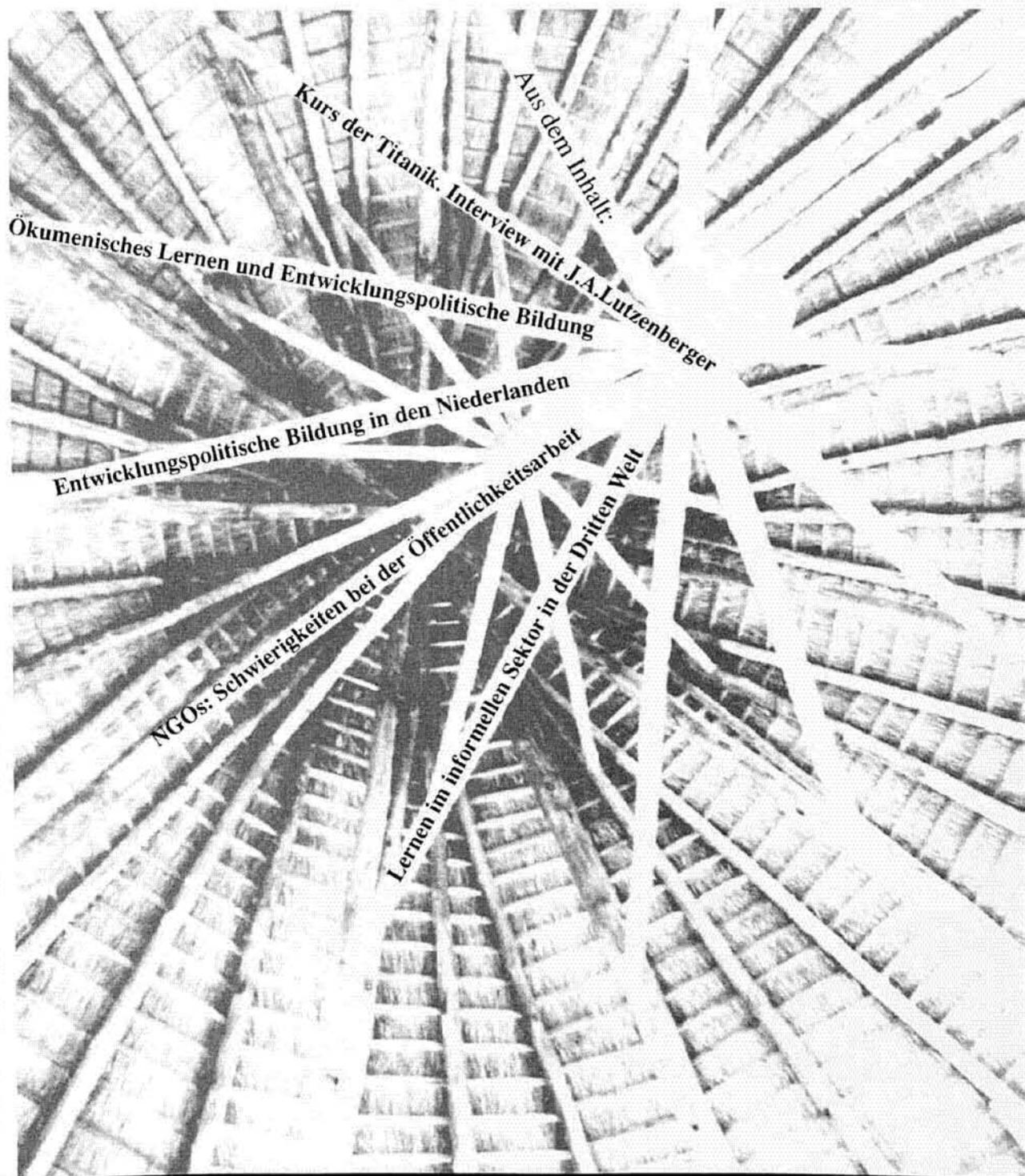


ZEP

Neu:
Mitteilungen der
Kommission "Bildungs-
forschung mit der Dritten
Welt"

17. Jahrgang ◦ Heft 1
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM



Aus dem Inhalt:
Kurs der Titanic. Interview mit J.A. Lutzenberger

Ökumenisches Lernen und Entwicklungspolitische Bildung

Entwicklungspolitische Bildung in den Niederlanden

NGOs: Schwierigkeiten bei der Öffentlichkeitsarbeit

Lernen im informellen Sektor in der Dritten Welt

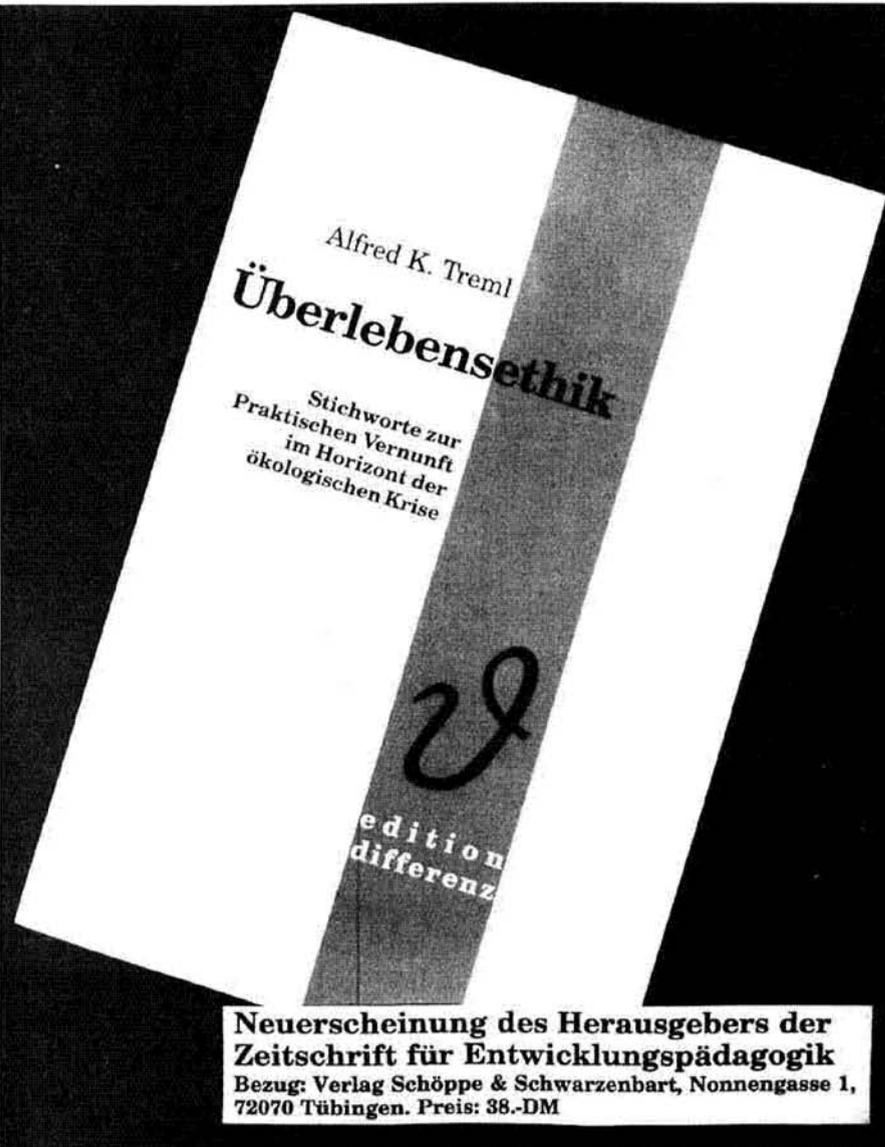
EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser, mit diesem Jahrgang begrüße ich alle neuen Abonnenten aus dem Kreis der DGfE-Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ sehr herzlich. Natürlich gilt dieser Gruß nicht nur den neuen Lesern, sondern auch den neuen (potenziellen) Autoren. Ich hoffe sehr, daß sich die ZEP mit dieser Öffnung gleichzeitig auch in Richtung einer wissenschaftlichen Zeitschrift profilieren kann, die ihrem neuen Untertitel gerecht wird: „**Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik**“. Zu einer Zeit, wo Nationalismus nicht nur in seiner schlimmen Form kriegerischer Auseinandersetzungen zwischen

Ethnien selbst in Europa wieder normal zu werden droht, sondern auch in Form einer selektiven Nabelschau der eigenen Interessen auf den Nahbereich der Innenpolitik gesellschaftsfähig wird (man beobachte daraufhin einmal unsere „Tagesschau“ und ihre selektive Weltsicht!), hat die Stabilisierung des Blicks auf den internationalen Kontext von Bildung und Erziehung geradezu eine kompensatorische Funktion. Ich finde es jedenfalls wichtig, daß der Diskurs um Entwicklungspädagogik im Horizont der Einen Welt geführt wird, und hier gibt das neue Profil der ZEP zu Hoffnungen Anlaß.

In diesem Heft ist diese Perspektive in vielfacher Weise präsent. Das Interview mit **J. A. Lutzenberger**, dem prominenten brasilianischen Ökologen, skizziert mit eindringlichen Worten den globalen Horizont ökologischer Bedingungen für das menschliche

Leben und damit auch für jede Pädagogik. Der Beitrag von **G. Orth** behandelt einen anderen Aspekt des Wortstammes „oikos“ - nicht die Ökologie, sondern die Ökumene und diskutiert diesen Horizont aus theologischer Sicht. **P. v. Tongeren** berichtet dann über die entwicklungspolitische Bildung in unserem Nachbarland Niederlande und **A. Datta** beschreibt schließlich die Schwierigkeiten entwicklungspädagogischer Arbeit von nichtstaatlichen Organisationen. Neu ist nun die regelmäßige Rubrik der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“, die durch ein eigenes Logo gekennzeichnet ist. Darin finden sich nicht nur allgemeine Informationen und kommissionsinterne Hinweise, sondern auch inhaltliche Beiträge, wie etwa jener von **W. Karcher** über das Lernen im „Informellen Sektor in der Dritten Welt“. Der umfangreiche **Service**teil am Ende jedes Heftes braucht hier nicht mehr vorgestellt zu werden. Ich hoffe, daß die Mischung wieder stimmt und grüße Sie herzlich
Ihr Alfred K. Tremel



Neuerscheinung des Herausgebers der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik
Bezug: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1,
72070 Tübingen. Preis: 38.-DM

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

17. Jahrgang März 1 1994 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- Interview **2** Der Kurs der Titanic
Ein Gespräch zwischen Josè A. Lutzenberger und Johannes F. Hartkemeyer.
- Gottfried Orth **10** Ökumenisches Lernen. Überlegungen eines Theologen zum Kolloquium
„Entwicklungspolitische Bildung“
- Paul van Tongeren **13** Die Förderung entwicklungspolitischer Bildung in den Niederlanden
- Asit Datta **16** Nord-Süd-Themen: Schwierigkeiten bei der Bildungs- und Öffentlich-
keitsarbeit von NGOs
- ZEPpelin **17** „Lasset die Kindlein zu mir kommen“
- 21** Rätsel-Ecke
- Portrait **22** UNESCO-Projekt-Schulen. Interkulturelles Lernen in der Provinz
- 24** Rezensionen
- 30** Unterrichtsmaterial
- DGfE **32** Wolfgang Karcher: Lernen im „informellen Sektor in der Dritten Welt“
- DGfE **35** Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“: Protokoll der
Arbeitstagung vom 1. bis 3. Juli 1993 (Weingarten)
- 36** Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik 17.Jg. 1994 Heft 1. Die Zeitschrift erscheint im Verlag Schöppe & Schwarzenbart Tübingen / Hamburg. **Herausgeber:** Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik GfE. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 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. Tremel, Hamburg. **Kolumne:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrüd Görzens, Esther Neumann, Heike Dohmen, Kerstin Tschinkel **Anzeigenverwaltung:** Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/22801. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Titelbild:** Privatfoto, Dr. Hartkemeyer. Wir bedanken uns für die kostenfreie Überlassung der Abdruckrechte. **Abbildungen:** falls nicht bezeichnet: Privatfotos. **Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt** Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik e.V., Stuttgart.

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

Der Kurs der Titanic

Kursbestimmung angesichts der ökologischen Krise

Ein Gespräch zwischen José A. Lutzenberger und Johannes F. Hartkemeyer.

Der Brasilianer José A. Lutzenberger gilt als Begründer der ökologischen Bewegung in Lateinamerika und erhielt für seinen Einsatz den alternativen Nobelpreis. Als ehemaliger BASF Repräsentant ist er mit einem Insiderwissen ausgestattet, das er erfolgreich gegen die Geschäftspraktiken der chemiefreundlichen Agrarlobby einsetzte. Von 1990 bis 1992 war er Minister für Landwirtschaft und Umwelt im Kabinett des Präsidenten Collor de Mello, das er 1992 aufgrund erheblicher Auseinandersetzungen verlassen mußte. Er ist international tätig im Bereich der ökologischen Politikberatung und der Umwelttechnologie.

Dr. Johannes F. Hartkemeyer, Direktor der Volkshochschule Osnabrück, sprach mit Lutzenberger auf seinem neuen Bildungszentrum Rincao Gaia, Rio Grande do Sul, anlässlich der ersten Ökologieseminare auf diesem Stiftungsgut. Das Projekt wird von der deutschen Heinrich-Böll-Stiftung gefördert.

Hartkemeyer: Herr Lutzenberger, glauben Sie, daß wir Menschen unser System des Industrialismus mit seinen negativen ökologischen Folgen wirklich nicht ändern können oder nicht ändern wollen? Halten Sie uns Menschen organisatorisch-technisch nicht für fähig, dies zu ändern oder ist es für Sie eine Frage des Bewußtseins, der Kultur, des Wertesystems?

Lutzenberger: Ob wir unser System rechtzeitig ändern werden, weiß ich nicht. Aber Sie haben recht, wir brauchen ein völlig neues Bewußtsein. Wir müssen erst einmal weg von der jetzigen Weltsicht. Denn aus der Sicht der modernen Industriegesellschaft stellt der Planet Erde nur sozusagen ein Gratis-Vorratslager dar, einen Selbstbedienungsladen ohne Kasse, egal für welche lächerlichen Bedürfnisse. Es ist ja der Auftrag der Bibel: „Macht euch die Erde untertan.“ Diese Einstellung ist die Grundlage des Desasters.

Wir müssen die Welt als ein lebendiges System sehen. Unter den neun Planeten unseres Sonnensystems ist nur einer lebendig und das ist unser. Wir brauchen also eine völlig neue Ethik, eine neue Einstellung zur Erde und zum Leben. Der Mensch ist nicht die einzige Art, auf die es ankommt und nicht die einzige Art, die Rechte hat. Wir müssen lernen, das wir ein Teil des Organismus Erde sind. In einem Organismus können die verschiedenen Organe nicht miteinander streiten. Wenn mein Herz oder mein Hirn beschließen würde, meine anderen Organe aufzufressen, wäre bald Schluß. Wir Menschen bilden uns aber heute ein, daß wir die einzige Art sind, die Rechte hat und alles andere für uns nur Gegenstand der Ausbeutung ist.

H.: Wie setzen wir diese Einsicht um?

L.: Das weiß ich nicht. Aber wenn wir das nicht erreichen, dann werden wir nicht überleben. Zum Glück machen sich tausende von Köpfen inzwischen Gedanken. Es

findet jetzt ein Rennen zwischen einer Bewußtseinsbildung auf der einen Seite und weiterer Zerstörung auf der anderen Seite statt. Wahrscheinlich wird das neue Bewußtsein erst um sich greifen, wenn wir noch einige ganz schlimme Katastrophen erlebt haben.

H.: Was glauben Sie, welche Katastrophen uns als nächstes bevorstehen werden?

L.: Also, ich sehe mindestens fünf ganz große Krisen auf uns zukommen. Nicht unbedingt in der Reihenfolge wie ich sie jetzt erwähne. Zunächst die Energiekrise. Je länger die ölfördernden Länder den Petroleumpreis künstlich niedrig halten, desto schlimmer wird die Krise kommen. Allein das kann zu großen wirtschaftlichen Zusammenbrüchen führen.

H.: In letzter Zeit wird die Atomkraft in Form neuer sicherer Kraftwerke neu ins Spiel gebracht auch als Mittel gegen die zunehmende CO₂-Belastung.

L.: Die Atomkraft kann uns nicht heraushelfen, schon weil man mit Atomkraft keine Autos fahren kann.

H.: Aber man könnte damit Wasserstoff produzieren, als Treibstoff für Autos.

L.: Das bedeutet, das Kartenhaus noch größer zu machen, so daß es noch schneller zusammenbricht. Die sogenannte Wasserstoffwirtschaft ist natürlich ein Jahrhundert-Traum für die Industrie. Aber haben Sie das mal durchgerechnet? Nehmen wir mal an, wir würden in der Sahara riesige Farmen von Sonnenkollektoren machen, um Solarwasserstoff zu machen. Insgesamt erreichen wir kaum einen Wirkungsgrad von über 2 %, wenn Transport, Infrastruktur und Lagerung eingerechnet werden. Das kann doch nur die Technokratie interessieren nach dem Motto: je teurer, desto besser. Aber das ist doch kein gangbarer Weg aus Sicht der Ökologie. Ebenso wenig wie die Kernkraft ein gangbarer Weg ist.

H.: Gibt es aus Ihrer Sicht keine Alternative?

L.: Ja sicher, als erstes eine radikale, intelligente Sparpolitik. Die ist aber nicht in Sicht. Die Energiekrise scheint mir unausweichlich zu sein. Je später sie kommt, desto schlimmer. Dann werden Städte wie z.B. Sao Paulo zusammenbrechen. Die Form der Energieverschwendung ist ja nur möglich, solange es billiges Öl gibt. In Brasilien wird die Wirtschaft zusammenbrechen. Wir haben hier nicht mal mehr Eisenbahnen, da sie durch die kurzfristigen Interessenlage der Automobilgesellschaft weitgehend demontiert worden sind. Fast 100 % unseres Warentransportes wird durch die Motoren auf der Straße bewegt. Dabei müssen aufgrund der Größe, unseres Landes riesige Strecken zurückgelegt werden.

H.: Und sie glauben, diese Entwicklung wird plötzlich durchschlagen?

L.: Je länger es dauert, desto plötzlicher und unvorbereiteter wird es kommen. Solange man eine Ware, die eigentlich knapp und wertvoll ist und zur Neige geht, künstlich billig hält, desto schlimmer wird doch der Schlag sein, wenn endlich der Moment der Wahrheit kommt. Weltweit ist eine Energiekrise unvermeidlich und sie wird jetzt ganz andere Folgen haben als die letzten zwei. Man hat ja die anderen Warnungen nicht wahrgenommen und keine wirklichen Konsequenzen gezogen.

H.: Die Energie ist der Treibstoff für die Industriege-

sellschaft. Welche weiteren Krisenphänomene sehen Sie?

L.: Einen Finanzzusammenbruch wird es geben, der unvermeidlich ist. Billionen Dollar an Kapital schwirrt um die Welt von einer Börse zur anderen, von einer Anlage zur anderen. Diese Finanzströme haben keinen wirklichen Kontakt mehr mit den Realitäten der Wirtschaft. Selbst die Bundesrepublik, die bis vor kurzem ein kapitalexportierendes Land war, ist heute zum Teil kapitalimportierendes Land und verschuldet sich. Der Dollar als Leitwährung wird zusammenbrechen, das ist kaum zu verhindern. Auch hier gilt: je später, desto dramatischer wird es sein.

H.: Die Finanzmärkte brechen in der Regel sehr plötzlich zusammen, sie kollabieren unvorhersehbar wie am sogenannten „schwarzen Freitag“.

L.: Ja, wir können diese Tendenzen nicht in linearer Weise fortschreiben, das geht auch mit dem Klima nicht. Damit kommen wir zur nächsten absehbaren Katastrophe. Es heißt ja, durch die Emission von CO₂ erhitzt sich das Weltklima langsam. Wir haben dann im Jahre 2020 1/2 Grad mehr, im Jahre 2030 wieder 1/2 Grad mehr. Aber so wird das nicht gehen. Wenn wir es mit komplexen homöostatischen, ausgeglichenen, sich selbst regelnden Systemen zu tun haben, funktioniert es anders. Erst passiert eine Weile scheinbar nichts und dann vielleicht etwas, aber plötzlich kommt das System aus dem Tritt und stürzt ab. Wenn das passiert, ist alles zu spät, dann nützt keine Reue mehr. In den natürlichen Systemen, in den hochkomplexen Systemen, haben wir eine große Widerstandskraft, sie sind resilient. Es geht lange gut, aber dann bricht es plötzlich ab und es spielt sich ein neues, meistens sehr viel höheres Niveau ein. Damit wird in unserer Alltagslogik nicht gerechnet, denn es sind Umkippeffekte. Sie kommen immer ganz unerwartet. Dann ist es aber meistens zu spät und es gibt keinen Ausweg mehr. Energiekrise, Finanzkrise, Zusammenbrüche in der Landwirtschaft bilden eine mögliche Folge. Wir dürfen nicht außer Acht lassen, daß auch die Seuchen wiederkommen. Aids ist nur der Anfang. Noch nie war die Menschheit so anfällig wie heute.

H.: Aber die Lebenserwartung nimmt in den meisten entwickelten Ländern bislang noch zu.

L.: Ja, aber mit den Seuchen wird es ja auch zu einem Umkehrfaktor kommen. Sehen Sie mal, die normalen ansteckenden Krankheiten kommen wieder. Aber wenn früher im Mittelalter irgendwo in einem Tal die Pest ausgebrochen ist, dann hat es Monate oder Jahre gebraucht, bis die Pest im nächsten Tal war, weil die Menschen wenig reisten und wenig überregionalen Kontakt hatten. Heute reisen jeden Tag Millionen Menschen in Flugzeugen über sämtliche Ozeane. Wenn heute in Kalkutta etwas auftaucht oder in Tahiti, ist das morgen hier.

Außerdem sind die Menschen heute durch die Ernährungssituation anfälliger. Der größte Teil der Menschheit, weit über 80 %, ist unterernährt. Und in den sogenannten Ersten-Welt-Ländern essen doch die meisten Menschen zu viel und häufig völlig falsch, fast-food, Coca Cola und vorgekochte Mahlzeiten. Also aus Sicht des Stoffwechsels sind die meisten Menschen entweder unter- oder falsch ernährt. Das stört das Immunsystem, und dann kommt noch ein schlimmerer Faktor hinzu. Wer hat heute noch Seelenruhe? Wir sind doch

alle entweder neurotisch oder hysterisch oder sonst beeinträchtigt, weil wir in der Welt, in der wir heute leben, gar keine Seelenruhe mehr entwickeln können. Das ist ja noch schlimmer für das Immunsystem.

H.: Halten Sie Aids für ein Symptom dieser Entwicklung?

L.: Aus meiner Sicht ist Aids nur der Anfang. Man stelle sich nur vor, Aids habe einen etwas einfacheren Übertragungsweg. Wenn Aids einen Infektionsweg wie der Grippevirus hätte, dann wäre schon die halbe Menschheit weggestorben. Zum Glück ist Aids ein wenig komplizierter. Trotzdem ist es mit Aidsinfektionen heute schon so weit, daß es in Afrika wahrscheinlich in den nächsten 20 Jahren zu einem Bevölkerungszusammenbruch kommt, mit katastrophalen sozialen Nöten. Ich bin überzeugt, daß es im Jahre 2020, 2030, wenn unsere heutigen Kinder 40 bis 50 Jahre alt sind, weniger Menschen auf der Welt gibt als heute, aufgrund der Katastrophen. Auch da können wir diese Fortschreibung nach dem Modell, es sind jetzt 5,6 Milliarden und im Jahr 2000 werden es 7 Milliarden sein, nicht anwenden. Wir sind schon sehr nahe am Zusammenbruch.

Die Situation der Menschheit kann man doch vergleichen mit der von einer Blattlausattacke auf eine Pflanze. Angenommen, ich habe eine Tomatenpflanze, auf der sich eine Blattlauskolonie breitgemacht hat. Aus der Sicht der Blattlaus ist das eine tolle Sache: Aus zwei werden vier, acht, sechzehn, zweiunddreißig, vierundsechzig, und dann sind es schon einhundertachtundzwanzig Tiere usw. Für die Blattlaus ist das zunächst wunderbar. Aber das geht nur eine Weile gut und dann bricht die Pflanze zusammen. Die gesamte Population von Blattläusen bricht auch zusammen. Es bleiben vielleicht zwei oder drei übrig, die an einer anderen Pflanze vielleicht kolonisieren können. Wir Menschen haben aber keinen anderen Planeten, den wir kolonisieren können. Wir haben nur die Erde. Das ist noch ein grundsätzlicher Unterschied zwischen uns und dieser Blattlaus.

Aber die Blattlaus vermehrt sich nur numerisch. Man stelle sich vor, die Blattlaus würde nicht nur immer zahlenmäßig mehr, sondern auch immer dicker, und das ist unsere Situation. Wir haben pro Individuum immer höhere Ansprüche an die Umwelt. Die Umweltbelastung eines Deutschen heute ist mindestens 50mal schlimmer als die eines Deutschen um 1920.

H.: Trotz der Reinigung- und Filteranlagen der Industrie?

L.: Selbst der Filter ist eine zusätzliche Belastung, denn er bedeutet wieder irgendwo Rohstoff- und Energieabbau.

H.: Aber tendenziell ist die Filtertechnologie und die Recyclingtechnologie sinnvoller als alle nur eindimensionale Technologie.

Lutzenberger: Sehen Sie sich doch einmal die Situation beim Chemie- und Plastikmüll an, z.B. bei der Verpackung. Wenn wir damals als Kind in der Stadt Milch getrunken haben, kam die Milch in eine Milchflasche mit einem Pappdeckel und diese stand morgens vor der Tür. Die Flasche wurde mit Seife gewaschen, was für unser Grundwasser kein Problem ist. Das Pappdeckelchen ist entweder auf dem Rasen verrottet oder auf dem Komposthaufen. Die Flasche hat mindestens 100 Reisen zurückgelegt, bis sie gebrochen ist, und dann hat man sorgfältig die Stücke aufgesammelt und in die Glasfabrik zurückgegeben.

Wenn ich heute Milch trinke, zum Beispiel bei uns in einem Kunststoffsaack ist eine widerliche Sache. Er ist immer klebrig, den hat natürlich auch keine Hausfrau erfunden. Das hat die Kunststoffindustrie erfunden und den Molkereien beigebracht. Um diesen Kunststoff zu machen, wird Petroleum zweimal gebraucht. Einmal als Rohstoff und einmal als Energiequelle. An der Herstellung dieser Kunststoffe ist die Chlorchemie beteiligt und auch das ist wieder ein großes Problem. Dann kommen allerhand Detergentien hinein, damit er die richtige Flexibilität und Elastizität usw. hat. Wenn ich die Milch getrunken habe, weiß ich nicht wohin mit dem Säckchen und dann landet er irgendwo auf einer Deponie. Wenn es verbrannt wird, blasen wir Dioxin in die Atmosphäre.

Wenn heute so etwas ganz Natürliches getan wird, wie Milch trinken, gibt es eine Umweltbelastung, die es früher gar nicht gab. Heute kann kein Mensch mehr nachrechnen, was das für eine Umweltbelastung war, bis ein Produkt hier auf dem Tisch ist. Anschließend geht es in den Müll, das ist heute mindestens 50 oder 100mal so viel als früher. Wir sind Blattläuse, die sich nicht nur numerisch vermehren, wir werden auch immer dicker, so daß die Tomatenpflanze immer früher zusammenbricht und wir haben keine zweite. Falls wir überhaupt als Art überleben, sind wir aus meiner Sicht um 2030 weit weniger Menschen als heute.

H.: Kann sich die Welternährungssituation nicht durch die technische Weiterentwicklung in der Landwirtschaft entscheidend verbessern?

L.: Es wird in der Landwirtschaft Zusammenbrüche geben. Stellen Sie sich einmal die Bundesrepublik vor. Wenn ich dort der Verteidigungsminister wäre, würde ich mich weniger um die Soldaten kümmern als um die Grundlagen der Verteidigungsfähigkeit. Ich würde mich also um die Landwirtschaft kümmern. Denn das ist für das deutsche Volk eine Überlebensfrage. Als 1945 die Städte weitgehend zerstört waren, konnten die Städter auf dem Lande hamstern gehen. Wenn heute in der Bundesrepublik auch nur ein Bruchteil der Infrastruktur zerstört ist, wie im Vergleich zu 1945, ist die Katastrophe da. Es braucht keine einzige Bombe zu fallen, es genügt, das beispielsweise die Energieversorgung lahmgelegt wird, die Kommunikation zusammenbricht, oder das Transportwesen. Die Tiere ersticken oder verhungern in den Massentierställen. Der Acker kann nicht bearbeitet werden.

Wir bauen ein Kartenhaus auf, das immer komplexer und immer anfälliger wird. Ein Terrorist braucht heute noch nicht einmal Kamikaze zu machen. Er kann ein Land wie die Bundesrepublik leicht mit ganz konventionellen Waffen lahmlegen. Allein deshalb würde ich, wenn ich der Verteidigungsminister wäre, um Gottes willen kein Kernkraftwerk in meinem Land wollen. Das ist doch die Bombe des Wahnsinns. Mit einer Bazooka kann ich doch ein Kernkraftwerk hochgehen lassen. Dafür brauch ich noch nicht einmal mein Leben zu riskieren.

H.: Gifte in Wasserwerken usw.

L.: Und dann das Klima. Die jetzigen klimatischen Unregelmäßigkeiten könnten sporadische Unregelmäßigkeiten sein, wie sie alle 30 oder 40 Jahre vorkommen. Aber es sieht eher so aus, als ob es der Anfang der großen Verände-

rungen wäre, die wir ausgelöst haben. Wir Menschen sind jetzt dabei, sämtliche Mechanismen der Regulierung des Klimas aus dem Gleichgewicht zu bringen. CO₂, Ozon, Metalloxide, die Vernichtung der Wälder, die Chlorkohlenwasserstoffchemie und die Veränderung ganzer Landschaften sind solche Maßnahmen. Es ist überhaupt ein Wunder, das es noch nicht zu Umkippeffekten gekommen ist. Es braucht doch gar nicht zum Treibhauseffekt mit schmelzenden Polen und ansteigenden Meeren zu kommen, wodurch Länder wie Holland oder Bangladesch total überflutet werden, falls sie nicht enorme Deiche bauen. Eine andere Möglichkeit ist eine Eiszeit, denn wenn der Regenwald vernichtet wird, ist es viel wahrscheinlicher, daß in Zentraleuropa eine neue Eiszeit ausbricht und das ist viel schlimmer, denn dagegen kann man nichts unternehmen. Gegen höhere Meere kann man immerhin noch Riesendeiche bauen, aber wenn auf dem Kölner Dom 500 m Schnee liegen, ist es aus.

H.: Das kann doch offenbar schnell passieren, wie die Funde schockgefrorener Mammuts in Sibirien zeigen. Diese Pflanzenfresser hatten ja noch viel Grün im Magen.

L.: Eine Eiszeit kommt sehr plötzlich, aber dann dauert sie 10.000 oder 100.000 Jahre bis sie wieder abklingt. Wie gesagt, es muß gar nicht zu diesen Extremen kommen, wenn auf dem Weg dorthin die klimatischen Unregelmäßigkeiten,

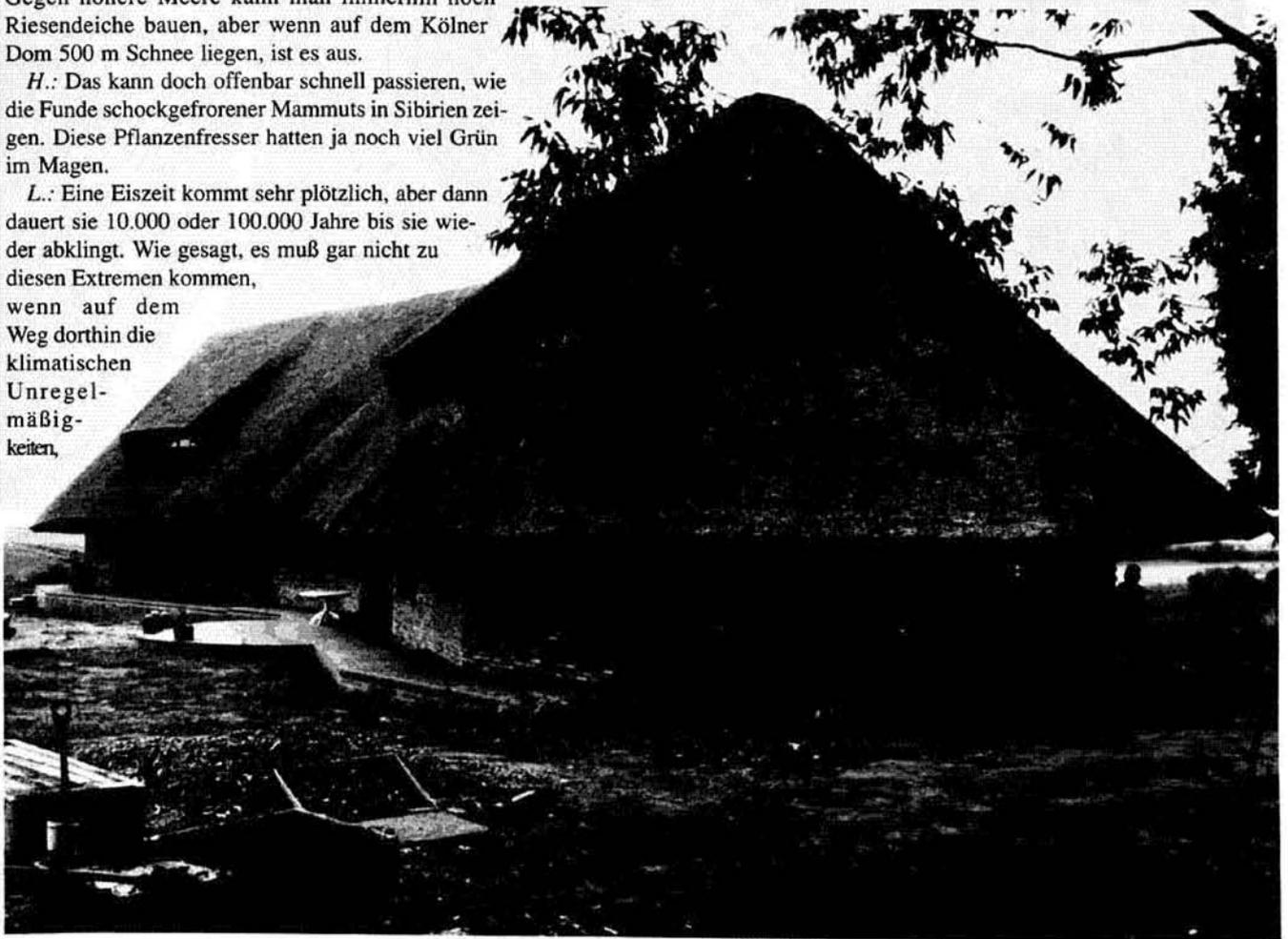
heute 100 Millionen Menschen im Jahr verhungern, sondern einige 100 Millionen und vielleicht sogar Milliarden.

Dann braucht es keine große Phantasie, um sich auszumalen, was da alles passiert, denn all diese Menschen werden nicht stillschweigend in ihre Gräber steigen. Dann ist das, was wir heute in Jugoslawien sehen, ein Spiel im Vergleich zu dem, was uns bevorsteht. Auf dem Wege dahin können natürlich auch die Bomben noch losgehen, denn die liegen alle da.

H.: Was die Sicherheitslage betrifft, waren die 80er Jahre noch vergleichsweise stabil. Kontrollen und Verhandlungslösungen waren prinzipiell möglich.

L.: Ja, wir haben keinen Grund zum Optimismus.

H.: Also keine Euphorie nach dem Zusammenbruch des alten Ost-West-Verhältnisses?



die wir bereits haben, anhalten und auch nur eine Kleinigkeit schlimmer werden, dann haben wir bald keine sicheren Ernten mehr. Wir sind heute schon 5,6 Milliarden Menschen und jedes Jahr kommen 100 Millionen hinzu. Stellen Sie sich vor, jedes Jahr kommt ein Japan hinzu. All diese Menschen wollen immer mehr konsumieren. Heute sind wir schon 5,6 Milliarden Menschen. Wir haben nur noch minimale Nahrungsmittelreserven. Wenn es 2 bis 3 Jahre nacheinander keine sicheren Ernten gibt, dann werden nicht wie

L.: Das ist natürlich die historisch einmalige Chance eines Neuanfanges. Davon ist aber nichts zu sehen. Der Kapitalismus hat ja seine wirkliche Bewährungsprobe und seine Perestroika noch vor sich.

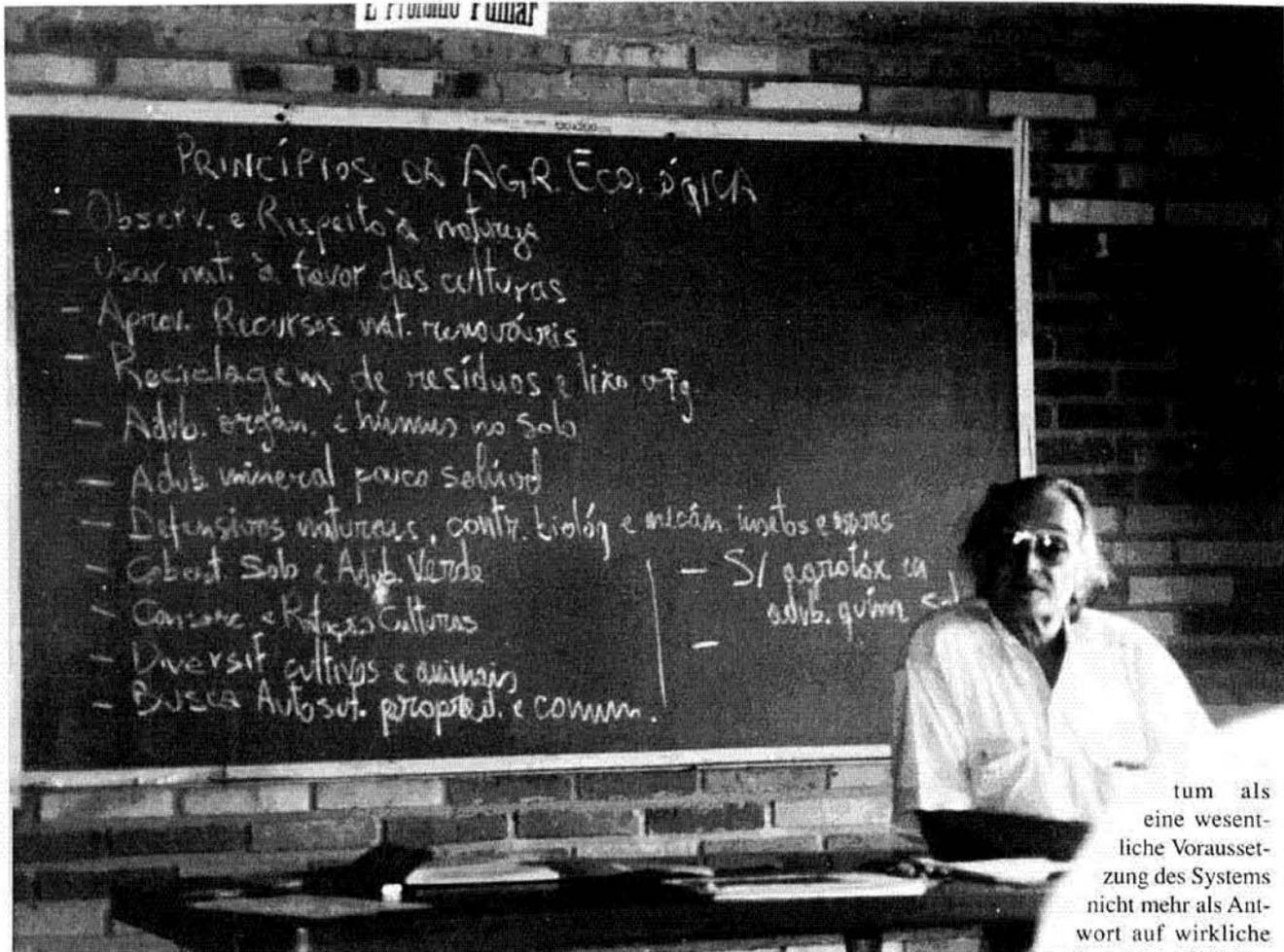
H.: Wird die Marktwirtschaft wirklich in der Lage sein, sich auf ökologischer Basis zu ändern? Es gibt zwar einige theoretische Ansätze, wie sie z.B. in den USA durch den Vizepräsidenten Al Gore in seinem neuen Buch vorgestellt

*Das
Seminargebäude
auf dem Komplex
Rincão Gaia*

werden, zumindest weiß er um die Probleme, um die es geht. Es gibt bei uns auch den Ernst Ulrich von Weizsäcker, der versucht, Vorschläge für eine ökologisch verträgliche Marktwirtschaft zu machen, in der die Preise die Wahrheit sagen sollen. Aber sind das überhaupt realistische Wege und glauben Sie, daß diese beiden Ansätze auf fruchtbaren Boden fallen, daß sie wirksam werden?

L.: Ja, es wird sich nur grundlegend ändern, wenn genü-

verwertung betreibt die Steigerung der Bedürfnisse zur Aufrechterhaltung der industriellen Produktion. Die technischnaturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung wird unmittelbar eingesetzt, um die Produktion mit immer weniger Erwerbsarbeit zu fahren. Das führt zu der teuflischen Dynamik, daß die Produktion ständig expandieren muß, um die Nachfrage nach Erwerbsarbeit zu halten. Daraus ergibt sich die politisch problematische Situation, daß das Wachs-



J. Lutzenberger bei einem Ökologieseminar für Landwirte und Landesplaner

gend Bewußtsein im Publikum entsteht und genügend Druck auf die Politiker stattfindet, sonst passiert nichts.

H.: Wie kann das geschehen?

L.: Das kann ich auch nicht voraussagen. Persönlich mache ich zum Beispiel mit meinen Ökologie- und Bildungsprojekten das, was ich kann. In diesem notwendigen Prozeß der Bewußtseinsbildung muß jeder seine Stärken, seine persönliche Verantwortung einbringen. Vor allem müssen wir uns alle selbst informieren und uns selbst bewußt werden, wo der wahre Grund dieser Fehlorientierung liegt.

H.: In den westlichen Industrieländern und Japan ist erkennbar, daß die Produktion nicht mehr primär der Bedürfnisbefriedigung dient. Das System der Kapital-

tum als eine wesentliche Voraussetzung des Systems nicht mehr als Antwort auf wirkliche Konsumbedürfnisse gesehen werden kann,

sondern um Arbeitseinkommen zu erzielen. Aus dieser Sicht gilt ja Konsum als sinnvoll und notwendig. Das geht soweit, daß Produktion einschließlich der damit verbundenen Naturzerstörung als Voraussetzung für die Finanzierung eines sogenannten Umweltschutzes gesehen wird.

L.: Das genau ist der Kern des Teufelkreises.

H.: Sie sind ja in die Politik gegangen. Was war der Hintergrund und die Motivation dafür?

L.: Ich bin eigentlich nicht aus eigenem Wunsch in die Politik gegangen, ich bin aufgefordert worden. Allerdings habe ich ja schon Politik im wahren Sinne des Wortes gemacht. Seit 22 Jahren bin ich hier in Brasilien im Umweltschutz tätig im ökologischen Sinn. Das ist ja auch politische Arbeit, aber nicht parteipolitische Arbeit. So gesehen bin ich natürlich Politiker, aber nicht im konventionellen Sinn

von Parteipolitik. Ich war zwar bei der Regierung, ich war aber nie von der Regierung. Der Collor de Mello hatte mich aufgefordert, seinem Kabinett beizutreten und das war natürlich für mich eine sehr schwierige Entscheidung. Ich konnte nicht nein sagen, wenn ich auch wußte, daß das für mich die härteste Zeit meines Lebens werden würde. Sie war es auch und das hat mich auch zumindest die Hälfte meiner damals noch verbleibenden Gesundheit gekostet. Der glücklichste Tag meines Lebens war heute vor einem Jahr, als der Präsident mich endlich gefeuert hatte. Das habe ich auch herausgefordert, als ich sah, daß es nicht mehr weiterging.

H.: Mittlerweile ist dieser Präsident ja auch im Strudel seines eigenen Korruptionssumpfes untergegangen. Was war denn so hart in dieser Arbeit? Man stellt sich ja doch vor, daß die Regierung einen gewissen Einfluß auf den Kurs eines Landes hat und für jemanden, der engagiert ist, kann dies eine optimale Herausforderung sein, mit am Schalthebel des Einflusses zu sitzen und auch von daher etwas in die richtige Richtung oder zumindest in eine andere Richtung steuern zu können.

L.: Stellen Sie sich vor, Sie managen eine kleine Firma, meinetwegen eine Tiefbaufirma und Sie bauen Brücken, entwickeln eine große Aktivität und haben Leute und Maschinen. Das Ganze läuft und Sie können die Brücken wachsen sehen. So ist das in der Privatwirtschaft.

In einer Firma trifft man eine Entscheidung und dann wird der Auftrag entweder ausgeführt oder wird nicht ausgeführt. Wenn er ausgeführt wird, o.k., wenn nicht, stellt man erst einmal fest, warum nicht. Möglicherweise hat man einen dummen Befehl erteilt, der nicht ausgeführt werden kann. Dann kommt jemand auf einen zu und sagt, das geht nicht und dann trifft man eine neue Entscheidung. Oder es war jemand unfähig, dann versucht man festzustellen, wo man diesen Menschen einsetzen kann. Vielleicht ist er woanders fähiger. Oder es handelt sich um Sabotage, aber die kommt in der Privatwirtschaft praktisch nicht vor. In der Regierung ist es gerade umgekehrt, dort wird ununterbrochen sabotiert. Da kriegt man kein brauchbares Feedback, wenn man einen blöden Befehl erteilt. Dann freut sich die Bürokratie und läßt das so schief laufen. Es ist eine völlig andere Psychologie. Wenn du in einer Firma der oberste Boß bist, der Besitzer, oder der Manager, dann versuchen sämtliche Angestellte aus eigenem Interesse, loyal zu ihm zu sein, denn die Person ist da, um auch da zu bleiben. Jeder Angestellte kann fliegen, der sich nicht im Firmeninteresse verhält. Das ist dann immer sehr hart und sehr unangenehm.

Im öffentlichen Dienst verhält es sich umgekehrt. Wer nicht bleibt, ist der oberste Boß. Der ist immer nur vorübergehend da. Entweder die 4 Jahre der Wahlperiode oder er kann jeden Moment abgesetzt werden. Daß jemand solange wie der Kohl dort sitzt, ist schon eine Ausnahme. Versuchen also die Leute in den unteren Etagen, nun wirklich loyal zu sein, könnte es ihnen ja schaden, wenn der nächste dran ist. Es ist eine völlig andere Psychologie, die muß man erst einmal lernen, und man muß das dann auch lieben, um da klarzukommen, da muß man eben eigentlich ein Schweinehund sein. Man muß die Unaufrichtigkeiten, den Betrug

und das Reinlegen üben. Wer das übt, der fühlt sich in der Politik dann sehr wohl.

H.: Das sind natürlich harte Worte. Wir haben ja ein politisches Instrumentarium in einem demokratischen Land. Und mit diesem Instrument und dieser Struktur müssen wir auskommen. Ich weiß nicht, wie man die ohne weiteres ändern kann. Wenn man damit Umweltpolitik machen will - und es bleibt ja gar keine Alternative - was können wir tun?

L.: Ich bin kein Wahrsager, der die einzig richtige Lösung kennt. Ich kann nur sagen, was ich zu tun versuche und was ich für notwendig halte. Wir müssen sehen, wie wir das System von innen heraus reformieren können, so daß es ökologisch sensibel wird. Es darf ja auch nicht zu einem gewaltsamen Zusammenbruch kommen, das wäre auch schlimm.

H.: Eine entscheidene Rolle bei der Aufrechterhaltung des verfahrenen Kurses spielt ja offenbar aus ihrer Sicht der Industrialismus und das gesetzmäßige Handeln der Technokratie.

L.: Ich sehe das Ganze philosophisch. Im Grunde ist es ein Erbe jüdisch-christlicher Kultur. Die Völker, die sich Naturvölker nennen oder auch Hochkulturen wie die Buddhisten, hatten ein ganz anderes Weltbild. Im Buddhismus gibt es keinen Schöpfer, da gibt es nur die Schöpfung.

Diese Religionen haben es nicht nötig, zwischen heilig und profan zu unterscheiden und besitzen daher eine umfassendere Ethik als wir. Für den modernen Rationalisten gilt sie nur zwischen Mensch und Mensch - Gott ist mittlerweile verschwunden und auch für die Natur gilt sie nicht mehr. Die Natur ist Objekt - letztlich Ausbeutungsobjekt. Und auch die sogenannten Tierfreunde haben ein eng begrenztes Naturbild. Es begrenzt sich auf ein Tier, aber es ist ihnen meistens kein Problem, wenn ganze Ökosysteme vernichtet werden.

H.: Und jetzt soll uns die Wissenschaft retten, so ist der Tenor der Umwelttechnik und vieler Ingenieure. Unsere Technik muß uns retten.

L.: Das ist ein ganz fataler Schluß. Das ist ungefähr so, als wenn ich einen Schneeball machen wollte mit noch mehr Schnee und noch mehr Schnee, und nicht bemerke, daß die Lawine schon fast ins Rollen kommt.

H.: Aber wir können ja wahrscheinlich den derzeitigen Bevölkerungsumfang nicht mit Zwangsmaßnahmen verringern oder in einer Subsistenzwirtschaft ernähren, die auf Technik verzichtet.

L.: Natürlich, darum geht es ja gar nicht. Ich bin auch gar nicht gegen die Technik. Heute wird der Wissenschaft und der Technik eine zweifelhafte Rolle zugewiesen. Im deutschen Sprachgebrauch hört man zwar immer wieder den Begriff der Wertfreiheit der Wissenschaft. Wenn ich das akzeptiere, dann akzeptiere ich, daß Technik und Wissenschaft als Phänomene schon bestimmt sind und ich kann mich dann gegen keines von beiden auflehnen. Dann ist alles, was die Demokratie uns anbietet an neuen Techniken, zu akzeptieren. Aber Wissenschaft und Technik sind weder emotional kalt, noch sind sie wertfrei, noch sind sie neutral. Der echte Wissenschaftler, so wie ich ihn sehe, also rein philosophisch, kann verglichen werden mit einem mittel-

terlichen Mönch, der seine Askese auf der Basis seines Glaubens akzeptierte.

Ich muß jetzt natürlich voraussetzen, daß weit über 90 % der Menschen, die sich heute Wissenschaftler nennen, in diesem Sinne eben nicht Wissenschaftler sind, sondern Technologen. Das sind Verfahrensentwickler. Leute, die Verfahren entwickeln, betreiben nicht Wissenschaft, sondern Technik und das müssen wir sehr genau unterscheiden.

Der wahre Wissenschaftler will die Natur erkennen, will sie verstehen, soweit es möglich ist. Und wie macht er das? Indem er mit der Natur in einen Dialog tritt. Es muß aber ein sauberer, absolut aufrichtiger Dialog sein. In der Wissenschaft gibt es keine Lügen und keinen Betrug. Wenn jemand in der Wissenschaft lügt, Behauptungen aufstellt, die nicht stimmen, dann ist er per Definition kein Wissenschaftler mehr. Wir brauchen ihn nicht, wir können ihn aus der scientific community entfernen. Es geht um einen sauberen Dialog mit dem Universum.

Wir kommen den Gesetzmäßigkeiten des Universums immer näher. Andererseits - je mehr wir da lernen, desto mehr sehen wir, wie wenig wir wissen. Aber die Wissenschaft ist ein sauberer Dialog mit der Natur. So gesehen ist Wissenschaft Religion, es ist eine zu tiefst religiöse Aktivität. Meine Definition für Wissenschaft ist ganz einfach und da benutze ich absichtlich ein hochemotionales Wort, aber viele Wissenschaftler und besonders die, die gar keine sind, werden dann sehr böse. Ich sage immer, Wissenschaft ist das Schauen der göttlichen Schönheit des Universums.

H.: Das kommt der goetheschen Erkenntnismethode sehr nahe. Ist der indianische Dialog mit der Natur und das Handeln eines Schamanen, ohne daß es beweisbar ist, möglicherweise dem mechanistischen Naturbegriff überlegen? Er schaut Phänomene, die zwar nicht beweisbar sind, aber es stellt eine andere Form von Weisheit, eine andere Art Wissenschaft, die angepaßter ist, dar.

L.: Dort haben wir es mit Ethiken zu tun, die zu Verhalten führen, die ökologisch nachhaltig sind. Wir haben heute eine Ethik, die zu nicht nachhaltigem Verhalten führt. Durch das biblische Judentum ist eine etwas eingeschränkte Ethik entstanden: die Tiere und die Pflanzen waren nicht einbezogen. Die Ethik bezog sich jetzt nur noch auf Menschen und auf die innermenschlichen Beziehungen und die Beziehungen Mensch-Gott. Als am Ende des auslaufenden Mittelalters zumindest die Mächtigen den christlichen Glauben verloren und sich entweder als Rationalisten oder Agnostiker und dann später Marxisten fanden, wurde sie noch enger und bezog sich nur noch auf die rein menschlichen Beziehungen. Dann entstanden solche Bewegungen wie die von Hitler und Stalin, in deren „Ethik“ sogar ein Teil der Menschheit ausgeschlossen wird. Bei Hitler waren all diejenigen außerhalb seiner Ethik, die er als Nicht-Arier definierte und für Stalin diejenigen, die er als Klassenfeinde definierte. Ich kann mir sogar vorstellen, daß Hitler seine Verbrechen guten Gewissens gemacht hat, daß er glaubte, etwas Gutes zu tun. Heute sind wir doch eigentlich noch schlimmer. In der Art, wie heute die moderne Konsumgesellschaft funktioniert, wird doch den Kindern gezeigt: Das einzige was zählt, sind deine eigenen Interessen. Jetzt wird der totale Egoismus gefahren. Die Ethik wurde immer en-

ger, während bei Buddhisten und beim Indianer die Ethik die Natur als Ganzes umfaßt. Im Judentum ist die Natur, später ist der Herrgott weg, dann ein Teil der Menschheit und jetzt praktisch die ganze Welt außer dem Individuum. In der modernen Konsumgesellschaft haben wir eine Ethik, die sich nur noch auf die persönlichen Interessen konzentriert. Adam Smith hat ganz klar gesagt, wenn jeder sich nach seinen persönlichen Interessen richtet, dann haben wir ein großes Gleichgewicht.

H.: Wir haben doch auch gleichzeitig das Individuum mit dem Bewußtsein um die eigene Identität erweitert. Auch die Perspektive der Menschenrechte vergrößert seinen Verantwortungsbereich. Zumindest ist das doch das, was die Aufklärung und die französische Revolution als republikanisches Bewußtsein geschaffen hat, Grundlage eines universellen Freiheitsbegriffes.

L.: Natürlich müssen wir jetzt all diese Bewegungen aktivieren, wir brauchen sie jetzt. Wir müssen jetzt zu einer breiten Ethik kommen, so wie sie Albert Schweitzer und der heilige Franziskus hatten. Eine Ethik, die alles einschließt und verantwortlich ist. Aber jetzt noch einmal zum Unterschied Wissenschaft und Technik. Wenn ich die Wissenschaft definiere als einen sauberen richtigen Dialog mit dem Universum, ist doch nicht kalt, nicht wertfrei, sondern es ist ein Wert an sich. Es basiert auf ethischen Entscheidungen und auf tiefen Emotionen. Für den echten Wissenschaftler, nehmen wir Einstein, gibt es doch nichts Schöneres, als das Universum zu verstehen. Das war für ihn eine zutiefst emotionale Sache. Die echten Wissenschaftler sind sehr emotionale Menschen. Was ist jetzt die Technik?

Die Technik ist auch nicht kalt. Im Gegenteil, sie ist sehr heiß, aber die Vorzeichen sind entgegengesetzt. In der Wissenschaft kann ich nicht lügen. In der Technik ist es die Regel. Warum? Was ist denn Technik? Die Technik nimmt die Erkenntnisse, die die Wissenschaftler der Natur in ihrem sauberen respektvollen Dialog abgerungen hat und macht Instrumente. Instrumente, mit denen der Wille von jemanden ausgeführt werden kann.

H.: Aber Francis Bacon hat doch bereits gesagt, wir müssen die Natur zwingen und erpressen, damit sie ihre Geheimnisse freigibt. Und wenn sie es nicht freiwillig macht, so müssen wir Gewalt anwenden.

L.: Genau, Francis Bacon war der erste, der die Wissenschaft korrumpiert hat und der diesen Prozeß, den wir heute erleben in Gang gesetzt hat. Bacon sagte: Wer die Natur beherrschen will, muß ihr gehorchen. Ich habe sogar schon hören müssen, daß einige Ökologen diesen Satz als ökologisches Bewußtsein verstanden, doch das stimmt nicht. Der Akzent liegt doch auf dem Beherrschen, nicht auf dem Gehorchen. Die Wissenschaft will schauen und genießen. Einstein wollte die Schönheit des Universums genießen.

H.: Ist es aus Ihrer Sicht die Tragik der Technik, daß sie unter dem kapitalorientierten Vorzeichen benutzt wird, um mit Kapital Natur zu verwerten, oder ist es das Prinzip der Technik an sich?

L.: Nein, Technik an sich muß ja nicht schlecht sein. Es kommt ja darauf an, was wir mit ihr machen. Kapital ist ja auch nur eine Form von Macht. Wenn Technik benutzt wird, um Kapital zu verwerten, dann wird Technik benutzt, um

Macht zu besitzen. Ich kann ja Geld nicht essen. Ich kann für meinen persönlichen Komfort nur eine beschränkte Menge Geld ausgeben, was darüber hinausgeht ist Macht. Die Technik ist ein Machtinstrument.

H.: Der entscheidende Punkt, den sie genannt haben, ist die Frage der persönlichen Orientierung. Die meisten werden zum Egoismus erzogen, es geht also nicht um die Entfaltung des Individuums, sondern um die Regression des Egoismus. Es geht um den persönlichen kurzfristigen Vorteil innerhalb eines Systems.

L.: Überlegen sie sich, wie ist es für ein achtjähriges Kind heute, das seine meiste Zeit vor dem Fernseher verbringt. Es sieht all die Reklame. Welche Art von Ethik würden Sie da entwickeln? Es reduziert sich auf die Botschaft: Du muß deinem Vater sagen, daß er das zu kaufen hat.

Ich habe gerade das Buch von Eugen Drewermann „Der tödliche Fortschritt“ bekommen. Nach dem, was ich auf den ersten 100 Seiten gelesen habe, hat er ein anderes Verständnis vom Christsein als die katholische Amtskirche.

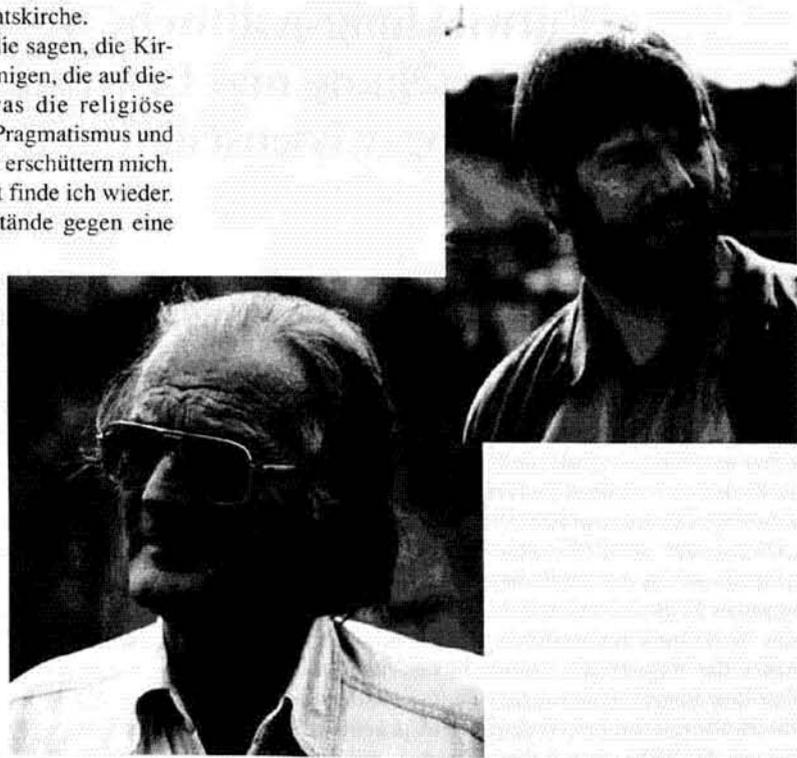
H.: Es gibt auch Kräfte in der Kirche, die sagen, die Kirche braucht Drewermann. Das sind die wenigen, die auf diesem Horizont darüber nachdenken, was die religiöse Dimension der Umweltkrise ist. Aber der Pragmatismus und die Dynamik unserer lifestyle-Konsumwelt erschüttern mich. Viele Beispiele aus meiner Erfahrungswelt finde ich wieder. Die praktischen Erfahrungen der Widerstände gegen eine

wirkliche Veränderung sind doch unglaublich, auch wenn sie teilweise hinter Wattebäuschen und dicken Polstern versteckt sind. Das macht mich manchmal so verzweifelt, weil ich auch Kinder habe und mich frage, was kann man in verantwortlicher Situation überhaupt tun. Wie kann man eine vernünftige Diskussion führen, die Mut macht und die Menschen nicht soweit runterzieht, daß sie sagen, okay, dann müssen wir diese Tage noch so hinter uns bringen. Nur diejenigen, die Kinder haben, die können dann nicht mehr einschlafen. Ich meine, irgendwie muß man Mut haben, realistischen Mut und Hoffnung, aber auch gleichzeitig sehen, wie die Dynamik dieser Industriegesellschaft uns alle umgreift und in jede Phase unseres Denkens

faßt. Ökologie ist bei uns in der Bundesrepublik auch ein Modethema von Schönrednern. Jeder schmückt sich damit, auch in der Politik. Es ist ungeheuer schwierig, Spreu von Weizen zu trennen, und es ist ungeheuer schwierig, konsequent zu sein und zusammenhängend etwas zu verändern.

L.: Wir brauchen Millionen kleiner Schritte. Ich bin jetzt seit 22 Jahren in der Umweltbewegung tätig. Ich gehöre zu denjenigen Ökologen, die nicht nur reden, sondern praktisch arbeiten. Gerade deswegen werde ich aber oft von ökologischen Bewegungen angegriffen. So muß ich sagen, daß ich eine außerordentlich interessante Arbeit mit einer großen Zellstofffabrik mache, die mich früher enorm angegriffen hat. Wir haben jahrelang gestritten. Heute ist es die sauberste Zellstofffabrik der Welt. Früher hatten sie Kosten

von ca. 600.000 Dollar im Jahr für den Abfall. Heute kostet das die Firma nichts mehr. Ich werde bezahlt von dem Material, was ich verkaufe. Das ist ein interessantes, völlig neues, revolutionäres organisches Pflanzenschutzmittel und kein Gift. Da werde ich jetzt von vielen Ökologen angegriffen, die davon ausgehen, daß das Gift ist. Aber wir wollen doch die Welt verbessern. Das kann doch nur über Millionen kleiner Schritte passieren. Das hier ist ein konkreter kleiner Schritt. Was mache ich mit meinen Gewinnen, die zwar nicht sehr groß sind? Das Bildungszentrum hier habe ich aus den Gewinnen gemacht, da habe ich schon 200.000 \$ aus meiner eigenen Tasche reingesteckt. Ich bin nicht reich, ich habe alles was ich brauche, genug zu essen, kann gut schlafen. Was hätte ich davon, wenn ich eine Million Dollar auf dem Konto hätte?



Johannes F. Hartkemeyer, geb. 1950, Dr. rer. pol., Dipl. päd., Dipl. Ing., arbeitete in der ländlichen Erwachsenenbildung, bewirtschaftet einen landwirtschaftlichen Betrieb nach den Kriterien des ökologischen Landbaus, ist Direktor der Volkshochschule der Stadt Osnabrück; Aufsätze zur Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung.

José A. Lutzenberger, geb. 1926, ist deutschstämmiger Brasilianer, Dipl. Ing. für Landwirtschaft und arbeitete als Berater der BASF. Aufgrund praktischer Erfahrungen mit den Ausweitungen der Chemisierung der Landwirtschaft wurde er zum konsequenten Ökologen und Mitbegründer der lateinamerikanischen Umweltbewegung. In dieser Eigenschaft erhielt er den Nobelpreis. In der Regierung Collar de Mello wurde er als parteiloser zum Minister für Landwirtschaft berufen und nach zweijähriger Amtszeit aufgrund erheblicher Konflikte aus dem Kabinett ausgeschlossen.

Gottfried Orth

Ökumenisches Lernen

Überlegungen eines Theologen zum Kolloquium „Entwicklungspolitische Bildung als Gegenstand von Forschung und Lehre in Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik“

Anlässlich der Tagung „Entwicklungsbezogene Bildung in Forschung und Lehre“ in Freudenstadt 1993 hat Gottfried Orth die folgenden Thesen formuliert. Leider wurden sie auf dieser Tagung nicht diskutiert. G.Orth beschreibt Probleme und Anknüpfungspunkte entwicklungsbezogener Fragestellungen aus spezifisch theologischer und religionspädagogischer Sicht. Die theologische Reflexion des radikal anderen bzw. von Fremdheitserfahrungen überhaupt hat sich semantisch im Begriff der „Ökumene“ ausdifferenziert. Beschrieb der Begriff „Ökumene“ in der biblischen Tradition den ganzen bekannten Erdkreis und wurde er in der Reformation auf das Verhältnis zur anderen Kirche bezogen, so meint heute der Begriff „Ökumenisches Lernen“ nicht mehr nur den interkonfessionellen Dialog sondern auch das interkulturelle und interreligiöse Gespräch. Wie sich dieses aus der Sicht eines Religionspädagogen darstellt, beschreiben folgende Thesen.

I. Bestandssicherung ökumenischen Lernens

1. Die ökumenische Erfahrung ist eine Schwelle heutiger Frömmigkeit. Hinter diese Schwelle führt kein Weg zurück. Von Anfang an ist die biblische Erfahrung eine ökumenische gewesen. Das christliche Gewissen muß sich einleben in den größeren Haushalt, in den es von Anfang an herausgefordert, auf den es von Anfang an orientiert war: „den Haushalt der bewohnten Erde“ (Ernst Lange).

Mit diesem Zitat Ernst Langes - einer der Väter ökumenischen Lernens - ist bereits ein mehrfaches ausgesagt:

- Ökumenisches Lernen 'gewinnt seine Tiefenschärfe im ekklesiologischen Kontext' (H. Noormann; Stichwort: Fröm-

tigkeit). Seine Träger sind zuerst ökumenische Gruppen, ökumenische Netzwerke, teilweise auch Gemeinden, manchmal auch Kirchen (also unterschiedliche, aber prinzipiell gleichberechtigte Sozialgestalten von Kirche).

- Ökumenisches Lernen betrifft das Gewissen der Christinnen, ist also mehr und anderes als eine allein kognitive Angelegenheit.

- Ökumenisches Lernen bezieht sich auf die biblischen Verheissungen für den Haushalt der bewohnten Erde: Gerechtigkeit, Frieden und die zu bewahrende Natur als Gottes Schöpfung.

- Damit ist auch der Raum ökumenischen Lernens angegeben: die bewohnte Erde (oikoumene) ; ihr gelten die Verheissungen, nicht der/den Kirche/n; diese sind vielmehr Bürge, Zeichen, Instrument dieser Verheissungen (oder sollten es sein).

2. Ausgangspunkt ökumenischen Lernens ist der Tatbestand, daß Christinnen mit einem parochialen Gewissen (der Blick vom Kirchturm markiert den Horizont der Gewissen) in einer universalen Welt leben.

3. Zielorientierung ökumenischen Lernens sind Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Natur. Dabei geht es um den „als Palaver, als Streit um das Projekt der gemeinsamen Zukunft orientierten Konflikt“ (E. Lange; vgl. das 1983 von der ökumenischen Bewegung initiierte Projekt des konziliaren Prozesses für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung).

4. Der Sache nach soll ökumenisches Lernen - nochmals mit Ernst Lange - die „neuen Erfahrungen, die im Welt-horizont gemacht werden, in ihrer lokalen Erscheinungsform aufspüren, denn die Risse, die die Menschheit zerspalten, gehen durch jedes Dorf, durch jede Familie“

(Stichwort der neueren didaktischen Diskussion aus den ökumenischen Werkstätten: Ökumenische Heimatkunde).

5. Ökumenisches Lernen geschieht in Aktions-Reflexionsprozessen. Damit nimmt ökumenisches Lernen den „Erkenntnisweg des Handelns“ ernst und verknüpft Lernen nicht nur und nicht einmal zuerst mit Wissen, sondern eben auch mit Handeln. Eine Theoriebildung ökumenischen Lernens bedarf auch deshalb des Zusammenhangs von historisch-kritischer Hermeneutik - darin ist die Theologie/Religionspädagogik als Bezugswissenschaft ökumenischen Lernens geübt - und situationsbezogener-sozialer Hermeneutik - darin ist sie recht ungeübt und der angesprochene Zusammenhang ist nicht nur deshalb für viele Theologen bedrohlich - . Kontextualität und Kontextualisierung - und damit Machtverlust - sind deshalb für die Theologie in Deutschland, die sich gerne noch immer als universale Theologie verstehen will, zentrale Herausforderungen ökumenischen Lernens.

6. Wird der Erkenntnisweg des Handelns ernstgenommen, dann ist deutlich, daß ökumenisches Lernen „nicht zuerst eine pädagogische Disziplin ist, sondern ein evangeliumsbezogener kommunikativer Prozeß zwischen unterschiedlichen Glaubens- und Lebenskulturen, die sich über die subjektive Wahrnehmung von Personen und ihren Beziehungen zueinander mitteilen“ (F.E. Anhelm u.a.).

7. In diesem Prozeß kommt es zu Identitätsverunsicherungen, denn „die Zugehörigkeit zu einem bestimmten politischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder religiösen Lager wird in der ökumenischen Bewegung kritisch hinterfragt. Meine geschichtliche Herkunft gerät ins Kreuzfeuer der Kritik“. Solche Identitätsverunsicherung beschreibt W. Simpfendorfer als das bedrohlichste und vermutlich zugleich heilsamste ökumenische Risiko, denn: „Die ökumenisch inszenierte Identitätsverunsicherung hilft zu meiner Identitätsklärung. Hier liegt vielleicht der wichtigste und tiefste ökumenische Lerneffekt. Wer sich selbst besser versteht, beginnt auch die anderen besser zu verstehen. ... Wer die eigene Biographie interkulturell durchschaut, kann auf die Andersartigkeit anderer besser eingehen, weil er sie mit seinen eigenen Erfahrungen nicht mehr erdrücken muß. Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße, in dem ich die Angst vor mir selber verliere - und eben diese nimmt mir der Fremde, weil er dazu beiträgt, daß ich über mich selbst aufgeklärt werde. Nicht daß der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit über mich

besäße, aber in der Konfrontation mit ihm kommt sie zwischen uns heraus.“

8. Ökumenisches Lernen kann damit neben seiner ethischen Dimension als Bemühung um Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Natur (also als spezifische Form von entwicklungspolitischem, friedenspädagogischem und ökologischem Lernen) verstanden werden als der Versuch konfessionell geprägter Christinnen, Pluralität - unterschiedliche Glaubens- und Lebenskulturen - wahr- und ernstzunehmen.

„Unsere christliche Sicht der Welt aber ist dafür schlecht gerüstet. Wir haben keine Tradition des positiven Verhältnisses zur Pluralität von Lebensentwürfen, zur Pluralität von religiösen Positionen, zur Pluralität von Kulturen“ (K. Raiser). Vielleicht war auch

deshalb die Vorstellung der „Einen Welt“ so suggestiv für weite christliche Kreise (auch jenseits ökumenischer Lernprozesse). Ideologiekritische Anfragen an das Konzept der „Einen Welt“ machen notwendig, nach einer anderen Leitvorstellung Ausschau zu halten, die „die Verschiedenartigkeit und Unvergleichbarkeiten unserer Lebenssituationen ernstnimmt“ (K. Raiser).

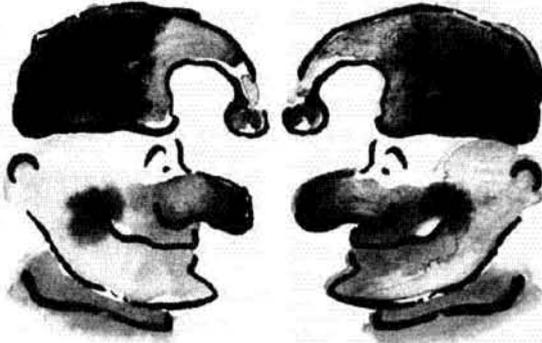
Ökumenisches Lernen ist dann die Einübung konfessionell geprägter Christinnen in das Leben einer Gemeinschaft bleibend Verschiedener, die Pluralität als allgemeine Glaubens- und Lebensform zu akzeptieren sucht, ohne an vertanen oder verhinderten Begegnungsmöglichkeiten zu zerbrechen, ohne die mit der Verschiedenheit gegebenen Machtfragen außer acht zu lassen und ohne das mit akzeptierter Pluralität gestellte Wahrheitsproblem ad acta zu legen.

Die bisher geschilderten Lernwege - nicht die damit verbundenen Probleme und Anfragen -, die von konfessionell geprägten Christinnen erkundet und begangen wurden, sind vielleicht in absehbarer Zukunft nur noch Geschichte. Deshalb zum Schluß noch eine Problemanzeige, die aus Beobachtungen der schulischen Religionspädagogik stammt, aber sicher nicht auf diese beschränkt werden kann.

II. Ökumenisches Lernen und religiöse Sozialisation

1. K.E. Nipkow hat Ergebnisse aus der religiösen Sozialisationsforschung kürzlich so zusammengefaßt: Jugendliche bekunden gegenüber den konfessionellen Unterschieden zwischen den christlichen Kirchen neben Gleichgültigkeit ausdrücklich Unverständnis und Ablehnung. Die Ökumene

Versuche niemals
jemanden so zu
machen, wie du
selbst bist.



Du weißt -
und Gott weiß
es auch -
daß einer von
deiner Seite
genug ist.
Ralph Waldo Emerson

der Konfessionen hat so eine randständige Bedeutung für die Jugendlichen. Die ökumenische Bewegung als Bewegung der nicht römisch-katholischen Kirchen ist ihnen so gut wie unbekannt. Darüber hinaus macht Nipkow einen, wie er es nennt, „Zerfallprozeß des allgemein-christlichen Identitätsbewußtseins“ aus: Von ihm untersuchte Schülerinnenäußerungen machen deutlich, daß Schülerinnen einen Standpunkt einnehmen, der jenseits der Grenzen 'gewohnter' religiöser Selbstverständnisse liegt. Sie sind kaum mehr spezifisch christlich oder gar konfessionell geprägt. Und H. Noormann ergänzt: „Grundschüler, die ihre Konfession daran zu erkennen pflegen, daß die anderen am Religionsunterricht nicht teilnehmen, die erstmalig biblische Geschichten kennenlernen und mit sichtlich ungläubigen Gesichtern erfahren, 'unsere' heilige Schrift sei die Bibel und die von Ömer und Aische der Koran, werden auch in ihrer vorausliegenden Biographie kaum mehr eine klassisch-konfessionelle Identität ausbilden“. Die Vermutung Noormanns kann ich aus meinen Aachener Schulerfahrungen im 13. Schuljahr eines evangelischen Gymnasiums, in dem die Schülerinnen nicht die Möglichkeit haben, sich vom Religionsunterricht abzumelden, bestätigen: Die Schülerinnen gebrauchen hier nicht Wir-Formulierungen, wenn sie im Religionsunterricht von Christinnen reden, sondern sie sagen durchweg „die Christen“ - etwa wie „die Römer“ im Latein- oder Geschichtsunterricht. Aus den Befunden Nipkows und seinen eigenen Beobachtungen zieht Noormann den Schluß: „Das Modell 'Konfessionelle Identitätsbildung - Öffnung für ökumenische Lernfähigkeit' hat an der Lebenswelt und dem religiösen Bewußtsein heutiger Kinder und Jugendlicher keinen Anhalt mehr“.

Religiöse Pluralität ist damit nicht mehr das Gegenüber zu eigener konfessionell geprägter religiöser Identität, sondern gleichsam in diese eingegangen; wohl deshalb erscheint uns konfessionell geprägten Theologen die Religiosität der Jugendlichen wie „gestaltlos-diffuse, den subjektiven Befindlichkeiten unterworfen erscheinende religiöse Flickenteppiche“ (Noormann). Ökumenisches Lernen könnte hier heißen, die Elemente dieses Flickenteppiches als Zusammenhang 'neutralisierter Religion' (Adorno) zu verstehen, zu bearbeiten und mit den befreienden Impulsen Ihrer Herkunftstraditionen neu zu verknüpfen.

2. Als Ergebnis religiöser Sozialisationsforschung hat Nipkow aber auch deutlich gemacht, daß Ökumene als Horizont der weltweiten Verantwortung von Christinnen und Kirchen für die bewohnte Erde „mit dem Religionsverständnis der befragten Jugendlichen in beachtlicher Weise zu korrespondieren scheint, da 'eine ganze Reihe von Aussagen' auf den Appell an die Kirchen ausgerichtet sind, sich stärker gegen Armut, Unterdrückung und Ausbeutung der Natur zu engagieren ... Hier artikulieren sich auf der Strecke gebliebene Lebenswünsche, die vom Arsenal theologischer Begriffe und Symbole ... keine befreiend-inspirierende Kraft mehr erfahren“ (Noormann). Für ökumenisches Lernen wäre daraus die Konsequenz zu ziehen, von der die Jugendlichen betreffenden und sie bewegenden Lebenswirklichkeit und Zukunft her die Frage zu stellen, wie Christinnen und Menschen in anderen Glaubens- und

weltanschaulichen Traditionen diese beurteilen, deuten und zu verbessern suchen.

Der Ausgangspunkt ökumenischen Lernens hat sich damit verändert: Bei der Mehrzahl heutiger Jugendlicher ist dies nicht mehr das „parochiale Gewissen“ (s.o.), sondern es sind dies die Fragen erfahrener oder gewußter Ungerechtigkeit, Friedlosigkeit und zerstörerischer Natur.

Ökumenisches Lernen könnte hier heißen, die Lebenswelten der Jugendlichen und die befreienden und tröstenden christlichen Symbole und theologischen Begriffe füreinander aufzuschließen. Ökumenisches Lernen gewinnt dann seine Tiefenschärfe nicht mehr in ekklesiologischem Kontext (s.o.), sondern im Kontext eines postchristlichen Alltagsbewußtseins und einer entsprechend wahrzunehmenden Lebenswirklichkeit der Menschen, an der und unter deren Bedingungen sich die Lebensdienlichkeit christlichen Glaubens zu erweisen hat.

Literaturhinweise:

Aus den folgenden drei Titeln können weite Teile der Literatur zum ökumenischen Lernen erschlossen werden:

H. Dauber/W. Simpfendorfer (Hg.): Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis. Ökologisches und ökumenisches Lernen in der „Einen Welt“. Wuppertal 1981.

F. Johannsen/H. Noormann (Hg.): Lernen für eine bewohnbare Erde. Bildung und Erneuerung im ökumenischen Horizont. Gütersloh 1990.

G. Orth (Hg.): Dem bewohnten Erdkreis Schalom. Beiträge zu einer Zwischenbilanz ökumenischen Lernens. Münster 1991.



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

Paul van Tongeren

Die Förderung entwicklungspolitischer Bildung in den Niederlanden

Die Entwicklungspolitik der Niederlande wird im europäischen Rahmen immer wieder als besonders engagiert und vorbildlich hervorgehoben. Auch die niederländische Dritte-Welt-Bewegung war und ist ihrer bundesdeutschen Schwester des öfteren einen Schritt voraus, man denke beispielsweise an ihre Vorreiterrolle im Bereich des alternativen Dritte-Welt-Handels. Eine liberale und großzügige Förderungspolitik staatlicher Stellen für die entwicklungspolitische Inlandsarbeit spielt dabei, wie der nachfolgende Beitrag zeigt, eine erhebliche Rolle. Bei diesem Text handelt es sich um die überarbeitete und gekürzte Fassung eines Vortrages, den der Autor im Rahmen einer Sitzung der AG Informations- und Bildungsarbeit des Bund-Länder-Ausschusses für Entwicklungszusammenarbeit im September 1993 in Bonn gehalten hat.

Die Entstehung der Dritte-Welt-Bewegung in den Niederlanden reicht in die sechziger Jahre zurück. Zahlreiche Solidaritätsgruppen zu Kuba, Surinam, Angola, Südafrika und Vietnam nahmen in diesen Jahren ihre Arbeit auf; außerdem entstanden die Nichtregierungsorganisation NOVIB (Niederländische Organisation für internationale Entwicklungszusammenarbeit) und zahlreiche Gruppen, die sich für den Import von Produkten aus der Dritten Welt einsetzen, wie z.B. SOS (Stiftung für Entwicklungszusammenarbeit), die Rohrzuckeraktion und hiervon ausgehend die Dritte-Welt-Läden. Dies waren beispielhafte Handlungsmodelle, die später auch in Deutschland aufgegriffen wurden. Diese Bewegung erhielt einen kräftigen Impuls und mehr Kontinuität, als die niederländische Regierung im Jahre 1970 die NCO gründete (Nationale commissie voor lichting en bewustwerding ontwikkelingssamenwerking, dt. Nationale Kommission für entwicklungspolitische Information und Bewußtseinsbildung), die seitdem viele tausende Informations- und Bildungsprojekte gefördert hat. Anlaß für diese Gründung war die zweite Entwicklungsdekade (1970-1980) der Vereinten Nationen, in deren Rahmen alle westlichen Länder dazu aufgerufen worden waren, mehr Informationen über den Süden zu vermitteln und das Bewußtsein über die Armutfrage zu fördern. Der erste Vorsitzende der NCO war Prinz Claus, der Ehemann der heutigen Königin Beatrix.

Kürzlich wurde die Arbeit der NCO von einer Kommission unabhängiger Sachverständiger im Auftrag des niederländischen Parlaments evaluiert. Die Kommission stellte fest, daß die NCO entscheidend dazu beigetragen hat, eine starke und stabile Basis für die Entwicklungszusammenarbeit in der niederländischen Öffentlichkeit zu schaffen. Mit relativ wenigen Mitteln konnte die NCO relativ viele Mitbürger erreichen.

Die NCO hat auf verschiedene Weise an der Verbreitung und Erweiterung dieser Basis gearbeitet: indem sie eine sehr breite und unterschiedliche Skala von Projekten subventionierte, allerlei nationale Organisationen anregte, sich in der Entwicklungszusammenarbeit zu engagieren, ein Netz von mehr als 20 regionalen Zentren dafür aufbaute und seit 1980 auch Gemeinden anregte, Aktivitäten auf diesem Gebiet zu entwickeln. Dies ist mit ein Grund dafür, daß sich jetzt über 400 der 650 niederländischen Gemeinden auf die eine oder andere Art mit Entwicklungszusammenarbeit beschäftigen. Mehr als 100 Gemeinden, davon 20 größere Städte, geben pro Einwohner einen Niederländischen Gulden oder mehr (eine DM entspricht 1,12 Gulden) für Entwicklungszusammenarbeit aus und auch der VNG (Verein Niederländischer Gemeinden) ist jetzt sehr aktiv auf diesem Gebiet.

Die NCO wurde von den Regierungen - trotz mancher Krise und unterschiedlicher politischer Signatur - letztendlich immer unterstützt. Auch die Provinzen (Anmerkung der Redaktion: Provinzen in den Niederlanden entsprechen den Bundesländern in Deutschland) und Kommunen unterstützen in zunehmenden Maße die Informations- und Bildungsarbeit zu Fragen der Entwicklungszusammenarbeit.

In den Niederlanden unterstützt die Öffentliche Hand auf drei verschiedenen Ebenen Informations- und Bildungsarbeit zu Fragen der Entwicklungszusammenarbeit: Auf der Ebene des Staates, der Provinzen und der Gemeinden.

1. Staatliche Fördermittel

Der Minister für Entwicklungszusammenarbeit gründete im Jahre 1970 die NCO. Sie erhielt die Aufgabe, das Engage-

gement für die Entwicklungsfrage zu stimulieren. Der Haushalt der NCO beträgt derzeit 17,2 Mio. Gulden. Darüber hinaus gibt das Ministerium für Entwicklungszusammenarbeit selbst weitere 11 Mio. Gulden für Informationsaktivitäten aus: 3,5 Mio. für eigene Aktivitäten, 5,5 Mio. für eine Schulzeitschrift, 2 Mio. für Natur- und Umwelterziehung. Der gesamte Etat des Ministeriums umfaßt 6,5 Milliarden Gulden. Maßnahmen der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit machen demzufolge ca. 0,4% der staatlichen Mittel für Entwicklungszusammenarbeit aus (Anmerkung der Redaktion: in der Bundesrepublik Deutschland liegt dieser Anteil unter 0,1%).

Schließlich hat der Staat in Zusammenarbeit mit dem VNG auch ein Programm für kommunale und lokale Aktivitäten auf diesem Gebiet im Umfang von 4 Mio. Gulden ins Leben gerufen. Dieses Programm beabsichtigt, niederländische Kommunen anzuregen, zahlreiche Aktivitäten auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit zu entwickeln und die Sachkenntnis ihrer Beamten zur Unterstützung kommunaler Behörden in Entwicklungsländern zur Verfügung zu stellen.

2. Provinzen

Die letzte Übersicht der provinziellen Beiträge stammt aus dem Jahre 1989. Damals betragen diese 1,7 Mio. Gulden. Dies ist bis heute in etwa gleich geblieben. Davon werden grob gerechnet rund 1,2 Mio. Gulden für Informations- und Bildungsprojekte sowie für die Unterstützung eines Zentrums für Entwicklungszusammenarbeit oder Informationsaktivitäten im Rahmen von Projektpartnerschaften ausgegeben. Mit mehr als einer halben Million Gulden werden kommunale Projekte in der Dritten Welt unterstützt.

3. Gemeinden

Die niederländischen Gemeinden gaben im Jahr 1990 ungefähr 10 Mio. Gulden für Entwicklungszusammenarbeit aus, davon waren 6 Mio. für Informationsaktivitäten oder die Unterstützung der kommunalen Infrastruktur bestimmt.

Die 40 größten Städte der Niederlande (mit mehr als 65.000 Einwohnern) gaben 1990 rund 6 Mio. Gulden für die Entwicklungszusammenarbeit aus. Davon waren ungefähr 2 Mio. Gulden für Städtepartnerschaften, Projektpartnerschaften und Projektunterstützung bestimmt; 4 Mio. für Informationsaktivitäten, die Unterstützung lokaler Privatinitiativen (wie z.B. Vereine für Städtepartnerschaften) und die Zentren für Entwicklungszusammenarbeit (ca. 850.000 Gulden).

Die NCO

Die Aufgabe der NCO besteht darin, Aufmerksamkeit und Engagement für die Entwicklungsfrage anzuregen. Initiativen und Organisationen, Gruppen und Personen, die sich mit ihrer Bildungsarbeit an spezielle Zielgruppen in den Niederlanden richten wollen, werden unterstützt. Diese Unterstützung besteht in erster Linie aus der Bereitstellung von Fördermitteln und von Beratung. Wenn wichtige Themen in ungenügendem Maße behandelt werden, ergreift die NCO die Initiative. Das ist auch der Fall, wenn bestimmte Zielgruppen nicht oder zu wenig angesprochen werden. Die NCO hat damit die Möglichkeit, eigene Programme anzuregen.

Die NCO ist eine selbständige Stiftung. Mitglieder dieser Stiftung sind 32 gesellschaftliche Organisationen, die vom

Minister für Entwicklungszusammenarbeit bestimmt werden. Mitglieder der Kommission sind z.B. die großen Kirchenverbände, die Gewerkschaften, Arbeitgeberorganisationen, landwirtschaftliche Organisationen, Frauen- und Jugendverbände, Co-Finanzierungsorganisationen, Dritte Welt Läden und der VNG. Der Minister ernennt den Vorsitzenden und den stellvertretenden Vorsitzenden der Kommission, nachdem die Kommission Kandidaten für diese Ämter vorgeschlagen hat.

Die Ausführung eines geförderten Projektes darf höchstens drei Jahre in Anspruch nehmen. Die Verbreitung von Informationen über Nord-Süd-Beziehungen muß in diesen Projekten im Mittelpunkt stehen. Mindestens 25% der Gesamtkosten müssen durch Einnahmen gedeckt sein, die nicht aus staatlichen Quellen stammen. Die Projekte werden selbstverständlich je nach ihrer Qualität hin beurteilt. Bewertet wird, ob und inwiefern neue Informationen dem bereits bestehenden Informationsstand hinzugefügt werden, ob neue Zielgruppen erreicht werden und inwieweit die verwendeten Methoden adäquat sind. Die NCO verlangt außerdem, daß die Kosten in einem akzeptablen Verhältnis zu den erwarteten Resultaten stehen.

Da die finanziellen Mittel der NCO begrenzt sind, muß stets eine Auswahl getroffen werden. Die geltenden thematischen Prioritäten werden in einem mehrjährigen Rahmen festgelegt. Der aktuelle Rahmenplan gilt für die Jahre 1990-1994. Sechs Förderungsschwerpunkte sind in diesem Plan derzeit festgelegt, u.a. „Natur und Umwelt“, „Entwicklung und Gewalt“, „Bevölkerungsfrage“ und „internationale wirtschaftliche Beziehungen“. Es ist vorgesehen, daß im neuen Plan 1994-1998 die Themen „Dauerhafte Entwicklung“, „Bevölkerungsfrage“, und „Die Rolle der Vereinten Nationen“ im Mittelpunkt stehen sollen.

Die NCO wird selbst initiativ, wenn Lücken im Informationsangebot ersichtlich werden und bestimmte Zielgruppen nicht oder kaum mit einbezogen sind. Dies führt nicht unbedingt zu Aktivitäten, die die NCO selbst unternimmt, sondern in der Regel zur Motivierung von anderen. In zahlreichen Fällen nimmt die NCO an Arbeitsgemeinschaften verschiedener anderer Organisationen teil. Die NCO setzt sich zum Ziel, eine große und vielfgestaltige Anzahl von Organisationen, Gruppen, Personen in ihre Arbeit mit einzubeziehen. Sie erwartet von diesen, daß sie für ein breites Spektrum von Bildungsaktivitäten mit einem entsprechend großen Angebot an unterschiedlichen Mitteln und Methoden sorgen. Auf diese Weise werden viele unterschiedliche Gesichtspunkte, Meinungen und Ansichten zur Sprache gebracht. Die NCO liefert dazu selbst einen Beitrag, indem sie Foren organisiert, bei denen differente Meinungen und Ansichten ausgetauscht werden können.

Die NCO erhält ihre finanziellen Mittel vom Staat. Jährlich wird der NCO-Etat im Staatshaushaltsplan (Außenministerium, Entwicklungszusammenarbeit) festgelegt. Damit kann die NCO innerhalb eines mit dem Minister vereinbarten Förderungsrahmens selbst alle Subventionsentscheidungen treffen. Wichtig an diesem Rahmenplan ist der völkerrechtliche Paragraph: Angesichts der völkerrechtlichen und auslandspolitischen Verantwortung der Niederländischen Regierung soll die NCO keine Aktivitäten

unterstützen, die im Widerspruch zu der Auslands- oder Entwicklungspolitik stehen, oder die völkerrechtliche Verpflichtungen behindern (z.B. ist die Zuwendung an Solidaritätsgruppen ausgeschlossen, die Geld für die Unterstützung von Befreiungsbewegungen sammeln, die eine „befreundete“ Regierung zu Fall bringen wollen).

Die bewilligten Mittel verteilen sich folgendermaßen:

- nationale Organisationen 39%
- regionale Aktivitäten, vor allem regionale Zentren für Entwicklungszusammenarbeit 25%
- Solidaritätsgruppen 10%
- Medienprojekte 13%
- Unterrichtsprojekte 13%

1992 wurden Projekte mit einem Gesamtbetrag von 27 Mio. Gulden beantragt und für 13 Mio. Gulden genehmigt. Zu den unterstützten nationalen Organisationen zählen die Gewerkschaften, die Dritte-Welt-Läden, der VNG und die Max Havelaar Initiative. In all diesen Projekten sind dank der NCO-Unterstützung ungefähr 200 Personen beschäftigt. Für Kleinprojekte (bis zu 10.000,00 Gulden) standen 1 Mio. Gulden, und für die vom NCO selbst angeregten Stimulierungsprojekte rund 3 Mio. Gulden zur Verfügung.

Die Zentren für Entwicklungszusammenarbeit

Ein COS (ndl. Centrum voor Ontwikklingsamenwerking) ist ein regional arbeitendes Zentrum für Entwicklungszusammenarbeit. Hauptzielsetzung dieser Zentren ist die Verstärkung der bestehenden Basis für Solidarität mit Gruppen in der Dritten Welt. Die Zentren sind unabhängig von einer Organisation, Weltanschauung oder politischen Parteien. Ein COS ist ein Stützpunkt, von dem die Entwicklung von Aktivitäten ausgeht, die das bereits bestehende Netz ergänzen, verstärken, vertiefen und erweitern. Diese regionalen Zentren bilden eine Ergänzung zu den Aktivitäten der nationalen Organisationen und arbeiten immer eng mit diesen zusammen.

Ein wichtiges Kriterium dabei ist, daß das geweckte Interesse für Entwicklungsfragen sich nicht auf „Spenden für einen guten Zweck“ beschränken darf. Informations- und Bildungsaktivitäten sollen vielmehr zur Vertiefung der Einsicht in die Problematik der Entwicklungsfrage führen. Dabei haben die COS außerdem die Absicht, den Zusammenhang mit anderen globalen Fragen, wie z.B. der internationalen Umweltproblematik und Ost-West-Beziehungen zu verdeutlichen.

Die COS arbeiten innerhalb eines regional abgegrenzten Gebietes. Das COS knüpft Beziehungen mit und zwischen Organisationen und Einzelpersonen, um gemeinsam Initiativen zu entwickeln, die Menschen anzusprechen und zu begeistern. Die COS finanzieren ihre Aktivitäten in erster Linie über öffentliche Subventionen. Die NCO ist hierbei ein wichtiger Geldgeber. In zunehmendem Maße sind aber auch die jeweiligen Provinzen und Gemeinden in die Finanzierung involviert. Außerdem lassen sich die COS ihren Service von nationalen oder lokalen Organisationen bezahlen, soweit dies möglich ist. In den letzten 10 Jahren ist die Zahl der COS von 12 auf 22 gestiegen. Der Förderungsbeitrag der NCO stieg von 1,5 Mio. auf 3,1 Mio. Gulden, die Unterstützung durch die Gemeinden und Provinzen stieg von 220.000,00 auf 1,5 Mio. Gulden.

In bezug auf den Inhalt der COS Arbeit wird derzeit diskutiert, ob die Zentren ihr Mandat auf internationale Zusammenarbeit ausweiten sollen, womit dann auch z.B. Ost-West-Partnerschaften unterstützt werden könnten. Nach dem Sturz der Mauer sind die Grenzen zwischen der sogenannten Ersten, Zweiten und Dritten Welt verschwommen. Auch global relevante internationale Fragen (z.B. UNCED, Tropischer Regenwald) erregen lokale Aufmerksamkeit. Die Außen- und Verteidigungsminister wie auch der Minister für Entwicklungszusammenarbeit arbeiten immer enger zusammen (z.B. in Hinblick auf Aktivitäten der Vereinten Nationen). Auf lokalem Niveau versuchen Gemeinden im zunehmendem Maße ihre Politik auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit mit ihren Aktivitäten im Bereich der Ost-West-Beziehungen aufeinander abzustimmen. Eine (englische) ausführlichere Beschreibung der Aktivitäten der niederländischen Zentren für Entwicklungszusammenarbeit kann beim ORC (Beratungsgremium aller regionalen Zentren für Entwicklungszusammenarbeit) bestellt werden. Ihr Titel lautet „Development Education Centers in the Netherlands“ (ORC, DEMER 38, 5611 AS Eindhoven).

Die Zusammenarbeit von Staatsverwaltung, provinziellen und kommunalen Verwaltungen und Nichtregierungsorganisationen - sowohl im Hinblick auf die Politik als auch auf spezielle Förderungsprogramme - hat in den Niederlanden zu einer breiten öffentlich Basis für die Entwicklungszusammenarbeit sowie zu einem engen Netzwerk des entwicklungspolitischen Engagements von mehr als 400 der 650 niederländischen Gemeinden geführt.



Paul van Tongeren ist Mitbegründer und Präsident von Towns and Development (T&D), einer Vereinigung von lokalen Fachleuten und NGOs, die zum Ziel hat, die Sensibilisierung für das globale Bewußtsein auf regionaler Ebene zu erhöhen sowie Gerechtigkeit und Mitwirkung im Sinne der Graswurzel-Bewegung zu fördern. Im Oktober 1992 organisierte T&D eine internationale Nord-Süd-Konferenz in Berlin über lokale Initiativen für dauerhafte Entwicklung. Die auf dieser Konferenz formulierte „Charter and Action Agenda“ bildet nun die Basis für die Arbeit des T&D. Paul van Tongeren ist Mitglied im NCO, der Nationalen Kommission für Entwicklungspädagogik. Seit 1980 fördert sie die Beteiligung von Städten und Kommunen an Projekten globaler Zusammenarbeit in den Niederlanden und in Europa. Momentan sind 430 der 630 niederländischen Städte an entwicklungspolitischen Kooperationsprojekten beteiligt.

Asit Datta

Nord-Süd-Themen:

Schwierigkeiten bei der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit von nichtstaatlichen Organisationen (NGOs)

1. Die NGOs im Norden haben in letzten 40-50 Jahren ihre Ziele und Methoden kontinuierlich geändert. Diese Entwicklung verlief in 4 Phasen:

- karitative Hilfe, Wohlfahrt, Linderung von Hunger u.ä.,
- Unterstützung der Armen für lokale, selbständige Entwicklung,

- Entwicklung eines dauerhaften Systems (Wechselwirkung des Mikro- und Makrobereichs auf staatlicher Ebene)
- globale Veränderung durch Unterstützung von sozialen Bewegungen

2. Eine ähnliche Entwicklung hat es auch in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit gegeben:

- politökonomischer, erkenntnistheoretisch-orientierter Ansatz (Ziel: Aufklärung),

- Nahbereichsansatz (Ziel: dito, Methode: Wieviele Waren aus der Dritten Welt stehen auf den Regalen unseres Supermarktes?),

- Betroffenheitsansatz (Ziel: dito, Methode: Was bekommen die Blumenarbeiterinnen in Kolumbien, wenn eine Blume bei uns DM 2,- kostet? - Wie können wir betroffene Teilnehmerinnen noch betroffener machen?)

- reflexiver Ansatz (Ziel: dito, methodische Frage: wie muß ich mich verändern, damit sich die Welt verändert?).

Es gibt einen Zusammenhang zwischen (1) und (2), sie laufen aber nicht parallel. Alle letztgenannten Ansätze existieren übrigens weiterhin nebeneinander. Die Ansätze sind aus bestimmten normativen Annahmen heraus entwickelt worden.

3. Nur wenige - relativ große - NGOs können sich Bildungsarbeit und dafür notwendiges professionelles Personal leisten. Obgleich Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit nicht deckungsgleich sind, erheben alle NGOs, die Öffentlichkeitsarbeit betreiben, einen pädagogischen Anspruch.

4. Bei einem Zielkonflikt zwischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit (sprich: Spendenwerbung) obsiegt immer die letztere.

5. Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit scheitert oft, weil

- die Subjekt-Objekt-/Sender-Empfänger-Kluft zu groß ist,
- die Vereine ihre Zielgruppen bzw. deren Anliegen/Beweggründe nicht kennen und

- von falschen Annahmen ausgehen z.B.

Annahme 1: Die Menschen sind indifferent, weil sie nicht genug wissen.

Gegenhypothese: Die Menschen wissen genug, deshalb sind sie mut- und hoffnungslos und handlungsunfähig. Sie möchten mehr Handlungshilfe, -anweisungen, die helfen, das System zu verändern. Die NGOs liefern aber immer mehr Informationen.

Annahme 2: Mehr Informationen = Erkenntnisse über Zusammenhänge = automatisch 'richtige' Handlung

Gegenhypothese: Einzelinformationen können Erkenntnisse über Zusammenhänge verhindern und die Haltung (weil ohnmächtig) 'Dritte Welt - nein danke!' verursachen bzw. verstärken. Im übrigen verleiten Erkenntnisse selten zur sofortigen Handlung.

Hypothetische Auswege:

- *Selbstreflexion*

Fragen - z.B. Handeln wir selbst so, wie wir es von unseren Zielgruppen erwarten?

- Wie verhalten wir uns innerhalb einer Organisation bei einem Zielkonflikt (Darstellung selbstinitiiierter Projekte in der Dritten Welt vs. Erwecken von Mitleid für Spenden)? - Kann die Struktur des Welthandels durch einen fairen Handel (Dritte Welt/Eine Welt-Läden) verändert werden? - Hat unsere Arbeit Einfluß auf die nationale Entwicklungspolitik? Wenn ja, woran läßt sich dies feststellen? usw.

- *Zum Begriff 'Eine Welt'*

Gegenthese: 'Die Welt ist groß und gehört den anderen' - Wem gehört diese Welt?

- *Aus Fehlern lernen*

Eine ehrliche Analyse des 'Erfolgs' bisheriger Versuche: Was, warum und von wem wurde unser Angebot angenommen bzw. abgelehnt?

- *Statt 'Bankierskonzept' eine Pädagogik des dialogischen Prinzips*

(Dies setzt eine genaue Kenntnis über das Wissen, Urteil, die Sorge und Einstellung der Teilnehmerinnen voraus.)

- *Verwertungskriterium von Unterrichtsmaterialien*

These: Diese haben dann eine Aussicht, angenommen zu werden, wenn ersichtlich ist, daß sie in die Praxis umgesetzt werden können (Voraussetzung: Es müssen erprobte, zumindest einmal im Unterricht angewandte Materialien sein; noch besser, wenn eine Auswertung bzw. ein Erfahrungsbericht vorliegt).

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

„Lasset die Kindlein zu mir kommen“

*Eine gedankliche Odysee zum Orth-Artikel in den drei
Phasen „Abstieg“, „Virtualität im Hier und Gestern“
und „Moralinsaurer Ausstieg“*

I ABSTIEG

*Ihr Kinderlein kommet
oh kommet zu mir.
Hier gib'ts etwas neues
so kommet doch her.
Wir nennen es Cyber
das ist kein Getränk!
Nein, des Pfarrers neue Kleider
und gewiß kein Geplänk.*

*Ihr jungen Postchristen
nun mühet Euch her
Ihr braucht einen Handschuh,
mit dem cybert das Meer.
Die Hardware ist simpel,
noch einen PC,
Und ab geht die Post -
es tut auch nicht weh.*

*Ein Platz in Reihe Eins
ist jedem Schaf garantiert,
taucht ein in die virtuelle
Realität.
Ich höre Euch schimpfen
Euch Priester und Denker
Es gibt doch nur Einen,
Gott ist der Lenker.*

*Bei uns lenkt der Handschuh
mit vielen Sensoren
die Verbindungen schaffen
zwischen Postchristen und Mohren.
Begebt Euch herab aus Euren Mauern
es ist Euch gewiß, Ihr werdet erschauern.
Doch wollt Ihr die Kinder, die Jugend erfassen,
so sprecht durch ihr Medium, sonst müßt Ihr es lassen.*

II VIRTUALITÄT IM HIER UND GESTERN

*Das Heilige Buch
es spiegelt das Leben.
Öffnet die Seiten
die Tastatur wird Euch leiten.
Öffne Dein Chakra, Deine Sinne, Dein Herz,
lasse Dich gleiten aus der Welt des Kommerz
Die Bibel ist das Buch des Lebens
nichts suchest Du in ihr vergebens.*

*Für jeden etwas, für Jung und Alt
Sex, Crime und Liebe und viel Gewalt.
Steht Dir der Sinn nach Abel?
Willst Türme bauen zu Babel?
C 12 XI, so wird's gemacht,
und nun den Handschuh, doch fein sacht.
So kannst Du alles dirigieren
Deine Nervenenden mitvibrieren.*

*Mut, Schweiß und Ärger simulieren,
den Großbaumeister imitieren.
Kreier' die Frau, schaffe den Mann,
stürz' sie in Wollust, Rage, Bann.
Du bist dabei wenn sie sich hassen,
wenn sie ihr Kind zum Fraße lassen
der Hyäne, dem Geier, dem Teufel gar.
Das Spiel ist Deines, ja fürwahr.*

*Noch näher am Original -
wie war das letzte Abendmahl
für Petrus, Judas, all die andern?
Willst Du mit ihnen durch Gethosemane wandern?
Sei Jesus gar, das Lamm, das Opfer,
zu Gott, zu Deinem Herren fleh'
(ist das nicht alles Blasphemie?!)
Verspür' die Demut, das Entsetzen,
das Dich in tiefe Verzweiflung wird hetzen.*

Und ist's genug mit den Gefühlen
so kannst Du sie an einem Brunnen kühlen.
In den Fluten des Tigris,
von Johannes getauft,
Du kannst Moses sein
das Knäblein im Schilf
Dein Körbchen ein Schutzwall,
so ganz ohne Hilfe.

Oder Adam, vielleicht Eva
im Paradiese
auf daß man verbotene
Früchte genieße.
Doch nicht nur erleben kannst Du die Schau,
Du kannst sie gestalten, nun sei einmal schlau.
Den Adam, den Gierschlund, der alles fraß
was nicht Stacheln und Dornen und Gift besaß.

Die Eva, den Vamp, die häßliche Fratze,
die auf ihm saß wie 'ne höllische Katze
und ihm das Maul stopfte mit dem Apfel.
Das Spiel ist Dein. Was soll es sein?
Ja, so kommt man in die Thematik hinein.
Nicht mit salbigen Sprüchen,
mit Weihrauch, mit Wein,
mit Psalmen, mit Fabeln, mit schlechtem Reim. (!!!)

Auch nicht mit Pop, mit Funk, mit Rap,
da lachen sich die Kinder schlapp.
Was Reales muß her, das antörnt, mit Feeling,
nicht wie ein laues Gurkenmoussepeeling.
Da setzt es im Hirn, da kochen die Eier,
da schaudert die Milz und die Stimmung steigt higher.

III MORALINSAURER AUSSTIEG

Werft über Bord Eure Bedenken
und lasset die Menschen vom Cyber sich lenken.
Die Realität, die künstlich geschaffen,
sie schützt vor Liebe, vor Freude, vor Waffen.
Sie erzeugt in uns lenkbare Gefühle
die wir erforschen zum möglichen Ziele.
Denn wenn uns gefällt das Beten, das Sein
im Glauben, der himmlische Schein

dann können wir schalten
und selbsttätig walten.
Dann können wir tastend erproben
wie es ist, den Herrn zu loben.
Wir können verlassen die virtuelle Welt
wo uns das simulierte Leben nicht mehr hält.

Doch wollt Ihr die Kindlein nur verführen
wenn in Euch sich nicht die Zweifel rühren
daran, wie Ihr lebt,
Ihr Sprachrohre Gottes
und wie Ihr empfindet die Leben,
die Euch und den Kindern gegeben.
Ihr wollt sie doch binden
wo sie sich befinden.

So gehet dorthin ohne Wehren,
lernt ihre Sprache, hört ihr Begehren,
lebt ihre Gefühle,
holt sie ab im emotionalen Gewühle.
Und programmiert das Wort Gottes
nicht wie ihr gewohnt.
Von nun an nicht nur
das Christsein betont.

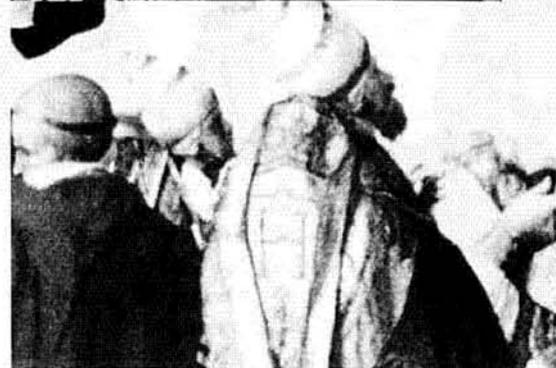
Beschreibt das Menschsein
wie es ist
ohne daß ein Kind gleich
die „nein danke“ - Flagge hißt.
Da müßt Ihr kreativ werden,
Ihr schriftlich Gelehrten,
da müßt Ihr das Leben
neu bewerten.

Da müßt Ihr auch Anderssein akzeptieren
und Euch endlich mal gründlich umprogrammieren.
Doch wollt Ihr nur weitere Schäfchen zählen,
so werden sie andere Wege wählen.
Die „Realität“, sie ist so verwoben,
Fakt und Fiktion, wo unten, wo oben?
Gott oder Buddha, Allah, das Ch'i,
wer speist sie denn nun, die Lebensenergie?

Wißt Ihr denn die Antwort? Tut nicht so groß!
Laßt die Kinder selbst suchen

und laßt sie endlich mal los.

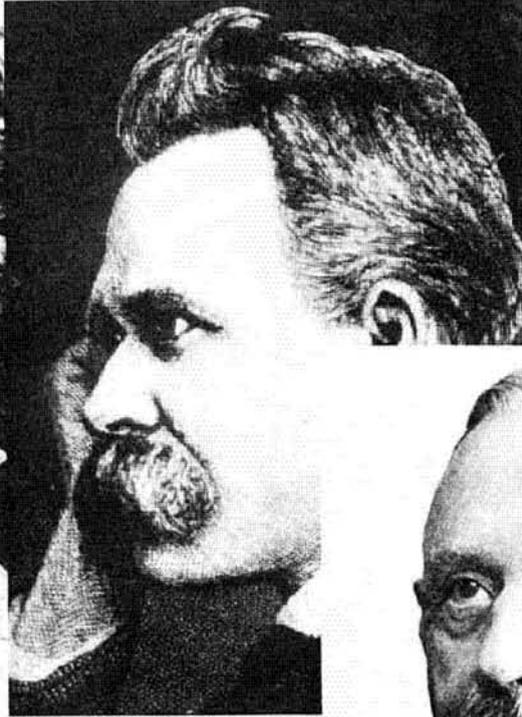
Barbara Toepfer



“Ökumenisches Lernen könnte hier heißen, die Lebenswelten der Jugendlichen und die befreienden und tröstenden christlichen Symbole und theologischen Begriffe füreinander aufzuschließen”

Gottfried Orth

Friedrich Nietzsche 1844-1900



Friedrich Schiller 1759-1805



Theodor Litt 1880-1962

Eduard Spranger 1882-1963



Adolf Hitler 1889-1945

Rätsel Rätsel

ZEP-Rätsel

Die Auflösung des letzten
fensichtlich zu leicht
ein bißchen Nach-
ken für jeden of-
fensichtlich.

Wer absolute
Macht hat,
braucht
nicht mit
Tod zu
drohen, er
tötet. Nur
wer keine
Macht hat,
muß weit-
schweifig
begründen und
bedrohen,

„nötigensfalls bis zum
Tod“. Des-
halb können **Mao tse Tung** und **Pol Pot** schon nicht in
Frage kommen. Bleiben also nur noch Michael Bakunin und
Hägar der Schreckliche übrig. Wer aber nun die Sprache
genauer anschaute, der wußte schnell: es kann nicht der
Mann von Helga gewesen sein, zumal dieser auf seinem
Boot doch unbeschränkte Macht ausübte. Es bleibt also nur
Michael Bakunin übrig. Richtig! Der Text stammte aus den
1866 veröffentlichten „Prinzipien und Organisation der inter-
nationalen revolutionären Gesellschaft“ - einer Gesell-
schaft, deren obersten Ziel übrigens die Freiheit ist.

Nun zu unserem neuen Text, ein Text, der ein brennendes
pädagogisches Problem der Gegenwart thematisiert:

„Die Erziehung zur Demokratie, zum Sozialismus inter-
nationaler Art, zum Pazifismus usw. ist eine so starre und
ausschließliche, mithin, von ihnen aus betrachtet, rein sub-
jektive, daß damit auch das allgemeine Bild der übrigen
Welt unter dieser grundsätzlichen Vorstellung beeinflusst
wird, während die Stellung zum Deutschtum ja von Jugend
auf nur eine sehr objektive war. So wird der Pazifist, indem
er sich subjektiv seiner Idee restlos ergibt, bei jeder auch
noch so ungerechten und schweren Bedrohung seines Vol-
kes ... immer erst nach dem objektiven Rechte suchen und
niemals aus reinem Selbsterhaltungstrieb sich in die Reihe
seiner Herde stellen und mitfechten. (...)

Die ... Erziehung vor dem Kriege war mit außerordent-
lich vielen Schwächen behaftet. Sie war in sehr einseitiger
Weise auf die Anzüchtung von reinem „Wissen“ zugeschnit-
ten und weniger auf das „Können“ eingestellt. Noch weni-
ger Wert wurde auf die Ausbildung des Charakters des

einzelnen gelegt - soweit diese überhaupt möglich -, ganz
wenig auf die Förderung der Verantwortungsfreudigkeit und
gar nicht auf die Erziehung des Willens und der Entschluß-
kraft. Ihre Ergebnisse waren wirklich nicht die starken Men-
schen, sondern vielmehr die gefügigen „Vielwisser“ ...“ (...)

Es liegt im Zug unserer heutigen materialisierten Zeit,
daß unsere wissenschaftliche Ausbildung sich immer mehr
den nur realen Fächern zuwendet, also der Mathematik, Phy-
sik, Chemie usw. So nötig dies für eine Zeit auch ist, in wel-
cher Technik und Chemie regieren und deren wenigstens
äußerlich sichtbarste Merkmale im täglichen Leben sie dar-
stellen, so gefährlich ist es aber auch, wenn die allgemeine
Bildung einer Nation immer ausschließlicher darauf einge-
stellt wird. Diese muß im Gegenteil stets eine ideale sein.
Sie soll mehr den humanistischen Fächern entsprechen und
nur die Grundlagen für eine spätere fachwissenschaftliche
Weiterbildung bieten. Im anderen Fall verzichtet man
auf Kräfte, welche für die Erhaltung der Na-
tion immer noch wichtiger sind als al-
les technische und sonstige

Können. Insb. soll man im
Geschichtsunterricht
sich nicht vom
um der
bringen
s c h e
großen
ist und
rin nicht
alle Zeiten.
Auch das hellenische Kulturideal soll uns in seiner
vorbildlichen Schönheit erhalten bleiben. (...)

Es soll ein scharfer Unterschied zwischen allgemeiner
Bildung und besonderem Fachwissen bestehen. Da letzte-
res gerade heute immer mehr in den Dienst des reinen Mam-
mons zu sinken droht, muß die allgemeine Bildung
wenigstens in ihrer mehr idealen Einstellung, als Gegenge-
wicht erhalten bleiben.“

Unsere Preisfrage lautet wieder: Wer wars? Einer der fol-
genden Prominenten ist der Autor:

1. Friedrich Schiller
2. Friedrich Nietzsche
3. Theodor Litt
4. Adolf Hitler
5. Eduard Spranger

Wieder werden die Zuschriften auf diese Preisfrage in
fiebriger Erwartung erwartet. Der Gewinner oder die Ge-
winnerin darf befreundete Freunde, bekannte Bekannte und
verwandte Verwandte in der ZEP grüßen. Als Trostpreise
winken verschiedene, nicht mehr verkäufliche ältere Alt-
Hefte der ZEP. Auf gehts! (akt)

UNESCO-Projekt-Schulen

Interkulturelles Lernen in der Provinz

„Wir reden nicht über die Menschen, wir reden mit ihnen“

Schule und Leben, das paßt nach Auffassung vieler Menschen nicht zusammen. Schule - das heißt: Buch auf, Heft raus, Tafel, 45 Minuten-Takt, 6 Stunden am Vormittag, Fachunterricht usw. Tatsächlich aber verändert sich Schule tagtäglich zum einen durch die Schüler, die das Unterrichten im alten Schema zunehmend „erschweren“, zum anderen aber auch durch vorausschauende Kollegien und Behörden.

Tief im Nordwesten hat sich eine Schule einen Namen erarbeitet, indem sie eine Reihe von bekannten Methoden und Einsichten etwas weitergetrieben hat als das gemeinhin für möglich gehalten wird. Diese Schule, eine Hauptschule



mit Orientierungsstufe (Klasse 5-10), ist seit 1991 eine der über 80 deutschen UNESCO-Projekt-Schulen, die versuchen, das Ziel einer internationalen Verständigung in den Schulalltag zu integrieren. In Rhaderfehn, einer Gemeinde im Landkreis Leer in Ostfriesland, versucht die Schule seit einigen Jahren, ihren Schülerinnen und Schülern die „große, weite Welt“ nahezubringen. Wie kann man den Alltag von Menschen in anderen Regionen, Ländern, Conti-

nenten erfahrbar machen? Wie erhält man die natürliche Neugierde der Schüler? Wie motiviert man Schüler für eine engagierte Auseinandersetzung mit dem „Fremden“?

Der Rhaderfehner Schlüssel dazu liegt in den Stichworten Spaß, Animation, Authentizität und direkte, gesteuerte Begegnung. Kulturwerkstatt heißt das Innovationsvorhaben, das - gestützt vom Niedersächsischen Kultusministerium und finanziert durch Banken und die Kommunen - versucht, wirkungsvollere Ansätze der interkulturellen Bildung zu finden. Seit Mitte der achtziger Jahre wird von den Rhaderfehner Kolleginnen und Kollegen in der Kulturwerkstatt den Schülerinnen und Schülern alle 8-10 Tage ein Gast oder eine Gastgruppe aus verschiedenen Kulturen angeboten. Menschen aus aller Welt kommen auf Einladung in den Unterricht der Klassen oder bieten klassenübergreifend Vorführungen, Workshops oder Vorträge an. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden selbst, an welchem Angebot der Kulturwerkstatt sie teilnehmen wollen. Sie tragen sich in eine Anmelde-Liste ein, besprechen mit den betroffenen Fachlehrerinnen und -lehrern die Freistellung vom Unterricht, entrichten einen geringen Betrag und gehen zu gegebener Zeit zu der Veranstaltung oder dem Workshop. Das Angebot ist vielfältig und konzentriert sich auf die drei Regionen Brasilien, Westafrika und die eigene Heimatregion. Das Kulturwerkstatt-Team (eine Gruppe von 6 Kolleginnen und Kollegen) engagiert die Gäste und achtet darauf, daß im Laufe der Schuljahre eine vielfältige Mischung von Menschen die Schule besucht. Die Arbeitsfelder Musik, Kunst, Theater, Tanz stehen im Vordergrund, denn hier gelingt der Einstieg in die Auseinandersetzung mit dem Fremden am besten. Aber auch Workshops über Mode und Alltag, Feste, Spiele und die Küche werden angeboten. Den Fach- und Klassenlehrerinnen und -lehrern wird zur Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen Unterrichtsmaterial angeboten. Darüber hinaus organisiert die Kulturwerkstatt der Schule Exkursionen: in Tropenparks, in Völkerkunde-

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

museen, in Hafenstädte, in Zoos, kurz zu Orten, an denen Internationales erfahrbar wird. Angeboten werden außerdem Filme und Schülerseminare, in Vorbereitung ist ein Camp mit Schülerinnen und Schülern aus den anderen UNESCO-Projekt-Schulen und vielfältigen Workshopangeboten.

Mit einem Dorf im Süden Brasiliens unterhält die Schule eine Projektpartnerschaft: Regelmäßig berichten Voluntarios, die in dem Projekt arbeiten, bei ihrem Besuch in der Schule, werden Ausstellungen von Fotos, Geschichten und Briefen zusammengestellt, referieren Kolleginnen und Kollegen aus dem UNESCO-Team in den Klassen anhand von Dias über das Projekt und seinen Alltag und zu Beginn der Schulzeit informiert eine Unterrichtseinheit grundlegend über Land und Leute und das Projekt.

Seit zwei Jahren ist im Rahmen der Kulturwerkstatt auch Augustus Kofi Essel, ein Lehrer aus Ghana, als „Referent für Westafrika“ eingestellt. Er bietet Arbeitsgemeinschaften über Westafrika an, beteiligt sich an Workshops und steht als Referent den Fachlehrern zu Seite. Zwei Tage in der Woche besucht er benachbarte Schulen.

Nicht zuletzt pflegt die Schule seit geraumer Zeit einen Schüleraustausch mit einer Schule im Grenzraum der Niederlande.

Dies alles zusammen, Projektpartnerschaft mit Brasilien, hautnaher Kontakt mit einem afrikanischen Lehrer, Schüleraustausch mit den Niederlanden, Fachunterricht und die Begegnung mit

„dem Anderen“ in der Kulturwerkstatt bietet Schülerinnen und Schülern die Chance, verschiedene Aspekte der drei genannten Regionen kennenzulernen und eine eigene kulturelle Identität zu entwickeln. An den Veranstaltungen des Jahres 1993 soll dies kurz etwas verdeutlicht werden. Hierzu folgende Beispiele:

a) Zum Thema Brasilien: Vorführungen mit mehrtägigen Workshops zum Thema „Capoeira“ (ein Kampf-Tanz der brasilianischen Schwarzen), über Samba batucada, über die Landarbeitermusik Forho, über Brasilien und seinen Charakter in einer Tanzperformance, über den Kaffee usw.

Dazu auch in diesem Jahr eine Fotoausstellung über das Partnerprojekt, die Vorlage einer aktualisierten und überarbeiteten Unterrichtseinheit und Referate von Kolleginnen und Kollegen sowie der Besuch einer Mitarbeiterin des Partnerprojektes in den Klassen. Am Ende des Jahres wurde eine Exkursion mit Schülerinnen und Schülern in den Tropenpark in Arnheim durchgeführt.

b) Zum Thema Westafrika: Vorführungen mit Workshops über ghanaische und gambische Volksmusik und traditionellen Tanz, über moderne Musik aus Mali, über Reggae aus Jamaika und Westafrika, über Batik, Exkursionen in den Zoo. Dazu Plakatausstellungen über die Flüchtlings-

problematik, und zahlreiche Arbeitsgemeinschaften über Westafrika.

c) Zum Thema Ems-Dollart/Heimat: Vorführungen und Workshops mit plattdeutschen Liedermachern und Heimatdichtern, über Graffiti und Hip-Hop mit Künstlerinnen und Künstlern aus Groningen (NL) Gespräche mit Gästen und Einwanderern aus Kuba, Teneriffa, Mexiko, China, Kameron, Rußland, Brasilien und einer nach Griechenland ausgewanderten Rhauerföhner Bürgerin. Dazu eine eintägige schulinterne Lehrerfortbildung auf den Spuren der Einen Welt in Hamburg und in Kürze eine dreitägige Fortbildung unserer Schule zusammen mit Kolleginnen und Kollegen



der niederländischen Partnerschule, Schüleraustausch mit der Partnerschule, sowie ein Schülerseminar mit Schülerinnen und Schülern aus der Nordhälfte Deutschlands.

Nicht zuletzt hat die Schule ein Netz von interkulturell arbeitenden Schulen in der Region geflochten und ist in dieses eingebunden. Sie hat initiiert und arbeitet mit im Arbeitskreis „Eine Welt“, der inzwischen 22 Einzelorganisationen umfaßt. Sie hat einen Gesprächskreis Interkulturelles Lernen mit Kolleginnen und Kollegen verschiedener Schulformen initiiert, sie arbeitet mit in der regionalen Arbeitsgemeinschaft soziokultureller Zentren und ebenso im Netz der UNESCO-Projekt-Schulen und pflegt inzwischen enge Kontakte zu den umliegenden Kirchengemeinden und Kindergärten.

Die Rhauerföhner Schule ist jedoch weiterhin eine „normale“ Schule mit all den strukturellen Grenzen, die dieser Institution eigen sind.

Das Prinzip der direkten Begegnung ist sicher der Dreh- und Angelpunkt im Zuge einer Methodendiskussion im Bereich interkulturellen Lernens. Die Erfahrungen der Schule in Rhauerföhren werden zu dieser Diskussion beitragen können.

Harald Kleem ist Lehrer an der Hauptschule mit Orientierungsstufe, Koordinator der niedersächsischen UNESCO-Projekt-Schule.

Marie-Theres Albert

Weltweite Entwicklungen und kulturalistische Bildung

Eine Kritik. Weinheim, 1993, DM 38.-

Wie alt sind die Schläuche und wie ist der Wein? Sonderlich neu ist diese die Rezension einleitende Frage ja auch wieder nicht. Sie ist aber angesichts der aktuellen Unmenge an Publikationen zum Themenkreis „interkulturelle Bildung“ notwendig, will man nicht in Resignation, Aggression, Theoriefeindlichkeit oder Minderwertigkeitsgefühle verfallen.

Vorneweg: Eine simple Antwort auf diese Frage würde dieser 1992 an der TU Berlin vorgelegten Habilitations-Schrift sicherlich nicht gerecht werden.

Im wesentlichen sind es 4 Kapitel, die - den Umbruch in Europa seit 1989,

- „Klärungsversuche“, insbesondere zu Euro-/Ethnozentrismus und zur multi-kulturellen Gesellschaft,

- Grundlegung von und Belege für interkulturelles Lernen, und

- ein Beispiel für interkulturelles Lernen im Ausländerstudium enthalten.

Zentrale These ist, daß die im Schwange befindlichen Konzepte wegen ihres Kultur-

alismus nichts taugten, wobei Kulturalismus folgendermaßen definiert wird: „Kulturalismus beruht auf der Trennung der naturellen und materiellen Basis einer Kultur von den darin agierenden und interagierenden kulturellen Identitäten. Sie beruht also auf einer Dekonstruktion der Einheit Mensch und Natur voneinander unabhängigen Bearbeitung.“ (S.61).

Zur didaktischen Umsetzung wird das - von Jouhy vorgeschlagene - erkenntnistheoretische Konzept der „dialekti-

schen Vernunft“ eingeführt. Es läuft - vereinfacht gesagt - darauf hinaus, daß man davon ausgehen muß, daß Ethnozentrismus nicht nur für die Anderen/Bösen, Rassisten, Fremdenfeinde etc., typisch sei, sondern, daß dies als eine der Bedingungen für menschliches Handeln vorausgesetzt werden muß. Albert, in guter aufklärerischer Tradition befindlich, macht sich diese Erkenntnis zunutze, um der Selbsterkenntnis des eigenen Ethnozentrismus bei Einheimischen und Fremden Studierenden an der TU auf den Weg zu helfen.

Wenn man sich „Die Schläuche“ ganz grob und deshalb auch groß vorstellt, dann sieht man altbekannte an der Kellerwand hängen mit Aufschriften wie „Haus Europa“, „Eurozentrismus und Produktivkräfte“ und „Multi-Kultis“, und insofern wurde für mich auch die Frage nicht beantwortet, was denn das Proprium einer interkulturellen Pädagogik ausmache, was gehört eher dazu an Fragehorizonten und Handlungsperspektiven und was kaum und was sicherlich nicht mehr. Wenn man aber nicht mehr auf theoretische Durchbrüche hofft, sondern für Seitenansichten und -durchblicke sensibel geworden ist, dann gibt es davon eine ganze Menge.

Am meisten hat mich die Aufarbeitung des deutsch-deutschen Verhältnisses als ein Beispiel für Ethnozentrismus beeindruckt. Dieses Kapitel sollte weit über die Pädagogik hinaus Verbreitung finden! Interessanterweise wurde - für mich - das Konzept interkulturellen Lernens am deutlichsten in der Verfremdung, nämlich der Anwendung auf den entwicklungspolitischen Kontext (S.83-87). Ich halte dies für keinen Zufall, denn es ist für mich noch nicht ausgestanden, inwieweit wir in Bildungs-Institutionen mit ihren Grenzen durch Aufklärung nicht auch sehr schnell an die Grenzen interkultureller Relevanz und damit an die Grenzen interkultureller Bildung stoßen. Wenn aber, wie im entwicklungspolitischen Kontext, interkulturelles Verstehen zum entscheidenden Kriterium wird, ob man dableiben oder „heim“(!)-gehen muß, dann sind Lernbereitschaften (manchmal aber auch rassistische Verhärtungen) größer als dies in der oft wohl gemeinten Atmosphäre von „Schulen“ der Fall sein kann.

Gnadenlos und deshalb sehr spannend zu lesen war für mich die Dokumentation des Curriculums zu „dialektischer Vernunft“ unter Studierenden. Da wird, wenn auch nicht immer sehr systematisch, gut dokumentiert, wie auf den 4 bis 5 Etappen interkulturellen Lernens einmal die Hoffnung auf Selbsterkenntnis verstärkt und dann wieder zerschlagen wird. Ob allerdings damit schon ein Weg gefunden sei auf dem „Bestrebungen zur Effektivierung des Ausländerstudiums neue Zeichen setzen lassen“, das scheint mir doch ein wenig vorschnell, weil zu mechanistisch und damit - leider - zu kulturalistisch zu sein.

Es gab aber auch einen Teil, der mich irritiert hat: Auf S.128-131 werden 15 „Thesen zur Entwicklung der Konzeption“ (des Curriculums) vorgestellt.

Dazu eine Kostprobe: „Auch ausländische Studierende sind Träger von Geschichte“ (S.130). Dies so zu formulieren ist gefährlich, denn es kann als ein Beispiel für den „ko-

Marie-Theres Albert

Weltweite Entwicklungen und kulturalistische Bildung Eine Kritik

DEUTSCHER
STUDIEN
VERLAG

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

lonialen Blick“ (Melber) mißverstanden werden. Ich weiß nicht, weshalb man mit diesen Thesen arbeiten mußte, wird doch im weiteren Verlauf der Argumentation zurecht auf F.Fanon hingewiesen, der die Bedeutung des Neokolonialismus, auch in den Welt-Ansichten der Kinder der „Eliten“ hervorgehoben hat. Und diese Kinder der Eliten sind mehrheitlich die ausländischen Studierenden von denen hier wohl die Rede ist. Da - auch! - in ihren Schulsystemen die soziale Klassenstruktur reproduziert wird und da weltweit die Herrschenden an den gleichen Privilegien und damit an den gleichen Lebensumständen sich delectieren, weiß ich nicht so recht, wovon in diesen 15 Thesen eigentlich die Rede war.

Genug von den Schläuchen! Der Wein ist nicht süßlich und mundgerecht gepanscht worden. Gut so, denn ich mag den trockenen bei weitem lieber!

M.-Th. Albert hat mir noch ein Manuskript zukommen lassen zum Thema: „Erziehung für die Zukunft - Barrieren der Gegenwart“. Wer da auf eine Fortsetzung der interkulturellen Argumentation wartet, der findet sie kaum noch vor, vielmehr wird die Kollegin heute mehr von Fragen nach den Werten, die Erziehung hinterlegt sind, umgetrieben. Dabei wird zurecht insbesondere mit pädagogischen Allmachtsphantasien abgerechnet.

Ich denke, daß interkulturelle Pädagogik nicht überkommen ist. Sie braucht allerdings dringend eine kritische Realitätswende, um aus der Gefahr einer Zirkel- oder Gemeindepädagogik herauszutreten in die längst fällige Auseinandersetzung mit den wieder auftauchenden völkischen Pädagogen.

Schade, daß dieser Neuanfang (noch?) nicht verknüpft wurde mit dem hier zu rezensierenden Werk! **H.Bühler**

Giangi Schibotto:

Unsichtbare Kindheit

Kinder in der informellen Ökonomie, Kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur „Dritten Welt“, Bd.6, Frankfurt 1993. ISBN 3-88939-107-9, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Postfach 900965, 60449 Frankfurt.

Der Autor, Soziologe und Doktor der Philosophie, kommt aus Italien und lebt in Lima, der Hauptstadt Perus. Er ist Mitarbeiter des Movimiento Laico América Latina (MLAL) und arbeitet als „colaborador“ bei MANTHOC, der „Bewegung der Kinder aus christlichen Arbeiterfamilien“ mit. Auf Vorschlag der Kinder baut er ein Archiv mit Selbstzeugnissen und anderen Dokumenten der Bewegung auf.

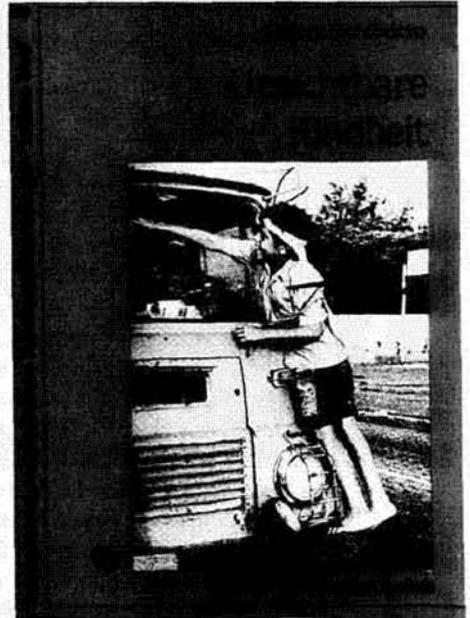
Vor dem Hintergrund dieses Engagements berichtet der Autor in diesem rund 200 Seiten umfassenden Band über Kinderarbeit im informellen Sektor. Schibotto beschreibt im ersten Kapitel die Geschichte der Kinderarbeit bis zur Gegenwart. Kinderarbeit ist und war nicht der Ausnahmezustand, als der sie in der Bewertung der westlichen Industriestaaten dargestellt wird. In dieser Sicht wird sie als ein Relikt der frühen Industrialisierung beschrieben, die der entwickelte Kapitalismus längst überwunden habe und die nur noch in den Wirtschaften der Dritten Welt existieren würde, ein Relikt, dessen man sich schämen sollte und das verdrängt, verharmlost und beseitigt werden muß. Vielmehr war und ist Kinderarbeit der Normalzustand des größten Teils der Weltbevölkerung.

Im Folgenden beschreibt der Autor Kinderarbeit auch als Quelle der Selbstständigkeit und Autonomie für Millionen von Kindern und Jugendlichen, die aus ihr Selbstbestätigung

und Kraft für ein hartes, aber eigenverantwortliches Leben schöpfen. Allerdings wird ausdrücklich und eindringlich auf die entwürdigenden, ausbeuterischen, gefährdenden und degenerierenden Aspekte vieler Arten von Kinderarbeit eingegangen. Schibottos Definition von arbeitenden Kindern umfaßt alle jene Kinder und Jugendliche, die alleine oder mit ihren Eltern arbeiten, sei es im Handwerk, der Landwirtschaft oder dem Handel, alle im informellen Sektor Tätigen, alle Hausangestellten, alle Kinder, die allein auf der Straße überleben oder von Prostitution leben, ebenso wie jene, die durch ihre Arbeit im Haushalt der eigenen Familie und der Betreuung ihrer Geschwister zur Subsistenzsicherung der Familien beitragen. Sie alle sind arbeitende Kinder, denn sie tragen durch ihr Tun zu ihrem und oft auch zum Unterhalt ihrer Familien bei.

Diese Kinder und Jugendlichen beginnen sich seit einigen Jahren zu organisieren mit dem Ziel, die Bedingungen ihrer Arbeit zu verbessern und ein soziales Netzwerk für ihresgleichen aufzubauen. Erwachsene haben in diesen Organisationen, die in Lateinamerika bereits mehrere überregionale Konferenzen durchgeführt haben, keine initiativ- oder leitende Funktion, lediglich unterstützende.

Der Autor propagiert eine neue Sichtweise der Kinderarbeit und der Protagonistenrolle, die die arbeitenden und sich organisierenden Kinder übernommen haben in einem Prozeß hin zu einer „Ökonomie der Solidarität“. **S.Goergens**



Asit Datta

Welthandel und Welthunger

Erweiterte Neuauflage, dtv München, September 1993 (1984)

„Mehr Handel, mehr Investitionen, mehr Arbeitsplätze und mehr Einkommen für alle“, so kommentierte der GATT-Direktor Peter Sutherland das Ergebnis der Uruguay-Runde vom 15. Dezember 1993. Es erinnert einen an Kohls Worte der blühenden Landschaften im Osten und daß es niemandem schlechter gehen werde nach der Vereinigung.

Asit Dattas im letzten Jahr neuherausgegebenes und aktualisiertes Buch „Welthandel und Welthunger“ erschien auf diesem Hintergrund gerade zur rechten Zeit. Denn während in den Medien aufgrund des Gatt-Abschlusses rosarote Zukunftsszenarien gemalt werden mit Wachstumschüben, prosperierenden Märkten und steigenden Wohlfahrtsgewinnen, präsentiert Datta die Schattenseiten und die Verlierer der Weltwirtschaft: die Natur und die Armen (vor allem) in der Dritten Welt, die Verschuldung und die Entwicklungshilfe, das Bevölkerungswachstum und die Zerstörung der

Artenvielfalt. Und nicht zu vergessen den Hunger, den er als direkte Folge des Systems des Welthandels oder genauer der ungerechten Welthandelsstrukturen sieht. In Zeiten der Deregulierung und Entstaatlichung, in denen über Ökonomie zu reden, ohne Begriffe wie Standortfrage, lean production und Rationalisierung im Munde zu führen, als unschick wenn nicht gar als unwissenschaftlich gilt, kann ein solches Werk nicht wertvoll genug eingeschätzt werden. Mit seinem 'nicht-ökonomischen' Ansatz, der den Menschen und die Natur in den Mittelpunkt stellt, wirkt das Buch beinahe schon antiquiert; und auf den Wirtschaftsseiten der Tagespresse wird es kaum rezensiert werden, da es eher den Tatbestand des Versuchs, eine Gegenöffentlichkeit zu schaffen, erfüllt als in den allgemeinen Jubelgesang miteinzustimmen.

Dennoch kann das Buch nicht gänzlich überzeugen. Gerade im Bestreben, gegen den Strom der meinungsbildenden Weltökonomien zu schwimmen, gerät es in ein Fahr-

wasser, das nur noch Gut und Böse kennt. Einem Gerichtsprozeß gleich sind kritische Köpfe aus aller Welt - von Vandana Shiva und Susan George über Galtung und Altvater bis zu Lutzenberger und dem kauzigen Banker Freiherr von Bethmann - als Zeugen der Anklage gegen die verbrecherische Weltwirtschaft geladen. Als eine Art Staatsanwalt geißelt Asit Datta die Ungerechtigkeit des herrschenden Systems und entlarvt dessen zahllose Verbrechen (z.B. das Engagement der USA in Sukartos Indonesien, S.93). Dieser monokausalen Verschwörungstheorie entspricht es, die Landflucht in den Ländern des Südens z.B. fast ausschließlich als Folge der Weltmarktintegration darzustellen.

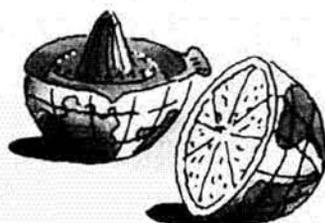
Der interessierte Leser wird jedoch möglicherweise von der Lektüre abgehalten durch die Flut an Beispielen und Zitaten, an Literaturhinweisen (im Register sind weit über 600 Werke genannt) und vor allem an den schier endlosen Zahlenangaben und -vergleichen (nicht in Tabellen, sondern im fortlaufenden Text). Die häufigen Wiederholungen von Argumenten, Beispielen und Zahlen kommt noch erschwerend hinzu: Z.B. die ungerechte Besitzverteilung in Brasilien (S.91/100/105) oder die Herrschaft des Nordens bzw. der Multis im Süden (S.90/91f/99). Mit zunehmender Seitenzahl wird es des Guten zuviel.

Schade, denn dieses Buch ist eine wahre Fundgrube für jeden, der sich aus entwicklungspolitischer Sicht in die Dimensionen und Probleme des Welthandels einarbeiten möchte. Nur selten wird er/sie auf 250 Seiten eine derartige Fülle an Fakten geboten bekommen.

Allerdings wird das enge Feld des Welthandels oft verlassen und über Entwicklungspolitik und die Situation des Südens schlechthin doziert. Mit der Kapitelüberschrift „Alles hängt mit allem zusammen“ wird dieses Vorgehen gerechtfertigt - vor allem, um auf die Verantwortung des Nordens zu verweisen. Die Absicht ist zu begrüßen - die Folge jedoch ist, daß alles zusammengemixt wird und ein intaktes Weltbild geliefert wird, das die Welt sehr vereinfacht darstellt. Möglicherweise liegt es an den Zeitläufen und dem Zeitgeist, daß eine parteiliche Position, wie sie Datta mit seiner eindeutigen Option für die Armen ergreift, in der gegenwärtigen Situation allgemeiner Ratlosigkeit und des Verlusts der großen Theorien und Gesellschaftsentwürfe kaum (mehr) akzeptiert werden kann.

Für wen ist dieses Buch geeignet?

Von der Datenfülle und dem umfassenden Ansatz her für jeden, die/der sich für entwicklungspolitische und weltwirtschaftliche Fragestellungen interessiert. Allerdings steht zu befürchten, daß Pädagoginnen sich abwenden angesichts der Textfülle und dem Fehlen jeglicher didaktisch-pädagogischer Ausführungen oder Hinweise, während Studentinnen und entwicklungspolitisch Vorgebildete anderes bemängeln dürften: so wird zwar in der Vorbemerkung erklärt, warum der Osten in diesem Buch nicht vorkommt; auf die Nichtthematisierung der südostasiatischen Schwellenländer und die sich daraus ergebenden Anfragen an die Theoriebildung wird dagegen nicht eingegangen; ebenso unterbleibt eine auch nur ansatzweise kritische Hinterfragung der terms-of-trade-Argumentation. Dagegen dürften Menschen, die in der Soli-

**Asit Datta:
Welthandel
und
Welthunger**Aktualisierte
Neuauflage

dtv sachbuch

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

daritätsbewegung aktiv sind, von diesem Werk angesprochen und sich in ihrem Anliegen, für eine Neuordnung der Weltwirtschaftsordnung einzutreten, bestätigt werden; für diese Gruppe und ihr Engagement kann die Reichhaltigkeit an Themen, Argumenten, Zahlen und Literaturangaben nützlich sein. Es ist schade, daß ich mich in einer Gesamtschau zu einer zurückhaltenden Beurteilung des Buchs veranlaßt

sehe. Schade, denn „Welthandel und Welthunger“ bietet sehr viel. Leider zuviel. Schade, falls deutliche und öffentliche Worte zum Skandal der weltweiten Verteilungsgerechtigkeit, die heute angesichts der herrschenden Freihandelspropaganda und des grassierenden Nationalismus wichtiger denn je sind, nur wenig gelesen, nur wenig verstanden oder kaum wahrgenommen werden sollten. — **Thomas Knöbelspies**

Axelle Kabou

Weder arm noch ohnmächtig

Eine Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer. Lenos Verlag, Basel 1993, 260 Seiten, DM 34,-

„Afrika liegt nicht im Sterben, sondern es begeht in einer Art kulturellem Rausch, der lediglich moralische Befriedigung hervorbringt, Selbstmord. Die umfangreichen Kapital-spritzen werden daran nichts ändern können. Man müßte zunächst die afrikanische Mentalität entgiften, die Uhren richtig stellen und die Menschen in Afrika mit ihrer Verantwortung konfrontieren. Entwicklungshilfe würde bedeuten, daß die Afrikaner ermutigt werden, zunächst die psychologischen Vorbedingungen zu schaffen, damit die Idee des Wandels auf guten Boden fällt. Das würde auch bedeuten, daß eine möglichst breite Debatte in Gang kommt, die ganz ohne Komplexe zur Diskussion stellt, was Afrika eigentlich will. Die Debatte müßte ohne Nachsicht geführt werden, denn jedes Entgegenkommen würde lediglich die bekannte Neigung der Afrikaner verstärken, Hilfe im Ausland zu suchen. Und vor allem müßten die Dinge endlich beim Namen genannt werden. Der Widerstand gegen den Fortschritt, der selbst einem Touristen nach einer Woche Aufenthalt in Schwarzafrika ohne weiteres auffällt, würde dann als das erscheinen, was er ist: unberechtigt, töricht und schädlich. Das einfache Aussprechen dieser Wahrheit löst sofort Abwehr und eine Flut von Protesten aus, die verhindern, daß sie sich durchsetzen kann. Man könnte meinen, es gebe ein stillschweigendes Verbot, die Situation Afrikas direkt mit dem Verhalten der Afrikaner in einen Zusammenhang zu bringen.“

Das sind neue Töne aus Afrika, geschrieben von Axelle Kabou aus Kamerun in ihrer 1991 in Paris erschienenen und jetzt auf deutsch vorliegenden Streitschrift gegen schwarze Eliten und weiße Helfer „Weder arm noch ohnmächtig“.

Axelle Kabou, geboren 1955, gehört zu einer neuen Generation von Afrikanern, die mit einem Blick, der nicht von der kolonialen Erfahrung getrübt ist, die Denkmuster zerpfückt, mit denen Afrika den Fortschritt ablehnt. Studiert hat Axelle Kabou in Nanterre bei Paris, einer Universität, die sie selbst als „tiers-mondiste par excellence“ bezeichnet, also als Hort von Dritte-Welt-Verbesserer-Ideen. Nach ihrem Studium war sie Projektkoordinatorin in Gambia und in anderen Projekten der Entwicklungszusammenarbeit tätig. In ihrer praktischen Arbeit hat sie zum einen die Mentalität ihrer Leute kennengelernt, die allzu gern bereit sind, sich selbst als Opfer einer vierhundert-jährigen Geschichte zu sehen, die geprägt war von Kolonialismus, Sklavenhan-



del, Apartheid, den ständig sich verschlechternden „terms of trade“, der Verschuldung und dem Mythos, den die Afrikaner pflegen (vorab ihre Intellektuellen und Eliten), daß andere sich um ihre Entwicklung kümmern müssen.

Andererseits hat sie das „Schluchzen des weißen Mannes“ kennengelernt, die Tiermondisten, die, wie sie sagt, häufig von Afrika dazu mißbraucht wurden, einen Haufen Dreck unter den Teppich zu kehren; die in den Afrikanern die edleren Menschen sehen und ihre eigenen politischen und wirtschaftlichen Wunschvorstellungen in Afrika zu rea-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

lisieren versuchen und dabei die Augen zumachen vor der brutalen Gewalt, die es in Afrika immer gegeben hat, oder vor der Tatsache, daß die europäische Sklaverei letztlich nur deshalb möglich war, weil die afrikanische bereits bestand.

Afrika will sich einfach nicht entwickeln, sagt sie. „Der Schwarze Kontinent ist ... unfähig, sein Schicksal selbst in die Hand zu nehmen - man weiß es in der ganzen Welt.“

Die immer rascher voranschreitende Verelendung Afrikas zwingt einfach dazu, sich neu zu besinnen. Axelle Kabou polemisiert, überzieht, wirft in einen Topf, attackiert und appelliert, daß Afrika endlich Mitverantwortung für seinen eigenen Rückschritt übernimmt, daß es aufhört, Entwicklung zu verweigern, stattdessen Neugierde entwickelt, sich mit modernen Technologien auseinandersetzt, seinen

Tribalismus abschafft, usw. usw., und vor allem sich überlegt, wie es sich selbst ernähren kann, wenn internationale Hilfe (die sich dem Osten zuwendet) ausbleibt.

Axelle Kabous Afrika-Bild ist trotz allem erstaunlich positiv. Sie baut auf ein „neues Denken“ in der theoretischen Diskussion wie auf den politischen Druck der Bevölkerung, die das alte Spiel ihrer Eliten nicht mehr mitmacht. „Das Afrika des 21. Jahrhunderts wird rational sein - oder nicht sein.“

Der Streit mit Axelle Kabou lohnt. Es ist höchste Zeit, daß wir das, was wir seit vielen Jahrzehnten in der Entwicklungspolitik getan haben, neu evaluieren, und das mit Partnern, die sich für ihre eigene Geschichte mitverantwortlich erklären.

Georg F. Pfäfflin

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Kurzrezensionen

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Herausgeber): Miteinander und voneinander lernen. Handreichungen für den interkulturellen Unterricht. Band 1 Materialien für die Grund- und Hauptschule München 1992. Bezug gegen Porto vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Grund- und Hauptschulen, Arabellastr. 1, 81925 München, Tel. 089/9214-2380.

Die oben genannte Unterrichtshilfe, mit immerhin über 200 Seiten, gibt eine Fülle von Ideen für das interkulturelle Lernen in der Grund- und Hauptschule. Die Vorschläge sind relativ eng auf den bayerischen Lehrplan bezogen, können aber auch darüber hinaus gut im Unterricht verwertet werden. Zahlreiche Kopiervorlagen, vor allem in Hinblick auf das interkulturelle Lernen mit Türken und Italienern, erleichtern dem Lehrer die Vorbereitung. Ob die Qualität der Vorlagen allerdings ausreicht, immer für den Unterricht gut verwendbare Abzüge herzustellen, ist nicht bei allen Vorschlägen sicher. Das Material ist weitestgehend von Lehrern aus der Unterrichtspraxis selber zusammengestellt und damit äußerst praxisnah.

UNICEF. Deutsches Komitee für UNICEF (Hg.): Spiele rund um die Welt. Und einige Geschichten und Lieder, Köln 1992. Bezug gegen Porto vom Deutschen Komitee für UNICEF, Hörninger Weg 104, 50939 Köln. 95 Seiten, DM 10.

Dieses graphisch sehr ansprechend aufgemachte Heft enthält verschiedenste Spiele aus aller Welt. Die Spiele sind nach unterschiedlichen Rubriken geordnet (Ballspiele,

Fadenspiele, Stockspiele, Denkspiele, Brettspiele, Laufspiele, Spiele mit Murmeln, Reaktionsspiele). Sie werden leicht verständlich erklärt und durch einen kurzen Text in den jeweiligen kulturellen Kontext gestellt. Märchen und Lieder runden den Band ab. Das Besondere an diesen Spielen ist, daß sie nichts kosten. Alles was man dazu braucht kann man leicht selber herstellen. Dieses Material eignet sich sehr gut für die Verwendung mit Kindern im Grundschulalter und in der Unterstufe der Sekundarstufe I.

UNICEF. Deutsches Komitee für UNICEF (Herausgeber): Materialmappe Wasser/Quelle des Lebens. Unterrichtseinheit für die Altersstufe 9 - 12 Jahre. Bezug gegen Porto beim Deutschen Komitee für UNICEF, Hörninger Weg 104, 50939 Köln. Loseblattsammlung, DM 10.

Diese Unterrichtseinheit ist eine Materialsammlung, die Lehrerinnen dazu anregen soll, ausgehend von den täglichen Erfahrungen der Schüler, sich mit dem Themenbereich „Wasser“ in globaler Perspektive zu beschäftigen. Mit dieser Unterrichtseinheit soll der emotionale Bezug zum Wasser hergestellt werden, das Sachwissen vertieft werden und die globalen Aspekte der Wasserversorgung beleuchtet werden. Die Mappe enthält 4 Teile zum Thema: „Wasser heißt Leben“, „Zum Umgang mit dem Wasser: hier...“, „Vom Umgang mit dem Wasser... und anderswo“, sowie „Wenn Wasser verschmutzt ist?“. Die einzelnen Einheiten sind handlungsorientiert zusammengestellt und enthalten Lückentexte, eine Photoserie, Liedblätter, Gedichte und Sachinformationen

terre des hommes - Unterrichtsbögen

- 1) *Wir sind Kinder einer Erde*. Geschichte über Pablo und seinen Vater, die auszogen, um Arbeit zu suchen.
- 2) *Das Papiertütenspiel*. Anleitung zum Papiertütenbasteln. Zahlenbeispiele aus Indien, die Lebenssituation beleuchten.
- 3) *Schranken abbauen*. Molo Songololo, eine Zeitschrift für Kinder in Südafrika, wird vorgestellt. Fach: Englisch.
- 4) *Ochsenkarren statt Lastkraftwagen*. Angepaßte Technologien mit praktischen Anregungen für den Physikunterricht.
- 5) *Das Lied vom Leben*. Lieder und Musikinstrumentebau.
- 6) *Wasser*. Wasser als Lebensquell, unsauberes Wasser und seine Folgen, Wasser als Politikum.
- 7) *Zukunft für Mädchen*. Sozialisation von Mädchen in Lateinamerika und Asien, das Mädchen Nakosi aus Indien, Mädchenarbeit, Gewalt gegen Mädchen.
- 8) *Kinder und Umwelt*. Giftmüll, Cash Crops, Tropenholz und Projekte, die Umwelt schützen.
- 9) *Spurensuche*. Ideen und Ergebnisse eines Wettbewerbes zur Spurensuche in ferne Länder, in die Vergangenheit, über beides zu uns selbst.

Alle Hefte sind methodisch aufgearbeitet und mit ihrer ausgeprägten Handlungsorientierung empathiefördernd und wegweisend. Zu bestellen bei: terre des hommes, Postfach 4126, Ruppenkampstr. 11a, 49084 Osnabrück (bt)

Karin Hesse-Lehmann: Iraner in Hamburg. Verhaltensmuster im Kulturkontakt, Dietrich Reimer Verlag, Berlin 1993, DM 48.-

Die Autorin beschreibt mit dieser empirischen Untersuchung iranisch-islamische Kulturmuster der iranischen Händlerkolonie sowie der Flüchtlingskolonie in Hamburg. Rituale der Gastlichkeit, des Schenkens, der Höflichkeit, Formen des Wohnens und der Mahlzeit werden in ihrem Verhältnis zur Tradition beschrieben. (dgfe)

Kweshi K. Prah: Mother Tongue for scientific and technological development in Africa, herausgegeben bei der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung, 53225 Bonn, ca.100 Seiten.

Dieser Band berichtet über Erfahrungen in der muttersprachlichen Lehre an Universitäten im Südlichen Afrika. Neben einem Überblick über die Dialektik von Kultur, Sprache und Entwicklung sowie der Rolle der Muttersprache im früheren und heutigen Afrika wird die Rolle der Muttersprache im heutigen Entwicklungsprozess bestimmt. Es wird berichtet über Erfahrungen mit muttersprachlicher Erziehung in Hereroland sowie mit technischem und wissenschaftlichem muttersprachlichem Unterricht im Südlichen Afrika. Ein Meinungsüberblick zu diesem Thema rundet den Band ab. (dgfe)

Education an training in the third world. The local dimension. Ceso Paperback No. 18, Den Haag, 1992. ISBN**90-6443-130-2. Zu beziehen bei CESO B.O.B. 907 34, NL-2509 LS Den Haag.**

Dieser Reader berichtet über die Tagungsergebnisse der Konferenz mit dem gleichnamigen Titel, die Ende 1991 in Dänemark stattfand. Der Band untersucht - neben einer grundsätzlichen Einführungen in das Thema - in Einzelfallstudien die Bedeutung von nationalen und lokalen Dimensionen von Erziehung am Beispiel von einzelnen Ländern, wie Nicaragua („Basic Education in Nicaragua: Is there a local way out of crisis?“), Uganda („The national and local dimension of education in Uganda: MINDSACROSS and literacy development“) und Tansania („The community school as an instrument of social innovation in Tansani: an analysis on two cases) sowie Problemstellungen wie Grundbildung, Berufsbildung und die Ausbildung Sozialbenachteiligter. (dgfe)

Themenheft „Fremd. Alltagserfahrungen ausländischer Studierender in Deutschland“ der Zeitschrift Auszeit (Heft 29/5, 31. Jg. 1993). Herausgegeben vom World-University-Service (WUS) Goebenstr. 135, 65195 Wiesbaden.

Die Berichte dieses Heftes beschäftigen sich mit dem konkreten Alltag ausländischer Studierender in der Bundesrepublik. Ziel des Heftes ist es, daß Hochschulen „mit dem Versuch, ihre ausländischen Studierenden in einen interkulturell organisierten wissenschaftlichen Diskurs einzubinden und zu gegenseitigem Lernen ausdrücklich aufzufordern, sich selbst neue Perspektiven setzen im Sinne einer Internationalität ihrer Wissenschaft und - in einer Zeit oft hemmungsloser Ausländerfeindlichkeit - gesellschaftliche Verantwortung vorzuführen“ (S.10). Dieses Heft versammelt Erfahrungsberichte ausländischer Studierender und Ergebnisse empirischer Untersuchungen zur Studien- und Lebenssituation (diese war bereits in der ZEP Heft4/1992 erschienen). (dgfe)

Themenhefte „Das Fremde und das Eigene. Ausländer, Medien und Gewalt“ der Zeitschrift medium. Zeitschrift für Hörfunk, Fernsehen, Film, Presse (23. Jg., Hefte 6-7/8 1993, DM 12 je Heft) Herausgegeben vom Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (GEP), Postfach 500550, 60394 Frankfurt/Main.

Diese beiden Themenhefte sammeln Aufsätze über die Berichterstattung angesichts von Rassismus. Es wird zum einen die Berichterstattung kritisch überprüft (beispielsweise in den Beiträgen „Berichterstattung über Ausländer in zwei Heidenheimer Tageszeitungen“ oder „Bilder-Sprache in Berichten deutscher Medien über die Dritte Welt“) zum anderen aber auch nach den Schwierigkeiten und Problemen im Umgang mit Rassismus und Gewalt in Medien berichtet („Von den Schwierigkeiten der Medien mit dem Rassismus“, „Zur Wirkung von Gewaltdarstellungen in den Medien“, „Vielfältige Nutzungsmotive für Gewalt- und Horrorfilme“). Ferner kommen verschiedene Initiativen aus dem

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Medienbereich zu Wort („Auf und Ab bei der Immigrantenspre-
 presse“, „Bericht von einer Tagung der Bremer Frauen-
 woche“, „Menschen aus verschiedenen Ländern gehen bei
 Radio Dreyeckland in Freiburg auf Sendung“). (dgfe)

**Themenheft „Erziehung und Bildung“ der Zeitschrift
 südostasien informationen (9. Jg., Heft 6 1993, DM 7)
 herausgegeben von der Südostasien Informationsstelle,
 Josephinenstr. 71, 44807 Bochum.**

Dieses Heft informiert über Erziehung und Bildung in

Südostasien. Wolfgang Karcher gibt in dem einleitenden
 Kapitel einen Überblick über „Bildungssystem und Gesell-
 schaft in Südostasien“. Weitere Beiträge beleuchten die Er-
 ziehungssysteme in Laos, Kambodscha, Burma, Thailand,
 Vietnam, Malaysia, Singapur, Indonesien und den Philippin-
 en. Besonders wird auf die „chinesische Erziehung“ in Süd-
 ostasien eingegangen. Ferner werden Fragen des Zusam-
 menhangs von Weltmarktorientierung und Bildungsniveau,
 der beruflichen Bildung in Vietnam, des Zusammenspiels
 von Erziehung und Militär in Burma sowie Bildung im in-
 formellen Sektor in Indonesien beschrieben. (dgfe)

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Unterrichtsmaterial

**Joachim Schröder: Ethnomathe. „Wer entwickelt wen?“
 explizit Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit.
 Heft 44, Horlemann Verlag, Postfach 1307, 53583 Bad
 Honnef.**

Ethnomathematik ist die Untersuchung und Beschreibung
 von Zahlssystemen, Zählweisen, Rechenmethoden, -hilfsmitteln
 und mathematischen Systemen anderer als der uns vertrauten
 Kulturen. Für die „interkulturell völlig vernachlässigte
 Schulmathematik“ hat der Autor ein Informations- und
 Arbeitsheft entwickelt, das für die Primarstufe bis hin zur
 gymnasialen Mittelstufe didaktische und methodische Vor-
 schläge zum geographischen Kulturregion Lateinamerika
 unterbreitet.

Fächerübergreifendes Unterrichten wird dabei gewünscht
 und unterstützt, Methodenvielfalt ist gewährleistet. So ent-
 wickeln, begreifen und arbeiten die Schülerinnen und Schü-
 ler beispielsweise mit Rechenschnüren, Abakus (Rechen-
 brett) und andiner Raumgliederung. Aztekische Bildsymbole
 und Tributlisten verhelfen ebenso zu uns ungewohnten Ein-
 sichten wie Textaufgaben, in denen am Verfall der Rohstoff-
 preise oder an den Lebensbedingungen von Straßenkindern
 mathematische Problemstellungen abgearbeitet werden. Ein
 spannendes, anregendes Heft, in das sich Lehrkräfte wahr-
 scheinlich selbst erst einmal einlesen müssen.

Mathematikkollegen, denen ich dieses Heft an der beruf-
 lichen Schule gab, kommentierten allerdings, für ihre Schü-
 ler sei nichts drin. Da dies aufgrund der vielfältigen Mög-
 lichkeiten nicht stimmen kann, ist anzunehmen, daß für
 „monokulturell“ unterrichtende Lehrkräfte (sicherlich aller
 Schultypen) der Schritt in die Interkulturalität in diesem Heft
 zu wenig hilfreich begleitet wird. Als „Ethnomathe für Fort-
 geschrittene“ ist diese Sammlung jedoch sehr zu empfeh-
 len.

**Hax, Thomas/ Bliersbach, Gerhard: Aufs Rad statt un-
 ter die Räder. explizit Heft 46**

Zielgruppe dieses Bandes sind Schülerinnen und Schüler
 der Klassen 9 und 10 aller Schultypen - als möglich sehen
 die beiden Autoren auch eine Umsetzung in Leistungskur-
 sen der SEK II sowie in der Jugend- und Erwachsenenbil-
 dung an. Der Ansatz der beiden „begeisterten Alltagsradler“
 ist fächerübergreifend. Sie geben einen historischen Abriss
 der Fahrrad-Entwicklung und malen durch die Vielfalt von
 Zitaten und Zeitungsartikeln ein Reaktionsbild der Bevöl-
 kerung auf Auto und Fahrrad. Die Folgen der Nutzung für
 Mensch und Umwelt werden eingehend beschrieben, ange-
 geblich umweltfreundliche Innovationen in ihrer Hohlheit
 entlarvt. Der Zusammenhang zwischen Autos, Machtdemon-
 stration und Sexprotektion wird durch Artikel belegt und das
 Fahrrad als Alternative, auch eingebettet in eine umwelt-
 freundliche Verkehrspolitik, positiv gegenübergestellt. Doch
 auch Fehlverhalten und Verstöße gegen die Straßenverkehrs-
 ordnung durch Fahrradfahrer werden selbstkritisch und zum
 Teil humorvoll unter die Lupe genommen.

Rundum, ein Heft für Fahrradfreaks. Ihr Enthusiasmus
 ehrt die Autoren - zu Autoverzicht wird er wohl kaum ani-
 mieren. Es wird zwar seitenlang davon geschwärmt, wel-
 che sensorischen Genüsse Fahrradfahren mit sich bringt -
 ein Trottler, der sich diese entgehen ließe -, die Arbeitstips
 für Lehrende und Lernende reduzieren diese jedoch zu
 „Mind Machines“. Immerhin, kontroverse aber leider nur
 mentale Aktivitäten werden zum Thema „Auto - Fahrrad“
 angeregt. Völlig fehlen jedoch Aufforderungen wie:
 „Schwinge Dich vor Deiner Haustür auf Deinen Herbert, fahre
 mindestens 60 Kilometer non stop Bundesstraße, biege da-
 nach in den nächsten Sandweg rechts und bewältige minde-
 stens 8 km Lüneburger Heide. Wähle einen Tag mit extre-
 mem Wetter (Hitze, Smog, Windstärke 9). Reflektiere De-
 ine Erfahrungen, während Du Deine schmerzenden Waden
 und Pobacken massierst, und diskutiere kontrovers mit dem
 Dich anschließend nach Hause chauffierenden Autofahrer
 (möglichst naher Verwandter), der damit garantiert, daß Du
 am Montag morgen pünktlich wieder in der Schule bist.“

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial
ZEB (Hg.): Lernen für die „Eine Welt“ in der Grundschule. explizit Heft Nr. 47

Über Pro- und Contra-Argumente und offizielle Empfehlungen liefern die Autorinnen und der Autor dieses Heftes Hilfestellungen für die Einführung des Themas in Grundschulen. Die inzwischen altbekannten Negativansätze wie Froschperspektive und Vogelschau sollen genauso der differenzierten Reflexion des pädagogischen Ansatzes dienen wie die Vorgabe „richtiger“ Perspektiven. Als mögliche Themen werden „Wasser“, „Feiern“, „Reisen“, „Einkaufen“, „Rohstoffe“, „Weltbilder“ und „Schulpartnerschaften“ beschrieben. Wie eine „weltoffene Schule“ unter Zusammenarbeit mit den Eltern und unter Berücksichtigung der Lehrpläne praktiziert werden könnte, darauf wird in diesem Heft genauso konkret hingewiesen wie auf eine mögliche Gesamtkonzeption für eine Schule. Dieses Heft ist für „Einsteiger“ und sporadisch interkulturell und Eine-Welt-bezogen unterrichtende Lehrkräfte sehr nützlich. Für Kolleginnen und Kollegen mit Vorerfahrungen bietet es allerdings wenig Neues und ist bestenfalls eine gute Argumentationshilfe bei Auseinandersetzungen mit kooperationsunwilligen Kollegen, Schulleitungen und skeptischen Eltern. Ein „roter Faden“ läßt sich nicht entdecken, die Auswahl der Beiträge erscheint zufällig, und es leuchtet auch nicht ein, warum nur Frau Zahn und Herr Groß-Oetringhausen ihren Beiträgen namentlich zugeordnet werden. Insgesamt: ein etwas wuscheliges, aber nützlichendes Heft.

Eine Welt in der Grundschule: „Die hohe Stellung der Frau bei den Minangkabau auf Sumatra.“ Arbeitskreis Grundschule e.V., Heft 4/Dezember 1993. Erhard Friedrich Verlag, Postfach 10 01 50, 30926 Seelze.

Die Frau der Minangkabau ist Gegenstand einer Grundschul-Unterrichtsreihe, dokumentiert von Astrid Kaiser. Wie üblich in diesen Heften ist der theoretische Hintergrund fundiert aufgearbeitet und die Umsetzung in zwei vierten Klassen - stark handlungsorientiert - differenziert beschrieben. Interessant auch die Kinderbuchrezensionen im zweiten Teil des Heftes.

Brot für die Welt: „Madeira“. Handreichung für die Grundschule und Sekundarstufe. Postfach 10 11 42, 70010 Stuttgart.

Diese Mappe beinhaltet die Biographie der brasilianischen Künstlerin Iracema Kaingang. Vorgestellt wird ihr Bild „Madeira“ („Holz“), das durch ein Gedicht über den Raubbau an Wäldern durch Weiße ergänzt wird. Methodische Tips und Literatur- und Materialhinweise sowie Hintergrundinformationen runden das Thema ab. In welchem unterrichtlichen Kontext oder spielerischen Zusammenhängen die Mappe jedoch verwendet werden könnte, wird nicht deutlich. Zielgruppen: Kindergarten, Grundschule, Kindergruppen und Kindergottesdienst.

Brot für die Welt: Amazonasindianer. Arbeitsmappe für Kindergarten und Grundschule.

Die Mappe enthält außer einem Erzieherinnen-/Lehrerin-

nenheft mit didaktischen und methodischen Vorschlägen, die ungewöhnlich umfassend und einfach umzusetzen sind, eine große Bandbreite an Hintergrundinformationen über das Leben von Amazonasindianern. Kurzgeschichten, Rezepte, Bauanleitungen für Musikinstrumente und Spielzeug sowie Bilder über das tagtägliche Leben der Indianer vor und nachdem die Weißen gekommen waren sowie im Begleitheft erläuterte Photos aus dem Leben der Yanomami-Indianer im Norden Brasiliens ergeben insgesamt ein kompaktes Bündel an Unterrichtshilfen, das uneingeschränkt empfohlen werden kann.

Brot für die Welt: „Viele Völker decken unseren Tisch - Auf dem Weg zu rechtem Handel.“ Handreichung für die Grundstufe und die Sekundarstufe (4.-6. Schuljahr)

Mit diesem Heft hat der Arbeitskreis Grundschule/Dritte Welt in Minden eine dezidiert beschriebene Unterrichtsreihe über Lebensmittel aus Ländern der Dritten Welt, exemplifiziert an Bananen, entwickelt. Ein Bananenspiel versetzt die Schülerinnen und Schüler in die Sichtweisen von Arbeitern, Händlern, Zöllnern und Plantagenbesitzern. Die Lerngruppe wird über alternative Handelswege informiert. Ein solider, handhabbarer, multiperspektivischer Ansatz entwicklungsbezogenen Lernens.

Brot für die Welt: Die Erde ist für alle da. Eine Geschichte aus Südamerika für Kinder, die schon lesen können.

Das Mädchen Anahí aus Paraguay begleitet uns durch ihr Dorf und das Leben der Menschen dort. Die vier zugehörigen Hefte zeichnen sich ebenfalls durch Multi-Perspektivität aus. Auffällig sind auch die vielen Vergleichsmöglichkeiten zwischen deutschen und paraguayischen Menschen aus Kinderperspektive und die religiöse Prägung. Die beiden Begleithefte bieten Lehrenden und Lernenden ausführliche Zusatzinformationen.

DAB (Hrsg.): Interkulturelles Lernen in Schweden. Dokumentation einer Studienfahrt vom Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis in Bremen (WIS), in Kooperation mit dem Dachverband der Ausländer-Kulturvereine in Bremen e.V. und der Universität Uppsala. DAB, Schiffbauweg 4, 2800 Bremen 21, Tel. 0421/612073.

In dieser Dokumentation beschreiben die teilnehmenden Lehrkräfte an bremischen Schulen das schwedische Bildungssystem und die diesem System immanenten Konzepte der Integration von Immigranten.

Wochenschau Verlag (Hrsg.) Wochenschau Nr. 3/4 SEK I „Globale Probleme“. Adolf-Damaschke-Str. 103, 65824 Schwalbach.

Dieses Heft informiert über die Themen „Reichtum und Armut“, „Umwelt“, „Weltweite Flucht- und Wanderungsprobleme“ und „Regionale Kriege - Gefahr für den Weltfrieden?“ Nr. 4/5 SEK I „Eine Welt für alle“ „Raumschiff Erde“, „Was ist ein Entwicklungsland?“, „Entwicklungshilfe“, „Global denken - lokal handeln“ - wie Heft 3/4 Information pur, übersichtlich, umfassend und aktuell.

Wolfgang Karcher¹

Lernen im „Informellen Sektor in der Dritten Welt“

- Entwicklungspolitische Relevanz -

I. Zur Krise gesellschaftlich organisierter Bildung

Nach Erlangen ihrer formellen politischen Unabhängigkeit haben die meisten ehemaligen Kolonien staatliche Schulsysteme jeweils in Anlehnung an die frühere koloniale Macht aufgebaut. Diese Schulen sollten primär zur Industrialisierung der Wirtschaft, zur „Modernisierung“ der Gesellschaft sowie zur Identifizierung der Menschen mit dem neuen Staat beitragen. Diese Schulsysteme förderten eine neue Form vergesellschafteter Erziehung, die oft weniger an den Stärken und Möglichkeiten der eigenen Gesellschaft als an Hoffnungen auf schnellen Wohlstand nach dem Vorbild der Industriestaaten ausgerichtet war und ist. Die Industriestaaten haben sich bis heute bei ihrer „Bildungshilfe“ auf diese Schulsysteme konzentriert und die Bereiche außerschulischer Bildung überwiegend vernachlässigt.

Diese Bildungspolitik in wenig industrialisierten Ländern ist inzwischen in eine tiefe Krise geraten und bedarf der Neuorientierung. Zwei Gründe seien dafür besonders vorgehoben:

- Zentralistische und autoritäre Strukturen, unangepasste Bildungsinhalte und Lernformen, eine unzureichende Lehrerinnenausbildung sowie eine

jahrelange strukturelle Unterfinanzierung haben zur Deformation schulischen Lernens geführt.

- Die meisten dieser Länder können aufgrund wachsender Schuldenzahlungen an die Industrieländer und sinkender Steuereinnahmen ihre Schulsysteme nicht mehr finanzieren, so daß deren - bereits begrenzte - Leistungsfähigkeit rapide abnimmt und immer weniger junge Menschen im Schulalter erreicht werden. Besonders Kinder aus sehr armen Familien gehen entweder nur kurz oder überhaupt nicht zur Schule, sie haben durch ihre Arbeit zum Lebensunterhalt der Familie beizutragen. Eine sozial verantwortliche Bildungspolitik ist gefordert, auch für diese jungen Menschen Lernangebote zu entwickeln, die mit ihrer sozialen Lage vereinbar sind.

Die „Bildungshilfe“ der Industrieländer konzentriert sich nach wie vor auf eine Stützung staatlicher Schulsysteme, ohne jedoch eine wirkliche Stütze bieten zu können. Dadurch trägt sie noch zur Verschärfung der Krise bei.

Um diese Entwicklung zu erörtern und um Alternativen zu klären, hatte die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ im Frühjahr 1993 eine internationale Tagung zum Thema „Außerschulische Bildung und Arbeit für eine dauerhafte Lebensgestaltung in Ländern des Südens - Er-

fahrungen und Strategien“ organisiert. Die Tagung war darauf angelegt, die Bedeutung außerschulischer Bildungsanstrengungen konkret zu erörtern und damit zu einer *Ent-Stigmatisierung* dieses Bereiches beizutragen. Gleichzeitig sollten Erkenntnisse über die Bedingungen außerschulischer Bildungsanstrengungen - besonders für arme Bevölkerungsgruppen - zusammengetragen und aufbereitet werden, um damit einen Beitrag zur Neuorientierung gesellschaftlich organisierter Bildung zu leisten. Eine solche *Neuorientierung* muß insbesondere die Situation der Bevölkerungsteile beachten, die nicht oder nur unzureichend von den Bildungssystemen erreicht werden. Das sind primär Menschen aus dem sogenannten informellen Sektor, die unter sich ständig verschlechternden Bedingungen leben müssen.

Diese Neuorientierung muß auch zu einer teilweisen Neubestimmung der auf den Bildungsbereich bezogenen entwicklungspolitischen Konzepte der Bundesregierung führen.

Zu der knapp eine Woche dauernden Tagung kamen viele Personen aus Ländern des Südens, berichteten über ihre Erfahrungen im Bereich außerschulischer Bildung und diskutierten diese untereinander sowie mit Vertretern des Nordens. Diese Berichte sind inzwischen als Dokumentation - auf englisch - erschienen². Im folgenden werden eine Reihe wichtiger Themen aus den Erfahrungsberichten³ erläutert.

II. Außerschulische Bildungserfahrungen und Konsequenzen

(1) Überlebensstrategien und Perspektiven einer aktiven Lebensgestaltung

Bei den Aktivitäten armer Bevölkerungsgruppen geht es einerseits um Überlebensstrategien für ein notdürftiges Überleben, andererseits um Strategien für eine längerfristige aktive Lebensgestaltung und eine Verbesserung der eigenen Lebenssituation. Beide Bereiche lassen sich in ökonomische und in soziokulturelle Komponenten unterscheiden. Eine lediglich ökonomische Betrachtungsweise und die Entwicklung entsprechender entwicklungspolitischer Maßnahmen greift zu kurz, da die Menschen zum Überleben und zur aktiven Lebensgestaltung mehr benötigen, als nur die Schale Reis.



Pädagogische Konzepte, die nur auf eine Qualifizierung von Menschen als Arbeitskraft ausgerichtet sind, greifen daher zu kurz und sind in der Regel zum Scheitern verurteilt. Demgegenüber ist ein holistisches Lehrverständnis zugrundezulegen, das die Entwicklung der gesamten Person mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten einschließt. Dazu gehören z.B. die Entwicklung von Ich-Stärke, Neugierverhalten, Kommunikationsfähigkeit, Organisationskompetenz und Frustrationstoleranz.

(2) Soziale Bewegungen und erfolgreiches Lernen

Außerschulisches Lernen ist in der Regel dann besonders erfolgreich, wenn es nicht isoliert und abgehoben von den konkreten Lebensbedingungen erfolgt, sondern wenn es integriert ist in die Aktivitäten von sozialen und politischen Bewegungen und entsprechenden sozialen und politischen Organisationen vor Ort. Einerseits kann durch entsprechende Organisationen die Kontinuität der Lernprozesse gesichert werden, andererseits ist die Motivation zum Lernen häufig an das Interesse zur Verbesserung der eigenen Lebensbedingungen gebunden und dieses ist eng auf eine entsprechende soziale Bewegung und Organisation bezogen.

Lernprozesse, die mit einer sozialen oder politischen „Gegen-Macht“ verbunden sind, können eher gegen Interventionen abgesichert werden, durch die sie ihrer Dynamik beraubt werden können (Kannan, Morales, Torres, Liebel u.a.). Eine solche Verbindung von Lernprozessen mit sozialen Bewegungen ist ein Grundprinzip der „educación popular“ und auch entsprechender Lernprozesse in Indien, die in der Tradition Ghandis stehen. In Afrika scheint diese Tradition mit Ausnahme von Südafrika (Motala, S. 341) nicht so stark verankert zu sein.

In diesem Zusammenhang ist auch auf die Bedeutung von Lernen als widerständiger Praxis hinzuweisen, das sich - um wirksam zu sein - allerdings nicht auf kleine Nischen beschränken darf, sondern auf Veränderungen in der Gesellschaft insgesamt zielen muß (Motala). Bei der Absicherung derartiger Lernprozesse sind Nichtregierungsorganisationen regelmäßig von erheblicher Bedeutung. Damit stellt sich zugleich die Frage nach dem Verhält-

nis zwischen den staatlichen Institutionen und denen der Zivilgesellschaft. „Moderne“ staatliche Institutionen tendieren häufig zu einem starken Zentralismus. Von staatlicher Seite wird in der Regel der formelle Sektor der Wirtschaft gefördert und der informelle benachteiligt, dieses ist zu revidieren. Zur Stärkung der Zivilgesellschaft erscheint es notwendig, die staatlichen Institutionen radikal zu demokratisieren (Närman; Motala).

(3) Subjektbezogenes Lernkonzept

Ein ganzheitliches Lernverständnis basiert auf der Annahme, daß die Menschen motiviert sind, ihre Umwelt zu verstehen und in ihr eigene Handlungskompetenz - zusammen mit anderen - zu entwickeln. Dazu gehört die angesprochene Entwicklung der eigenen Person. Dies wird in den in Lateinamerika stark verbreiteten Ansätzen im Rahmen der „educación popular“ berücksichtigt, aber auch in den Berichten aus den Philippinen (Morales) und aus Kerala/Indien (Kannan). Dabei wird der Bewußtseinsbildung eine große Bedeutung beigemessen.

Ein solches subjektzentriertes Lernverständnis hat erhebliche Konsequenzen für die Gestaltung von Lernangeboten. Auszugehen ist in diesen Fällen immer von der konkreten Lebenssituation sowie von den Erfahrungen der Adressaten. Dies ist in der Konferenz „praktisches Überlebenswissen“ genannt worden (Deutscher; Karcher). Damit sind die konkreten Erfahrungen gemeint, die Menschen an ihren Lebensorten für ihr wirtschaftliches und soziokulturelles Überleben benötigen. Weiter folgt aus einem solchen Lernverständnis eine Verzahnung von allgemeinbildenden Aspekten, die primär der Persönlichkeitsentwicklung dienen, mit instrumentellen Angeboten, über die konkrete Fertigkeiten und Fähigkeiten angeeignet werden können.

(4) Lerninhalte und Lernformen

Die zentralen Lehrinhalte ergeben sich aus den unter (1) genannten Handlungsansätzen. Sie sind daher auf die Lebenssituation und den Erfahrungsbereich der jeweiligen Bezugsgruppe auszurichten. Dementsprechend wird bei Abreu de Armengol von einem flexiblen Curriculum mit jeweils an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendli-

chen angepaßten Inhalten gesprochen. In entsprechender Weise haben die Lernformen sich an dem unter (3) angesprochenen subjektzentrierten Lernverständnis auszurichten. Dazu gehört insbesondere der Grundsatz des „learning by doing“, der Lernen durch Erfahrung einschließt. Diese Lernform ist für viele Bereiche des informellen Sektors typisch. Autoritäre Lehrkonzepte haben in solchen Modellen keinen Platz. Dem entspricht es, daß bei Tevera von einer flexiblen Dauer der Lehre gesprochen wird und bei Liebel flexible Schul- bzw. Unterrichtszeiten in der Nachbarschaftsschule vorgesehen sind.

(5) Beschäftigungswirksames Lernen

In einer Reihe von Papieren werden Erfahrungen mit Projekten eines auf Handlungsfelder bezogenen beschäftigungswirksamen Lernens vorgestellt. Dabei geht es um sehr unterschiedliche Aspekte dieses Themenbereichs: um ein Programm für jugendliche Arbeitslose (Corvalan), um eine Stadtteilschule (Liebel), um eine Ausbildung im Kleingewerbe für Flüchtlinge aus Afghanistan (Khan), um Jugendliche aus der Stadt, die sich wieder auf dem Lande ansiedeln (Agalic), um ökologisches Lernen in bezug auf bedrohte Regenwaldbestände (Gutierrez/Fischer). Außerdem gibt es eine Untersuchung über informelles beschäftigungswirksames Lernen von Jugendlichen in Tanzania (Lugalla). Aspekte der Verbindung von allgemeinbildendem Lernen mit Lernen für die Produktion und konkretem Produzieren finden sich insbesondere bei Puntasen. Bei Tevera geht es um eine sogenannte informelle Lehre im handwerklichen Bereich in Harare/Zimbabwe. Interessant ist dabei die flexible Dauer dieser Art von Ausbildung. Ähnliches findet sich in vielen westafrikanischen Ländern.

Das Bemühen um Verständnis der gesellschaftlichen Situation, die damit verbundene Bewußtseinsbildung sowie die Aneignung einer eigenen Handlungskompetenz und die Ausbildung der o.g.

Persönlichkeitsmerkmale wie Kommunikationsfähigkeit lassen sich mit dem Begriff kulturelles Kapital (Schmelkes) zusammenfassen. Aus einem solchen Lernverständnis ergibt sich zwangsläufig die Forderung nach Partizipation der Lehrenden bei der Ge-

staltung der Inhalte und Formen des Lernens. Das Prinzip der Partizipation zieht daher nicht zufälligerweise die Mehrzahl der Erfahrungsberichte.

Grundbildung wird häufig als Grundschulbildung verstanden, nicht jedoch in dem Beitrag von Abreu de Armengol, in dem ein kolumbianischer Ansatz mit jugendlichen Schulabbrechern vorgestellt wird. Gearbeitet wird in nonformaler Weise mit einer altersmäßig heterogenen Gruppe (9-15 Jahre) mit vielen Jugendlichen, die Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Das Curriculum wird den Bedürfnisse der Teilnehmenden jeweils flexibel angepaßt. Dabei geht es im wesentlichen um eine Grundbildung, wie sie sonst an Schulen vermittelt wird. Abreu de Armengol geht ausführlich auf die Arbeitsmethoden ein, die für die Arbeit mit den Schulabbrechern entwickelt worden sind.

(6) Konsequenzen für die Schule

Schulen, insbesondere wenn sie unter Armutsbedingungen arbeiten, sind häufig extrem strukturiert und zerstören tendenziell die Lernpotentiale der Schülerinnen und Schüler. Andererseits ist es eine Illusion anzunehmen, daß außerschulische Bildungsangebote schulisches Lernen ersetzen könnten (Goldschmidt). Daher erscheint es dringender denn je geboten, schulisches Lernen in der Weise zu verändern, daß die Lebensrechte der Lernenden besonders aus dem informellen Sektor - und damit deren Interessen und Erfahrungen - im Mittelpunkt der Lernprozesse stehen. Dies kann durch eine Fülle von Maßnahmen gefördert werden. Dazu gehört z.B. eine Verbindung von formalen und nonformalen Lernorten, die Einführung von Lernformen, die den armen Bevölkerungsgruppen entsprechen - learning by doing -, eine Beteiligung der Schülerinnen an den Entscheidungsprozessen (Schmelkes), das Einräumen von Möglichkeiten für Selbststeuerung und Eigenverantwortung sowie die Förderung von Kooperationsverhalten. Weiterhin können diese Grundsätze dadurch gefördert werden, daß produktive Elemente bzw.

eine Produktionsorientierung in das Curriculum aufgenommen werden (Puntasan). Damit kann und sollte zugleich eine einseitige abstrakte und individualisierte Leistungsorientierung, verbunden mit Notenselektion, abgebaut werden (Deutscher; Morales).

(7) Machtverhältnisse und Rahmenbedingungen

Die Vertretung der eigenen Interessen durch arme Bevölkerungsgruppen wird von herrschenden Gruppen regelmäßig als Bedrohung ihrer Privilegien empfunden und von daher bekämpft. In dieser Auseinandersetzung wird sich der relative Erfolg von sozialen Bewegungen und mit diesen verbundenen Lernprozessen erweisen. Durch eine falsche Entwicklungspolitik kann durchaus die Ungleichheit zwischen Arm und Reich in wenig industrialisierten Ländern verstärkt und dazu beigetragen werden, daß die Organisationen der armen Bevölkerungsgruppen weiter zurückgedrängt werden. Hierauf ist besonders sorgfältig bei entwicklungspolitischen Planungen und Evaluierungen zu achten.

Aufgrund der angesprochenen Aspekte ist deutlich geworden, daß einerseits schulische Lernbedingungen erheblich umgebaut werden müssen, um möglichst vielen Jugendlichen gerecht werden zu können. Andererseits muß schulisches Lernen ergänzt werden um vielfältige außerschulische Lernangebote, um diejenigen zu erreichen, bei denen ein regelmäßiger Schulbesuch aus vielfältigen Gründen nicht in Betracht kommt.

Schließlich sind die entwicklungspolitischen Konzepte der Bundesregierung und der übrigen Industrieländer daraufhin zu überprüfen, wie in ihnen die Benachteiligung außerschulischen Lernens abgebaut werden kann.

Literatur

aus: BDW/TUB/DSE (Eds): Out-of-School Education, Work and Sustainability in the South - Experiences and Strategies, Bonn/Berlin 1993

Abreu de Armengol, M.: Nonformal Basic Education for Out-of-School-Children and Youngsters, p.239-256

Agalic, J.: Kalijiisa Village integrated development project in Ghana, p.21-37

Corvalán, O.: Out-of-School-Education and work programmes for unemployed youth in Chile, during Transition to democracy, p.261-274

Deutscher, E.: Opening address, p.7-15

Goldschmidt, D.: Education through the nonformal sector - 12 theses, p.355-357

Gutierrez, F./Fischer, A.: An integrated curriculum for sustainable development in the communities of the Peninsula of Osa/Costa Rica, S:275-280

Kannan, K. P.: Nonformal education and sustainable development. Reflections in the experience of the peoples science movement in India's Kerala, p.141-155

Karcher, W.: An introduction to the subject of the Conference, March 31, 1993, p.16-20

Khan, H.: Pak German TTP, p.164-181

Liebel, M.: Education and Coexistence. Intermediate Evaluation of a projekt with working children in a district of Managua, p.281-287

Lugalla, J.: Survival tactics and informal learning strategies during the period of structural adjustment: The Tanzanian Experience, p.43-58

Morales, H.: Popular education for peoples empowerment: The Philippine Experience, p.184-190

Motala, E.: Conference-observations, p.341-345

Närman, A.: Conference-observations, p.346-349

Puntasan, A.: Productive community school as intellectual input for sustainable development and actual reform of education from below, p.196-204

Saldanha, D.: The Literacy Campaign in Sindhudurg District, Maharashtra State, India: Issues of scale, sustainability and organisation in contexts of subsistence, p.207-228

Schmelkes, S.: Non-formal adult education and work: Latin-american experiences, p.288-294

Tevera, D.: Skill acquisition in the urban informal sector: The case of the micro-enterprises at Gazaland shopping centre in Harare, Zimbabwe, p.110-116

Torres, A.: Rural development and popular education: A popular education experience in rural communities, p.297-304

Anmerkungen

¹Der Beitrag beruht in größeren Teilen auf einem zusammen mit Bernd Overwien verfaßten Manuskript.

²Sie kann angefordert werden bei der DSE-ZED, Hans-Böckler-Str.5, 53225 Bonn.

³Die jeweils erwähnten Berichte aus der Dokumentation werden am Ende aufgelistet.



Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“:

Protokoll der Arbeitstagung vom 1. bis 3. Juli 1993 an der Pädagogischen Hochschule in Weingarten (Oberschwaben)

Themenbereich 1

Migration als Herausforderung an die Pädagogik

1.1. Anhand von 5 Thesen machen A.SCHEUNPFLUG und A.TREML (Hamburg) Ausführungen über „das Fremde und das Vertraute - Funktion und Folgen eines basalen Codes für die Pädagogik“:

- binärer Kommunikationscode „vertraut und fremd“ auf den drei Sinndimensionen: Sachdimension (Wissen/Nichtwissen), Sozialdimension (Vertrautes/Fremdes), Zeitdimension (Gewißheit/Ungewißheit);
- Aufwertung des Vertrauten und Abwertung des Fremden;
- inhaltliche Füllung des formalen Codes, des Programms;
- zunehmendes Auseinandertreten von Differenz und Präferenz, von Code und Programm;
- Selektivität von Kultur.

1.2. G.KÜHN (Berlin) stellt 9 Thesen über „Migration als Herausforderung für die berufliche Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland“ zur Diskussion. Schwerpunkte: Eingliederung in das Berufs- und Erwerbsleben; berufliche Weiterbildung und Chancengleichheit; Abkehr von reiner berufs- und fachspezifischer Qualifizierung zugunsten ganzheitlicher Konzeption; staatliche Finanzierungs politik; berufliche Weiterbildung ausgehend von Lebens- und Berufsbiografien; neues Verständnis von Ausländer- und Aus siederintegration, Eingliederung als komplexer Wechselprozeß (auch bezüglich beruflicher Eingliederung); Elemente beruflicher und sozialer Eingliederungs politik.

1.3. „Zu Konzepten und Theorien inter-

kultureller Bildung“ macht E.RICHTER (Bielefeld) grundsätzliche historisch vergleichende Ausführungen: pädagogische Reaktion auf die Ausländerpolitik der BRD; interkulturelle Pädagogik und gegenwärtige Debatte.

1.4. H.BÜHLER (Weingarten) stellt ein Papier zum Thema „Einheit und Vielfalt, - ein kulturtheoretischer Versuch“ zur Diskussion, das er zum UNESCO-Kongreß: The Contribution by Religions to the Culture of Peace, in Barcelona, April 1993, vorgelegt hatte. Auf der Grundlage von Thesen kommen vor allem zur Sprache: Der Kulturbegriff im Einflußbereich besonders von aktuellen politischen Veränderungen; kulturelle Vielfalt und Monokultur der Weltgesellschaft; Tragfähigkeit des Denkmodells besonders unter humanwissenschaftlichen und interkulturell-pädagogischen Aspekten; Kulturtheorien der Neuen Rechten und unser Verhältnis dazu.

Themenbereich 2

Erfahrungen und Perspektiven mit antirassistischen Lehrveranstaltungen

Einführende Betrachtungen von W.KARCHER (Berlin) über sogen. stilles Theater mit Studierenden in öffentlichen Verkehrsmitteln Berlins und von G.MERGNER (Oldenburg) über „Antirassismustage“ eines Oldenburger Gesprächskreises als Protest gegen rechts. Die Diskussion ging in folgende Richtungen: Umgang mit Sehnsüchten und Ängsten bei sich selbst und bei Studierenden; zum Kulturbegriff; Relationen von Praxisaktionen und systematischer Lehre auf der Basis politischer Aktualität; Gefahren von Gemeinde-

bzw. Sektenbildungen („gute“ wie „schlechte“).

Themenbereich 3

Konsequenzen aus der Berliner Tagung (März 1993) zur außerschulischen Bildung und Arbeit in Ländern des Südens

W.KARCHER berichtet über Verlauf und Ertrag der Tagung. Die Diskussion erbrachte vor allem: Der Bereich des „informellen Sektors“ sollte für längere Zeit Schwerpunkt der Kommission sein; die geplante Publikation sollte unbedingt erfolgen, auch wenn die Auswertung der Tagung einen längeren Zeitraum beansprucht; zukünftige Veranstaltungen müssen größere Durchschaubarkeit der Ziele gestatten, mehr Gewicht auf deutsche Öffentlichkeit legen, Vernetzung der Hypothesen; größere Kreativität aller Beteiligten.

Bezüglich des Beitrages von E.THIEL in der Zeitschrift „E+Z“ 6/93 wird besonders festgestellt, daß sich die Vertreter des „Südens“ - im Gegensatz zu den Aussagen von THIEL - durch kompetentes Wissen und Selbstbewußtsein auszeichneten und von der Mehrzahl eine selbstkritische Haltung zur Arbeit im und für den informellen Sektor eingenommen wurde. Die Papiere der ausländischen Teilnehmenden sollten nach dem Kriterium „kompetentes Selbstbewußtsein“ ausgewählt werden.

4. Informationen / Organisatorisches

4.1. Vereinigung des „BDW - Rundbriefes“ mit der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik (ZEP)“

- Einer Vereinigung wurde nach eingehender Diskussion mit großer Mehrheit zugestimmt.
- Dem Redaktionskollegium gehören 4 Kommissionsmitglieder an (A.DATTA, A.SCHEUNPFLUG, A.TREML plus 1 neues Mitglied), 2 für interkulturelle Forschung und 2 für „Dritte Welt“.
- Der Kommission stehen pro Ausgabe 4 Seiten Informationen für ihre Mitglieder zu. Damit wird der Rundbrief in bisheriger Form abgeschafft, verschickt werden weiterhin Einladungen.
- Aufsätze können im vorderen Teil veröffentlicht werden.
- Der Kommissionsvorsitzende



W.KARCHER wird beauftragt, unter Beteiligung von G.MERGNER und W.SÜLBERG den Kooperationsvertrag auszuarbeiten und abzuschließen.

- In Verbindung mit einem Abonnement der Zeitschrift erhöht sich auch der Mitgliedsbeitrag von z.Zt. 30 DM.

- Für Heft 4/93: bis 18.September Einreichen der Artikel bei der Redaktion; bis Mitte September 93 Informationen aus der Kommission an W.KARCHER (für ZEP bis Mitte Oktober).

4.2. 14. DGfE - Kongreß 14. bis 16. März 1994 in Dortmund

a) Symposium zum Thema „Europe's Perception of the „Third World“ - Educational Consequences“ (siehe Rundbrief 32/1993)

- Thematik und Inhalte werden bestätigt.

- Eventuelle Hinzuziehung weiterer Referenten aus der „Dritten Welt“.

- Inhaltliche Präzisierung der Beiträge erfolgt noch.

- Pro Referent 20 Minuten Redezeit, dann Diskussion im Plenum.

- Um die Diskussion fundiert gestalten zu können, sollen möglichst

Thesen zu den Beiträgen verschickt, bzw. in der ZEP veröffentlicht werden.

b) Auf dem gleichen Kongreß wird eine Arbeitsgruppe zum Thema „Ambivalenzen in der antirassistischen Bildungsarbeit in Europa“ angeboten. Inhaltliche Koordination: M.WESSELER (Kassel).

4.3. Information durch W.MAUCH, UIP Hamburg, über ein Forschungsprojekt des UNESCO-Instituts über „Außerschulische Bildungsarbeit mit Migrantinnen in den industrialisierten Ländern“:

- Bibliographie zur Alphabetisierung/ Bildungsarbeit zu o.g. Gruppe (als Arbeitsgrundlage für eine Expertentagung).

- Expertentagung auf EG-Ebene (Teilnehmer aus EG-Ländern) mit Unterstützung der EG-Kommission (für Ende 1993 geplant).

- Ziele: Darstellung der gegenwärtigen Situation der außerschulischen Bildungsarbeit mit Migrantinnen in den verschiedenen Ländern (Arbeitspapiere); Perspektiven für die Forschung in diesem Bereich; Fertigstellung der Bibliographie.

4.4. Ankündigung einer Biblio-

graphie „Literatur zur entwicklungsbezogenen Bildung“ von A.SCHEUNPFLUG und K.SEITZ. Zeitlicher Umfang 1950 bis 1993. Bereits erschienen in Buchform (Printbibliographie), als Diskette (UNESCO/ASCII/MEMO) und Abo-Software. Möglichkeit des Bestellens (Comenius-Institut Münster, Schreiberstr.12), Preis ca. 30 DM, regelmäßige Ergänzungen.

4.5. Erstellung eines Werkstattheftes über „Ambivalenzen in der antirassistischen Lehre besonders an Hochschulen in der BRD“. Zur Mitarbeit sind besonders Kommissionsmitglieder angesprochen aber auch weitere Interessenten und potentielle Mitglieder. (BÜHLER, FÜHRING, KARCHER, MERGNER; evtl. auch ALBERT, KRAUSE, SCHEUNPFLUG, TRÖGER), Koordination: G.FÜHRING.

4.6. Weiterführung der Diskussion über E.JOUHY und sein Werk.

Vorgesehen auf einer nächsten Arbeitstagung der Kommission (siehe 4.7.). Einstimmung darauf (evtl. Kindheit; Ausbreitung Europas auf die übrige Welt; Interdisziplinarität) im Dezemberheft der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik. Verantwortlich: G.MERGNER (Oldenburg).

4.7. Künftige Tagungen der Kommission

- März 1994 DGfE - Tagung Dortmund (siehe 4.2. und Rundbrief 32/1993,S.3)

- Arbeitstagung von Do. 30.06. bis Sa. 02.07.94 in Oldenburg, zum Thema: „Zum informellen Sektor“ (Aspekte: fehlende Lebensraumbezogenheit unseres Schulsystems; Beispiele aus der „Dritten Welt“: Was können wir aus dem „Norden“ vom „Süden“ lernen?). Organisatorisches G.MERGNER (Oldenburg).

Herr MAUCH betont das starke Interesse des Unesco-Instituts an einer solchen Tagung (evtl. ein eigener Beitrag). Es soll geprüft werden, ob das Material der Tagung vom April 1993 als Grundlage ausreicht. Organisatorische Koordination: G.MERGNER (Oldenburg); inhaltliche Koordination W.KARCHER (Berlin) und H.BÜHLER (Weingarten).

- November 1994 in Bad Boll (Evangelische Akademie) Tagung über E.JOUHY (siehe 4.6.).

Protokoll: J.KRAUSE
(Falkensee)

Infos!

Termine

AKE-Seminare

Die aktuelle Übersicht über die vom AKE-Bildungswerk e.V./Arbeitskreis Entwicklungspolitik (Horstweg 11, 32602 Vlotho, Tel. 05733/6800) angebotenen **Seminare 1993** ist erschienen. U.a. sind Seminare geplant zu den Themen „Eine andere Welt oder Keine - eine Einführung in entwicklungspolitische Zusammenhänge“ (Vlotho 21.-25.3.94), „Von Südasien lernen - eine Einführung in entwicklungspolitische Zusammenhänge, um die Umgestaltung Europas zu verstehen“ (Bielefeld 1.4.-4.4.94), „Von Fremden lernen - Sich selbst verstehen“ (Vlotho 22.-26.6.94), „Konzepte und Probleme multikultureller Jugendarbeit“ (Vlotho 21.-24.9.94). (akt)

XII. Fernseh-Workshop

„Entwicklungspolitik“ 1992-94

Vom 11.-15. April 1994 veranstaltet der XII. Fernseh-Workshop „Entwicklungspolitik“ (FSW) eine Sichtveranstaltung in Arnoldshain. Produzenten, Filmemacher und Film-Verleiher können daran teilnehmen und Film-, Video- und Fernsehproduktionen vorschlagen, die einen entwicklungspolitischen Bezug haben und nicht für den gewerblichen Bereich gemacht wurden. Seit diesem Jahr gibt die Geschäftsstelle des FSW einen „NewsLetter“ heraus, der zwei bis dreimal pro Jahr scheinen soll. Weitere Informationen über den FSW in der Ev. Akademie Arnoldshain, 61389 Schmitt, Tel. 06084/944132. (akt)



Informationen Informationen Informationen Informationen Informationen

„Einfälle statt Abfälle“ - Spielzeug aus der 3. Welt

Projekte und workshops für Kinder im Vor- und Grundschulalter, für Schulklassen, Fortbildungen für Erzieherinnen, Lehrer und Pädagogen, sowie eine Ausstellung „Kinder als Konstrukteure“ bietet Franz-Josef Lotte (Leedener Mühlenweg 3, 49545 Tecklenburg, Tel. 05481/38735) an. Lotte ist entwicklungspolitischer Referent und kann auf mehrere längere Aufenthalte in Brasilien, Guatemala und Mexiko zurückblicken. Er ist Spezialist für selbstgemachtes Spielzeug von Kindern der „Dritten Welt“.

(akt)

Seminare der werkstatt solidarische welt

Die werkstatt solidarische welt, Bildungsstätte der Comboni-Missionare (Rottenbacher Str.8, Pf 1252, 73472 Ellwangen/Jagst, Tel. 07961/55295) hat ihr Seminarangebot 1994 in der Erwachsenenbildung und in der Jugendarbeit in einer Brochüre vorgelegt. Themenschwerpunkt des ersten Halbjahres 94 ist „**Fremden begegnen bei uns in Afrika**“. Das Faltblatt ist bei obiger Adresse kostenlos abrufbar.

(akt)

DGfE-Kongress in Dortmund

Der 14. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) findet am 14.-16.3.1994 in Dortmund statt. Das Rahmenthema lautet: „**Bildung und Erziehung in Europa**“. Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ bietet das XI. Symposium an. Thema: „**Europas Bilder von der „Dritten Welt“ - erziehungswissenschaftliche Auswirkungen**“. Referenten sind: Tremml, Mergner, Adl-Amini, Denis, Fägerlind, Odora und Karcher. Im Bereich der Arbeitsgruppen sind entwicklungspädagogische folgende Themen interessant: **AG 5 „Pädagogische Anthropologie - Das Beispiel „Evolutionistisches Denken“**“ (u.a. mit Riedl und Tremml), **AG 6 „Erziehung und Bildung in Europa aus der Sicht der UNESCO“**, **AG 9 „Folgt Innovation auf Migration? Interkulturelle Bildung und Erziehung als europäische Bildungspolitik“** (u.a. mit Gogolin und Wittek), **AG 10 „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“** (u.a. mit Merckens und Nauck), **AG 21 „Probleme antirassistischer Erziehung“** (u.a. mit Bukow und Radtke), **AG**

22 „Ambivalenzen anti-rassistischer Bildungsarbeit in Europa“ (u.a. mit Albert und Wessler). Anmeldungen an: Universität Dortmund/14. DGfE-Kongress, Lokales Organisation-Komitee, z.Hd. Herrn Prof. Dr. Spies, Emil-Figge-Str. 50, 44 221 Dortmund.

(akt, dgfe)

Arbeit mit diesem Buch. Es ist erhältlich in Österreich beim Verein für interdisziplinäre Forschung und Praxis, Julius-Tandler-Platz 5/24, RLI, A-1090 Wien, und in Deutschland und der Schweiz beim Harald Fischer Verlag, Theaterplatz 31, 8520 Erlangen.

(akt)

UNESCO-Projekt-Schulen

In der Zeitschrift „forum“ vom November 1993, Sonderheft 4, dokumentiert die UNESCO die 28. Jahrestagung der UNESCO-Projekt-Schulen. Die 38-Seitenstarke Broschüre mit Vorträgen, Diskussionsbeiträgen und Informationen ist erhältlich bei der Dt. UNESCO-Kommission, PF 12 03 60, 53045 Bonn, Tel. 0228/22 83 430.

(akt)

Dokumentation „Lernen in der Einen Welt“

Die Freiburger Tagung „Lernen in der Einen Welt“ liegt nun in einer Broschüre dokumentiert vor und kann über die Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (Urbanstr. 42, 70182 Stuttgart, Tel. 0711-2368492) bestellt werden. Der Band enthält alle Vorträge und die Thesen und Ergebnisse der 18 Arbeitsgruppen, versehen mit Hinweisen für den Unterricht und weiterführende Literaturangaben.

(akt)

Lehrerinfo Dritte Welt

Die Schulstelle Dritte Welt in der Schweiz gibt eine großformatige Zeitschrift für Lehrer und pädagogische Multiplikatoren heraus. „Pausenzeichen“ ist eine hilfreiche Broschüre mit vielen Tips und Hinweisen für alle, die in pädagogischen Feldern arbeiten. Die vierteljährlich erscheinende Zeitung kostet Fr.10 inkl. Porto im Abo und ist erhältlich bei : s3w, Monbijoustr. 31, PF 3001 Bern.

(akt)

UNESCO-Tätigkeitsbericht 1992

Die Deutsche UNESCO-Kommission hat ihren Tätigkeitsbericht 1992 unter dem Titel „**Zusammenleben in kultureller Vielfalt**“ vorgelegt, in dem u.a. auch der Fachbereich Bildung und Erziehung zu Wort kommt und über das UNESCO-Schulprojekt und über die UNESCO-Schulen berichtet wird. Die Broschüre ist erhältlich über die Deutsche UNESCO-Kommission, Colmantstr. 15, 53115 Bonn, Tel. 0228/692091-92.

(akt)

Frauenforschung international

Nach langen Vorarbeiten ist die von Margaret Maurer und Barbara Smetschka herausgegebene Dokumentation/Bibliographie „Frauenforschung international“ erschienen. Das umfangreiche, über 606 Seiten starke Nachschlagewerk sammelt alle deutschen und fremdsprachigen Publikationen zum Thema „Frauen und Dritte Welt“, vorwiegend aus der Zeit von 1970 bis 1991. Ein differenzierter Registerteil erleichtert die

Eine Welt im Unterricht: Materialien, Medien, Adressen

Eine nützliche Broschüre zum Thema „Eine Welt im Unterricht“ hat das Pädagogische Werkstattgespräch entwicklungspolitischer Organisationen herausgegeben. Auf knapp 24 Seiten gibt sie einen ersten Überblick über einschlägige Materialien, Medien und Adressen aus dem Lernbereich Dritte Welt. Die Hefte sollen aktualisiert jährlich erscheinen und kosten DM 1,20 (mit Porto 2,70 DM). Erhältlich ist das Materialverzeichnis über Misereor, Missio, Unicef, Inercom, terre des homme oder den Horlemann-Verlag, PF 1307, 53568 Bad Honnef, Tel. 02224/5589.

(akt)

Dritte Welt-Grundkurs Politik

„Dritte Welt - Überleben für alle“ heißt der von der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Staffenbergstr. 38, 7 Stuttgart 1, 0711/2153-385) herausgegebene „Grundkurs Politik“. Die

Materialien

leicht veraltete, aber didaktisch gut aufgebaute Broschüre ist über die Landeszentrale speziell für den politischen Unterricht erhältlich.

(akt)

diesem Heft, S.30): Nr.47 bringt die überarbeitete Fassung der erfolgreichen von der ZEP herausgegebenen Broschüre „Lernen für die „Eine Welt“ in der Grundschu-

heißt „Aufs Rad statt unter die Räder“. Bezug: Horlemann Verlag, 53583 Bad Honnef, PF 1307, Tel. 02224/5589.

(akt)

Erklärung zur Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland

Bad Boll, Evangelische Akademie, 22. Oktober 1993

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es eine nicht genau bekannte, aber erhebliche Zahl funktionaler Analphabeten. Trotz der seit über 100 Jahren bestehenden allgemeinen Schulpflicht haben mehrere Millionen deutschsprachige Erwachsene Lesen, Schreiben und Rechnen nur so unzureichend gelernt, daß sie es in ihrem Alltag nicht anwenden können. Hinzu kommt eine große Zahl ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger ohne Schriftkenntnis.

Aus berechtigter Angst vor Bloßstellung sprechen Analphabeten nicht über ihr Problem; deshalb ist über das Ausmaß und die Auswirkungen des Analphabetismus zu wenig bekannt. Mit steigender Arbeitslosigkeit und zunehmender Verschriftlichung aller Lebensbereiche wächst die soziale Brisanz von Analphabetismus. Vor Jahren wurde das Problem erkannt. Grundlegende Konzepte wurden entwickelt. Seitdem bieten zahlreiche Einrichtungen der Erwachsenenbildung, vor allem Volkshochschulen, aber auch freie Träger, Alphabetisierungsmaßnahmen an. Etwa 20000 Erwachsene nehmen jährlich daran teil.

Um jedoch dem Analphabetismus wirksam zu begegnen, sind weitaus größere politische, soziale und pädagogische Anstrengungen nötig.

Deshalb werden sich die Unterzeichner zur **Bundesarbeitsgemeinschaft Alphabetisierung** zusammenschließen.

Ziele und Forderungen sind:

- Unterstützung der Interessen deutscher und ausländischer Analphabeten
- Interessenvertretung der in der Alphabetisierung engagierten Person und Einrichtungen
- Verstärkung der Öffentlichkeitsarbeit
- Kooperation und Koordination in der Alphabetisierung
- Schaffung schreib- und lesefördernder Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche
- Verbesserung der Lehrerausbildung und schulischer Lernbedingungen
- Einforderung des Rechts auf Grundbildung

Diese Erklärung wurde u.a. vorbereitet von:

Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn; Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, Frankfurt/M.; Sprachverband Deutsch für ausländische Arbeitnehmer, Mainz; Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber, Osnabrück; Stiftung Lesen, Mainz; Lese- und Schreibservice, Frankfurt/M.; Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Stuttgart; Evangelische Akademie Bad Boll.

Die Erklärung wurde von den rund 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Tagung „Analphabetismus und Alphabetisierung - eine gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung“; Konsultation vom 20. bis 22. Oktober 1993 in der Evangelischen Akademie Bad Boll, verabschiedet. Sie wird bundesweit an alle Einrichtungen der Alphabetisierung zur Unterschrift versandt.

eXplizit-Materialien zur Entwicklungspolitik

Der Horlemann-Verlag hat in seiner Reihe „eXplizit - Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit“ neue entwicklungspädagogische Broschüren herausgebracht (siehe hierzu die Unterrichtsmaterialien in

le“. Joachim Schröder offeriert in Heft 44 „Ethnomathe“, also Mathematik in ethnologischer und interkultureller Sicht („Wer entwickelt wen?). Eines der wenigen entwicklungspädagogischen Unterrichtsmaterialien für den Mathematikunterricht. Heft 46 ist von Thomas Hax und Gerhard Bliersbach herausgegeben und

Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung in Bonn bringt neue Bibliographie zu entwicklungsländerbezogener Forschungsarbeit heraus.

Die DSE/Zentrale Dokumentation hat

eine neue „Bibliographie entwicklungs-länderbezogener Forschungsarbeiten“ herausgebracht. Es ist der 29. Band dieser Zusammenstellung deutscher Forschungsbeiträge zum Entwicklungsproblem. Die Bibliographie ist kostenlos bei der DSE, 53225 Bonn, erhältlich. (dgfe)

NORRAG-News Nummer 15, Dezember 1993

Die Informationsschrift des „Northern Policy review, Research Advisory Network on Education and Training“ (NORRAG) vom Dezember 1993 enthält auf mehr als 70 Seiten Überblicksbeiträge über Erziehung in Afrika, Lateinamerika, Asien, den Mittleren Osten und die ehemalige Sowjetunion. Ferner versammelt das Blatt eine Rezension zur „International Encyclopedia of international Education“. Es wird über Tagungen berichtet und auf erschienene Publikationen hingewiesen. Interessenten können diese Nachrichten bei Norrag, Kenneth King, Centre of African Studies, University of Edingburgh, George Square, Edingburgh EH8 9LL, Scotland UK anfordern. (dgfe)

„Medien und Demokratie und Internationale Zusammenarbeit

Der Arbeitsbereich Internationale Zusammenarbeit der Konrad-Adenauer-Stiftung hat eine Broschüre zum Thema „Medien und Demokratie“ als „Standortbestimmung“ vorgelegt. Die von Monika Baumhauer, Frank A. Priess und Margarita Kaufmann verfaßte Studie ist über die Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. in Sankt Augustin erhältlich. (akt/KAS)

zung einer 100% Stelle im Rahmen einer Arbeitsbeschaffungsmaßnahme eine(n) **Bildungsreferentin/Bildungsreferent** (nach BAT). Voraussetzungen sind u.a. ein abgeschlossenes Hochschulstudium, Erfahrungen in der Erwachsenenbildung, Kenntnis einer Zweitsprache. Bewerbungen an obige Adresse z.Hd. von P.Dr. Werner Nidetzky. (akt)

Recht der Kinder auf heile Umwelt

Der Oberste Gerichtshof der Philippinen hat in einem wegweisenden Gerichtsurteil das Recht künftiger Generationen auf eine ausgewogene und gesunde Umwelt bestätigt. Als Kläger traten neben einer Umweltschutzorganisation rund 45 Kinder auf, die durch ihre Eltern vertreten wurden und geltend machten, auch die Interessen künftiger Generationen zu repräsentieren. Angeklagt war das Umweltschutzministerium, und die Klage forderte die Streichung aller Schlaglizenzen für die philippinischen Tropenwälder und den Verzicht auf neue Lizenzen.

In den letzten 25 Jahren ist in den Philippinen der Bestand der Regenwälder von 53% auf knapp 4% zurückgegangen. Würden die Bestände weiterhin wie bisher abgeholzt, würde es noch vor Ende des Jahrtausends keine Tropenwälder mehr geben. Die Kläger wurden vom Gericht zugelassen. Das bestätigte Recht auf eine ausgewogene und gesunde Umwelt wurde vom Gericht abgestützt auf entsprechende Verfassungsbestimmungen sowie auf politische Grundsatzserklärungen. Die Kläger wurden aufgefordert, die Lizenznehmer der Tropenabholzung zu verklagen. Das Verfahren geht also weiter, doch sind mit den bisherigen Festlegungen des Gerichts wichtige Durchbrüche erfolgt. (akt/NZZ 252)

Befragung der Lehrkräfte in der Schweiz

Die „Schule für eine Welt“ (Aubrigstr. 23, CH-8645 Jona, Tel. 055 284082) hat einen Fragebogen erarbeitet für Lehrkräfte aller Stufen zum Thema Umwelt und Nord-Süd-Beziehungen. Der Entwurf ist sicher nicht nur für Schweizer Verhältnisse interessant. Er kann im Entwurf bei obiger Adresse angefordert werden. (akt)

„Wahl-CHARTA 94“ Entwicklung und Umwelt

In Anbetracht der vielen vor uns stehenden Wahlen haben verschiedene entwicklungspolitische und umweltpolitische Organisationen und Initiativen eine „Wahl-Charta 94“ zu den Themen **Entwicklung und Umwelt** vorgelegt. Mithilfe sogenannter „Wahlprüfsteine“ sollen bei Diskussionsveranstaltungen die Kandidaten und Kandidatinnen sachkundig befragt werden können. Die gesamte Wahl-Charta 94 ist abgedruckt in der Zeitschrift „Relaciones“, die vom Verein zur Förderung von entwicklungspolitischen Initiativen und Entwicklungszusammenarbeit in Niedersachsen e.V. (VEN) herausgegeben wurde. Sie ist über diese Adresse (49406 Barnstorf, Tel. 05442/2414) erhältlich. Die vorausgehende Nummer der Zeitschrift hatte als Schwerpunktthema „**Kommunale Nord-Süd-Arbeit**“. (akt)

Europa in schweizer Schulen

Speziell für welsche (französischsprachige) Schulen der Schweiz ist eine didaktische Unterrichtsanleitung erschienen, die fächerübergreifend für **Europa** sensibilisieren will. Stichworte wie Toleranz, gegenseitiger Respekt, Solidarität dienen dabei als Orientierungspunkte, um die europäische Dimension im Unterricht aller Fächer zu verankern. Das Werk umfaßt sechs Einheiten mit den Themen: Wanderbewegungen, Kunst und Wissenschaften, Umweltbelastung, Grenzen, wirtschaftlicher Austausch, Sitten und Gebräuche. Es ist über die Erziehungsdirektorenkonferenz der französischen Schweiz und des Tessins Lausanne erhältlich (genaue Adresse nicht bekannt) und hat den Titel „Une dimension européenne à l'école“. (akt/NZZ)

Der Nord-Süd-Konflikt in der Arbeitnehmerbildung

(akt) Vom 29.-31.10.93 fand in Barnstorf die zweite bundesweite Fachtagung zur Entwicklungspädagogik in der Arbeitnehmerbildung statt. Inzwischen ist die Dokumentation dieser Veranstaltung erschienen. Titel „**Bildung + Aktion = Veränderung? Der Nord-Süd-Konflikt in der**

Sonstiges

Stellenausschreibung

Die Bildungsstätte der Comboni-Missionare (PF 1252, 73472 Ellwangen/Jagst, Tel. 0796155295) sucht ab sofort für die Beset-

Informationen Informationen Informationen Informationen Informationen

ArbeitnehmerInnen-Bildung". Die Broschüre dokumentiert die wichtigsten Vorträge, u.a. von Horst Siebert „Bildungsarbeit im Nord-Süd-Konflikt - Ernüchterungen und Enttäuschungen“, Axel Schulte „Zum Umgang mit den Begriffen „Migration“ und „Multikulturalität“ in der Bildungsarbeit“, Theo Jahns „Zur Wirksamkeit politischer Bildungsprozesse“, „Wico Bunskoek „Die Niederlande - Vorbild für antirassistische Bildungsarbeit?“. Darüber hinaus informiert das Heft über die Diskussionen und die Ergebnisse der Tagung. Die Dokumentation ist erhältlich bei: VNB, Fachbereich internationale und interkulturelle Arbeit, Bahnhofstr. 16, 49406 Barnstorf. (akt)

Die Entwicklung der Entwicklungspädagogik

Das von der DFG geförderte Forschungsprojekt über die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung in Deutschland (Österreich und Südtirol) von 1950 - 1990 erscheint 1994 im IKO-Verlag Frankfurt am Main. Das von *Annette Scheunpflug*, *Klaus Seitz* und *Alfred K. Tremel* verfaßte umfangreiche Werk wird den Titel tragen „*Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt. Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung*“ und in 4 Bänden erscheinen: Band 1 „Theorieliteratur, Arbeits- und Unterrichtsmaterialien“, ca. 240 S., Band 2 „Schule und Lehrerbildung“, ca. 440 S., Band 3 „Jugend- und Erwachsenenbildung“, ca. 340 S., Band 4 „Bilanz und Perspektiven“, ca. 250 S. Vorbestellungen über: IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Postfach 900965, 60449 Frankfurt am Main. (akt)

UNESCO heute

Die Deutsche UNESCO gibt eine Zeitschrift heraus mit dem Titel „UNESCO heute“. Sie erscheint inzwischen schon im 40. Jahrgang. Die jüngste Ausgabe IV, Winter 1993, berichtet u.a. von der 27. Generalkonferenz in Paris, über die UNESCO-Aktion „Kinder in Not“ und über eine internationale Erziehungskonferenz in Warschau über „Bildung und Erziehung in Mittel- und

Osteuropa“. Die kurzweilige Zeitschrift mit vielen Informationen und (mindestens 5) schönen Abbildungen des schönen deutschen Generalsekretärs Traugott Schöfthaler erscheint vierteljährlich. Bezug und Abdruck sind frei (d.h. kostenlos!). Sie ist beziehbar über UNESCO-heute, Colmantstr. 15, 53115 Bonn. (akt/unesco)

Jahresbericht des Deutschen Volkshochschulverbandes

Dieser umfangreiche Jahresbericht dokumentiert die vielfältigen Aktivitäten des Deutschen Volkshochschulverbandes im Bereich der internationalen Zusammenarbeit. Differenziert werden für einzelne Regionalbereiche (Afrika, Asien, Lateinamerika und Mittel- und Osteuropa) die verschiedenen Formen der Zusammenarbeit, vor allem in der projektbezogenen Bildungsarbeit dargestellt. Ferner wird ein Überblick über die verschiedenen „sektoralen Projekte“ des DVV, nämlich Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern in Entwicklungsländern, die Fachzeitschrift „Erwachsenenbildung und Entwicklung“, die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Bundesrepublik und die Förderung internationaler Fachkontakte gegeben.

Deutscher Volkshochschulverband e.V., Fachstelle für internationale Zusammenarbeit: Jahresbericht 1992, Bonn, 1993, erhältlich bei genannter Institution, Obere Wilhelmstraße 32, 53225 Bonn, 137 S. (asche)

»edition differenz«

„differenz“ - das ist ein Unterschied. Unterschiede erregen, irritieren. Das Gleiche aber, so meinte Goethe einmal, läßt uns kalt. Eine Buchreihe, die »edition differenz« heißt, erhebt also einen unbescheidenen Anspruch: das Rauschen der vielen Buchpublikationen in Irritationen zu überführen, in Differenzerfahrungen, die unser Denken anregen.

Das beinhaltet die Freiheit der Form. Vom Essay bis hin zur abstrakten und wissenschaftlichen „Anstrengung des Begriffs“ sollte alles möglich sein. Das Profil der Reihe impliziert aber auch, daß nicht alles

möglich ist, zumindest was den Inhalt betrifft. Das wäre, weil nichts ausgeschlossen bliebe, Beliebigkeit und Willkür. »edition differenz« konzentriert sich thematisch auf jene Themen, die im Kontext von sozialer Evolution und Pädagogik sowie Philosophie angesiedelt sind. Alle pädagogischen und philosophischen Reaktionen auf die Entwicklungstatsache unserer (Welt-) Gesellschaft fallen im weitesten Sinne unter den möglichen Beobachtungsbereich. Ohne fortschrittspessimistisch zu sein, wird der gesellschaftliche Fortschritt als prinzipiell kontingent, also immer anders möglich, unterstellt und rückt damit als ein Problem in den Blick.

Die bisherigen Bände veranschaulichen das Konzept. Der erste Band umreißt die Probleme gesellschaftlichen Fortschritts entlang zentraler „Stichworte der praktischen Vernunft“ aus ethischer Sicht. Ethik im Horizont der ökologischen Krise wird hier zur Überlebensethik und Überleben zu einer ethischen Kategorie: »*Alfred K. Tremel: Überlebensethik. Stichworte zur Praktischen Vernunft im Horizont der ökologischen Krise*«

Der zweite Band thematisiert die Diskussion um eine neue Sicht von Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik. Eine Sicht, die interdisziplinäre Theorieofferten fruchtbar zu machen versucht: Synergetik, Chaostheorie, Allgemeine Evolutionstheorie: »*Annette Scheunpflug / Klaus Seitz (Hrsg.): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht*«

Band drei bilanziert den Stand der wissenschaftlichen Beobachtung entwicklungspolitischer Bildung im Ausgang einer Epoche. Ein qualitativ und quantitativ gewichtiges Standardwerk zur Entwicklungspädagogik. »*Annette Scheunpflug / Alfred K. Tremel (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch*«

Band vier thematisiert ein scheinbar peripheres Thema, welches aber dort, wo es auftaucht, stets Kontroversen und Mißverständnisse produzierte: »*Ulrich Klemm: Die Pädagogik des modernen Anarchismus*« (im Erscheinen).

Bezugsadresse: Verlag Schöppe und Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen.

Vereinte Nationen, Generalversammlung:
Weltkonferenz über Menschenrechte
Wien, 14. - 25. Juni 1993

Wiener Erklärung und Aktionsprogramm

Der Text der Wiener Erklärung und des Aktionsprogrammes in der von der Weltkonferenz über Menschenrechte in der am 25. Juni 1993 angenommenen Fassung äußert sich nur über Menschenrechte in ihrer politischen Dimension, sondern formuliert auch pädagogische Konsequenzen zur Menschenrechtserziehung:

„D. Erziehung und Aufklärung auf dem Gebiet der Menschenrechte

78. Die Weltkonferenz über die Menschenrechte erachtet Erziehung, Schulung und Öffentlichkeitsarbeit auf dem Gebiet der Menschenrechte als wesentlich für erfolgreiche Bemühungen um stabile und harmonische Beziehungen unter den verschiedenen Gemeinschaften und für die Förderung des gegenseitigen Verständnisses, der Toleranz und des Friedens.

79. Die Staaten sollten bestrebt sein, den Analphabetismus auszurotten, und sollten ihr Bildungswesen auf die volle Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten ausrichten. Die Weltkonferenz über die Menschenrechte ruft alle Staaten und Institutionen auf, die Menschenrechte, das humanitäre Recht, die Demokratie und den Rechtsstaat als Unterrichtsschwerpunkte in formellem und nichtformellem Rahmen in die Lehrpläne aller Bildungsinstitutionen aufzunehmen.

80. Zu den Inhalten der Menschenrechtserziehung sollten auch der Friede, die Demokratie, die Entwicklung und die soziale Gerechtigkeit zählen, wie sie in den internationalen und regionalen Menschenrechtsinstrumenten verankert sind, um auf diese Weise eine Gemeinsamkeit des Verständnisses und des Menschenrechtsbewußtseins zu erreichen, im Hinblick auf die Verstärkung des allgemeinen Engagements für die Menschenrechte.

81. Unter Bezugnahme auf den Weltaktionsplan für die Erziehung zu den Menschenrechten und zur Demokratie, der im März 1993 vom Internationalen Kongreß für die Erziehung zu den Menschenrechten und zur Demokratie im Rahmen der UNESCO beschlossen wurde, und auf andere einschlägige Menschenrechtsinstrumente empfiehlt die Weltkonferenz über die Menschenrechte den Staaten, spezifische Programme und Strategien zu entwickeln, um eine möglichst breite Menschenrechtserziehung und eine entsprechende Aufklärung der Öffentlichkeit, unter besonderer Berücksichtigung der Menschenrechtsanliegen der Frau, sicherzustellen.

82. Die Regierungen sollten mit Unterstützung zwischenstaatlicher Organisationen, nationaler Institutionen und nichtstaatlicher Organisationen ein stärkeres Bewußtsein der Menschenrechte und der gegenseitigen Toleranz fördern. Die Weltkonferenz über die Menschenrechte unterstreicht die Bedeutung einer Intensivierung der von den Vereinten Nationen durchgeführten Weltaufklärungskampagne für die Menschenrechte. Sie hätten die Menschenrechtserziehung aktiv zu fördern und zu unterstützen und wirksame Öffentlichkeitsarbeit auf diesem Gebiet zu leisten. Die Beratungsdienste und technischen Hilfsprogramme des Systems der Vereinten Nationen sollten in der Lage sein, sofort zu reagieren, wenn Staaten um Bildungs- und Schulungsaktivitäten auf dem Gebiet der Menschenrechte ersuchen bzw. um Speziallehrgänge über die Menschenrechtsnormen der internationalen Menschenrechtsinstrumente und des humanitären Rechts und deren Anwendung auf besondere Gruppen wie Militär, Justizpersonal, Exekutive und Gesundheitsberufe. Die Ausrufung einer Dekade der Vereinten Nationen für die Menschenrechtserziehung im Hinblick auf die Förderung, Ermutigung und Schwerpunktbildung dieser Aufklärungstätigkeit wäre zu erwägen.“

Die Reihe *edition differenz* beinhaltet derzeit folgende Bände:

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

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

Band 3: Annette Scheunpflug / Alfred K. Tremel (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. ca.455 S., brosch., DM 48.-

Band 4: Ulrich Klemm: Die Pädagogik des modernen Anarchismus. ca.160 S., brosch., DM 34.-, erscheint 6/1994. Subskr.: DM 28.-

Differenz

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

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

edition
differenz

Nutzen Sie den Subskriptionsvorteil und bestellen sofort bei: Verlag Schöppe & Schwarzenbart, Nonnengasse 1, 72070 Tübingen.

VERLAG SCHÖPPE & SCHWARZENBART
TÜBINGEN / HAMBURG