gefahr, daß solche Formulierungen in der Förderungspraxis nur unzureichend wirksam werden und damit eher der Legitimation der bisherigen Förderpraxis dienen.

c) Berufliche Bildung wird in aller Regel in der Realität nur einen bescheidenen Beitrag zur Verfolgung von Zielen - wie die "persönliche Entfaltung des Menschen zu unterstützen" - leisten können. Mit solchen Formulierungen wird indirekt der Gefahr Vorschub geleistet, die Möglichkeiten beruflicher Bildung erheblich zu überschätzen

d) Zwar wird die Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor konzeptionell der Förderung der gewerblichen Berufsbildung gleichgestellt. Doch ist zu befürchten, daß dieser neue Bereich marginal bleibt. Denn einerseits erscheint eine Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor ungleich schwieriger als eine Förderung der gewerblichen Berufsbildung im formellen Sektor, weil die Lebens- und Wirtschaftsbedingungen in ersteren labil sind und dadurch u.a. die Gefahr besteht, über eine Förderung einzelner Personengruppen andere erheblich zu benachteiligen. Andererseits bereitet ein hoher Abfluß von Mitteln in dem bisherigen Förderungsbereich keinerlei Schwierigkeiten, ja dieser wird sogar gefordert - auch von Regierungen aus dem Süden. Schließlich ist zu befürchten, daß dieser Bereich auch keine annähernd gleichgewichtige Lobby wie der Bereich der gewerblichen Berufsbildung besitzt.

Auf dem Wege über private Träger könnte es in einer Reihe von Fällen zu einer stärkeren Kommerzialisierung im Bereich der beruflichen Bildung kommen, mit der Folge, daß wirtschaftlich und sozial schwache Bevölkerungsschichten noch weiter diskriminiert werden. Eine solche Tendenz ist in dem neuen *policy paper* der Weltbank zu erkennen (Vocational and Technical Edu-

cation and Training, Washington, D.C.; 1991).

e) Im Sektorkonzept wird die Einbeziehung von *Alltagsproblemen* und ihre Bewäligung u.a. mit Hilfe beruflicher Bildung befürwortet (Abschn. 4.3.3). Dazu zählen die Beschaffung von Rohmaterial, der Transport sowie der Zugang zu Krediten und Märkten. Dies erscheint zunächst einleuchtend. Allerdings verbirgt sich hinter der neutralen Formulierung von "Alltagsproblemen" der Umstand, daß diese in vielfältiger Weise durch Benachteiligung auch von Seiten staatlicher Stellen herbeigeführt oder verschärft werden. Die aktive Beteiligung staatlicher Stellen an der Aufrechterhaltung extremer sozialer Ungleichheit wird im Sektorkonzept ausgeblendet. Die Machtverhältnisse als zentrale stukturelle Bedingung für das Entstehen und Fortbestehen von Armut und Ungleichheit werden nicht angesprochen.

f) Das Verhältnis von beruflicher Bildung zu allgemeiner Bildung, insbesondere zur Schulbildung, wird im Sektorkonzept nicht behandelt. Damit bleibt unklar, wie berufliche Handlungskompetenz vermittelt werden kann und soll, wenn Jugendliche etwa Probleme mit grundlegenden Kulturtechniken haben. Zwar wird angedeutet, daß die Persönlichkeit für die berufliche Kompetenz von Bedeutung ist, doch wird dies nicht weiter präzisiert. Dadurch entsteht die Gefahr, daß eine zu große Betonung auf die Vermittlung *instrumenteller* Qualifikationen gelegt wird, die jedoch allein zur Entwicklung beruflicher Kompetenz nur einen bescheidenen Beitrag zu leisten vermögen. Häufig sind Kompetenzen wie Durchhaltevermögen, Kreativität, Kommunikationsfähigkeit und soziale Integration unverzichtbare Bedingungen für einen - wenn auch bescheidenen - beruflichen Erfolg. Berufliche Bildungsmaßnahmen müßten daher in vielen Fällen auf eine Integration von Komponenten allgemeiner und im engeren Sinne beruflicher Bildung angelegt sein.

g) Von zentraler Bedeutung für eine dauerhafte Förderung einer breitenwirksamen beruflichen Bildung sind die im jeweiligen Lande selbst, d.h. konkret vor Ort vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen von Millionen von Menschen. Ein dementsprechendes Verständnis wird im Sektorkonzept zwar angedeutet, doch insgesamt zu wenig hervorgehoben. Damit bleibt die Gefahr bestehen, daß importierte Konzepte zugrunde gelegt werden.

h) Der in der entwicklungspolitischen Diskussion beliebte, aber schillernde Begriff der *Systementwicklung* wird auch im neuen Sektorkonzept verwendet. Allerdings wird ausdrücklich hervorgehoben, daß dieser Begriff "nicht auf Zentralisierung und Bürokratisierung der Berufsbildung" zielt, sondern eher auf eine Förderung von überschaubaren Teilbereichen bzw. auf eine regionale Orientierung. Demgegenüber weist die verbreitete Definition von "Systementwicklung" in eine ganz andere Richtung. Dort wird der System-Begriff eher zur Vereinheitlichung und damit auch zur Zentralisierung verwendet. Dies allerdings ist das Gegenteil von dem, was im Sektorkonzept im übrigen anvisiert wird. Handelt es sich bei dem System-Begriff vielleicht um ein offizielles *Denkgebot* des Ministers, der daher nicht ausgelassen, sondern allenfalls ein wenig umdefiniert werden darf?

i) In ähnlicher Weise schillernd ist der Begriff der *Geber-Koordination* (Abschn. 4.2.e). Während dieser von der Weltbank eindeutig als Koordination unter den Geldgebern verstanden wird (a.a.O., 1991, S. 66ff), wird er im Sektorkonzept verharmlosend als eine "gemeinschaftliche Aufgabe der Entwicklungsländer und der Geber" verstanden. Bei dieser Formulierung werden mögliche Interessenkonflikte schlicht ausgeblendet.

k) Die Abschnitte zur Personalqualifizierung, zur Lehr- und Lernmittelversorgung sowie zur Gewerbeförderung (4.3.5) erscheinen weitgehend auf die bisherige Praxis der gewerblichen Berufsbildung zugeschnitten und berücksichtigen damit zu wenig Aspekte anderer Bereiche. Besonders über diese Abschnitte könnte die erwähnte Gefahr Realität werden, daß ein großer Teil der bisherigen Praxis nur unwesentlich verändert fortgesetzt wird. In diesem Zusammenhang ist auch zu fragen, warum nicht parallel zum Bereich der Gewerbeförderung eine mögliche Verbindung von Maßnahmen der beruflichen Bildung mit Initiativen zu einer Gemeinwesenförderung behandelt worden ist. Zur Gemeinwesenförderung gehören beispielsweise der Bau von Straßen, Schulen, Wasserleitungen, sanitären Einrichtungen, Gesundheitsstationen oder die Einrichtung von öffentlichem Nahverkehr.

IV. Zum Sektorkonzept "Hochschule"

1. Die Hinweise im Sektorpapier "Hochschule" auf ein Wissen, das im jeweiligen Land "angepaßt" einsetzbar ist, sind zu begrüßen. Doch entstehen dadurch in dem Papier Widersprüche, denn das in den Industriestaaten akkumulierte Wissen bedeutet internationale ökonomische und politische Macht. Außerdem haben die Hochschulen in wenig industrialisierten Ländern auch Qualifikationsaufgaben für einen weltweiten arbeitsteiligen Produktionszusammenhang zu übernehmen. Viele der angepaßten Technologien erfordern zudem ein hohes Maß an komplexer Grundlagenforschung, die nur mit einem sehr hohen Aufwand zu realisieren wäre.

Außerdem werden zu recht zum ersten Mal eigene Kooperationsmittel für die Hochschulen selbst gefordert. Es wäre wünschenswert, wenn solche Mittel zunehmend auch für die Kooperation in der Lehrerausbil-

dung und für - von Hochschulen begleitete - Reformprojekte im Bildungsbereich zur Verfügung stünden.

2. Kritisch ist insbesondere folgendes anzumerken:

a) Das Sektorkonzept legt die Auffassung nahe, daß auf fast allen Gebieten des Hochschulwesens in wenig industrialisierten Ländern ein Entwicklungsbedarf bestehe (Abschnitt 2.2). Zudem wird der Auffassung Vorschub geleistet, daß in der BRD für all diese Gebiete Expertise zur Verfügung stehe. Demgegenüber könnte z.B. in bezug auf "Dienstleistungen der Universität für die Gesellschaft" die deutsche Hochschule sicherlich von Hochschulen in Lateinamerika und im asiatischen Raum lernen.

Hier wäre eine Beschränkung auf international anerkannte Leistungen der deutschen Hochschulen organisatorisch und inhaltlich anzuraten, anstatt aus einem umfassenden Kompetenz- und Regelungsanspruch heraus z.T. fragwürdige Modelle der anglo-amerikanischen Universität (z.B. Studiengebühren) als Expertise der Bundesrepublik anzubieten.

b) Zu fragen ist, ob der in dem Konzept implizit vorherrschende Projektansatz der Zusammenarbeit im Hochschulwesen nicht eher einem Politikdialog und einem die einzelnen Teile des Bildungswesen ansatzweise vernetzenden Bildungsbereichkonzeptes weichen sollte. Viele "weiße Elefanten" der Hochschulzusammenarbeit hätten vermieden werden können, wenn eine bessere Einbindung in die jeweiligen Bildungslandschaften angestrebt und erreicht worden wäre. Gerade die Kurzfristigkeit vieler Projekte steht der Notwendigkeit zu langfristigen Kooperationen zwischen Hochschulen entgegen.

c) Die Bundesregierung betreibt "Entwicklungszusammenarbeit" im Hochschulsektor aus einer Vielzahl von Eigeninteressen z.B. in den Bereichen Kulturpolitik, Wirtschaftspolitik, Ressourcen- und Einflußsicherung etc. Diese Interessen werden tendenziell hinter denen der wenig industrialisierten Länder versteckt.

d) Aus der Perspektive: "Wie sieht das internationale System des 21. Jahrhunderts aus und in welcher Weise werden einzelne kulturelle Räume an dessen Ausformung partizipieren?" könnte eine Fülle von potentiellem Konfliktstoff vermieden und könnten Zukunftsaufgaben gemeinsam angegangen werden. Die notwendige gemeinsame Verantwortung für die wissenschaftlich-technologische Entwicklung auf der Erde wird in dem Papier nicht zum Ausdruck gebracht. Die gemeinsamen Aufgaben von Geistes- und Sozialwissenschaftlern mit Natur- und Ingenieurwissenschaftlern werden kaum herausgestellt. Zufriedenheit mit dem Erreichten herrscht vor.

e) Wo bleibt in diesem Zusammenhang z.B. die Überwindung des einseitigen deutschen Kultur- und Wissenschaftsexports - z.B. DAAD-Lektoren, Goethe-Institute - durch die Einrichtung von Kulturlektoraten an deutschen Hochschulen? Besetzt durch ausländische Gastwissenschaftler aller Disziplinen könnte die Einrichtung solcher Stellen die Selbstdarstellung anderer Kulturkreise innerhalb der deutschen Universitätslandschaft fördern.

Es geht dabei um eine der Komplexität gerecht werdende Aneignung des Weltkulturwissens durch deutsche und ausländische Studierende an deutschen Hochschulen. Notwendig wären: Die Möglichkeit von Lehrstuhlvertretungen auch durch ausländische Kolleginnen, die Finanzierung beider Seiten bei Beteiligung an gemeinsamen Forschungsprojekten im In- und Ausland, eine Ausweitung der Praktikantinnen- und Forschunsaufenthalte für Studierende.

f) Schließlich erscheint eine wirksame interministerielle Koordinierung der Hochschulzusammenarbeit in Bund und Ländern notwendig. In vielen Programmen würde eine bessere Abstimmung zwischen den beteiligten Ministerien (BMZ, AA, BMFT u.a.), den Ländern und den Mittler- und Förderorganisationen Ressourcen- und Reibungsverluste reduzieren.

V. Grundsätzliche Bemerkungen

Eine kritische Stellungnahme zu den Konzepten der Bundesregierung zur "Entwicklungszusammenarbeit" im Bildungsbereich sollte auch *zurückblicken*: Die vorliegenden Sektorkonzepte sind von der kritischen Bildungsdiskussion der vergangenen Jahre beeinflußt. Sowohl im Grundbildungsbereich (z.B. Verbesserung der Qualität, statt nur der Quantität des Unterrichts) wie im berufsbildenen Bereich (z.B. Berücksichtigung des informellen Sektors) oder im Universitätsbereich (die Hochschule in wenig industrialisierten Ländern als Ort der gesellschaftlichen Kritik) gibt es Hinweise auf den Einfluß kritischer wissenschaftlicher Positionen.

Zukunftsorientiert ist zu fragen, ob sich auch die bildungspolitischen Ziele geändert haben. Dabei ist Skepsis angebracht: In den sehr heterogenen Papieren des BMZ werden die politischen und pädagogischen Handlungsebenen analytisch nicht getrennt. Der politische Kontext, in dem pädagogisches Handeln erfolgt, wird ebenso wenig präzisiert wie die politischen Voraussetzungen, unter denen bildungspolitische Maßnahmen überhaupt erst wirksam werden können. So befindet sich beispielsweise der Bildungsbereich in wenig industrialisierten Ländern in einer widersprüchlichen Situation: Das Bildungssystem hängt von den ökonomischen und politischen Bedingungen ab, es ist insbesondere das Ergebnis von Bedingungen gesellschaftlicher Armut. Deren Abbau kann nicht auf der Ebene bildungspolitischer Maßnahmen gelingen, sondern setzt ent-

scheidende politische, ökonomische und soziale Veränderungen voraus. Hier hätte auf die entscheidende Bedeutung internationaler Ursachen für Verarmungsprozesse in Ländern des Südens hingewiesen werden müssen.

Gleichzeitig hat die internationale Forschung ergeben, daß nur dann, wenn die politischen, ökonomischen und sozialen Voraussetzungen in gewissem Umfang gegeben sind, sich die Hoffnung entwickeln kann, daß positive Veränderungen im Bildungsbereich auch positiv auf die Entwicklung der jeweiligen Gesellschaft zurückwirken. Der Abbau lernverhindernder Strukturen in Schulen kann z.B. neue gesellschaftliche Lernpotentiale freisetzen.

Das Problem einer strukturbedingten Unterfinanzierung von Schulsystemen und Berufsausbildungseinrichtungen in wenig industrialisierten Ländern wird nicht angesprochen. Die Folgen einer dadurch geförderten Vermittlung von wenig nützlichem Wissen und möglicherweise auch eine Förderung von sozialer Entfremdung sind weitgehend bekannt. Daraus sollten sich Überlegungen zu einer sozial, kulturell und auch sonst angepaßten und finanzierbaren Bildungspolitik ergeben, auf die sich auch die Sektorkonzepte zu beziehen hätten.

Weil in den Sektorpapieren die pädagogischen und die politisch-ökonomischen Handlungsebenen analytisch nicht getrennt werden, wird die Sicht auf die eigenen Handlungsbedingungen und Handlungsmöglichkeiten getrübt und ideologisch verformt. Dadurch wird die Illusion erzeugt, daß kritische Einwände berücksichtigt worden seien und daß eine bessere Politik - wenn sie nur möglich wäre - angestrebt werde.

Hier liegen die grundlegenden Einwände gegen die drei Sektorkonzepte. Sie werden gegen mögliche Kritk schon im Vorfeld abgeschirmt, indem in ihnen eklektizistisch alle möglichen kritischen Positionen aus früheren Diskussionen eingearbeitet und damit neutralisiert werden: Unterstützung der Frauen, Kritik des technologischen Fortschrittsglaubens, Aufwertung der Subsistenzbereiche, Dezentralisierung und Regionalisierung der "Entwicklungshilfe" usw. Doch nirgends gibt es einen Ansatzpunkt dafür, aus geschichtlichen Erfahrungen und mit konzeptionell klaren Programmen Fehlentwicklungen im Verhältnis der Industrieländer zu den wenig industrialisierten Ländern zu korrigieren oder - wenigstens die Notwendigkeit dazu im Bereich der Bildungspolitik hervorzuheben.

Die politische "Enthaltsamkeit" bei der Konkretisierung gesellschaftspolitischer Rahmenkonzeptionen führt auch dazu, daß die einzelnen Sektorpapiere untereinander kaum Bezüge haben. Zwischen den und innerhalb der drei Sektoren scheinen "Verteilungskämpfe" um geringe Etatmittel durch; die Durchsetzung von Einzelvorhaben ist teilweise noch erkennbar.

Theoretische Überlegungen zum Bildungssystem und zur Institution Schule fehlen. So wird an keiner Stelle die Selektion angesprochen, durch die eine bildungspolitisch unproduktive Aussonderung von Schülerinnen auf den verschiedenen Schulstufen und die Ausrichtung des Bildungssystems auf die Produktion einer kleinen Bildungselite betrieben wird. Die Etats vieler Bildungsministerien sind immer noch weitgehend auf die Qualifikation weniger Hochschulabsolventen ausgerichtet. Daß es einen internationalen Arbeitsmarkt für qualifizierte Arbeit gibt, durch den die Inhalte und die Selektionsmechanismen auch der Bildungssysteme in den armen Ländern erheblich bestimmt werden, wird ebenso wenig erwähnt wie die zunehmend veränderte gesellschaftliche Funktion von Privatschulen, insbesondere der Kirchen: Die schrumpfenden staatlichen und kirchlichen Subventionen zwingen diese Schulsysteme auf dem Bildungsmarkt, vor allem in den Städten, um eine zahlungsfähige Eltern-Klientel zu kämpfen. "Bildung" als ein wesentliches Element sozialer Gerechtigkeit für alle bleibt dabei auf der Strecke: Die notwendigen Bildungsinvestitionen für die Bevölkerungsmehrheit werden durch gezielte Qualifikationsinvestitionen für den Nachwuchs der herrschenden Gruppen ersetzt. Ein offenkundiges Beispiel dafür sind die Vorschulen.

Ein letztes: In der europäischen Geschichte haben sich im Zusammenhang mit sozialen Bewegungen - insbesondere der Arbeiterbewegung, der Frauenbewegung und der Jugendbewegung - zukunftsweisende und erfolgreiche Bildungsbewegungen entwickelt. So gehören die Geschichte der Erwachsenenbildung und die der Arbeiterbewegung eng zusammen, und die Reformpädagogische Bewegung ist ohne die Jugendbewegung nicht denkbar. Aber auch in afrikanischen Befreiungsbewegungen, in anti-imperialistischen Bewegungen in Lateinamerika, in moslemischen Bewegungen in Asien und in arabischen Ländern verbanden und verbinden sich soziale Bewegungen mit Bildungsreformansätzen. Staatliche Institutionen haben darauf schon immer mit Skepsis oder mit schroffer Ablehnung reagiert.

Doch haben grundlegende Reformen im Bildungsbereich ohne Unterstützung durch soziale Bewegungen in aller Regel keine Chance. Vielleicht ist heute - nach dem Ende des Ost-West-Konflikts - der Zeitpunkt gekommen, den Nord-Süd-Gegensatz auch politisch zu analysieren und den Bildungsbereich aus dieser Analyse nicht mehr auszuklammern.

Anmerkungen:

1. BMZ, Materialien 85; Sektor- und Sektorübergreifende Konzepte II; Bonn: März 1993
2. Bühler, Hans: Une théorie scolaire; Bafoussam 1992

Ellen Schulte-Bunert

Ausländer in der Bundesrepublik

Texte der Kinder- und Jugendliteratur als stellvertretende Erfahrung im Prozeß interkulturellen Lernens. IKO-Verlag Frankfurt/Main 1993, 267 S., DM 36,-

Die Autorin unternimmt den Versuch, Kinder- und Jugendliteratur zum Thema "Ausländer in der Bundesrepublik" für den Unterricht in der Grund- und Hauptschule fruchtbar zu machen. Vor dem Hintergrund einer Begriffsbestimmung interkulturellen Lernens und der Reflexion der Verwendung von Literatur als didaktisches Material entfaltet Schulte-Bunert ihre These, "literarische Texte anstelle von realer Erfahrung im Prozeß interkulturellen Lernens" (S.98) zu nutzen, da diese "als stellvertretende und vorwegnehmende Erfahrung der gesellschaftlichen Wirklichkeit einen Beitrag zur sekundären Sozialisation leisten können" (S.20).

Ausgehend von der Theorie generativer Themen Paolo Freires werden inhaltliche Kriterien zur Beurteilung des interkulturellen Gehaltes von Kinder- und Jugendbüchern entwickelt.

Im zweiten Teil ihrer an der Pädagogischen Hochschule Flensburg vorgelegten Dissertation evaluiert die Autorin ihre These anhand der Rezeption der Texte durch Schüler aus einer Grundschul- und drei Hauptschulklassen. Die empirische Untersuchung erfolgt anhand von Unterrichtsmitschnitten und Aufsätzen. Dabei werden allerdings einige methodische Probleme deutlich, die von der Autorin kaum dargestellt werden. Anhand der geringen Stichprobe und des - wie die Autorin selber einräumt (S.81) - komplexen Wirkungszusammenhanges von literarischen Texten und Einstellungen respektive Haltungen ist der Stellenwert dieser Untersuchung fraglich. Dient sie nicht eher der Illustration (wie es der Klappentext nahelegt) als der empirischen Überprüfung der Ausgangsthese (wie die Autorin auf S.123 beschreibt)?

Schlußfolgerungen wie "Während Kinder am Ende der 4jährigen Grundschulzeit noch nicht in der Lage sind, eine literarisch verarbeitete interkulturell bedingte Problematik als solche zu erkennen und zu rezipieren, nehmen Schüler in der zweiten Hälfte der Hauptschulzeit sofort wahr, daß die in den Texten geschilderten Situationen ihre Ursache in dem Zusammentreffen von unterschiedlichen Ethnien haben und interpretieren sie als konfliktträchtig" erscheinen aufgrund der Auswahl und Größe der Stichprobe als äußerst gewagt. Von daher ist diese Arbeit eher durch ihr Anregungspotential für Lehrer denn als wissenschaftlicher Beitrag interessant, weist Schulte-Bunert mit ihren Unterrichtsbeispielen doch auf wichtige, häufig übersehene Möglichkeiten interkulturellen Lernens in der Schule hin.

Annette Scheunpflug

Petra Sternecker

Kulturelle Identität und interkulturelles Lernen

Zur entwicklungsdidaktischen Relevanz Kritischer Theorie. Schriften des Instituts für angewandte Kommunikationsforschung, Band 4, Verlag Leske und Budrich, Opladen 1992, 201 S., 33 DM

Die Dissertation Petra Steineckers (TU Darmstadt) geht von der heutigen Krise entwicklungspolitischen Handelns aus und entwickelt vor diesem Hintergrund die Relevanz entwicklungsbezogener Bildung. Herkömmliche Konzepte entwicklungsbezogener Bildung aus den sechziger und siebziger Jahren, die auf Aufklärung beruhen, beschreibt die Autorin als gescheitert. Sie werden kontrastiert mit der "Bochumer Nahbereichsthese" von Gronemeyer-Bahr, der "Reutlinger Entwicklungspädagogik", wie sie in den frühen Schriften von

Alfred K. Treml entfaltet werden und der Konzeption entwicklungsbezogenen Lernens des Frankfurter Lehrstuhls "Pädagogik: Dritte Welt - Interkulturelles Lernen". Diese drei Konzepte werden selektiv rezipiert (beispielsweise fehlt in der Darstellung Tremls völlig der Bezug zur Systemtheorie und evolutionstheoretisch orientierten Konzepten) und kritisiert. Alle drei Konzepte würden den theoretischen Standort der Kritischen Theorie "und die daraus erwachsenden Möglichkeiten allerdings nur in unzureichendem Maße" (S.80) reflektieren. Sternecker unterstellt allen drei Konzeptionen eine mangelnde "gesamttheoretische Reflexion" (S.23), da "deren konzeptionelle Überlegungen primär an den praktischen Erfordernissen entwicklungspolitischer Bildung orientiert sind" (ebda). Sie intendiert mit ihrem Entwurf demgegenüber "eine Neubelebung der entwicklungsdidaktischen Diskussion von der 'dritten', nämlich der wissenschaftstheoretischen Ebene aus" (S.24).

Anliegen der Autorin ist damit die "Suche nach der 'richtigen' Entwicklungsdidaktik" (S.25, vgl. auch S.90). Sie stellt dabei das autonome Subjekt in den Mittelpunkt, denn die "Neubewertung des Subjekts als Faktor politischen Lernens und die damit implizierte Einschätzung individueller Handlungsmöglichkeiten im Rahmen gesellschaftlicher Praxis paßt sich ein in das Paradigma Kritischer Gesellschaftstheorie, die sich gegenüber strukturfunktionalistischen Ansätzen insbesondere durch die Behauptung eines potentiell autonomen und den historischen Prozeß aktiv gestaltenden Subjekts abgrenzt" (S.80). Dieses Paradigma wird in Konzepten interkulturellen Lernens konkretisiert.

Geht die Autorin in der Einleitung davon aus, mit ihrer Arbeit Impulse für die entwicklungsbezogene Bildung aus der Perspektive der Wissenschaftstheorie zu setzen, so besteht der Entwurf ihrer "Kritischen Entwicklungsdidaktik" (das letzte Kapitel der Arbeit) aus Versatzstücken verschiedener Entwürfe reflektierter Praxis, vor allem aus den Erfahrungen internationalener Begegnungen (Breitenbach, Thomas, Freise) und den dort beschriebenen Grundqualifikationen für interkulturelles Handeln.

Zusammenfassend kann man feststellen, daß die Autorin die Diskussion um die entwicklungsbezogene Bildung nur hochgradig selektiv bis etwa 1986 wahrgenommen hat. Ihrem Erkenntnisinteresse, nämlich die entwicklungsbezogene Didaktik um die Kritische Theorie zu beleben, wird die Darstellung der verschiedenen Konzeptionen untergeordnet. Der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis pädagogischen Handelns ist nicht reflektiert. Mit hohem semantischem Aufwand plädiert die Autorin für ein altbekanntes Konzept der Entwicklungspädagogik, nämlich Interkulturelles Lernen in Begegnungen, die " - ausgehend vom Postulat eines autonom handelnden Subjekts und dessen Fähigkeit zu kritischer Reflexion der eigenen Lebendbedingungen - auf die Anerkennung der Gleichberechtigung aller Kulturen, die Verwirklichung selbstbestimmter Entwicklungsprozesse und die Antizipation gemeinsamer Entwicklungswege unter Einbeziehung der verschiedenen kulturellen Entwürfe" (S.187) zielt. Sie übersieht dabei, daß heutiges entwicklungsbezogenes Handeln in einer Krise steckt, die schlichte normative Orientierungen nicht mehr ermöglicht, da die politische und pädagogische Situation so komplex geworden ist, daß alles Handeln kontingent erscheint. Der Vorschlag der Autorin greift in dieser Situation zu kurz.

Annette Scheunpflug

Annette Scheunpflug; Klaus Seitz (Hg.)

Selbstorganisation und Chaos - Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht

Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Tübingen 1993, edition differenz, Bd. 2, 180 S.

Dieses Buch dokumentiert die auf dem 2. Symposium der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik vom 15.-17. Mai 1992 gehaltenen Vorträge, ergänzt durch einige zusätzliche Beiträge von Tagungs-Teilnehmerinnen und die zusammenfassenden Arbeitsgruppenberichte. Anlaß dieses Symposiums war die Feststellung, daß "angesichts des Desasters dreier Entwicklungsdekaden traditionelle Vorstellungen von Entwicklungspolitik und

Entwicklungspädagogik allenthalben an Geltungskraft eingebüßt haben" und sich die Redaktion der Zeitschrift ZEP ausgehend von dieser "öffentlichen Krise entwicklungspolitischer und entwicklungspädagogischer Theorie und Praxis", der "Krise des Entwicklungsdenkens" und des gleichzeitig drängenden Handlungsbedarfs angesichts der "globalen Entwicklungskatastrophe" fragte, ob "neue wissenschaftliche Modelle für das entwicklungsbezogene Denken fruchtbar gemacht werden können" (S.7). Zwei neue Theorieofferten wurden dann auf dem Symposium hinsichtlich ihrer Fruchtbarkeit für den entwicklungsbezogenen Theoriehorizont befragt: die Synergetik und die Allgemeine Evolutionstheorie.

Bestandsaufnahme

Der erste Komplex der Beiträge widmet sich der Bestandsaufnahme und dem kritischen Rückblick auf den Ertrag der bisherigen Bemühungen in der Entwicklungspolitik, in der Entwicklungstheorie und in der entwicklungsbezogenen Bildung.

Der einleitende Text von Alfred K. Treml, "Desorientierung überall", umreißt und begründet die zentrale Fragestellung des gesamten Symposiums. Dieser reflektierende Beitrag ist der interessanteste, anregendste Abschnitt des ganzen Buches: sehr zu empfehlen!

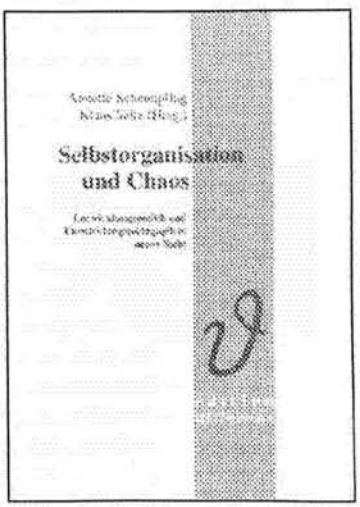
Der nachfolgende Beitrag von Manfred Wöhlcke, "Entwicklungspolitik und Entwicklungstheorie in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz", behandelt zunächst die Begriffe Entwicklung und Unterentwicklung, betrachtet dann deren Ursachen und widmet sich dabei ausführlich den endogenen entwicklungshemmenden Faktoren einer deformierten Entwicklung. Dieser Beitrag ist eine solide, gut strukturierte Zusammenfassung bekannter Theorien wie der Kritik daran.

Asit Dattas Beitrag "Schwierigkeiten im Umgang mit entwicklungspolitischen Begriffen" untersucht anhand von Beispielen die Fragwürdigkeit der im entwicklungspolitischen Alltag benutzten Begriffe, Fakten, Entwicklungsmodelle, um sich schließlich dem Ziel einer globalen dauerhaften Entwicklung zu widmen.

Den Abschluß der "Bestandsaufnahme" bildet der Beitrag von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz: "Entwicklungspädagogik in der Krise? Versuch einer Zwischenbilanz". Die Autoren gründen ihre Ausführungen auf den noch nicht abgeschlossenen Recherchen ihres DFG-Forschungsprojektes zur Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung im deutschsprachigen Raum. Scheunpflug/Seitz kritisieren den "penetrant hohen Moralinhalt", den "moralischen Zeigefinger" der entwicklungsbezogenen Bildung. "Die Frage ist vielmehr, wie entwicklungspolitische Lerngelegenheiten so bunt und vielfältig organisiert werden können, daß sie Systeme wie Personen in eine Eigenschwingung versetzen, die diese dazu anregt, ihren je eigenen, systemspezifischen Beitrag zur Weltgesellschaft zu entfalten" (S.73). Die Ausführungen beider Autoren machen die Leser äußerst gespannt auf den Abschluß ihres Forschungsprojektes; dann erst wird eine umfassendere Diskussion bezüglich der Bilanz von drei Jahrzehnten entwicklungspolitischer Bildungsarbeit möglich und sinnvoll sein.

Perspektiven

Nach der Darlegung der "Sackgassen" entfaltet die zweite Gruppe der Beiträge einzelne Diskussionsstränge der im Titel angekündigten "neuen Sicht" und versucht, diese für den entwicklungspolitischen Diskussionszusammenhang fruchtbar zu machen. Hermann Haken legt die zentralen Erkenntnisse der "Synergetik" ("die Lehre vom Zusammenwirken") bzw. Synergetiktheorien dar und diskutiert Perspektiven ihrer Anwendung auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse. "Selbstorganisations- und Chaosforschung", diese neuen wissenschaftlichen Paradigmen, haben bislang in der Entwicklungstheorie und Entwicklungspädagogik "erstaunlich wenig Resonanz gefunden", resümieren Scheunpflug/Seitz. Dies ist nicht so erstaunlich, wenn man die von Haken skizzierten Möglichkeiten betrachtet, die von der Synergetik im Hinblick auf die Entwicklungspolitik zu erwarten sind (S.101/102). Diese sind (noch) wenig überzeugend: im sozialwissenschaftlichen Bereich sind die synergetischen Einsichten - so urteilen die Autoren selbst - "noch vom Niveau befriedigender Resultate" weit entfernt. Hermann Haken betont daher auch eingangs wie zum Abschluß seines Beitrages, daß die Synergetik "höchstens Denkanstöße geben kann, die zu einem selbstorganisierten Bewußtseinswandel führen könnten" (S. 102).



Auch der nachfolgende Beitrag von Stephan Hessler, "Chaos für Rio. Umwelt und Entwicklung aus der Sicht der 'Neuen Naturwissenschaften'", der die Erkenntnisse der Chaosforschung auf die brisante entwicklungsbezogene Auseinandersetzung im Spannungsfeld zwischen Umwelt und Entwicklung bezieht, bringt für die Umweltpolitik - außer dem berechtigten Hinweis, nicht der falschen Entweder-oder-Logik (Modernisierung versus Naturschutz) aufzusitzen - wenig Weiterführendes.

Der Perspektiven-Teil des Buches wird mit einem wissenschaftlich-theoretischen Beitrag von Alfred K.

Treml abgeschlossen. Der Autor führt in die Grundprinzipien der Allgemeinen Evolutionstheorie ein und versucht aufzuzeigen, wie sie für ein "neues Denken in Entwicklungstheorie und Entwicklungspädagogik fruchtbar gemacht werden kann". "Die Evolutionstheorie besitzt keinen Hebel, die Welt zielstrebig zu verbessern. Sie ist eher eine Art Instrument des Denkens, das uns dabei hilft, unsere Fehler und Irrtümer aus einer größeren Distanz zu beobachten", so das Fazit des Autors.

Kritische Anfragen

Im dritten Abschnitt des Buches werden kritische Kommentare sowie Anfragen der Arbeitsgruppen vorgestellt. Es ehrt die Herausgeber, daß sie diese Nachfragen nicht unterschlagen, ja geradezu gefördert haben. Alle melden - auch der Rezensent - Skepsis an der Tragweite der proklamierten "neuen Sicht" in Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik an. Zweifel wird dabei am Nutzen von Modellen aus Synergetik, Chaos- und Allgemeiner Evolutionstheorie für den spezifischen Zusammenhang entwicklungspolitischer Problemlagen angemeldet, vor allem aber die Funktion des neuen, postmodernen Denkens ideologiekritisch hinterfragt. So insbesondere die Stellung des Subjekts und seiner Verantwortung, denn erklären diese "neuen Sichten" nicht jegliche individuelle Verantwortung und damit auch Schuld von vornherein für absurd? (S.146), wird Zielorientierung und Verantwortung für Handeln nicht obsolet? Welche Erkenntnismöglichkeiten bieten diese "neuen" Theorien, welche Relevanz hat diese Theorie für unsere entwicklungspädagogische Praxis fragten sich die Teilnehmerinnen (wie der Rezensent). "Wissen wir das denn nicht längst auch ohne sprachlos machende Supertheorien?" (S.141). Wo/wie lassen sich diese "hochkomplexen" Theoriegebäude, "die zumindest erklären, daß es weder Sicherheit noch Vorhersagen gibt", (S.143), an die Realität ankoppeln? Die Teilnehmerinnen vermißten nicht unbegründet Theorien, die sich mit der Praxis innovativ verbinden und so "Neues hervorbringen" könnten, vermißten die Verbindung zur täglichen Arbeit. Hilflos blieben sie im Nebel stehend zurück. Vor lauter "Systemdenken" wurde das Subjekt anscheinend vergessen. Und mit dem intellektuellen Heißluftballon wurde so weit von der konkreten Wirklichkeit abgehoben, daß saloppe Formulierungen wie z.B. "Entwicklung hat kein Subjekt mehr" (S.21) als Faktum postuliert werden konnte.

Eine Literaturübersicht von Alfred K. Treml gibt zum Schluß denjenigen Hilfe, die sich einen Einstieg in die einschlägige Literatur betreff beider "neuen" Theorien verschaffen wollte. Ein Personen- und Sachregister schließt den Band ab.

Fazit: Ein wissenschaftlicher Diskurs

Symposium und damit verständlicherweise auch die Dokumentation zeichnen sich durch eine hohe Theorielastigkeit bzw. hohes Abstraktionsniveau aus. Ansatzweise ist eine Bilanzierung von Entwicklungspolitik wie Entwicklungspädagogik erfolgt, die mit Modellen aus Synergetik und Evolutionstheorie konfrontiert wurden. Die Erwartung, daß Anleihen bei den "neuen wissenschaftlichen Paradigmen" dazu verhelfen könnten, die diagnostizierten "Erklärungskrisen" zu überwinden und für die politische wie pädagogische Arbeit fruchtbar gemacht werden könnten, konnten nach Ansicht des Rezensenten nicht erfüllt werden. Zwar meinen die Herausgeber, daß der praktische Ertrag der "neuen Sicht" derzeit noch kaum abzuschätzen sei (S.10), und später wird diesbezüglich den bisherigen Entwicklungstheorien bescheinigt, daß sie in der Regel keinen Einfluß auf die Entwicklungspolitik hatten, "Theorien werden von Theoretikern für Theoretiker verfaßt" (S.32), trotzdem ist erheblicher Zweifel erlaubt, ob dieses "Schicksal" nicht auch (berechtigterweise!?) den neuen Theorieofferten bevorsteht.

Persönliche Anmerkung

Der Kalte Krieg ist zu Ende gegangen, das globale Katastrophenszenario nimmt immer konkretere und umfassendere Züge an, Regionen in der Dritten Welt werden als Sozialfälle aus der Weltwirtschaftspolitik ausgesondert und zur gleichen Zeit erschöpfen sich die traditionellen Ideen und Theorien der Entwicklungspolitik. Auf der Suche nach der verlorenen entwicklungspolitischen wie entwicklungspädagogischen Gewißheit schwärmen Theoretiker wie Praktiker in eine nicht gerade verheißungsvolle und obendrein unübersichtliche globale Landschaft aus. Die Diagnose von den "krisengeschüttelten Entwicklungstheorien", von einer Dritte-Welt-Pädagogik, der es bislang nicht gelang, "die Welt aus den Angeln zu heben", ist noch lange kein Grund, im Tabula-rasa-Verfahren alles vom Tisch zu fegen. Die "großen" Theorien, die früher mit überzogenen Erwartungen aufgenommen wurden, sind meiner Meinung nach keineswegs obsolet. Ich stimme hier in den allgemeinen, Mode gewordenen, Abgesang nicht ein!

Die Entwicklung als evolutionärer Prozeß ist komplexer und differenzierter geworden. Einfache, pauschale Antworten sind inadäquat. Die Betroffenen all unserer Theorien kommen (endlich) wieder ins Blickfeld. Die "alten" Theorien sind nicht Makulatur geworden, sondern bedürfen vielmehr einer gewissenhaften Einzelüberprüfung. Auch die "alten" Theorien geben bei detaillierter Überarbeitung (nicht in ihren Extrempositionen bzw. in allen Aspekten) Orientierungshilfen, um den

weltgesellschaftlichen Rahmen ansatzweise fassen zu können. Dabei sind zweifelsohne auch unorthodoxe neue Modelle einzubeziehen. Es gilt innezuhalten und die dem bisherigen Handeln zugrundeliegenden theoretischen Prämissen zu reflektieren und den Diskurs über lebenswerte Alternativen, den Austausch über lebenswerte Utopien fortzusetzen.

Dieter Hampel

Martha Friedenthal-Haase (Hrsg.)

Erwachsenenbildung interkulturell

(Reihe: Berichte, Materialien, Planungshilfen; hg. von der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes). Frankfurt/M. 1992, 222 Seiten, ISBN 3-885113-089-6

Sowohl in der Theorie- als auch in der Praxisdiskussion der Erwachsenenbildung handelt es sich bei der interkulturellen Bildung derzeit um ein hoch anschlußfähiges Thema mit einem großen Bedarf an Informationen, Materialien und Erfahrungen. In diesem Sinne erweckt der Sammelband von Martha Friedenthal-Haase auch große Erwartungen, zumal er im Rahmen der für die Erwachsenenbildung interessanten Publikationsreihe der Pädagogischen Arbeitsstelle (PAS) des Deutschen Volkshochschulverbandes (DVV) "Berichte-Materialien-Planungshilfen" erschienen ist.

Der sich als Werkstattbericht verstehende Band, der aus einer 1987 eingerichteten Seminarreihe zur interkulturellen Erwachsenenbildung an der Universität Tübingen (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung) entstanden ist und an dem 20 Autorinnen beteiligt sind - Studenten, Diplomanden, Doktoranden, Wissenschaftliche Mitarbeiter der Universität Tübingen sowie Praktiker aus der Erwachsenenbildung -, gliedert sich in vier Kapitel.

Das erste versucht mit vier Beiträgen den theoretischen Kontext abzustecken und geht auf die "Wertfrage", auf die "philosophische Problemstellung", auf "Zeitgemäße Perspektiven einer jungen Disziplin" sowie auf die internationale Diskussion in der Zeitschrift "International Journal of Intercultural Relations" ein. Das zweite Kapitel ist personenorientiert und fragt nach interkulturellen Ansätzen bei Alfred Schütz, Martin Buber, Franz Rosenzweig, Alice Salomon und Ernst Krieck. Im dritten Teil werden verschiedene Forschungsprojekte vorgestellt. U.a. finden wir ein Projekt aus dem Bereich des politischen Lernens von Frauen in der Nachkriegszeit, ein Vergleich von US-amerikanischen und bundesrepublikanischen Bildungsangeboten zur (Wieder-)Eingliederung von Frauen in das Erwerbsleben sowie ein Projekt aus dem Bereich der entwicklungspolitischen Studienreise in die Dritte Welt. Insgesamt sind es sechs Forschungsberichte. Das letzte Kapitel ist schließlich der Praxis gewidmet. In neun Beiträgen werden Beispiele aus der interkulturellen Sozialarbeit und Erwachsenenbildung geschildert und dokumentieren Phantasie und Engagement in diesem Bereich.

Die Gliederung macht den Versuch einer Gratwanderung zwischen Theorie und Praxis deutlich. Auch wird die Absicht der Herausgeberin, mit diesem Band einen Einblick in den interkulturellen Forschungsbereich an der Universität Tübingen im Fachbereich Erwachsenenbildung zu geben, erreicht. Als verbindende Klammer für die Praxisbeiträge werden die Kategorien "Begegnung" und "Zusammenarbeit" genannt. Bei den Theoriebeiträgen ist ein entsprechender "Roter Faden" schwerer erkennbar.

Interessant für eine erziehungswissenschaftliche und erwachsenenpädagogische Diskussion ist die These von Friedenthal-Haase, daß Interkulturalität zu einem neuen Paradigma für die Erwachsenenbildung und Erwachsenenbildungswissenschaft (S.22) werden könnte bzw. implizit bereits immer vorhanden war.

Jedoch hat der Band auch mit einem Manko zu kämpfen: Er hat den Anspruch, an der "Nahtstelle von Theorie und Praxis" (W.Hinz-Rommel/E.Santori, S.175) zu stehen und in diesem Sinne die Tübinger Forschung und Lehre zu dokumentieren. Dieses Anliegen ist nun nicht nur sinnvoll sondern ebenso notwendig für den Theorie-Praxis-Dialog. Das Problem hierbei für den Band als gesamte Komposition ist aber, daß er weder für die

Theorie- noch für die Praxisdiskussion befriedigende Antworten und Materialien bieten kann. Er ist in diesem Sinne - umgangssprachlich ausgedrückt - weder Fisch noch Fleisch. Die Beiträge stehen nur in einem losen Zusammenhang. Bezüge untereinander sind nur schwer sichtbar und für den Praxisteil fehlt eine abschließende umfassende und systematische Auswertung der verschiedenen Berichte und Erfahrungen. Auch sind die Praxisbeiträge stellenweise so kurz, daß sie für einen Praktiker nur bedingt von Nutzen sind.

Ebenso stehen die Theorie- und Forschungsbeiträge relativ isoliert und scheinbar willkürlich in diesem Band. Studien zur Situation an den großen und flächendeckend arbeitenden Erwachsenenbildungseinrichtungen - wie etwa den Volkshochschulen und den kirchlichen Trägern - fehlen; lediglich im Praxisteil tauchen vereinzelt entsprechende Kurzberichte auf. Ein Weiteres kommt hinzu: Die Anschlußfähigkeit an die in Institutionen und bei Trägern der Erwachsenenbildung geführte Diskussion bezüglich interkultureller Bildungsarbeit ist zu gering und ergänzungsbedüftig. Ein universitäres Verwertungsinteresse wird durchgängig deutlich und dominiert. Die Absicht, an der Nahtstelle von Theorie und Praxis angesiedelt zu sein, verschiebt sich zugunsten der akademischen Diskussion. Es überwiegt hierbei ein historisches, biographisches und vergleichendes Interesse. Aus der Sicht des Praktikers bietet der Band zu wenig und geht nicht in ausreichendem Maße in die Tiefe der Praxis. Aus der Sicht des Erziehungswissenschaftlers schließt der Band nur eingeschränkt an die für die Praxis derzeit notwendige allgemeine Theoriediskussion an.

Als Fazit bleibt zu sagen, daß der Band einerseits als eine "lose" Sammlung von Beiträgen zur interkulturellen Erwachsenenbildung akzeptiert werden kann, hier als *Werkstattbericht* richtig eingeordnet und sinnvoll ist und das Arbeitsfeld von Forschung und Lehre bezüglich der interkulturellen Erwachsenenbildung an der Universität Tübingen dokumentiert. Andererseits enttäuscht die Sammlung vor dem Hintergrund, daß sie in einer praxisorientierten Reihe der PAS des DVV publiziert wurde, dabei jedoch der Bezug zur aktuellen Praxis in zentralen Einrichtungen der Erwachsenenbildung nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Der Band vergibt in diesem Sinne eine gute Gelegenheit, den Theorie-Praxis-Dialog zwischen Forschung und Alltag, wie er bei den großen und etablierten Einrichtungen der Erwachsenenbildung derzeit angestrebt und eingeklagt wird, aufzunehmen.

Ulrich Klemm

Asit Datta (Hg.): Die neuen Mauern

Krisen der Nord-Süd-Beziehung.

Die Autorenschaft dieses Bandes ist - bis auf wenige Ausnahmen - reputierlich und international bekannt. Der Leser ist neugierig, was die einschlägig prominenten Autoren angesichts dieser neuen Ausgangssituation zu sagen haben.

Die Beiträge selbst sind, wie in jedem Reader, sehr heterogen - und zwar was Originalität und Qualität betrifft. Neben wissenschaftlich anspruchsvollen Analysen (z.B. Nuscheler, Elsenhans, Tetzlaff, Simonis), findet man bloße Meinungsbeiträge, in denen fast ausschließlich normativ argumentiert wird (Akne, Hayter, Suliman, Wichterich).

Nicht alle Beiträge stellen einen Zusammenhang her zur konzeptionellen Ausgangsfrage. Die neue Situation a) nach dem Scheitern bisheriger Entwicklungspolitik und b) nach dem Zusammenbruch des Kommunismus wird in vielen Beiträgen überhaupt nicht zur Kenntnis genommen. Der konzeptionellen Vorgabe entsprechen viele Beiträge nicht. Das "geistige Band", das nun alle Beiträge zusammenhalten soll, ist (abgesehen davon, daß es irgendwie um Entwicklungspolitik geht) nur vage zu ahnen und schwerlich auf einen Begriff (auf einen Titel) zu bringen.

Die Auswahl der Autoren verrät die subjektive Sympathie des Herausgebers für eine "linke" Position. Angesichts des bisherigen Scheiterns aller, auch "linker" Entwicklungspolitik hielte ich die Berücksichtigung einer größeren Bandbreite von möglichen Positionen für wünschenswert. Bis auf eine Literaturangabe von Nuscheler fehlt beispielsweise die wichtige von Ulrich

Menzel angestoßene Diskussion über "das Ende der "Dritten Welt" und das Scheitern bisheriger Entwicklungstheorie". Es fehlen auch alle nichthandlungstheoretischen Ansätze eines neuen Entwicklungsdenkens (evolutionstheoretischer, synergetischer, systemtheoretischer Provenienz), wie die ZEP sie jüngst auf einer eigenen Tagung diskutiert hat.

Dafür überwiegt die "sozialistische" Sichtweise. Das trotzige Plädoyer für "Sozialismus" wirkt nach dem Zusammenbruch des jüngsten diesbezüglichen Versuches, den Sozialismus real werden zu lassen, gelegentlich etwas peinlich ("Es lebe der Sozialismus III!". Wieviele diesbezügliche Versuche können wir uns eigentlich noch leisten?

Die in einigen Beiträgen angedeuteten neuen "Wege aus der Krise" sind cum grano salis die alten. Ihre normative Begründung erscheint mir etwas hilflos und veraltet. Ich frage mich, ob der Titel "Wege aus der Krise" deshalb nicht zu viel verspricht.

Die Beiträge von Akne, Hayter und Suliman halte ich für indiskutabel schlecht, weil sie durchweg mit normativen Stereotypen arbeiten, damit vielleicht der Gemeinbildung förderlich sind, aber keine analytische oder informative Funktion haben. Man kann sie nur mit dem Argument retten: das ist eben eine weit verbreitete normative Position in der Szene.

Dagegen finde ich die Beiträge von Nuscheler, Elsenhans, Tetzlaff und Simonis für sehr gute Beiträge, weil sie analytisch sauber arbeiten und sehr informativ sind. Auch die Beiträge von Datta halte ich, weil sie die Semantik analytisch aufbereiten, für hilfreich. Die abschließenden Beiträge über die Projektberichte passen m.E. nicht in den Band, weil sie zu spezifisch und zufällig sind. Wenn sie exemplarisch sein sollen, müßte ihre Übertragbarkeit diskutiert werden.

Die in mehreren Beiträgen erscheinende (und in der Szene weit verbreitete) These vom (finanziellen) Nettoressourcentransfer von Süd nach Nord müßte m.E. durch den Hinweis ergänzt werden, daß die zugrundegelegte Summe auch alle Flucht- und Anlagegelder enthält. Fehlt dieser Hinweis, wird die - an und für sich richtige - Information falsch.

Insgesamt gesehen hat der Band, wie sollte es anders sein, seine Licht- und Schattenseiten. Ich denke, daß die Lichtseiten überwiegen, zumal der Band auch didaktisch (insb. durch die vielen Graphiken), ansprechend gestaltet ist.

Alfred K. Treml

Martha Kuhl-Greif (Hg.)

Stolpersteine

Literatur und Kinderbücher der südlichen Kontinente im Unterricht (Sekundarstufe I und II). Peter-Hammer-Verlag in Zusammenarbeit mit der Deutschen Welthungerhilfe. Peter-Hammer. Taschenbuch Nr. 74, DM 19,80

Dieses Taschenbuch berichtet über Erfahrungen von hessischen Lehrerinnen im Unterricht über und mit Hilfe von Literatur aus der südlichen Hemisphäre. Dieser Band nimmt auf die Diskussion auf dem Bildungskongreß 1990 in Köln Bezug und druckt sowohl die Rede Freires, als auch die Abschlußerklärung erneut ab. Die Herausgeberin führt in zwei Theoriebeiträgen in das Thema "Entwicklungspädagogik und Schule" ein.

Diese Reflexionen zur Genese von Fremdheit und dem didaktischen Umgang damit geben den Forschungsstand in knapper Zusammenfassung wieder und bieten dem Praktiker einen orientierenden Einstieg in die Thematisierung von Fremdheit in Unterricht. Wohltuend hebt sich der Anspruch der Autorinnen, keine fertigen Unterrichtsmodelle zu liefern, sondern "für eigenes Wagen" anzuregen (S.40) von anderen Unterrichtsvorschlägen ab. Die zehn Unterrichtsbeispiele zu den Themen Kolumbusjahr, Kinder, Fremde, Regenwald, Apartheid, Nord-Süd-Konflikt, Ethik, Islam und Alter/Tod/Trauer spannen ein weites Spektrum unterrichtlicher Umsetzungsmöglichkeiten.

Die Autorinnen wenden sich "vor allem gegen das Vorurteil, je höher die Schulstufe, desto sachlicher, theoretischer, ernster, härter müsse gearbeitet werden" (S.13). Die Unterrichtsbeispiele oder -ideen für die höheren Klassen zeigen, daß hier durchaus andere Wege, die z.B. literarische Werke einbeziehen, möglich sind.

Ein Beispiel aus der didaktischen Arbeit in der Lehrerfortbildung rundet den Band ab.

Das Buch ist ansprechend gestaltet. Das, was in anderen theoretischen Arbeiten (s.o.) gefordert wird, ist hier - cum grano salis - bereits eingelöst.

Annette Scheunpflug

Kurzrezensionen

Jürgen Zimmer: Pädagogische Verwüstungen. Reportagen über Pädagogik in der Dritten Welt. Der schwierige Abschied von den Mythen der Weißen. Sonderheft 4 der Nürnberger Lehrerzeitschrift.
Bezug: Pädagogisches Institut der Stadt Nürnberg, Insel Schütt 5, Nürnberg, Tel: 0911/2312519, DM 5.

Die Vision des Frantz Fanon, des Bauernsohns aus Martinique und späteren algerischen Revolutionärs, mit der Vertreibung der Kolonialmächte würde sich alles zum Besseren wenden, wird - auch danach - nicht wie von selbst Wirklichkeit. Julius Nyerere, der große Vordenker einer Education for Self-Reliance, mußte erkennen, daß die Befreiung aus präkolonialen und kolonialen Mythen noch nicht davor schützt, neuen zivilisatorischen Mythen zu verfallen. Mit der quantitativen Entwicklung des Bildungswesens in Ländern der Dritten Welt breitete sich auch der Geist des Neokolonialismus aus. Aber nichts verläuft widerspruchsfrei. Vor allem in jenen Ländern, die in Befreiungskämpfen das Joch des Kolonialismus abgeworfen haben, entwickelte sich das Bewußtsein einer andauernden Notwendigkeit der ideologischen und strukturellen Entkolonialisierung. Dazu gehört mit Priorität das Bildungswesen. Das bedeutet für die Pädagogik Widerstand gegen die Okkupation der Schule durch die Mythen von Oligarchien, Einheitsparteien oder Militärs. Da geht es um die Organisation des Lernens von unten, die Verbindung von Lernen und lokaler Transformation, von Lernen und Gemeindeentwicklung, von Lernen und sozio-politischer Organisation der Armen. Lernen in der Gemeinde, mit ihr und für sie meint im Sinne Paulo Freires, aus der Kultur des Schweigens handelnd in die Geschichte des eigenen Ortes, der eigenen Region einzutreten.

Die Texte handeln von der Bildungsinvasion, vom mühsamen Abschied von den Mythen der Weißen, aber auch von Versuchen einer an der Realität dort ansetzenden Pädagogik.

Aus dem Inhalt: 1. Die Bildungsinvasion, 2. Geisterbeschwörung, 3. Die Schule des Westens: Was von außen kommt - It's TV time - Früh zugreifen - Kindergeschichte - Die Fahnen küssen - Lernen und Pauken - Bilder vom anderen Stern - Mehrheiten und Minderheiten - Australische Miszellen, 4. Asiatische Situationen: Thailand - Hong Kong - Indonesien - Singapur - Malaysia - Philippinen - Philippinische Nachlese, 5. Lateinamerikanische Situationen: Brasilien - Nicaragua - Schlüsselprobleme - Die sterbende kleine Fabrik.

Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Veröffentlichung des OECD Development Centre

Das OECD Development Centre in Paris hat ein Buch herausgegeben mit dem Titel "Challenges for the Mid-1990s. The Development Centre's Research Programme for 1993-1995". Die Broschüre umreißt das Entwicklungsprogramm der OECD für die Mitte der 90er Jahre. Es läßt sich in drei große Themenbereiche unterteilen. Der erste Teil dreht sich um politische Zielsetzungen, der zweite Teil um Änderungen von Wachstumsstrategien in Finanzsystemen und wirtschaftliches Wachstums, und der dritte Teil um den menschlichen Faktor im Entwicklungsprozeß. Dabei stehen besonders internationale Migrationsbewegungen sowie Arbeitspolitik und Pazifikationsmöglichkeiten im Vordergrund.

Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt.

Bildung und Erziehung, Heft 3/1993: Missions- und Kolonialpädagogik, herausgegeben von Christel Adick und Wolfgang Mitter.

Das Heft 3/1993 der Zeitschrift "Bildung und Erziehung" widmet sich dem Thema "Missions- und Kolonialpädagogik". Christel Adick und Wolfgang Mitter haben verschiedenste Beiträge zu diesem Thema zusammengetragen. Die Aufsätze basieren auf den Vorträgen, die auf dem letzten Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (1992 in Berlin) in einer Arbeitsgruppe zum Thema "Missions- und Kolonialpädagogik" gehalten wurden. Wolfgang Menert behandelt in seinem Aufsatz die Bildungspolitik des kolonialen Deutschland. Dabei werden die teils widersprüchlichen Motive beleuchtet, die der Gründung kolonialer Regierungsschulen zugrunde lagen, sowie das Verhältnis der amtlichen Bildungspolitik zu den Missionsschulen in den deutschen Kolonialgebieten dargestellt. Jürgen Krause geht anhand der Berliner Mission der Frage nach, wie sich verschiedene Konzepte missionarischer Schulpädagogik entwickelten. Christel Adick beleuchtet die muttersprachliche und fremdsprachliche Bildung im Missions- und Kolonialschulwesen. Simone Prodolliet behandelt die in den Missionsgebieten praktizierte Mädchen- und Frauenbildung. Sie bezieht sich dabei auf die Praxis und die Erfahrungen der Baseler Mission. Den Abschluß bildet ein Aufsatz von Gottfried Mergner, der über ein Forschungsvorhaben berichtet, dessen Ziel die Einbeziehung von Missionsarchiven in die erziehungswissenschaftliche Forschung darstellt.

Kommissionbildungsforschung mit der Dritten Welt.

Termine

"Das Fremde zwischen Vereinnahmung und Ausgrenzung"

Die Deutsche Welthungerhilfe (Adenauerallee 134, 53113 Bonn) veranstaltet vom 27.-28.1994 eine Fachtagung mit dem Titel "Das Fremde zwischen Vereinnahmung und Ausgrenzung - Neue Medien und Kommunikationswege in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit" für Lehrer und Bildungsreferenten. (akt/DSE)

"Entwicklungspolitik im Schulunterricht"

Die Konrad-Adenauer-Stiftung veranstaltet vom 14.-17.4.1994 eine Fachtagung mit dem Titel "Eine Welt, eine Zukunft: Entwicklungspolitik als Thema im Schulunterricht" für Lehrer. Tagungsort ist das Bildungszentrum Schloß Eichholz (Postfach 1331) in 50387 Weselling (bei Bonn). (akt/DSE)

"Indianer und Entwicklungspolitik"

Der Politische Arbeitskreis Schulen, Bonn, veranstaltet vom 3.-5.12.1993 eine offenes Seminar zum Thema "Indianer und Entwicklungspolitik". Veranstaltungsort ist die Theodor-Heuss-Akademie der FNSt, Postfach 340129, 51623 Gummersbach. (akt/DSE)

"Fremde unter Deutschen, Deutsche unter Fremden. Interkulturelle Begegnungen"

Der Arbeitskreis Entwicklungspolitik, AKE Bildungswerk e.V., Horstweg 11, 32602 Vlotho, veranstaltet vom 11.2.-13.2.1994 ein Seminar an zum Thema "Fremde unter Deutschen, Deutsche unter Fremden. Interkulturelle Begegnung in der BRD". Ort: Jugendhof Vlotho. (akt/AKE)

"Konzepte und Probleme inter-/multikultureller Ansätze in der offenen Jugendarbeit"

Der Arbeitskreis Entwicklungspolitik (Adresse siehe oben!) veranstaltet vom 28.2.-2.3.94 und vom 21.9.-23.9.94 ein Seminar an zum Thema "Konzepte und Probleme inter-/multikultureller Ansätze in der offenen Jugendarbeit". Ort: Jugendhof Vlotho. Das KE-Bildungswerk, das regelmäßig Weiterbildungsangebote auf dem Gebiet der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit macht, hat sein gesamtes Seminarangebot vom Oktober 1993 bis Dezemer 1994 in einer Broschüre veröffentlicht, die auf Anfrage zugeschickt wird. (akt/EKE)

Entwicklungspädagogische Lehrerfortbildung in der Schweiz

Die Schulstelle Dritte Welt in Bern führt Kurse zum Lernbereich "Schweiz - Dritte Welt" in Zusammenarbeit mit den kantonalen Zentralstellen für Lehrerfortbildung durch. U.a. "Rassismus in der Gesellschaft - Herausforderung für die Schule" (5.6.11.93), "Nord-Süd: Lernen für eine gemeinsame Zukunft" (10.11.93, Wiederhlung Frühjahr 1994. Nähere Infos über die Schulstelle, Mobijoustr. 31, Postfach, CH-3001 Bern. (akt)

Evaluation von Unterrichtsmaterialien zum "Globalen Lernen"

Das Forum "Schule für eine Welt" führt am 16./17. November 1993 in Zürich/Schweiz eine Arbeitstagung zur Evaluation von Unterrichtsmitteln zum globalen Lernen durch. Die Tagung vom 17. 11. (und der Abend zuvor) ist öffentlich und richtet sich an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Entwicklungs-, Umwelt- und Menschenrechtsorganisationen u.a. Nähere Infos über das Forum (Aubrigstr. 23, Ch-8645 Rüti/ZH). (akt)

Symposium auf der Jahrestagung der Deutschen Forschungsgemeinschaft zum Thema "Europas Bilder von der Dritten Welt - Erziehungswissenschaftliche Auswirkungen"

Vom 14. bis 16. März 1994 findet die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Universität Dortmund zum Thema "Bildung und Europa" statt. Die Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" bietet in Zusammenarbeit mit der Nordic Association for the Study of Education in Developing Countries (Nasedec) aus Stockholm zwei Symposien zu Fragestellungen der Wahrnehmung der Dritten Welt aus europäischer Perspektive und dem Zusammenhang zwischen der Dominanz westlicher Industrieländer und den pädagogischen Konzeptionen in Ländern der Dritten Welt an.

Das erste Symposium wird am Montag den 14. März 1994 von 14.00 - 18.00 Uhr stattfinden. Welche Bilder machen wir Europäer uns von den Ländern der "Dritten Welt"? Dienen diese - ggf. inwiefern - der Absicherung unserer Selbstbilder? Wie gehen diese Bilder in unsere pädagogischen Wahrnehmungen über und unsere Vorstellungen für diese Länder ein? Folgende Referate werden angeboten und diskutiert: Prof. Dr. Alfred Treml, Hamburg: Von starren Bildern zur offenen Bildung - über den Umgang mit Kontingenz in der Entwicklungspädagogik. Prof. Gottfried Mergner, Oldenburg: Erziehung zur Solidarität in einer Welt wachsender Zusammenhänge. Prof. Dr. Bijan Adl-Amini, Kiel: Migration und Assimilation als Herausforderung einer Krisenpädagogik. Dr. Daniel Denis, Mâitre de Conference, Frankreich: Die Konstruktion von Weltbildern in der Schule - Widersprüche zwischen den Ansprüchen europäischer Staaten und ihrem Ringen um die Vormachtsstellung in der Welt.

Das zweite Symposium, am Dienstag, den 15. März 1994, von 9.00 - 13.00 Uhr fragt nach der Kontinuität zwischen der Dominanz der Industrieländer, ihrem Selbstverständnis in Modernität, Menschenrechtskonzeptionen und Ordnungsvorstellungen und dem Verhältnis zu pädagogischen Konzepten für die Länder der "Dritten Welt". Prof.Dr. Renate Nestvogel, Essen, wird folgende Referate moderieren: Prof. Ingemar Fägerlind, Stockholm: Moderne Schule und traditionelles Wissen - eine kritische Bestandsaufnahme. Mrs. Catherine Odora, Stockholm: Auswirkungen westlicher Vorstellungen von Bildungspraxis - aus afrikanischer Sicht. Prof. Dr. Wolfgang Karcher, Berlin: Europäische Bildungskonzepte für "Dritte Welt"-Länder zwischen interkulturellem Austausch und Dominanz.

Während der Tagung wird ferner eine Arbeitsgruppe mit dem Titel "Ambivalenz antirassistischer Erziehung in Europa"

stattfinden. Geplant und organisiert wird diese von Prof. Dr. Wolfgang Karcher, Berlin und Dr. Matthias Wesseler, Witzenhausen. Die Diskussion wird durch Kurzstatements von Dr. Marie Albert, Cottbus, Dr. Siawuch Amini, Witzenhausen, Giesela Führing, Berlin und Dr. Matthias Wesseler, Witzenhausen eröffnet werden. Ziel der Arbeitsgruppe ist, die Ambivalenz antirassistischer Erziehung zu reflektieren und besser zu verstehen. Die Tagung findet an der Universität Dortmund statt und ist frei zugänglich.

(Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt)

Symposion: Ankündigung und Bitte um Mitarbeit

Zusammen mit der Evangelischen Akademie Bad Boll und dem Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO) veranstaltet die Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 4. bis 6. November 1994 ein Symposion: Der Lehrer Ahasver: der Zeitzeuge - seine Impulse - unsere heutigen Fragen. Zur Aktualität von Ernest Jouhy.

Ernest Jouhy hatte großen Einfluß auf die Entwicklung einer kritischen "internationalen Bildungsforschung" in der BRD. Seine Verbindung von geschichtlichen Zusammenhängen mit Individualpschychologie und Gesellschaftskritik führte zu wichtigen Impulsen für eine "interkulturelle Pädagogik", die bestimmt noch nicht voll ausgeschöpft worden sind. Es gibt darüber hinaus unveröffentlichte Manuskripte von Jouhy, die die üblichen Interpretationen seiner veröffentlichten Schriften differenzieren können. Diese werden zur Zeit gesichtet. Bei dem Symposion soll aber vor allem danach gefragt werden, ob und wie die Ideen, die Ernest Jouhy formuliert hat, weiter entwickelt werden können, aber auch, wo Ernest Jouhy in seiner Zeit verhaftet geblieben ist. Folgende (vorläufige) Themenbereiche könnten wir uns vorstellen:

A. Individuum und Subjekt (Politische Handlungsfähigkeit unter repressiven Bedingungen: gesellschaftliche Neurosen und kollektive Gegenwehr). B. Entwicklung und Widerspenstigkeit (sich entwickelnde Weltgesellschaft und Peripherien; Bedeutung von Erziehung, Bildung und Kommunikation und Manipulation; Ethnozentrismus). C. Ambivalenz oder Dialektik. (Kompromisse als Hoffnung; das Richtige im Falschen; die Listen des Widerstandes).

Wir schlagen im übrigen den Kolleginnen und Kollegen, vor allem von der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt", vor, im Sommersemester 1994 mit ihren Studierenden einen oder zwei Jouhy-Texte zu lesen. Die Erfahrungen mit der Lektüre sollen dann in das Symposion eingebracht werden.

Wir bitten interessierte Menschen, sich mit uns bis März 1994 in Verbindung zu setzen, damit wir mit ihrer Hilfe dieses Konzept mit kleineren und größeren Ideen produktiv weiter entwickeln können. Außerdem bitten wir viele Menschen bis März 1994, uns eigene Arbeitsvorhaben oder Beiträge zu Jouhy für das Symposion anzukündigen. (Kontaktadresse: Prof. Dr. Gottfried Mergner, Kastanienallee 34, 26121 Oldenburg)

Auf der Basis dieser Rückmeldungen werden wir dann das Programm des Symposions und eine eventuelle Buchveröffentlichung planen. (DGfE-BDW)

ZEP kooperiert mit der Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt" der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Was lange währt, wird endlich wahr: Ab 1994 wird die ZEP das offizielle Mitteilungsorgan der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt". Die ZEP öffnet sich damit verstärkt der Wissenschaft, insb. der internationalen Bildungsforschung mit Entwicklungsländern, aber auch der erziehungswissenschaftlichen Forschung über Entwicklungspädagogik und Interkulturelle Pädagogik. Der Kooperationsvertrag, der inzwischen von beiden Seiten paraphrasiert wurde, sieht u.a. vor, daß der Vorstand der Kommission in der Redaktion der ZEP mitarbeitet, daß Beiträge von Kommissionmitgliedern veröffentlicht werden können und daß die Kommissionsmitglieder zu einem ZEP-Abo animiert werden. Die Mitteilungsrubrik der Kommission wird durch ein eigenes Logo hervorgehoben. Die ZEP wird auch einen neuen Untertitel erhalten, vermutlich: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik". (akt)

Materialien

Handreichung "Nord-Süd-Schulpartnerschaften"

Die Initiative "Nord-Süd-Schulpartnerschaften" (NOSS), c/o Alois Brinkkötter, Siebenstücken 14, 48308 Senden, bietet die Subskription einer Handreichung "Nord-Süd-Schulpartnerschaften" an. Titel: "Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Eine Handreichung für alle, die Schulpartnerschaften mit Schulen in der sog. Dritten Welt durchführen oder durchführen wollen". Voraussichtlicher Veröffentlichungszeitpunkt ist Februar 1994. Der Subskriptionspreis beträgt DM 13.90. (akt)

Eine Welt im Unterricht

"Eine Welt im Unterricht - Materialien, Medien, Adressen" heißt eine 24-seitige Broschüre, die vom Pädagogischen Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen jährlich herausgeben wird und viele praktische Hinweise und Anregungen für den entwicklungspädagogischen Praktiker gibt. Das Heft kostet DM 2,70 (mit Porto DM 2,70(flä?)) und ist erhältlich über das Dritte Welt Haus Bielefeld (August Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld) oder das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ). (akt)

Verschiedenes

Stellenausschreibung für eine Tätigkeit als wissenschaflicher Mitarbeiter/in

Am Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft im Institut Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum ist ab dem 01.01.1994 die Stelle einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin/ eines wissenschaftlichen Mitarbeiters (BAT IIa oder C1 auf Zeit) mit der Möglichkeit zur Promotion bzw. Habilitation zu besetzen.

Einstellungsvoraussetzung sind ein abgeschlossenes

Hochschulstudium in erziehungs-, ggf. auch in sozialwissenschaftlichen Fächern. Erwünscht sind ferner gute Fremdsprachenkenntnisse, Erfahrungen zum Bildungswesen des Auslands und Kenntnisse in Forschungsmethoden. Die Ruhr-Universität Bochum bemüht sich um die Förderung von Frauen in Lehre und Forschung. Die Bewerbung geeigneter Schwerbehinderter ist erwünscht. Bewerbungen mit den üblichen Unterlagen (Lebenslauf, Zeugniskopien, ggf. Veröffentlichungsliste) werden erbeten bis zum 20.11.1993 an: Prof. Dr. Christel Adick, Lehrstuhl Vergleichende Erziehungswissenschaft, Ruhr-Universität Bochum, 44780 Bochum

(Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt)

23. Schülerwettbewerb zur poltischen Bildung 1993

Im Schülerwettbewerb zur politischen Bildung 1993 sind sechs Themen zur Auswahl gestellt. Zwei dieser Themen befassen sich mit entwicklungsbezogenen Zusammenhängen, nämlich das Thema 'Amazonas-Regenwald' und das Thema 'Kinderarbeit - Schülerjob'. Der Wettbewerb wendet sich an Schüler der 6. bis 11. Jahrgangsstufe. Beim Thema 'Amazonas - Regenwald' ist es die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler, eine Wandzeitung zu erstellen, die Mitschüler über das Problem Amazonasabholzung sowie die Funktion des Regenwaldes für das Weltklima informiert. Das Thema 'Kinderarbeit - Schülerjob' konfrontiert mit der Problematik der Kinderarbeit in der Dritten Welt (Aufgabe für das 6. bis 8. Schuljahr) und des Jobbens und der Lohnarbeit von Schülern in Deutschland (9. bis 11. Schuljahr). Einsendeschluß für diesen Wettbewerb, an dem sich ausschließlich Schulklassen beteiligen können, ist der 01. Dezember 1993. Informationen können angefordert werden bei der Bundeszentrale für politische Bildung, Referat Schülerwettbewerb, Postfach 23 45, 53013 Bonn. 500 Preise sind zu gewinnen. Die Informationen über den Wettbewerb sind kostenlos. (ansch)

Neues Studienprogramm des Missionskollegs

Das Missionskolleg der evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern hat eine Übersicht über das Studienjahr 1994 herausgegeben. In diesem Heftchen werden alle Kurse, die das Kolleg anbietet, zusammengestellt. Schwerpunkt liegt in der kirchlichen Partnerarbeit, es werden in Zusammenarbeit mit der Evangelischen Akademie in Tutzingen auch Seminare angeboten wie "Südafrika: Wirtschaft im Wandel" oder "Menschenrechte - Kinderrechte", die für Mitarbeiten der entwicklungspolitischen Gruppen gedacht sind. Nähere Informationen gibt es beim Missionskolleg, Missionswerk der evangelisch-lutherischen Kirche in Bayern, Postfach 68, 91561 Neundettelnau. (ansch)

'Flüchtlingslabyrinth' zum Nacherleben

Der Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen hat in Zusammenarbeit mit weiteren Organisationen ein neues Medium zur Asylproblematik erarbeitet. Das "Labyrinthfluchtweg" ist eine neue Form der Ausstellung. Eine Form, die den Komplex Flucht, Fluchthintergründe und die Situation von Flüchtlingen in Deutschland besonders jungen Menschen nahebringen möchte. Als begehbare Collage bietet es Betrachter und Betrachterin einen Rundweg, geführt von einem 20-minütigen Hörspiel, auf dem in neun Stationen Situationen in Flüchtlingslagern, an der Grenze, bei der Anhörung, im Sammellager und bei der Abschiebung nacherlebt werden können. Identifikationsfiguren sind zwei Flüchtlinge: Fatma aus der Türkei und Abbas aus dem Iran. Die Zuschauer sollen damit nicht mehr nur passiv Unbeteiligte sein, sondern die Situation selber erleben. Von einem Walkman geführt, laufen die Teilnehmer durch einen Parcours, der die Asylproblematik deutlich machen soll. Diese Collage ist ausleihbar. Informationen darüber gibt es beim Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen, Bahnhofstraße 16, 49406 Barnstorf, Tel. 05442/1596. (ansch)

Forschungswettbewerb z. Alphabetisierungsproblematik

Das UNESCO-Institut für Pädagogik hat einen internationalen Wettbewerb ausgeschrieben, der sich um Forschungsarbeiten zur Alphabetisierung bemüht. Das UNESCO-Institut für Pädagogik bietet dem Gewinner ein Preisgeld von 10.000 $ und die Zusage, daß das Forschungsmanuskript in drei internationalen Sprachen (englisch, spanisch und französisch) publiziert wird. Das Preisgeld ist ein Beitrag der kanadischen Regierung. Einsendeschluß ist der 31. Januar 1994, die Auswahl des preisgekrönten Manuskriptes wird durch eine internationale Jury erfolgen. Weitere Informationen sind beim UNESCO-Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstraße 58, Postfach 13 10 23, 20110 Hamburg erhältlich. (ansch)

Autorinnen und Autoren gesucht

Die Schulstelle Dritte Welt in Bern arbeitet seit einiger Zeit mit einem deutschen Verlag zusammen. Im Auftrag des Verlags sucht die Schulstelle Autorinnen und Autoren für neue Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I. Mögliche Themen: Kakao/Schokolade, Baumwolle/Green Cotton/-Naturtextilien, Südfrüchte. Weitere Auskünfte erteilt Peter Grossniklaus, Tel. 031/3821235. (akt/cgz)

BMZ-Beraterkreis konstituiert

Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit hat einen 13-köpfigen Beraterkreis berufen. 5 Berufene kommen aus der Bund-Länder-Kommission, 5 aus NGOs, 2 aus der Wissenschaft und 1 aus der Publizistik. Aufgabe dieses 2-3mal jährlich tagenden Gremiums wird sein, das BMZ im Bereich der schulischen entwicklungsbezogenen Bildung zu beraten und Entscheidungen über Fördermaßnahmen vorzubereiten. (akt)

UNESCO-heute-Nachrichten

Das Heft 2/3 der UNESCO-heute-Nachrichten berichtet von der Einrichtung des ersten UNESCO Lehrstuhls in Deutschland an der Universität Trier. Ferner wird auf die CD "Klassik für Menschenrechte" hingewiesen, die zugunsten von UNESCO-Projektschulen für Straßenkinder in Guatemala-City eingespielt wurde. Es wird auf vielfältige Veranstaltungen im Umkreis der Unesco verwiesen, sowie von der 53. Hauptversammlung der Deutschen Unesco-Kommission in Potsdam be-richtet. Der Thementeil des Heftes stellt die Pressefreiheit und das Verhältnis zu den Medien in den Vordergrund. (DGfE-BDW)

edition differenz

Band 1: Treml, 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 / Treml, Alfred K. (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch, 469S., 48DM

Bestellungen an: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen