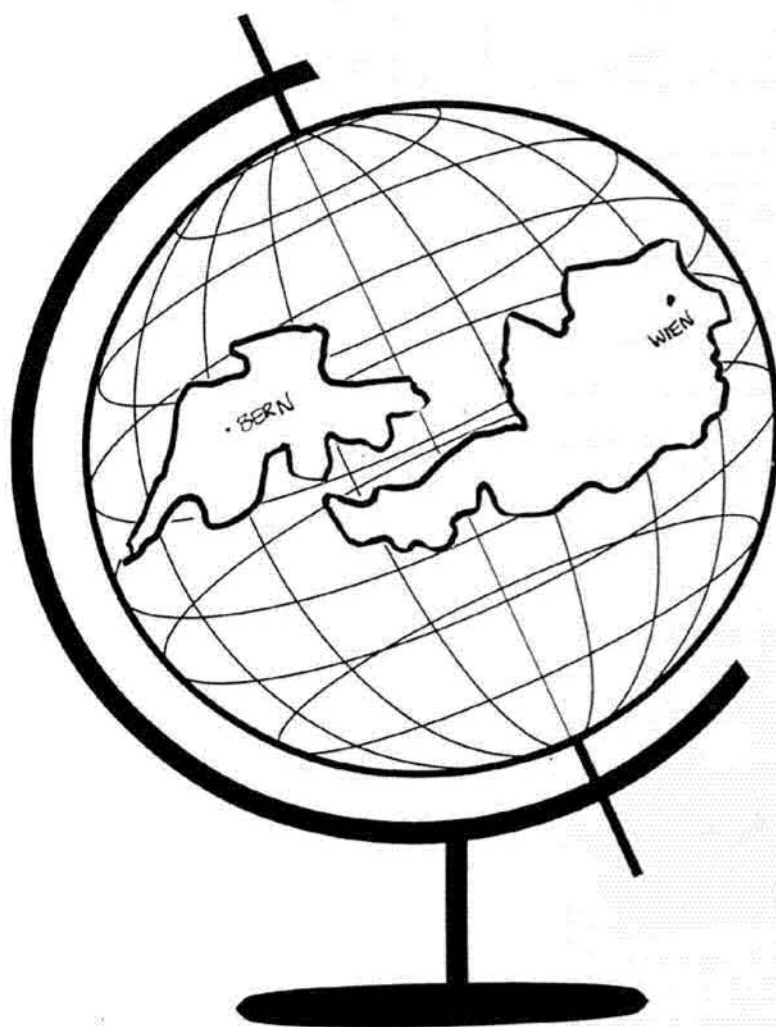


Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEP

17. Jahrgang Heft 4
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM

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



Aus dem Inhalt:
Entwicklungsbezogene Bildung im
deutschsprachigen Ausland
Ethnologie: Bei den Nivacleindianern, Teil 2

Österreich / Schweiz



Annette Scheunpflug/Klaus Seitz/
Alfred K. Tremel

**Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt
Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung**

Band 1

Theorieliteratur, Unterrichts- und Arbeitsmaterialien
ca. 230 S., ca. DM 34.00, ISBN 3-88939-286-5

Band 2

Schule und Lehrerbildung
ca. 440 S., ca. DM 50.00, ISBN 3-88939-287-3

Band 3

Jugend- und Erwachsenenbildung
ca. 340 S., ca. DM 42.00, ISBN 3-88939-288-1

Band 4

**Die pädagogische Konstruktion der Dritten Welt –
Bilanz und Perspektiven**

ca. 250 S., ca. DM 36.00, ISBN 3-88939-289-X
alle Bände erscheinen bis Frühjahr 1995

Bestellen Sie bitte über den Buchhandel
oder direkt beim Verlag!

Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.

IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation
Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt
Telefon (069) 784808 · Fax (069) 7896575

Editorial Editorial Editorial Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

für eine Zeitschrift wie diese, die den Blick über den nationalen Tellerrand im Untertitel kultiviert, ist die Beobachtung internationaler Entwicklungen selbstverständlich. Es bedarf deshalb keine Legitimation, daß wir in diesem Heft thematisch einen Schwerpunkt behandeln, den man umschreiben kann mit „Entwicklungspolitische Bildung im deutschsprachigen Ausland“ - genauer gesagt: „in Österreich und in der Schweiz“. Nachdem wir in einem der früheren Hefte schon über die Szene in Südtirol berichtet haben, wird es an der Zeit, über die beiden anderen Alpenländer, Österreich und Schweiz, zu berichten. Natürlich ist vieles ähnlich, aber auch vieles (insb. die Bildungslandschaft) ganz anders. Deshalb denke ich, daß die beiden Beiträge auf Interesse aller Entwicklungspädagogen stoßen werden. Im übrigen wird im nächsten Heft über die entwicklungspolitische Bildung in den neuen deutschen Bundesländern (unser inneres Ausland?) berichtet werden.

Im zweiten Schwerpunkt folgt der Abdruck des 2. Teils des Betrages über die Erziehung der Nivakle-Indianern. Nachdem im 1. Teil des letzten Heftes ein historischer Rückblick gegeben wurde, beschreibt nun die Autorin in diesem Heft die aktuelle - und leider: sehr desolate - Situation dieser indianischen Erziehungsgemeinschaft. Man könnte Kulturpessimist werden, wenn man diesen Bericht liest - wenn man es nicht schon wäre. Andererseits aber muß man bekanntlich als Pädagoge, auch als Entwicklungspädagoge, kontrafaktisch pädagogischer Optimist sein - wenn man es schon ist.

PS.: Bitte berücksichtigen Sie - bei Schriftverkehr - unseren Verlagswechsel und unsere (damit zusammenhängende) Werbung in eigener Sache (auf der letzten Umschlagseite)!

Mit freundlichen Grüßen

Ihr

Alfred K. Tremel

20.10.1994

**FRIEDENSDORF
INTERNATIONAL**

**KINDER UND KRIEG
UNTERRICHTSMATERIALIEN**



Kinder sind in besonderer Weise Opfer der kriegserischen Konflikte weltweit. Die Unterrichtsmaterialien des Friedensdorfes, das selbst seit 27 Jahren Kindern aus Kriegs- und Krisengebieten hilft, eröffnen dieses Thema für die Arbeit mit Jugendlichen (12-16 Jahre). 30 Arbeitsblätter, Diaserie, Lehrerbegleitheft:

30,- DM zzgl. Versandkosten



FRIEDENSDORF BILDUNGSWERK
Postfach 140162, 46131 Oberhausen

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

17. Jahrgang Dezember **4** 1994 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|------------------------|-----------|--|
| Klaus Seitz | 2 | "Nicken Sie nicht - tun Sie was!" Stationen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich |
| Christian Graf-Zumsteg | 15 | Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schweiz |
| Verena Regehr-Gerber | 21 | Sozialisation und Erziehung bei den Nivacleindianern früher und heute. Teil 2 |
| ZEPpelin | 30 | Der Brunnen mit dem Kinde.. |
| | 31 | Rätsel-Ecke |
| DGfE | 32 | Mißverständnisse ausgeräumt. Protokoll eines Gesprächs |
| DGfE | 34 | Professor Dr. Dietrich Goldschmidt zum 80. Geburtstag |
| | 35 | Leserbrief |
| | 38 | Rezensionen |
| | 39 | Materialien zur Bildungsarbeit, Schwerpunkt Afrika |
| | 40 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 17.Jg 1994 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremi **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2912. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof. Dr. Asit Datta, Hannover; Dr. Hans Gängler, Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart; Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Annette Scheunpflug M.A., Hamburg; Klaus Seitz M.A., Nellingenheim; Barbara Toepfer, Weimar/Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremi, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrd Görgens, Esther Neumann, Heike Dohmen, Kerstin Tschinkel **Verantwortlich i.S.d.P:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlor-freiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Femenina 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,-. Einzeltiefe 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.

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Klaus Seitz

„Nicken Sie nicht - tun Sie was!“

Stationen der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich

Nicht nur dem reizvollen Flair der Hauptstadt Wien und der Faszination der Alpenlandschaft ist es zu verdanken, daß die deutsche entwicklungspädagogische Szene gelegentlich staunend und neidvoll auf das Nachbarland Österreich blickt. Auch die entwicklungspolitische Bildungslandschaft Österreichs weist eine Reihe von Errungenschaften auf, die man in der entwicklungspolitischen Arbeit hierzulande oftmals vermißt. So ist es in Österreich gelungen, die Akteure der Entwicklungsarbeit weitgehend unter einem gemeinsamen Dach zu vereinen, während dieses Arbeitsfeld in Deutschland nach wie vor von unzusammenhängender Vielfalt, Zersplitterung und Konkurrenz geprägt ist. Und während hier Mißtrauen das Verhältnis zwischen Nichtregierungsorganisationen und Staat trübt, haben sich dort enge kooperative Arbeitszusammenhänge zwischen den verschiedensten gesellschaftlichen Kräften etabliert, die erwarten lassen, daß die entwicklungspolitische Sensibilisierung auf breiter Ebene in Bildungswesen und Öffentlichkeit hineinzuwirken vermag. Dieser Beitrag zeichnet den zeitgeschichtlichen Werdegang der entwicklungspolitischen Bildung in Österreich nach und nimmt dabei auch die Besonderheiten wie Probleme der politischen Kultur, wie sie in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit ihre spezifische Ausprägung findet, in den Blick. Die Darstellung beschränkt sich auf die Zeit bis 1992. Die jüngste Entwicklung in den vergangenen beiden Jahren ergänzt der Beitrag von Veronika Prasch.

Rahmenbedingungen der staatlichen Entwicklungspolitik

Im Unterschied zu vielen anderen europäischen Nationen ist Österreich in seiner Geschichte *nie als Kolonialmacht* in Übersee aktiv geworden. Dies spielt für Konzeption und Selbstverständnis der österreichischen Entwicklungspolitik eine wesentliche Rolle: „So war die österreichische Entwicklungshilfe nicht mit historischer Hypothek belastet. Im Gegensatz zu den meisten helfenden Ländern hat es Österreich deshalb nicht nötig, 'Almosen' als Ausdruck schlechten Gewissens zu spenden. Ganz im Gegenteil - man trachtete frühzeitig danach, nicht als 'milder Spender', sondern als Partner aufzutreten“ (Stiegnitz 1975). Ein weiterer wesentlicher Bestimmungsfaktor für die Beurteilung der Außen- und Entwicklungspolitik Österreichs ist die *Neutralität*, zu der sich die Republik Österreich im Zusammenhang mit der Anerkennung der staatlichen Souveränität im Jahre 1955 verpflichtet hat. Im selben Jahr wurde Österreich Mitglied der Vereinten Nationen und bot sich frühzeitig, gerade als neutraler Staat, als Sitz zahlreicher internationaler Organisationen und Konferenzen an. So scheint Österreich besonders günstige Voraussetzungen für einen konstruktiven Nord-Süd-Dialog mitzubringen.

Entsprechend dem Prinzip der „Entwicklungspartnerschaft“ nahmen Exportförderungskredite, die in erster Linie der Förderung von österreichischen Ausfuhren in wirtschaftlich besser gestellte Staaten der Dritten Welt dienen, bis Ende der achtziger Jahre den größten Teil der öffentlichen Entwicklungshilfegelder in Anspruch. Bei der Beur-

teilung der staatlichen Entwicklungshilfe Österreichs durch das DAC (Development Assistance Committee) wurden bereits 1976 wesentliche quantitative wie qualitative Defizite angemahnt, so „1. das Unvermögen, bisher eine wesentliche und ständige Erhöhung des Volumens der öffentlichen Hilfe zu erreichen, 2. die verhältnismäßig harten Bedingungen der Finanzhilfe, 3. das geringe Ausmaß der bilateralen öffentlichen Hilfe“ (aus einem Bericht des Bundeskanzlers vom 30.9.76 zit. nach Gabler 1977, S. 191). In den achtziger Jahren hat sich an der im Vergleich zu den anderen DAC-Ländern qualitativen wie quantitativen Unzulänglichkeit der österreichischen Entwicklungshilfe wenig geändert. 1989 lag Österreich im internationalen Vergleich der ODA-Leistungen mit öffentlichen Entwicklungshilfeleistungen in Höhe von 0,23% des BNP an 15. Stelle der 18 OECD-Geberländer und damit deutlich unter dem DAC-Durchschnitt von 0,33%, wenngleich die österreichische Bundesregierung, wie auch die anderen DAC-Länder, bereits 1970 anlässlich der Verabschiedung der UN-Resolution zur Zweiten Entwicklungsdekade, das Ziel, öffentliche Hilfe in Höhe von 0,7% des BNP zu leisten, anerkannt hatte. Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik kritisierte unter Bezugnahme auf die DAC-Kriterien: „Österreich vergibt die meisten 'harten Kredite', vernachlässigt am meisten die ärmsten Länder, verwendet den geringsten Teil seiner Steuereinnahmen für Entwicklungshilfe und verpflichtet als einziges Land, Kredite fast zur Gänze für den Kauf österreichischer Waren zu verwenden“ (ÖIE 1988, S. 27). Nicht zuletzt aufgrund massiver OECD-Kritik wurden die

Entwicklungshilfeleistungen Österreichs zu Beginn der neunziger Jahre jedoch deutlich erhöht und umfaßten mit 6,3 Mrd. ÖS im Jahr 1991 einen Anteil von 0,34% des BSP (vgl. Bellers 1992, S. 21). Zugleich sank der Anteil der Exportförderungskredite. Wenngleich die Entwicklungshilfe Österreichs nach wie vor (auch) als ein Instrument der Exportförderung gegenüber Handelspartnern in der Dritten Welt verstanden wird, ist zu berücksichtigen, daß die Handelsbeziehungen Österreichs mit Entwicklungsländern in den letzten beiden Jahrzehnten - entsprechend dem Trend in den meisten westlichen Industriestaaten - deutlich an quantitativer Bedeutung verloren haben. 1987 wurden nur noch 7,4% des österreichischen Außenhandels mit Entwicklungsländern abgewickelt.

Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit

Es gab und gibt in Österreich weder eine staatliche Durchführungsorganisation für Projekte der Entwicklungszusammenarbeit, noch eine staatliche Entsendeorganisation für Entwicklungshelfer. Zur Durchführung staatlicher Projekte werden private Träger der Entwicklungshilfe beauftragt. Bei den wichtigsten privaten Trägern handelt es sich um Einrichtungen der *Katholischen Kirche*. Deren Eigenmittel werden zum überwiegenden Teil durch landesweite Spendenaktionen aufgebracht. Die größten Spendenbeiträge für die katholische Entwicklungszusammenarbeit stammen dabei von der Caritas, der Katholischen Männerbewegung (Aktion „Bruder in Not“), der Katholischen Frauenbewegung (Aktion „Familienfastentag“) und vor allem der Katholischen Jungschar („Dreikönigsaktion/Sternsingen“). Die ältesten Entsende- und Projektorganisation sind der 1968 gegründete (katholische) *Österreichische Entwicklungshelfer-Dienst (ÖED)* (seit Anfang der 80er Jahre umbenannt in „*Österreichischer Entwicklungsdienst*“), das Institut für *Internationale Zusammenarbeit (IIZ)* (gegründet 1963) sowie - bis 1978 - der *Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe (ÖJR)* (siehe unten).

Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit

Eine umfassende Bestandsaufnahme und Analyse der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit in der ersten Hälfte der siebziger Jahre wurde im Rahmen einer Studie des Instituts für Bildungs- und Entwicklungsforschung IBE 1975 von Jäggle und Sibitz vorgelegt (Jäggle/Sibitz 1975). Jäggle und Sibitz untersuchten die Öffentlichkeitsarbeit von 37 entwicklungspolitisch engagierten Organisationen, die Öffentlichkeitsarbeit als einen ihrer Tätigkeitsbereiche ausgewiesen haben und von sechs Aktionsgruppen. Unter Öffentlichkeitsarbeit verstehen die Autoren dabei, zwar „publizistisch unsauber“, aber dem Gebrauch des Begriffs in der Praxis der Entwicklungshilfeorganisationen und Aktionsgruppen entsprechend „jegliche Aktivität im Bereich Werbung, Information und Bewußtseinsbildung sowohl in der Öffentlichkeit als auch für die Öffentlichkeit“ (Jäggle/Sibitz 1975, S. 5). „Informationstätigkeit“ bedeutet in diesem Zusammenhang die Vermittlung von Wissen und Verständnis, während unter „Bewußtseinsbildung“ das Bemühen um die Initiierung eines Lernprozesses verstanden wird, der vor allem auf die Einstellungsänderung der Rezipienten

und deren Motivierung zum Engagement zielt (ebd. S. 21). Auf der Grundlage dieser sicherlich nicht besonders trennscharfen Begrifflichkeit läßt sich die von den untersuchten Organisationen betriebene Öffentlichkeitsarbeit folgendermaßen klassifizieren: die Öffentlichkeitsarbeit erfüllt „bei 29 Organisationen unmittelbar die Funktion der Werbung, ... bei 30 Organisationen die der Information (...). 10 Organisationen weisen der Öffentlichkeitsarbeit die Funktion der Bewußtseinsbildung zu“, (ebd. S. 13), wobei unter den letzteren allein drei Aktionsgruppen zu finden sind.

In quantitativer Hinsicht belegt die Studie den geringen Stellenwert, den die Öffentlichkeitsarbeit im gesamten Tätigkeitsbereich der untersuchten Organisation einnimmt. Insgesamt sind nur sehr wenige Personen speziell für diese Aufgabe zuständig, nur ein knappes Drittel der Organisationen verfügt über Personal, das sich ganz oder überwiegend mit Öffentlichkeitsarbeit befaßt. Darüberhinaus stehen öffentliche Mittel für die Öffentlichkeitsarbeit kaum zur Verfügung. Der Anteil der Ausgaben für die Öffentlichkeitsarbeit liegt bei den Spendenorganisation zwischen 2 und 5 % des gesamten Spendenaufkommens. Immerhin ist die Gesamtauflage der von den Entwicklungshilfeorganisationen herausgegebenen Zeitschriften recht hoch, sie liegt bei den kirchlichen bei ca. 500 000, bei den nicht-kirchlichen bei ca. 55 000.

In qualitativer Hinsicht wird für die Öffentlichkeitsarbeit in der ersten Hälfte der siebziger Jahre diagnostiziert:

- Die Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt dient in Österreich vorwiegend der Beschaffung von Personal und Geld. Mehr als ein Drittel der Organisationen konzentrieren und beschränken ihr Öffentlichkeitsengagement auf Spendenappelle. „Der größte Teil der Ausgaben im Bereich Öffentlichkeitsarbeit erfolgt mit dem Ziel, Spenden für Aktionen oder Projekte zu erhalten“ (ebd. S. 34).

- Wenn Informationen vermittelt werden, dann „in erster Linie über Entwicklungshilfeprojekte, nur am Rande über Entwicklungsländer, kaum über Entwicklungspolitik“ (ebd. S. 32).

- „Die Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt wird in Österreich von kirchlichen oder kirchennahen Organisationen dominiert, während die Tätigkeit politischer Organisationen demgegenüber kaum relevant ist“ (ebd. S. 30); die kirchlichen Organisationen verstehen sich weitgehend „unpolitisch“. Angesichts der kirchlichen Verankerung der Organisationen findet sich der wesentliche Zielbereich der Öffentlichkeitsarbeit auch im kirchlichen Bereich selbst, „Massenmedien, Wirtschaft, Arbeitnehmer, Militär und Politik sind von der Betreuung her vernachlässigt“ (31).

Entwicklungspolitik im Wissenschaftssystem

Unter den Instituten, die sich bereits in den frühen siebziger Jahren um eine entwicklungspolitische Öffentlichkeits- und Bildungsarbeit jenseits bloßer Spendenwerbung bemüht haben, sind das *Wiener Institut für Entwicklungsfragen* und das *Afro-Asiatische Institut* besonders hervorzuheben. Das Wiener Institut für Entwicklungsfragen wurde nach der Konferenz für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Partnerschaft, die im Juli 1962 in Salzburg und Wien stattfand, als unabhängiges internationales Institut gegründet. Wesent-

liche Aufgabe des Wiener Instituts für Entwicklungsfragen ist und war es, „Verständnis für die Probleme der Entwicklung und der Entwicklungsländer in Österreich und den übrigen Industriestaaten zu wecken und damit eine Voraussetzung zu schaffen, diese Probleme einer Lösung näherzubringen“ (Wiener Institut für Entwicklungsfragen 1974). Das Wiener Institut hatte, auf Anregung des bundesdeutschen BMZ, die internationalen Expertentagung zum Thema „Schule und Dritte Welt“ 1970 anlässlich des internationalen Erziehungsjahres ausgerichtet. Es veröffentlichte zahlreiche, weitgehend wissenschaftsorientierte Informationsmaterialien, ab 1974 eine eigene Quartals-Zeitschrift „Entwicklungspolitik“, aber auch zwischen 1970 - 1974 eine

über Einzelaktivitäten hinaus eine kontinuierliche und institutionelle Verankerung von Entwicklungsfragen im Lehrangebot und Forschungszusammenhang der Universitäten in der Weise, wie dies in den Empfehlungen von ÖH und Rektorenkonferenz beabsichtigt war, nicht gelungen.

Dritte Welt in der Schule der siebziger Jahre

In den in den siebziger Jahren gültigen Lehrplänen für die Schulen in Österreich finden Entwicklungsfragen explizit kaum Erwähnung. So läßt sich laut einer durchaus wohlwollenden Analyse von Prokop aus dem Jahr 1971 für Volksschule und Hauptschule „in den Schulstufen eins bis sieben kaum das Problem 'Dritte Welt' themenmäßig nachweisen“ (Prokop 1971, S. 12). Die spärlichen expliziten

Nennungen der Entwicklungsproblematik, die in den für diesen Zeitraum vorliegenden knappen Analysen zur Lehrplansituation (neben Prokop u.a. Gotz 1980, Leyrer 1980, Klug 1977) belegt werden können, sind auf die Fächer Geographie und Geschichte der Allgemeinbildenden Höheren Schule und dabei weitgehend der oberen Klassen, beschränkt. Doch wenn im Lehrplan für die Dritte Klasse AHS (gleich siebte Schulstufe) in Geographie z.B. angemerkt wird „Bei Behandlung der Entwicklungsländer Hinweis auf die wichtigsten fördernden und hemmenden Faktoren der wirtschaftlichen Entwicklung (etwa natürliche Gegebenheiten, Haltung der Bevölkerung, Arbeitsleistung, Ausbildungsstand, Art und Größe der Investitionen, Notwendigkeit der verkehrsmäßigen Erschließung und der Energiegewinnung)“ (zit. nach Leyrer 1980, S. 6),

so verweist dies auf die höchst problematische Engführung der Entwicklungsproblematik - wenn sie denn überhaupt erscheint - auf endogene Faktoren und den „berüchtigten Teufelskreis der Armut“ (vgl. Leyrer ebd.) im Lehrplanteil.

Alle genannten Studien zur Lehrplansituation betonen allerdings ausdrücklich die in den Lehrplänen implizit angelegten Anknüpfungsmöglichkeiten für den entwicklungsbezogenen Unterricht. Gerade in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen und Richtlinien für den Unterricht finden sich zahlreiche Formulierungen, die die Einbeziehung der Entwicklungsproblematik in den Unterricht nahelegen, ohne sie allerdings explizit zu benennen. So heißt es auch in Paragraph 2 des Schulorganisationsgesetzes, daß alle Schüler österreichischer Schulen dazu befähigt werden sollten, „am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken“ (zit. nach Gotz 1980, S. 4). Politische Bildung ist in Österreichischen Schulen kein obligatorisches Unterrichtsfach, nur ein Freifach in der Oberstufe der AHS. Im April 1978 allerdings wurde durch den Erlass „Politische Bildung in den Schulen“, der einen fast dreißig Jahre gültigen Erlass zur staatsbürgerlichen Erziehung ablöste, die Politische Bildung zum Unterrichtsprinzip erklärt, das alle Fächer und deren Gegenstände übergreifen soll. Als wesentliches Anliegen der politischen Bildung wird „die Erziehung zu einem demokratisch fundierten Österreichbewußtsein, zu einem gesamteuropäischen Denken und zu einer Weltoffenheit, die vom Verständnis für die existentiellen



Regionalstellen

■ ÖIE BURGENLAND

c/o Europahaus Eisenstadt
Mühlgasse / Eselmühl, A-7062 St. Margarethen
Telefon 02680/29 80, Fax 02680/29 79

■ ÖIE KÄRNTEN

Rathausgasse 4, A-9500 Villach
Telefon und Fax 04242/246 17

■ ÖIE NIEDERÖSTERREICH/SÜD

Herzog-Leopold-Straße 10, A-2700 Wr. Neustadt
Telefon 02622/248 32, Fax 02622/853 21

■ ÖIE NIEDERÖSTERREICH/WEST

Kremsgasse 13/1, A-3100 St. Pölten
Telefon 02742/520 45, Fax 02742/529 14

■ ÖIE OBERÖSTERREICH

Bismarckstraße 16, A-4020 Linz
Telefon 0732/79 56 64, Fax 0732/79 56 64-4

■ ÖIE SALZBURG

Kaserngasse 4, A-5020 Salzburg
Telefon 0662/82 78 13, Fax 0662/82 91 14

■ ÖIE STEIERMARK

Jakominiplatz 18, A-8010 Graz
Telefon 0316/82 11 37, Fax 0316/81 38 55

■ ÖIE TIROL

Angerzellgasse 4, A-6020 Innsbruck
Telefon 0512/58 24 18, Fax 0512/56 68 52

■ ÖIE VORARLBERG

Radetzkystraße 3, A-6850 Dornbirn
Telefon 05572/297 52, Fax 05572/346 95

■ KONTAKTSTELLE BRAUNAU

c/o Informationsstelle für Internationale Beziehungen
Krankenhausgasse 6, A-5280 Braunau
Telefon und Fax 07722/664 70

Quelle:
Südwind-
Magazin

Sonderreihe „Materialien für den Unterricht über Entwicklungsländer“, die erste dieser Art in Österreich, die allerdings ausschließlich aus der Wiedergabe wissenschaftlicher Fachbeiträge und Dokumente bestand und jede didaktische Aufbereitung vermissen ließ.

An den Hochschulen selbst war es vor allem die Österreichische Hochschülerschaft (ÖH), die sich um die stärkere Berücksichtigung von Entwicklungsfragen im Lehrangebot bemühte.

Entwicklungsländerbezogene Fragen fanden im regulären Lehrangebot an den Österreichischen Hochschulen in den siebziger Jahren nur spärliche Berücksichtigung.

Zieht man eine Bilanz für den Themenbereich „Entwicklungspolitik und Universität“ für die siebziger Jahre, so sind die Aktivitäten der ÖH um die entwicklungspolitische Qualifizierung des Lehrangebotes unter Einbeziehung außeruniversitärer Institutionen und Experten besonders hervorzuheben. Wenngleich sich die Rektorenkonferenz diese Anliegen zum großen Teil umgehend zu eigen gemacht hatte und auch gegen Ende der siebziger Jahre erneut ihre Absicht zur Intensivierung entwicklungspolitischer Fragen in Forschung und Lehre bekräftigte (vgl. Komarek 1979) ist

Probleme der Menschheit getragen ist" bestimmt. Konkretisiert wird das in unserem Zusammenhang relevante Ziel der Weltoffenheit unter Punkt II, 5 des Erlasses: „Politische Bildung soll die Fähigkeit und Bereitschaft fördern, für unantastbare Grundwerte, wie Freiheit und Menschenwürde, einzutreten, Vorurteile abzubauen und sich für die Belange Benachteiligter einzusetzen; sie soll die Einsicht vermitteln, daß das Herbeiführen einer gerechten Friedensordnung für das Überleben der Menschheit notwendig ist; sie soll ein klares Bewußtsein schaffen, daß die Erreichung dieses Zieles weltweit den Einsatz aller Kräfte erfordert und als persönliche Verpflichtung eines jeden Menschen aufgefaßt werden muß". Leyrer schlußfolgert aus diesem Erlass in Bezug auf die Dritte-Welt-Thematik: „Ein Umgehen des Problemfeldes Unterentwicklung und Abhängigkeit ist dem Lehrer also nicht gestattet" (Leyrer 1980, S. 6), eine These, die in dieser Form durch den Lehrplankontext gewiß nicht abgedeckt ist. Letztlich liegt die Interpretation der allgemeinen didaktischen Grundsätze und Unterrichtsprinzipien im Ermessen der Lehrenden.

Um die Lehrkräfte dazu zu motivieren und zu qualifizieren, die in den Lehrplänen angelegten und durch zahlreiche Grundsätze abgedeckten Spielräume zu nutzen, die einer Thematisierung entwicklungspolitischer Fragen gegeben sind, haben sich auch in den siebziger Jahren einige außerschulische Institutionen um entsprechende Angebote in der Lehrerfortbildung bemüht. So boten das *Institut für Bildungs- und Entwicklungsforschung IBE*, das *Österreichische Lateinamerikainstitut*, das *Wiener Institut für Entwicklungsfragen* und die *Österreichische Unesco-Kommission* einzelne Lehrerfortbildungsveranstaltungen zur Dritte-Welt-Thematik an. In der Öffentlichkeitsarbeit des *Österreichischen Jugendrats für Entwicklungshilfe ÖJR* wurde dem Arbeitsbereich Schule ab 1977 besondere Aufmerksamkeit zuteil.

Der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe

Der *Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe* war in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre der wohl profilierteste Träger entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich, insofern er sich auf ein breites Spektrum von Trägerorganisationen stützen konnte, die Öffentlichkeitsarbeit zu seinem hauptsächlichen Tätigkeitsbereich erklärte und konzeptionell fundierte, weiterhin speziell hierfür öffentliche Mittel zu mobilisieren vermochte. Mit seinen breit angelegten Kampagnen stieß er landesweit auf öffentliche Resonanz.

Der ÖJR wurde 1965 mit Unterstützung der Österreichischen Bundesregierung von den großen österreichischen Jugendorganisationen gegründet: *Arbeitsgemeinschaft Katholische Jugend Österreich*, *Evangelisches Jugendwerk in Österreich*, *Katholische Jungschar Österreich*, *Österreichische Gewerkschaftsjugend*, *Junge Generation in der ÖVP*, *Österreichische Jungarbeiterbewegung*, *Österreichische Kolpingsfamilie*, *Sozialistische Jugend Österreich*, *Sozialistische Kinderbewegung*. Er hatte sich zunächst schwerpunktmäßig um die Entsendung von Entwicklungshelfern bemüht und seine Öffentlichkeitsarbeit weitgehend auf die Personalwerbung beschränkt. Zwischen 1965 und 1976 wurden 193 Fachleute in 28 Länder entsandt. Erste landesweite Informationskampagnen wurden 1971 durchgeführt, unter dem Motto „Countdown Dritte Welt“ und „Nicken Sie nicht, tun Sie was“, letztere unter Einschaltung einer Werbeagentur (Young and Rubicam). Diese Kampagnen

waren primär auf die Plausibilisierung und Motivierung von Entwicklungshilfe-Engagement bezogen. Doch diese Einzelkampagnen blieben zunächst isoliert, wenngleich sie bereits eine erstaunliche Breitenwirkung aufweisen konnten. So beteiligten sich an „Countdown Dritte Welt“ rund 400 Aktivistinnen, die Aktionen in 100 Gemeinden durchführten. Höhepunkt der Kampagne war ein Symposium mit Vorträgen in 11 Städten (vgl. Jäggle/Sibitz 1978, S. 81). Nach Einschätzung von Jäggle kam der ÖJR als Entwicklungshilfeorganisation 1973 öffentlich in die Krise und war darum bemüht, sein in Österreich etwas angeschlagenes Image aufzubessern und auch innerösterreichisch jenseits der Entwicklungshilfe-Legitimation eine neue Rechtfertigung zu gewinnen. 1974 wurde Jäggle, ausgebildeter (Religions-)Lehrer und zu diesem Zeitpunkt noch entwicklungspolitischer ÖH-Referent, angefragt, ein Konzept für die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit des ÖJR zu erarbeiten. So ist der Beginn einer systematischen Öffentlichkeitsarbeit auf das Jahr 1974 zu datieren. Die Mittel für die Entwicklungshilfewerbung und die Organisations-PR wurden weitgehend für die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit umgewidmet, die Budgets für Entwicklungshilfewerbung und Öffentlichkeitsarbeit wurden voneinander getrennt. Als erste Kampagne, die nun nicht mehr Projekte der Entwicklungshilfe in den Mittelpunkt stellte, wurde noch im selben Jahr die Aktion „800 Millionen suchen Arbeit“ zum Problem der weltweiten Arbeitslosigkeit durchgeführt. Im Mittelpunkt stand dabei eine in ganz Österreich durchgeführte Plakataktion (mit einer Gesamtauflage von 54 000 Exemplaren) im Oktober 74, die ergänzt wurde durch Informationsbroschüren, Zeitungsinserts, Flugblätter, Straßenaktionen („music action“) und Vortragsveranstaltungen zum Thema Massenarbeitslosigkeit. Ein internes Papier des ÖJR vermeldet als einen Erfolg der Kampagne u.a. eine Steigerung der Zahl der Interessenten, die beim ÖJR um Informationen nachfragten, um 680%. Neben den begrenzten finanziellen Mitteln, die es nicht erlaubten, alle sich im Zuge der Kampagne bietenden Möglichkeiten auszuschöpfen (z.B. Bereitstellung kostenloser Plakatierungsflächen, Anfrage nach Referenten), beklagt das Papier aber auch die mangelhaften infrastrukturellen Voraussetzungen für eine intensivere Öffentlichkeitsarbeit, wie z.B. das Fehlen ausgebildeter Journalisten, einer entwicklungspolitischen Öffentlichkeit, qualifizierter Kommunikationskanäle und eines ausgebildeten Mitarbeiterstabes auf Bundesländerebene (vgl. ÖJR 1974).

Die nächste Aktion im Oktober 1975 thematisierte Weltwirtschaftsfragen unter dem Motto „Gerechtigkeit für die Dritte Welt - Rohstoffstory“.

Maßnahmenkatalog und Forderungen an die Öffentlichkeitsarbeit, die Jäggle/Sibitz im 1978 vorgelegten zweiten Teil Ihrer Studie „Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt“ erarbeiten, umreißen die Konzeption, die für den ÖJR in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre leitend war. Einige wesentliche Thesen seien daher daraus zitiert:

- „Unterentwicklung und Überentwicklung sind als zwei Seiten einer Fehlentwicklung zu sehen.“
- „Aufgabe der Öffentlichkeitsarbeit ist es, Entwicklungsverantwortung in der österreichischen Bevölkerung zu verankern.“
- „Ziel der Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt ist
- eine Änderung der öffentlichen Meinung zum Problembereich

Dritte Welt und damit zur Entwicklungshilfe

- die Motivierung vieler zu persönlichem Engagement".
- „Der Problembereich Dritte Welt muß in der Lebenssituation der Adressaten der Öffentlichkeitsarbeit verankert werden".
- „Die Öffentlichkeitsarbeit muß konkrete Handlungsalternativen anbieten".
- „Öffentlichkeitsarbeit muß zielgruppenorientiert und adressatengerecht erfolgen".
- „Öffentlichkeitsarbeit ist nicht primär kapitalintensiv, sondern personalintensiv zu betreiben" (a.a.O.S. 2f).

Ende 1978 löste sich der ÖJR selbst auf. Die Jugendorganisationen waren nicht mehr länger bereit, den Jugendrat, in erster Linie dessen Entwicklungshelfer-Programme, zu

reichen und schon im Januar 1979 konnte in Wien, nachdem die öffentliche Förderung bereits signalisiert worden war, der Verein ÖIE von Einzelpersonen, die in der Regel in nicht-staatlichen Entwicklungsorganisationen oder in politischen Parteien aktiv waren, sowie von Institutionen, gegründet werden.

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) und die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit der achtziger Jahre

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik wurde schon unmittelbar nach seiner Einrichtung 1979 zum Dreh- und Angelpunkt der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich. Profil, Struktur und Wirkungsbreite sind in dieser Form im deutschsprachigen Raum einmalig: als der zentralen bundesweiten, staatlich finanzierten Einrichtung, deren Aufgaben ausschließlich in der entwicklungspolitischen Inlandsarbeit liegen und sowie als Mitgliederverein, dem es im Verlaufe der letzten Jahre gelang, nahezu das gesamte Spektrum der entwicklungspolitisch engagierten Organisationen Österreichs unter seinem Dach zu vereinen, kommt dem ÖIE für Österreich eine Monopolstellung in diesem Aufgabenfeld zu. Eine Darstellung der Entwicklungen in der entwicklungsbezogenen Bildung in den achtziger Jahren muß daher weitgehend in einer Darstellung der Arbeit des ÖIE aufgehen.

Der ÖIE versteht sich als eine gesamtösterreichische Service- und Koordinationsstelle für entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit. Mit der Gründung des Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik 1979 sollte die vom ÖJR betriebene entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit fortgeführt und ausgebaut werden. Trotz zahlreicher Kontinuitäten, was z.B. auch die hier wie da engagierten Schlüsselpersonen anbelangt, präsentierte sich der ÖIE in einem gegenüber dem ÖJR neuartigen organisatorischen Selbstverständnis und mit einer exklusiv auf die Informations- und Öffentlichkeitsarbeit hin konzentrierten eigenen Konzeption. In seinem entwicklungspolitischen Grundsatzpapier erteilte er der Einführung von Entwicklungspolitik auf Entwicklungshilfe eine klare Absage und betonte die Notwendigkeit der „Entwicklungspolitik im eigenen Land": „Ein kritisches Bewußtsein von den wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Zusammenhängen zwischen den Industrieländern und der Dritten Welt durch eine entwicklungspolitisch informierte Öffentlichkeit ist die Voraussetzung für eine geänderte Politik Österreichs im Sinne internationaler Solidarität".

Der ÖIE besteht als ein überparteilicher und konfessionell nicht gebundener Verein mit physischen und juristischen Mitgliedern (vgl. Pädagogische Mitteilungen 1984, S. 34). Die Mitgliederzahl umfaßt 1992 über 2000 Einzelpersonen und Organisationen. Als Mitgliedsorganisationen können im ÖIE engagierte Einzelpersonen gleichberechtigt neben den Organisationsvertretern agieren. Unter dem Dach des ÖIE sind mittlerweile nahezu alle Organisationen, Initiativen, Bildungseinrichtungen und Solidaritätskomitees vereinigt, die in Österreich in der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit aktiv sind. Das Spektrum der rund 120 tragenden Mitgliedsorganisationen (Stand 1989) reicht



Freda Meißner-Blau (ehemalige Obfrau)

In einer Zeit, die immer konfuser und unübersichtlicher wird, ist es dringender denn je notwendig, daß sich engagierte Experten aus dem Bereich der Entwicklungspolitik zu Wort melden.

Der Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik hat 15 Jahre lang bewiesen, daß er auf der Seite der Schwachen und Benachteiligten steht. In diesem Sinne: ad multos annos...



Marijana Grandits (Abgeordnete der Grünen, ehemals ÖIE Burgenland)

Der ÖIE ist sehr um breite Bewußtseinsbildung für entwicklungspolitische Themen bemüht und leistet diesbezüglich großartige Arbeit. In der Vergangenheit hat er so manche Konflikte (vor allem mit seinen Geldgebern) ausgetragen, war manchmal brav, manchmal mutig und hat dabei viele engagierte Leute um sich versammelt. Jedenfalls hat er die Diskussion aufrechterhalten und die entwicklungspolitische Szene belebt. Das SÜDWIND-Magazin ist sicherlich eine Bereicherung der Medienlandschaft, ja das einzige Medium, welches in Permanenz über die Thematik informiert. Es hat dabei eine positive Wandlung vom quasi hektographierten Blättchen zum professionellen Magazin durchgemacht. Ohne SÜDWIND-Magazin wäre die Berichterstattung über entwicklungspolitische Themen in den Medien ganz „fürchterlich".

Quelle:
Südwind-
Magazin

tragen. Mit dem Austritt der drei sozialistischen Jugendorganisationen wurde im Grunde nur eine absehbare Entscheidung des zuständigen Staatssekretariats, die entsprechende Finanzierung einzustellen, vorweggenommen. Der Auflösung des Jugendrates war noch eine scharfe Kritik des ÖJR an der österreichischen Entwicklungspolitik (die u.a. als Instrument der Exportförderung kritisiert wurde), vorausgegangen. Bei einem Teil der Aktivisten in den Verbänden, aber auch seitens des Bundeskanzleramtes bestand jedoch großes Interesse daran, die vom ÖJR betriebene Öffentlichkeitsarbeit fortzuführen, die auch bei allen Fraktionen Anerkennung gefunden hatte. Noch vor der formellen Auflösung des ÖJR wurden daher die Statuten eines neu zu gründenden Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik (ÖIE) beim Innenministerium einge-

von dem katholischen Institut für Internationale Zusammenarbeit IIZ über zahlreiche Selbstbestierungsgruppen, Hilfs- und Solidaritätskomitees bis hin zu Forschungsinstituten und Bildungshäusern. Auch zahlreiche Organisationen, die sich eher am Rande mit entwicklungspolitischen Fragen beschäftigen, wie z.B. die Jugendorganisationen der ÖVP und der SPÖ oder die Österreichische Bergbauernvereinigung, zählen zu den tragenden Mitgliedern des ÖIE. Das Spektrum der katholischen Entwicklungshilfeorganisationen ist im ÖIE allerdings nicht voll repräsentiert.

Die Einrichtung einer „Spezialorganisation für entwicklungspolitische Informationsarbeit“ war Ende der siebziger Jahre vom Bundeskanzleramt ausdrücklich erwünscht. So formulierte ein im BKA tätiger Beamter: „Das Fehlen einer staatlichen Entwicklungshilfeagentur, wie sie andere Industriestaaten besitzen, in Österreich, machte die Schaffung eines nichtstaatlichen Vereins, in dem die relevanten Gruppierungen mit entwicklungspolitischem Engagement in Österreich repräsentiert sein sollen, erforderlich“ (Pernerstorfer 1982, S. 7). Dementsprechend finanzierten Bundeskanzleramt bzw. Außenamt bis 1988 den größten Teil des ÖIE-Budgets (in den ersten Jahren rund 2/3); die Unterstützung durch das BKA bzw. BMAA wuchs kontinuierlich von 1980 4,5 Mio ÖS bis 1987 12,45 Mio ÖS. Jedoch wurde Ende 1987 seitens der Regierung eine „Neuorientierung der Entwicklungspolitik“ eingeleitet, die u.a. eine Anbindung der österreichischen Entwicklungshilfe an die Projektkriterien der Weltbank und eine noch stärkere Ausrichtung an den wirtschaftlichen Interessen Österreichs beinhaltete und mit der Rückverlagerung der EZA-Sektion in das Außenamt einherging. Die Mittel für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit wurden drastisch gekürzt, eine Entscheidung, die Außenminister Mock u.a. damit zu legitimieren suchte, daß der Aufwand für die Öffentlichkeitsarbeit „in einer angemessenen Relation zum Volumen der bilateralen Entwicklungshilfe“ stehen müsse (vgl. ÖIE 1989). Zu den Grundanliegen dieser „entwicklungspolitischen Wende“ zählte es, die Effektivität der Entwicklungshilfe zu erhöhen, weshalb die Ausgaben für die Inlandsarbeit gesenkt werden mußten; in Entwicklungszusammenarbeit wie Bildungsarbeit sollten die Kriterien der Sparsamkeit, Wirtschaftlichkeit und Zweckmäßigkeit zur Anwendung kommen (vgl. Berger 1990, S. 38). Weiterhin wurde von der Bildungsarbeit laut dem 1989 vorgelegten Dreijahresprogramm nunmehr erwartet, sich in erster Linie der Information über Projekte der österreichischen Entwicklungshilfe, über „erfolgreiche Projekte im Feld und deren praktische Wirksamkeit“ (ebd), zu widmen, wohingegen im Dreijahresprogramm 1987 noch die „Schaffung des Informationszuganges zur Dritten Welt“ und die „Verbreitung der Stimme der Dritten Welt“ als zentrale Inhalte genannt worden waren (nach Berger 1990).

Für das Jahr 1989 erhielt der ÖIE nur noch 7,95 Mio ÖS, zudem wurde von Global- auf Projektfinanzierung umgestellt. Bildungsprogramme mußten von nun an darüberhinaus über das Bundesministerium für Unterricht und Kunst beantragt werden. Ein Teil der Personalkosten kann nur noch indirekt über Pilotprojekte abgedeckt werden. Durch die Kürzung, Splittung und Projektgebundenheit der Mittel be-

dingt sind seitdem die Aktivitäten in der Bildungsarbeit gegenüber der allgemeinen Öffentlichkeitsarbeit eher zurückgegangen. 1990 betrug der BKA-Zuschuß erstmals weniger als 50% des ÖIE-Budgets. Die Unterstützung durch das BKA lag 1991 bei rund 11 Mio ÖS (48,5% des Gesamtbudgets).

Der ÖIE ist Ende der achtziger Jahre die einzige Organisation, die seitens des BKA Mittel ausdrücklich für die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit erhält. Die „Verteilungskämpfe“ (Martin Jäggle) finden damit innerhalb des ÖIE statt. Der ÖIE hat Mitgliedervereine in allen Bundesländern, die wiederum ÖIE-Büros oder Regional- und Kontaktzentren auf Länderebene unterhalten. Die Regionalvereine sind jeweils um eigene zusätzliche Finanzmittel bemüht und erhalten Unterstützung aus Landesmitteln und anderen landesspezifischen Quellen.

Der ÖIE hat von Anfang an mehrere zielgruppenorientierte Arbeitsbereiche ausdifferenziert, die auch von hierfür spezialisierten Mitarbeitern betreut werden: Schule, Jugendarbeit, Hochschule (dieser Arbeitsbereich wurde allerdings ab Mitte der achtziger Jahre nicht weiter fortgeführt), Entwicklungspolitische Aktionen/Kampagnen, Massenmedien (seit 1991 ergänzt durch eine Stelle für Lobbying) und entwicklungspolitische Materialien/Publicationen, ergänzt durch die Herausgabe des Periodikums „Entwicklungspolitische Nachrichten“ EPN (seit 1991 unter dem Titel „Südwind“). Die EPN/Südwind ist - wenn man absieht von einer Reihe von etwa einem Dutzend organisations- oder regionalbezogenen Rundbriefen und Informationsbulletins und einigen wenigen, z.T. in den achtziger Jahren wieder eingestellten wissenschaftsorientierten Fachzeitschriften (z.B. Internationale Entwicklung, Neue Entwicklungspolitik, Zeitschrift für Lateinamerika) - das einzige bedeutende österreichische Dritte-Welt-Magazin. Die Zahl der Abonnenten konnte von rund 600 (1980) auf 4600 (1989) gesteigert werden. Im folgenden kann nur die Entwicklung in zwei Schlüsselbereichen der ÖIE-Arbeit, den Kampagnen und dem Arbeitsbereich Schule näher beleuchtet werden:

Die Kampagnen

Die Kampagnen und Aktionsschwerpunkte des ÖIE, die sich an eine allgemeine Öffentlichkeit richten, hatten stets eine Leitfunktion für die gesamte ÖIE-Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Die zentralen Aktionsthemen des ÖIE waren:

1979: Jute statt Plastik (in Fortführung der vom ÖJR betreuten Kampagne)

seit 1980: Hunger ist kein Schicksal - Hunger wird gemacht

seit 1982: Entwicklung statt Rüstung

seit 1986: solidarisch handeln

1990: Stimmen für den Regenwald

seit 1991: Welt-Um-Welt

Im Anschluß an die noch vom ÖJR übernommene Kampagne „Jute statt Plastik“ war zunächst vorgesehen, eine ähnliche produktorientierte Kampagne unter direkter Einbeziehung der Dritte-Welt-Läden durchzuführen (vgl. hierzu EPN 6/82, S. 15f.). Dieses Konzept wurde jedoch angesichts des für diese Präsentationsform weniger geeigneten

Themas „Überernährung/Hunger“, das sich herauskristallisierte, wieder verworfen. Die Kampagne „Hunger ist kein Schicksal - Hunger wird gemacht“ wurde schließlich zu einer „Aufklärungskampagne“, die sich primär auf die Produktion von Printmedien wie Informationshefte, Materialmappen, Plakate, Faltprospekte, Unterrichtsbehelfe etc. und die Durchführung von Informationsveranstaltungen konzentrierte. Als ein „Schlüsselmedium“ erwies sich dabei der Film „Septemberweizen“ von Peter Krieg. Die Kampagne hatte in erster Linie zur Absicht, falschen Vorstellungen über die Ursachen des Hungers entgegenzutreten. Im Rahmen der Kampagne wurde u.a. zum Thema „WHO-Kodex für die Werbung von Babynahrung“ auch für konkrete politische Forderungen zu mobilisieren versucht. Angesichts zahlreicher Berichte über die Aktion in den Massenmedien und dem Verkauf von 2000 Materialmappen für die Gruppenarbeit diagnostizieren die Veranstalter dieser Aktion einen „hohen Multiplikationsgrad“ (EPN 6/82, S. 16). Darüber hinaus war es mit dieser Kampagne gelungen, kirchliche und nichtkirchliche Gruppen zu vereinen und die bisherige Konfrontationsstellung der katholischen Gruppen dem ÖIE gegenüber zu überwinden. Als wesentliche Zielgruppe der Kampagne erwiesen sich letztlich die Lehrerinnen und Lehrer.

Während die Kampagne „Hunger ist kein Schicksal“ keine innenpolitisch besonders relevanten oder umstrittenen Aspekte aufgriff, thematisierte und kritisierte die Kampagne „Entwicklung statt Rüstung“ ausdrücklich die Rüstungsexportpolitik Österreichs. Über die Inhalte dieser Kampagne wurde daher auch in Österreich intensiv gestritten. Insbesondere wegen der massiven Kritik am verstaatlichten Unternehmen Steyr wurden dem ÖIE Kürzungen angedroht, zumal die Sektion für Entwicklungszusammenarbeit und die Sektion für die verstaatlichten Industrien im BKA zusammengefaßt waren. Auch diese Kampagne wurde vorwiegend durch die Bereitstellung vielfältiger Medien, darunter eine Ausstellung und ein multimedialer „Baukasten“ für die Gruppenarbeit getragen, sowie durch die Durchführung zahlreicher Veranstaltungen, Seminare und Straßenaktionen. Die Rüstungskampagne ermöglichte ein Zusammengehen mit der Friedensbewegung, die in jener Zeit auch in Österreich eine breite Basis hatte. Gegen den NATO-Doppelbeschuß waren auch in Österreich rund 70 000 Menschen auf die Straße gegangen. Nach der Wahlniederlage der SPÖ und dem Rücktritt Kreiskys 1983 verlor allerdings auch die Friedensbewegung schlagartig an Bedeutung. Sie wurde ab 84 weitgehend von der KPÖ dominiert. Die Koalition mit der Friedensbewegung ging ab Mitte der achtziger Jahre in die Brüche. Parteipolitische Konflikte und Richtungskämpfe prägten im Zuge der Veränderung des innenpolitischen Klimas auch den ÖIE in diesen Jahren.

Mit der Kampagne „solidarisch handeln“ war der ÖIE vor allem um die Suche nach neuen Verbündeten bemüht. Zudem wurde von der Herangehensweise ein neuer Ansatz gewählt, indem nun nicht mehr, wie bei den vorgehenden Kampagnen, Informationen zu bestimmten Problembereichen im Mittelpunkt stehen sollten, sondern die Präsentation von konkreten Handlungsperspektiven bei uns wie in der

Dritten Welt, von Initiativen, internationalen Netzwerken, Solidaritätsgruppen, Modellen des alternativen und gerechten Handels und vielen anderen praktizierten Beispielen aus Alltag und Solidaritätsarbeit (vgl. ÖIE 1989). Deutlich sollte dabei auch werden, daß „Menschen in Ländern der Dritten Welt handelnde Personen sind“ (Pilz/Winge 1985, S. 8), gleichzeitig sollten Anregungen für einen solidarischen Konsum- und Lebensstil, der sich an den Kriterien „Gesundheit - Umwelt - Gerechtigkeit“ orientiert, gegeben werden. Das Spektrum der angesprochenen Themen war dabei bewußt breit angelegt, um „wegzuführen von speziell entwicklungspolitischem Handeln hin zu politischem Handeln mit globaler Sicht“ (ebd., S. 9). Insgesamt hat diese Aktion allerdings bei den angesprochenen Gruppen nur eine sehr mäßige Resonanz gefunden, was sich auch an der hohen Zahl der nicht absetzbaren Arbeitsmaterialien ablesen läßt. Der ÖIE hatte damit offensichtlich Umfang und Breite der österreichischen Dritte-Welt-Bewegung überschätzt.

Angesichts der negativen Erfahrung mit einer Kampagne, die vor allem den kleinen Kreis der bereits Informierten und Motivierten weiter zu mobilisieren versucht hatte, orientierte sich der ÖIE nun wieder um auf ein allgemeines Publikum. Zwischen 1987 und 1989 trat der ÖIE mit einer großangelegten Inseratenkampagne an die Öffentlichkeit. Großformatige Anzeigen mit plakativ dargebotenen Informationen zu verschiedenen Aspekten des Nord-Süd-Gegensatzes aus den Bereichen Ernährung, Alltagsökologie und Entwicklungspolitik wurden in Millionenauflage in überregionalen Zeitungen und Zeitschriften geschaltet. Die Anzeigen standen unter dem Slogan „Die Dritte Welt ist auch die unsere“ und enthielten explizite Appelle, sich zu dem dargestellten Problemkreis zu engagieren und beim ÖIE um weitere Informationen nachzufragen. In diesen Zeitraum fiel auch die Mittelkürzung durch die Regierung, die den ÖIE dazu zwang, in der Öffentlichkeit für Unterstützung zur Sicherstellung seines Fortbestehens zu werben. 1988 beteiligte sich der ÖIE federführend an der Nord-Süd-Kampagne des Europarates, in deren Verlauf über 200 Veranstaltungen in Österreich durchgeführt wurden.

Mit der 1990 begonnenen Kampagne „Stimmen für den Regenwald“, die in erster Linie um die Unterstützung für ein konkretes Lobbying-Anliegen, den Importstopp für tropische Hölzer warb, wurde diese Form der breiten Inseratwerbung unter Einschaltung einer Werbeagentur fortgesetzt (es wurden 60 000 Unterschriften gesammelt). Wie bei allen Kampagnen wurden auch hier zahlreiche begleitende Veranstaltungen und Tagungen für die verschiedensten Zielgruppen, erstmals auch mit einer spezifischen Kinderaktion, zur Regenwald- und globalen Umweltproblematik durchgeführt. Der Themenbereich „Umwelt und Entwicklung“ wurde schließlich 1991, nun vor allem im Hinblick auf die UNCED 1992 zur „Welt-Um-Welt-Kampagne“ inhaltlich wie konzeptionell ausgeweitet und umfaßte wiederum auch eine Kinderaktion (u.a. Kinderkonferenzen mit Politikern). Das anfänglich sehr spannungsreiche Verhältnis zu den Umweltverbänden, das sich in dem Moment aufatet, als der ÖIE die ökologischen Fragen in den Mittelpunkt stellte, konnte mit der Erarbeitung eines gemeinsamen Regenwaldmemorandums und der gemeinsamen Vorbereitung auf die

UNCED zwischenzeitlich kooperativ gestaltet werden.

Arbeitsbereich Schule/Lehrerbildung

Neben den allgemeinen Kampagnen war der Arbeitsbereich Schule von Anfang an das wichtigste und profilierteste Standbein der ÖIE-Arbeit. Er umfaßt seinerseits vielfältige Aufgaben und Serviceleistungen, u.a.

- die Erarbeitung und den Vertrieb von Unterrichtsmaterialien, u.a. in der Reihe „Dritte Welt im Unterricht“
- den Verleih und Verkauf von Unterrichtsmedien und damit verbunden die Erstellung von annotierten Bibliographien für die in Österreich verfügbaren Unterrichtsmedien („Medienservice Dritte Welt“)
- die Vermittlung von Referenten und die Durchführung von Dritte-Welt-Tagen, Projektwochen u.ä. an Schulen
- die Beratung von Lehrerinnen und Lehrern bei Vorbereitung und Durchführung von Dritte-Welt-Themen im Unterricht
- die Durchführung von Lehrerfortbildungsseminaren in Zusammenarbeit mit den Pädagogischen Instituten und anderen Veranstaltern (seit 1981)
- bildungspolitische Lobbyarbeit.

Von 1979 bis 1990 wurden innerhalb der Reihe „Dritte Welt im Unterricht“ insgesamt 13 Hefte mit Unterrichtsmaterialien und Unterrichtsvorschlägen in Zusammenarbeit mit praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern produziert. Ein Teil der Materialien konnte dank der Unterstützung durch das BMUK interessierten Lehrern kostenlos zur Verfügung gestellt werden. Die Reihe wird seit 1990 ergänzt durch eine Reihe „ÖIE-Bildungsservice - Daten-Fakten-Materialien“, deren Ausgaben mit Unterstützung durch das BKA z.T. in einer Auflage von über 7000 Exemplaren kostenlos verteilt werden können. Die Hauptzielgruppe der erarbeiteten Unterrichtsmaterialien liegt bei 10 - 14 jährigen Schülern. Eine klare didaktische Konzeption lag dieser Unterrichtsmaterialienreihe nicht zugrunde, die ersten Einheiten - zunächst vorwiegend für den Fremdsprachenunterricht - wurden eher recht spontan erstellt.

Die Resonanz auf das vom ÖIE vorgelegte Medien- und Beratungsangebot ist außerordentlich hoch und konnte auch im Laufe der Zeit kontinuierlich gesteigert werden. Wurden für Medienverleih/-verkauf 1980 noch 700 Rechnungen ausgestellt, so waren es 1982 bereits 3000 Rechnungen. 1990 führte der Arbeitsbereich Schule mehr als 3000 Einzelberatungen von Lehrerinnen und Lehrern durch. Auch der vom ÖIE erstellte „Medienservice“ wurde in breiter Auflage gestreut, sie betrug bei der letzten Ausgabe 10 000 Exemplare. Entwicklungspolitisch interessierte Lehrkräfte werden vom ÖIE regelmäßig mit Informationen und Hinweisen auf neue Materialien beliefert - die entsprechende Lehrerkartei umfaßte 1982 bereits 4000 Adressen (vgl. ÖIE 1982, S. 12). Eine besondere Breitenwirkung im schulischen Bereich ergab sich vor allem auch daraus, daß der ÖIE mehrfach dazu eingeladen war, z.T. in Zusammenarbeit mit anderen entwicklungspolitischen Organisationen, umfangreiche themenspezifische Sonderausgaben von amtlichen schulpolitischen Mitteilungs- bzw. Verordnungsblättern federführend zu gestalten, die neben ausführlichen Medien- und Informationshinweisen Grundsatzbeiträge zum

entwicklungspolitischen Unterricht enthielten (vgl. Pädagogische Mitteilungen 1980, Pädagogische Mitteilungen 1984, PI-Mitteilungen 1988) und in hoher Auflage als quasi offizielle Verlautbarungen allen Schulen zugingen.

Auf Initiative von UNESCO und der Abteilung „Politische Bildung“ im BMUK wurde 1980 der Unterrichtsversuch „Development Education“ gestartet. In Zusammenarbeit mit dem BMUK stellte der ÖIE den daran teilnehmenden Schulen - 1982 waren es 34, 1983 50 - kostenlose Beratung, Medienangebote und Referentenvermittlung zur Verfügung. Ziel dieses bundesweiten Unterrichtsversuchs war und ist das Lernen über die Dritte Welt und von der Dritten Welt in Form eines fächerübergreifenden Projektunterrichts, der in der Regel als Projektwoche am Schuljahresende durchgeführt wird (vgl. EPN 9,10/80, S. 39 f.). Ergänzend dazu bietet der ÖIE regelmäßig spezifische Animationsprogramme und extracurriculare Projekte für die Schulen an, in den Jahren 1987 und 1988 beispielsweise einen ÖIE-Gruppenbewerb „Total vernetzt“, eine Ausstellung zum Angreifen und Mitmachen über „Kinder in Afrika - Afrika für Kinder“ oder spezifische Initiativen zur Förderung von Schulpartnerschaften (hierzu Pädagogisches Institut Wien 1988).

Seit 1981 ist der Arbeitsbereich Schule auch in der Lehrerfortbildung engagiert. Allein in den ersten eineinhalb Jahren konnten bereits 23 Lehrerseminare veranstaltet werden - viele davon zum Themenbereich der Schwerpunktaktion „Hunger ist kein Schicksal“ - an denen 750 Lehrer aller Fächer und Schultypen teilgenommen hatten (vgl., ÖIE 1982, S. 12). 1990 wurden 35 Seminare angeboten. Die Lehrerfortbildung findet in Österreich weitgehend regional in den Pädagogischen Instituten, den berufspädagogischen Instituten und den religionspädagogischen Instituten statt. Nur wenige Veranstaltungen werden zentral vom BMUK durchgeführt (z.Zt. rund 30 pro Jahr). Die Lehrerfortbildungsveranstaltungen des ÖIE finden in der Regel in Kooperation mit den Pädagogischen Instituten auf Bundesländerebene statt. Dabei ist es in Österreich durchaus üblich, daß die PIs ihre Veranstaltungsangebote zusammen mit außerschulischen Partnern gestalten, so ist z.B. auch die Volkswirtschaftliche Gesellschaft Partner der PIs. Da ist in Österreich keine Verpflichtung für die Lehrkräfte gibt, an Lehrerfortbildungsveranstaltungen teilzunehmen, ist die Quote der Lehrer, die regelmäßig entsprechende Veranstaltungen besuchen, auch recht gering; Hartmeyer schätzt sie auf ca 5%. Im Gesamtangebot der Pädagogischen Institute wiederum spielen die entwicklungsbezogenen Seminare, an denen zumeist der ÖIE beteiligt ist, nur eine untergeordnete Rolle. Beispielsweise waren von den ca. 110 Seminaren, die das PI der Stadt Wien im Schuljahr 1991/92 anbot, gerade drei entwicklungspolitischen Fragen gewidmet.

Unter Beteiligung der Pädagogischen Institute in allen Bundesländern hat der ÖIE zudem 1990 mit dem „Lehrgang Entwicklungspolitik“ ein spezifisches pädagogisches Fortbildungsangebot initiiert. Der Lehrgang Entwicklungspolitik, der mehrere Seminarreihen zu didaktischen wie entwicklungspolitischen Fragen über zwei Jahre hinweg umfaßt, dient in erster Linie der entwicklungspädagogischen Qualifizierung von Lehrern und professionellen wie ehrenamtlichen Multiplikatoren in der Bildungsarbeit. Schon der

erste Lehrgang fand mit 170 Anmeldungen bei nur 35 zur Verfügung stehenden Plätzen eine erstaunliche Resonanz. Er ist als Teil der offiziellen Lehrerfortbildung anerkannt, allerdings müssen die Lehrkräfte die Hälfte der Ausbildungszeit in ihrer Freizeit wahrnehmen. Auch das Diplom, das der Lehrgang verleiht, wird bereits von einzelnen Ausbildungsinstitutionen wie z.B. durch die Sozialakademie

4 der Allgemeinbildenden Höheren Schulen, dort in den Fächern Geschichte und Sozialkunde, sowie Geographie und Wirtschaftskunde liegt, wohingegen für die Volksschule (Schuljahre 1 - 4) keine explizite Thematisierung der „Dritten Welt“ zu belegen ist. Allerdings steht auch der Volksschulunterricht unter dem „Weltoffenheit“ erstrebenden Prinzip der „Politischen Bildung“ und spricht darüberhinaus

Schwerpunkte der Bildungsarbeit des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik seit 1992.

Wie in vielen einschlägigen Publikationen der letzten Jahre erörtert (ich weise hier auch und vor allem auf die Studie zur entwicklungsbezogenen Pädagogik der letzten 50 Jahre im deutschsprachigen Raum und die in ZEP erschienenen Artikel von Klaus Seitz hin) befindet sich Entwicklungspolitik und die damit verbundene entwicklungsbezogene Pädagogik in einer tiefen Krise. Um diese Krise zu überwinden, versucht man in der in der Szene der einschlägigen Organisationen, andere, wirksamere pädagogische Ansätze zu entwickeln.

Guido Rütthemann weist in seiner Untersuchung „Entwicklungspädagogik an Österreichs Schulen“ (1994) auf den Begriff „Globales Lernen“ hin, der den derzeit am stärksten beachteten Ansatz zur Verbesserung darstellt. Dem Begriff des „globalen Lernens“ steht noch keine einheitliche, klar umgrenzte Theorie zur Verfügung. Dennoch verstehen wohl alle Diskutanten darunter die Orientierung an einer in ihrer Methodik partizipativen, handlungsorientierten und dialogischen Pädagogik. Inhaltlich sollen die vielfältigen Zusammenhänge zwischen dem Lernenden/der Lernenden und dem, was er/sie lernt zum Tragen kommen. Die „Dritte Welt“ nicht als Studienobjekt, sondern als ein in unserem Leben ständig präsent, mit unserem Leben ständig verwobenes Subjekt - kein leichtes Unterfangen!

Wie geht nun der österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik (ÖIE) mit dieser Diskussion um? Schwerpunkt im Bereich der allgemeinen Informations- und Öffentlichkeitsarbeit des ÖIE war in den letzten vier Jahren die Verknüpfung der beiden Themen „Umwelt“ und „Entwicklung“. Damit wurde inhaltlich die Beschäftigung mit den globalen Auswirkungen unserer Industrie, unserer Wirtschaft, unseres Konsums vorangetrieben.

Die Kampagne „Welt-Um-Welt“ versuchte diese Diskussion einem möglichst großen Publikum in Österreich nahezubringen. Im Zuge der bildungspolitischen Überlegungen zum „globalen Lernen“ griff auch der schulpädagogische Bereich im ÖIE die beiden Themen „Umwelt und Entwicklung“ auf, um sie SchülerInnen und LehrerInnen zugänglich zu machen. Dies geschah einerseits durch die Herausgabe von Unterrichtsmaterialien in der Reihe „Dritte Welt im Unterricht“, andererseits durch die Entwicklung einer, die Kampagne begleitende, „Kinderaktion“. Anhand der Beschäftigung mit konkreten Produkten (Baumwolle, Zucker, Banane usw.) sollen 8-14jährige SchülerInnen globale Zusammenhänge begreifen lernen. Wichtigstes Umsetzungsinstrument sind 2-3stündige Workshops, bei denen mit Schulklassen an jeweils einem Produkt die Vernetzung zwischen ProduzentInnen und KonsumentInnen, Ursachen und Wirkungen von Armut und Reichtum, Energieverbrauch und vie-

les andere mehr erarbeitet werden. Methodisch bauen die Workshops auf spielerischen, handlungsorientierten Sequenzen auf. Die SchülerInnen schauen, schmecken, tasten, probieren aus - und denken nach. Soviel zu einem sehr konkreten Ansatz, „globales Lernen“ in der Praxis zu ermöglichen.

Entwicklungspolitik steckt in der Krise. Es gibt, wie oben beschrieben, Versuche, diese Krise mit neuen Inhalten und Methoden zu überwinden. Wie auch in der jüngsten Fassung des „Dreijahresprogramms der österreichischen Entwicklungshilfe“ festgelegt, wird Bildungsarbeit nun in der offiziellen österreichischen Politik als wichtigstes Instrument zur Verankerung von Entwicklungshilfe gehandhabt.

Kein Wunder, daß auch die Szene der Vereine, Initiativen und Organisationen, entwicklungsbezogene Bildungsarbeit, vor allem im schulischen Bereich, immer mehr forciert.

Wurde entwicklungspolitische schulische Bildungsarbeit 1986 ausschließlich vom ÖIE abgedeckt, so teilte er sich 1992 diesen Arbeitsbereich bereits mit sechs anderen Organisationen (Rütthemann, 1994) Mittlerweile sind es wesentlich mehr geworden.

Die Angebote entwicklungspolitischer Materialien, Ausstellungen, Seminare usw. für Schulen boomen. Das staatliche Budget dafür boomt nicht. Zwar werden Organisationen und Vereine dazu ermutigt, Angebote für die Schule zu erarbeiten, das Budget dafür wird jedoch nicht so nennenswert erhöht, daß es für alle ausreichen könnte. Trotz wesentlicher Erweiterung seiner schulischen Bildungsangebote bekam der ÖIE 1992 nicht mehr Geld für die schulische Bildungsarbeit als 1986 (siehe Rütthemann, 1994).

Es gilt nun für den ÖIE, seine Energien verstärkt in die Weiterentwicklung bildungstheoretischer Diskussion zu investieren und Neues auszuprobieren. Einige seiner innovativen Pilotprojekte der letzten Jahre, wie z.B. der entwicklungspolitische Lehrgang oder die oben beschriebene Kinderaktion, haben sich bewährt und sind teilweise in den Programmen öffentlicher Bildungsinstitutionen verankert.

Es gilt auch, den Trend weiterzuverfolgen. Entwicklungspolitik von ihrer ursprünglichen inhaltlichen Konzentration auf „klassische Dritte-Welt-Themen“ zu lösen, um sie in eine gesamtpolitische Diskussion einbinden zu können. Themen wie Ausländerfeindlichkeit und Rassismus gehören seit 1992 zu Schwerpunktthemen der ÖIE-Bildungsarbeit. Das Thema „Nachhaltiges Wirtschaften“, ab Herbst 1994 Kampagnethema, wird sich ebenso mit Strukturanpassungen im Norden beschäftigen, wie mit deren Folgen im Süden.

Veronika Prasech

Wien als formale Qualifikation anerkannt.

In den Lehrplänen der Schulen haben entwicklungspolitische Themen in den achtziger Jahren insgesamt mehr explizite Berücksichtigung gefunden als in den siebziger Jahren. Ausführliche Lehrplananalysen sind allerdings nicht bekannt. Braunstein legt dar, daß der Schwerpunkt entwicklungsländerbezogener Themen in den Klassen 3 und

ausdrücklich das „interkulturelle Lernen österreichischer und ausländischer Kinder an“. „Leider fehlt etwa im Bereich des Faches Religion oder in der rhythmisch-musikalischen Erziehung jeder weitere Bezug auf außereuropäische Kulturen“ (Braunstein 1988, S. 5). Themen der AHS sind u.a. „Entkolonialisierung und Dritte Welt“; als Lernziele werden „Erkennen wirtschaftlicher und machtpolitischer Inter-

essen als Ursachen imperialistischer Expansion“ im Geschichtsunterricht oder die „Notwendigkeit und Problematik von Entwicklungshilfe zu erkennen“ im Geographieunterricht formuliert. Fächerübergreifende Themenschwerpunkte sind für die Oberstufe in der Verbindung von Geschichte und Geographie/Wirtschaftskunde auch zur „Dritten Welt“ ausgewiesen (vgl. hierzu auch Moll 1982).

In Österreich wurden im Anschluß an den Erlaß zur politischen Bildung zwei weitere Unterrichtsprinzipien erlassen, die am Rande auch Anknüpfungspunkte zu globalen/entwicklungspolitischen Themen eröffnen, so der Erlaß zur „Umwelterziehung in den Schulen“ aus dem Jahr 1985 und der Erlaß zur „Ganzheitlich-kreativen Erziehung in den Schulen“ 1990. In der österreichischen Schulpolitik waren 1990 insgesamt 13 Unterrichtsprinzipien in Kraft. Der ÖIE ist seit einigen Jahren auch darum bemüht, ein Unterrichtsprinzip „Entwicklungspolitik“ durchzusetzen; eine entsprechende Forderung wurde beispielsweise auf dem vom ÖIE gemeinsam mit der Universität für Bildungswissenschaften Klagenfurt 1988 veranstalteten Symposium „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit“ erhoben und auf der Wiener Enquete „Entwicklungspolitik“ 1990 bekräftigt. Auf der Gesamtösterreichischen Entwicklungskonferenz 1991 wurde die Einführung eines Unterrichtsprinzips „Globales Lernen/Entwicklungspolitik“ empfohlen.

Die in den achtziger Jahren vollzogenen positiven Veränderungen im Schulbereich im Hinblick auf die entwicklungspolitische Bildung faßt Christa Renoldner wie folgt zusammen:

„- Die Zahl der eurozentrischen Schulbuchtexte ist wesentlich geringer geworden;

- Das Thema 'Dritte Welt' ist in den Lehrplänen stärker verankert, wenn auch noch vieles zu verbessern wäre;

- Unterrichtsprojekte zum Thema 'Dritte Welt' gehören in den meisten Schulen zum Angebot der letzten Schulwochen;

- Das Angebot an didaktisch, methodisch und inhaltlich guten Unterrichtsmaterialien und-medien ist gewachsen;

- Die pädagogischen Institute aller Bundesländer bieten Lehrerseminare zu entwicklungspolitischen Themen an;

- Das pädagogische Service des ÖIE gehört zu den bekanntesten und unangefochtensten Standbeinen des ÖIE“ (ÖIE 1989, o.S.)

Die Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit des ÖIE vermochte innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft eine erstaunliche Resonanz zu erzielen. Diesen Schluß legen zumindest zwei empirische Studien nahe, die zum einen 1983 im Auftrag des ÖIE zur Evaluation der Arbeit des ÖIE (Kolland-Hutterer/Mikinovic 1984), zum anderen 1988 im Auftrag des Österreichischen Komitees für UNICEF und des BMUK (Ogris 1988) durchgeführt worden waren.

Zusammenfassung und Interpretation

Von einer konzeptionell wie institutionell profilierten und kontinuierlichen entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit kann man in Österreich erst seit Mitte der siebziger Jahre sprechen. Wichtige Daten hierfür sind die vom Bundeskanzleramt unterstützte Umorientierung der Aktivitäten des Österreichischen Jugendrates für Entwick-

lungshilfe von der Entsendung von Entwicklungshelfern zur Inlandsarbeit, die mit der Einrichtung eines entsprechenden Bildungsreferates ab 1974 ihren Ausdruck findet, sowie die Veröffentlichung mehrerer Bestandsaufnahmen der Öffentlichkeitsarbeit in Österreich, an die sich entsprechende Konzeptionsentwürfe anschlossen, durch Jäggel/Sibitz 1975 und 1978, sowie durch Gabler 1977.

Selbstverständlich wurden auch schon vor diesem Zeitpunkt entwicklungsländerbezogene Themen in Teilbereiche der österreichischen Öffentlichkeit hineingetragen. Maßgebliche Initiativen hierfür waren von der Kirche, sowie von den Hochschulen ausgegangen. Bereits seit Ende der fünfziger Jahre gab es von einzelnen katholischen Verbänden durchgeführte regelmäßige Spendenkampagnen für die Dritte Welt, die jeweils von einer mehr oder weniger oberflächlichen Öffentlichkeitsarbeit begleitet waren. Bis Ende der siebziger Jahre ging die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit der katholischen Hilfswerke und Verbände nahezu ausschließlich in der Spendenwerbung auf. Erst mit der 1980 veröffentlichten Erklärung „Entwicklungspolitik der katholischen Kirche“ formulierten die katholischen Hilfswerke zumindest verbal auch die politische Dimension ihres Handelns in der Welt und bestimmten zahlreiche von der Spendenwerbung abgegrenzte Aufgaben der Bewußtseinsbildung. Innerhalb der Hochschulen ist vor allem an die durch entsprechende Initiativen der Hochschülerschaft angeregte Empfehlung der Rektorenkonferenz aus dem Jahr 1972 zu erinnern, die darauf zielte, Entwicklungsländerfragen eine breite Berücksichtigung im Lehrangebot der Hochschulen zu sichern. Über die Absicht hinaus, den Studierenden eine angemessene interdisziplinäre entwicklungspolitische Qualifikation insbesondere für eine mögliche Berufstätigkeit im Bereich der Entwicklungspolitik zu vermitteln, wurden aber auch zu diesem Zeitpunkt keine detaillierteren hochschuldidaktischen Ambitionen formuliert.

In den punktuellen Öffentlichkeitsaktionen der Katholischen Kirche war es letztlich um die Mobilisierung von Spenden für die Unterstützung von Projekten kirchlicher Organisationen gegangen, zu welchem Zwecke vor allem die Präsentation von Not- und Elendsbildern und der Appell an Mitleid und Barmherzigkeit bemüht wurden. Programmatisch zielte demgegenüber die insbesondere vom ÖJR seit 1974 betriebene Öffentlichkeitsarbeit auf die Vermittlung von „Entwicklungsverantwortung in der österreichischen Bevölkerung“ (Jäggel/Sibitz 1978, S. 2), die vor allem als kritische Loyalität gegenüber dem entwicklungspolitischen Engagement des Staates gedeutet wurde. Das entwicklungspolitische Leitziel eines „partnerschaftlichen Verhältnisses zu den Entwicklungsländern“ prägt seitdem nicht nur die Entwicklungshilfepolitik des Staates, sondern auch, wenngleich mit mittlerweile deutlich anders akzentuierter Schwerpunktsetzung (Priorität entsprechender politisch-wirtschaftlicher Rahmenbedingungen in den Nord-Süd-Beziehungen gegenüber der Entwicklungshilfe) die Programmatik der nichtstaatlichen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit. Der Staat, der seinerseits, auch nachdem die Entwicklungshilfepolitik nach 1970 konzeptionell wie strukturell klarer verankert wurde, keine eigene entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit betrieb, förderte diese Be-

Am Anfang stand ein Ende

Der »Österreichische Informationsdienst für Entwicklungspolitik« entstand vor 15 Jahren als Nachfolger des »Jugendrates«.

Gemeuchelmordet wurde er Ende Dezember 1978 im 14. Lebensjahr, der Österreichische Jugendrat für Entwicklungshilfe. Ein halbes Jahr durfte die Entsorgung dauern. Die lästige, immer wieder kränkelnde, von den Jugendorganisationen gegründete und verantwortete Entwicklungshilfe-Einrichtung sollte keine Zukunft mehr haben. Damit wäre es auch mit der Aktion »Jute statt Plastik«, die vielen noch heute in Erinnerung ist, vorbei gewesen. Ab Herbst 1974 hatte sich der Jugendrat als Pionier entwicklungspolitischer Informations- und Bildungsarbeit in Österreich profiliert.

Vorgewarnt vom drohenden Absterben und zur Rettung des besten Stücks fanden sich bereits Anfang November 1978 sieben Proponenten bei der Vereinsbehörde ein, um die Gründung des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik anzuzeigen. In bunter und für Österreich wohl einmaliger Zusammensetzung konnte schon im Jänner 1979 die Gründungsversammlung des ÖIE stattfinden. Dieser Verein, gebildet aus Einzelmitgliedern, Jugend- und Entwicklungshilfeorganisationen, Solidaritäts- und Aktionsgruppen, sollte ganz neue Wege gehen.

Im institutionenbewehrten Österreich war es eines der schwierigsten Probleme, die Balance zu finden zwischen dem Anspruch der Einzelmitglieder und Mitarbeiterinnen auf Mit- und Selbstbestimmung und der Mitsprache der »tragenden Mitglieder«, wie die Gründungsorganisationen respektvoll titulierte wurden. Zwar verweigerten sich einige Große anfangs, doch spätestens als 1988/89 ein beamteter Vertreter der »Mehr privat, weniger Staat«-Partei die Verstaatlichung der Entwicklungshilfe betrieb und dem ÖIE die Flügel gestutzt werden sollten, waren alle dabei. Binnen eines halben Jahres wurden damals die Subventionen um ein Drittel gekürzt und deshalb alle MitarbeiterInnen gekündigt. Doch die Krise wurde zur Chance. Der öffentliche Protest brachte auch eine Verdoppelung der Mitgliederzahl.

Mit 1. Juli 1979 nahm der ÖIE die Arbeit auf. In Graz und Eisenstadt wurden die ersten Regionalstellen etabliert. Mit der Kampagne »Hunger ist kein Schicksal – Hunger wird gemacht« trat der ÖIE erstmals an die breite Öffentlichkeit, um bald darauf »Entwicklung statt Rüstung« zu fordern. Schließlich legte er den Menschen in Österreich Solidarisches Handeln ans Herz und forderte »Stimmen für den Regenwald«.

Anfangs noch ein männerdominierter Verein, der über Quotenregelung den Frauen die Mitsprache sichern mußte, sind heute in Vorstand und Büro die Frauen in der Mehrheit. Wie unterschiedliche gesellschaftliche Gruppen der ÖIE an einem Tisch versammelt, zeigen die Nationalratsabgeordnete der Grünen Marijana Grandits, die Vizebürgermeisterin von Villach, M. Kircher-Khol, der Vizepräsident des Wiener Katholischen Familienverbandes Alfred Racek oder die Schriftsteller Erich Hackl und Christoph Ransmayr, die Aufbauarbeit im Vorstand und Zivildienereinsatz im ÖIE verbanden.

♦ **Martin Jäggle**

Martin Jäggle ist Vorstandsmitglied der ersten Stunde und nach 15 Jahren immer noch in diesem Amt.

mühungen nichtstaatlicher Träger ideell wie finanziell. Bis heute ist die staatliche Förderung der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit durch die Einschätzung geleitet, daß »Entwicklungspolitik und Entwicklungszusammenarbeit ... eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe (sind), die nur unter aktiver Beteiligung der österreichischen Öffentlichkeit erfüllt werden« könne (BKA 1991, S. 88).

Auch die Anfangs der siebziger Jahre gegründeten Selbststeuerungsgruppen waren zunächst vor allem von dem Ziel einer quantitativ wie qualitativ verbesserten privaten wie staatlichen Entwicklungshilfe geleitet; Ende der siebziger Jahre entwickelte sich daraus eine enge Verknüpfung mit der »Alternativbewegung«, die vor allem einen Wandel in Lebensstil und Konsumverhalten der Österreicher anmahnte. Eine von allen bislang dargelegten Entwicklungslinien eher unabhängigen Strang der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit begründeten ebenfalls seit Beginn der siebziger Jahre die Solidaritätskomitees, die in der Öffentlichkeit um die ideelle wie materielle Unterstützung vor allem von (linken) Befreiungsbewegungen und Reformregierungen in der Dritten Welt warben.

Mit der Gründung des ÖIE erfuhr die entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit eine deutliche Expansion, die mit einer Erweiterung und Ausdifferenzierung der Zielgruppen und Arbeitsbereiche einhergeht. Trotz einer völlig neuen strukturellen Verankerung markierte die ÖIE-Gründung allerdings keinen radikalen Neuanfang; der ÖIE schließt vielmehr recht bruchlos an die vom ÖJR in dessen letzten Jahren angelegte Spektrum der Bildungsarbeit an. Dem ÖIE gelang es bis 1990 seine Basis wie seine Zielgruppen über den engen Bereich der »Dritte-Welt-Szene« hinaus wesentlich zu erweitern. Neben Aktivitäten in der weitgehend zielgruppenun-spezifischen allgemeinen Kampagnen-Arbeit wurden nicht nur die Aktionsgruppen, sondern auch Jugend- und Erwachsenenorganisationen, das staatliche Bildungswesen, Hochschulen, Lehrerfortbildung etc. bedient. Defizitär sind dagegen u.a. die Zusammenarbeit mit Erwachsenenbildungseinrichtungen, insbesondere der gewerkschaftlichen Bildungsarbeit, sowie mit den Massenmedien. In den Themen der ÖIE-Bildungsarbeit ist ein deutlicher Trend hin zu Fragen zu beobachten, die nicht nur mit der »Dritten Welt« zu tun haben, sondern unmittelbare Bezüge zur österreichischen Wirk-

lichkeit herzustellen erlauben. Blieb die Erläuterung eines Zusammenhanges zwischen Nord und Süd z.B. in der Hunger-Kampagne noch recht pauschal (und z.B. überhaupt nicht mit der spezifischen Situation der österreichischen Bauern vermittelt), so benennen beispielsweise die Kritik der österreichischen Rüstungsexportpolitik und des Pestizidhandels, sowie der Aufbau kommunaler Klimabündnisse oder Aktivitäten gegen die Verwendung tropischer Hölzer Brennpunkte mit innenpolitischem Konfliktpotential. Entsprechende Konflikte blieben demgemäß auch nicht aus. Seit dem Ende der SPÖ-Alleinregierung und dem Rücktritt Kreisky wurde das Verhältnis zwischen ÖIE und Regierung ohnehin etwas abgekühlt. Der ÖIE muß, wenngleich seine Arbeit von allen gesellschaftlichen Kräften anerkannt wird, vor allem seit der „Wende“ in der österreichischen Entwicklungspolitik Ende der achtziger Jahre und der daraus resultierenden Krise des ÖIE 1988/1989 immer wieder neu um seine öffentliche Legitimation ringen.

Im Schatten der deutlichen und zumindest anfangs auch staatlich erwünschten dominanten Position des ÖIE in der Bildungsarbeit haben sich eine Reihe weiterer vom ÖIE unabhängiger Aktivitäten in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit bewahrt bzw. entfaltet. Hier ist vor allem die Bildungsarbeit der katholischen Organisationen zu nennen, die z.T. auf der Grundlage der genannten Grundsatzpapiere von 1980 und 1983 eine dezidierte Bewußtseinsbildung betreiben, die sich inhaltlich wie konzeptionell der „ÖIE-Linie“ annähert, zu einem großen Teil allerdings auch nach wie vor ihre althergebrachten Formen der Spendenkampagnen und der missionarischen Bildungsarbeit tradieren. Ihr Einfluß auf die tendenziell eher konservativen katholischen Laienbewegungen ist nach wie vor sehr groß, zumal es sich dabei um eine Klientel handelt, die von der Arbeit des ÖIE kaum erreicht werden dürfte. Ungleichzeitigkeiten in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich sind also nicht zu übersehen, sie verlaufen vor allem entlang der nach wie vor spannungsreichen Differenz „kirchlich“ - „nichtkirchlich“, die ihrerseits auch eng mit der parteipolitischen Orientierung an ÖVP auf der einen, und SPÖ auf der anderen Seite verwoben ist.

Im internationalen Vergleich der westlichen Industriestaaten wird vereinzelt die Nachzüglerrolle von Entwicklungspolitik und entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in Österreich hervorgehoben. Im Hinblick auf den früheren Take-Off der institutionalisierten entwicklungspolitischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland (die ihrerseits gegenüber Niederlanden und Schweden eher einen „Time-Lag“ aufweisen dürfte) in der ersten Hälfte der siebziger Jahre kann dies nach den vorliegenden Ausführungen durchaus in diesem Punkt bestätigt werden. Das Urteil von Höll allerdings, der davon ausgeht, daß „in Österreich (...) das politische Engagement für die Nord-Süd-Problematik auf breiter Ebene im Vergleich mit den anderen Geberstaaten des DAC um etwa zehn Jahre verspätet eingesetzt“ habe (Höll 1986, S. 124) ist, was die angegebene Zeitspanne anbelangt, weit überzogen, zumal er den Beginn einer breiten entwicklungspolitischen Bildungstätigkeit in Österreich erst mit der Gründung des ÖIE im Jahr 1979 ansetzt.

Im Vergleich zur Struktur der entwicklungspolitischen Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit in der BRD unterscheidet sich die entsprechende Struktur in Österreich vor allem hinsichtlich

- der Existenz einer zentralen Institution der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit, die die Aktivitäten in diesem Bereich weitgehend zu bündeln vermag und sich zudem auf die Kooperation des größten Teils der in Österreich im Bereich der Entwicklungszusammenarbeit tätigen Organisationen stützen kann

- dem seit 1974 ersichtlichen und betriebenen Interesse des Staates am Aufbau und der Unterstützung einer solchen Struktur nichtstaatlicher Träger

- der engen Zusammenarbeit der Träger entwicklungspolitischer Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit mit staatlichen Stellen, insbesondere die Kooperation mit Institutionen des Bildungswesens

Alle drei genannten strukturellen Besonderheiten sind auf dem Hintergrund der Spezifika der österreichischen politischen Kultur zu sehen. Von Politikwissenschaftlern wurde zur Beschreibung der politischen Kultur Österreichs oftmals das Bild einer „versäulten Konkordanzdemokratie“ gebraucht. Sie zeichnet sich durch die außerordentlich stabile Aufspaltung der politischen Zugehörigkeit der Österreicher in zwei Lagerparteien aus, die wiederum eng zusammenhängt mit der Klassenzugehörigkeit zum Unternehmerlager auf der einen, zur Arbeiterlager auf der anderen, bei gleichzeitigem übergreifenden sozialpartnerschaftlichem Konsens. Trotz der Polarität der politischen Positionen ist damit das Konfliktpotential streng reguliert, die Orientierung an sozialpartnerschaftlicher Harmonie und der „institutionalisierte Konsenszwang“ (Dermutz/Gstettner 1981, S. 168) dämpfen eine öffentliche Streitkultur. Verbunden mit diesem zumindest bis Anfang der achtziger Jahre hyperstabilen System ist eine geringe politische Partizipation der Bevölkerung außerhalb der von den Parteihierarchien dominierten Meinungsbildungs- und Entscheidungsstrukturen zu konstatieren. Allerdings wird seit Anfang der achtziger Jahre ein Umbruch in der politischen Kultur Österreichs beobachtet, der sich an der Oberfläche als Ende der Zweiparteien-Demokratie äußert, strukturell aber einhergeht mit einem sozialen Strukturwandel, der zur Schrumpfung der klassischen sozialen Basis der beiden Lager führt, der ideologischen Öffnung der Großparteien, sowie der Entwicklung neuer Formen politischer Partizipation im Kontext der neuen sozialen Bewegungen (vgl. hierzu Plasser/Ullram/Grausgruber 1983).

Auf diesem Hintergrund ist auch eher verständlich, weshalb die für die Konzeption der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit so wichtig gewordenen Studien in der zweiten Hälfte der siebziger Jahre die besondere Erwartungen an den Staat formulierten, die entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit „von oben“ voranzutreiben. Zwar betonten Jäggle/Sibitz, daß die „Basis der Öffentlichkeitsarbeit“ (...) nur die Tätigkeit verschiedenster Aktionsgruppen sein kann“ (Jäggle/Sibitz 1978, S. 3), gleichzeitig wurde aber vorausgesetzt, daß „in Österreich eine stärkere politische Partizipation der Masse am politischen Geschehen nicht erwartet werden kann, falls diese nicht ‘von oben’ dazu an-

geregt wird" (Gabler 1977, S. 198). Eine koordinierte Animation von oben mit zusätzlicher Mobilisierung und Unterstützung der Basisgruppen wird in jenen Jahren als Strategie für die Öffentlichkeitsarbeit „Dritte Welt“ empfohlen und spätestens mit der Gründung des ÖIE auch entsprechend umgesetzt.

Als Vermittler zwischen staatlichen und nichtstaatlichen Interessen (vgl. ÖIE 1989) ist es dem ÖIE auch in einer Weise gelungen, wie dies in dieser Breite in der BRD ohne Beispiel ist, Kooperationen mit Einrichtungen des staatlichen Bildungswesens einzugehen, denen letztendlich immer auch die Unterstützung des BMUK zugrundeliegt. Beispiele wie die schnelle und unkomplizierte Aneignung der ÖH-Vorschläge zur Entwicklungspolitik an Universitäten durch die Rektorenkonferenz im Jahr 1972 oder das „Projekt Lernfeld Dritte Welt“ des ÖJR in Zusammenarbeit mit dem BMUK 1978 zeigen, daß diese Offenheit für Kooperationen im Bildungsbereich nicht nur auf die Zeit der ÖIE-Aktivitäten beschränkt ist. Gleichwohl darf der Einfluß des ÖIE auf das staatliche Bildungswesen nicht überschätzt werden. Zwar scheint die Bereitschaft für extracurriculare entwicklungspädagogische Aktivitäten bei der Lehrerschaft recht groß zu sein, sie werden auch durch die Schulverwaltung entsprechend gefördert, die explizite Verankerung des Lernbereichs Dritte Welt ist an österreichischen Schulen allerdings recht marginal geblieben. Ohnehin sind die innovativen Ansätze zu einer Bildungsreform in den späten siebziger - die u.a. in Schulversuchen, Gesamtschulgründungen und dem Erlass zur politischen Bildung 1978 zum Ausdruck kamen - zu Beginn der achtziger Jahre wieder abgeklungen und machen seitdem einem neuen „bildungs-politischen Konservatismus“ Platz (vgl. Dermutz/Gstettner 1991). Auch für die zukünftige Bildungsplanung sind zunächst keine Innovationen in Richtung auf ein weltoffeneres, multikulturelles, globales Lernen, wie vom ÖIE intendiert, zu erwarten. Eine von ihrer Aufgabenstellung her mit dem Bericht der Enquete-Kommission „Bildung 2000“ in der BRD und der Expertise „Bildung in der Schweiz von morgen“ vergleichbare Prospektivstudie für das österreichische Bildungswesen unter dem Titel „Qualifikation 2000“ (Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen 1989) läßt beispielsweise pädagogische Antworten auf die globale Herausforderung völlig vermissen. Daher ist zahlreichen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Österreichs Aktiven in jüngster Zeit auch daran gelegen, nicht nur entsprechende Service-Angebote in das Bildungswesen einzubringen, sondern darüberhinaus Impulse für eine Reform der bildungspolitischen Rahmenbedingungen zu geben. Leitvorstellung ist dabei neuerdings nicht mehr die Tradition der „entwicklungspolitischen Bildung“, als vielmehr - in deutlicher Konvergenz zum Umbruch der entwicklungs-bezogenen Bildung in Deutschland - die umfassendere Idee eines „globalen Lernens“, deren Programmatik freilich noch längst nicht ausgearbeitet ist.

Anmerkung: Diese Ausführungen stützen sich auf die Auswertung der angegebenen Literatur, auf die Einsichtnahme in z.T. unveröffentlichte Dokumente in den Archiven des Österreichischen Informationsdienstes für Entwicklungspolitik ÖIE/Wien, sowie auf Gespräche u.a. mit Veronika

Prasch/Bildungsreferat des ÖIE, Helmuth Hartmeyer/Geschäftsführer des ÖIE (bis 1993) und Prof. Dr. Martin Jäggle/Religionspädagogische Akademie Wien. Archivarbeit und Interviews wurden im April 1992 in Wien durchgeführt.

Literatur:

- Beirat für Wirtschafts- und Sozialfragen (Hrsg.): Qualifikation 2000, Wien 1989
- Bellers, Jürgen: Österreichs Entwicklungspolitik in: E+Z, 33. Jg., 1992, H. 8, S. 19 - 21
- Berger, Herbert: Die entwicklungspolitische Bildungs- und Informationsarbeit, in: SPÖ, Enquete der SPÖ zur österreichischen Entwicklungspolitik, Wien 24.4.90, S. 38 - 43
- Bundeskanzleramt (BKA) (Hrsg.): Dreijahresprogramm der österreichischen Entwicklungshilfe 1992 - 1994, Wien 1991
- Dermutz, Susanne/Gstettner, Peter: Österreichische Bildungspolitik: EG-harmonisch oder europareif?, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 2/1991, S. 167 - 176
- Gabler, Heinz: „Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt“ in Schweden, den Niederlanden und Österreich, IBE-Forschungsdokumentation 10, Wien 1977
- Gotz, Gerhard: Entwicklungspolitik in den Lehrplänen der AHS und Hauptschulen, in: Pädagogische Mitteilungen Jahrgang 1980, Stück 3, Wien 1980, S. 4 - 5
- Höll, Otmar: Österreichische Entwicklungshilfe 1970 - 1983, Wien 1986
- Jäggle, Martin/Sibitz, Bernd: Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt in Österreich, Teil 1, Analyse und Dokumentation, Wien 1975
- Jäggle, Martin/Sibitz, Bernd: Öffentlichkeitsarbeit Dritte Welt in Österreich, Band 2, Programme und Maßnahmenkatalog, Wien 1978
- Kolland-Hutterer, Erika/Mikovic, Stephan: Entwicklungspolitische Öffentlichkeitsarbeit in Österreich - am Beispiel des ÖIE, Wien 1984
- Komarek, Kurt: Hochschulen und Entwicklungsländer, in: Österreichische Hochschülerschaft (Hrsg.), Entwicklungspolitik und Universitätsausbildung, Wien 1979, S. 42 - 49
- Koordinierungsstelle der Österreichischen Bischofskonferenz für Entwicklungsförderung (Hrsg.): Entwicklungspolitik der Katholischen Kirche in Österreich, Wien 1980
- Leyrer, Karl: Entwicklungspolitik in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Geographie- und Geschichtsunterrichts, in: Pädagogische Mitteilungen Jahrgang 1980, Stück 3, Wien 1980, S. 5 - 8
- Ogris, Günther: Das Weltbild der 14jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen. Schülerbefragung und Lehrerbefragung, Institut für empirische Sozialforschung, Wien 1988
- Österreichische Hochschülerschaft (Hrsg.): Entwicklungspolitik und Universitätsausbildung, Wien 1979
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hrsg.): Hunger wird gemacht. Dritte Welt im Unterricht, Wien 1979
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hrsg.): Entwicklung wohin? Österreichische Entwicklungszusammenarbeit - Leistungen und Probleme, Wien 1988
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik (Hrsg.): Herausforderung Eine Welt, 10 Jahre ÖIE, Wien 1989
- Österreichischer Informationsdienst für Entwicklungspolitik: Österreichische Entwicklungszusammenarbeit - Daten, Fakten, Materialien, Wien 1991
- Österreichischer Jugendrat für Entwicklungshilfe: Bericht Öffentlichkeitsarbeit des Jugendrates von August bis Oktober 1974, Wien 1974
- Pernerstorfer, Josef: Förderung entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit, in: EPN 7/1982, S. 7
- Pilz, Brigitte/Winge, Meinrad: „solidarisch handeln“ - die neue Aktion des ÖIE, in: EPN 7/85, S. 7ff.
- Prokop, Ernst: Untersuchung der Lehrpläne der Volksschule, der Hauptschule und des polytechnischen Lehrgangs - Österreich - Studien zum Themenbereich 'Entwicklungspolitik - Entwicklungsländer - Entwicklungshilfe' im Unterrichtswesen, Nr. 1, Wien 1971
- Stiegnitz, Peter: Entwicklungshilfe aus Österreich, in: Forum Vereinte Nationen, August/September 1975, S. 3
- Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hrsg.): Schule und Dritte Welt, Die Behandlung der Entwicklungsländer und der Entwicklungsproblematik in Schulunterricht und Lehrerbildung, Wien 1970
- Wiener Institut für Entwicklungsfragen (Hrsg.): Entwicklungspolitik Jahrgang 1, Nummer 2, Wien o.J. (1974)

Christian Graf-Zumsteg*

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schweiz

Der Artikel zeichnet die Entwicklung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Schweiz nach und beschreibt die sich abzeichnenden Veränderungen. Dabei beschränkt sich der Autor auf die Darstellung der schulischen Bildungsarbeit. Weil sich in der Schweiz, verstärkt durch die UNO-Weltkonferenz in Rio im Juni 1992, ökologische Fragen und entwicklungspolitische Anliegen immer mehr annähern, wird wo nötig auch die Umwelterziehung in die Betrachtung einbezogen.

1. Vorbemerkungen

- Die Schweiz ist ein ausgeprägt föderalistisch organisiertes Land. Die Schulhoheit liegt bei den Kantonen. Die Schweiz mit ihren 6,5 Millionen Einwohnern hat also über 20 verschiedene Bildungssysteme. Schulgesetze, Lehrpläne, Lehrmittel, Lehreraus- und -weiterbildung sind Sache der Kantone. Nur gerade die Berufsbildung ist Sache des Bundes.

- Für alle internationalen Aspekte des Bildungswesens ist das Bundesamt für Bildung und Wissenschaft (BBW) zuständig. Die Kantone ihrerseits sind zusammengeschlossen in der Erziehungsdirektorenkonferenz (EDK). Zwischen diesen beiden Ämtern werden die entscheidenden Diskussionen geführt. Der Bund hat dabei auf der Stufe der obligatorischen Schulzeit keinerlei Entscheidungsbefugnis.

- Das politische System ist bestimmt von der direkten Demokratie, die eine (wenigstens potentielle) starke politische Partizipation ermöglicht. Das in den letzten Jahrzehnten stabile Konkordanzsystem (Mitarbeit der großen Parteien in einer Koalitionsregierung ohne einflussreiche Opposition) hat der Entwicklungszusammenarbeit und der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit eine gewisse Kontinuität, eine Arbeit in Ruhe ermöglicht.

- Die beiden politischen Bereiche Umwelt und Entwicklung liegen in der Kompetenz des Bundes (Umwelt: Bundesamt für Umwelt, Wald und Landschaft, Buwal; Entwicklung: Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe, DEH). Hier ergibt sich also das Problem, daß die politische Beschäftigung mit Fragen von Ökologie und den Beziehungen zum Süden auf nationaler Ebene erfolgt, während die Strukturen im Erziehungswesen, die diese Diskussionen verarbeiten sollten, kantonale und damit sehr föderalistisch organisiert sind. Der Bund - besonders die DEH -, ist zwar willig, doch sind ihm im Bildungsbereich enge Grenzen gesetzt. Er hat keinen Einfluss auf die Gestaltung der Lehrpläne und keine Kompetenzen in den Be-

reichen Lehrmittel und Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften.

- Die Schweiz ist ein viersprachiges Land (deutsch, französisch, italienisch, romanisch). Dies und die ausländischen Mitbewohnerinnen und Mitbewohner schaffen über die Landesgrenzen hinaus Beziehungen zu verschiedenen Sprachräumen. Der Umgang der Sprachgruppen untereinander bringt eine gewisse Sensibilisierung für das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten und für kulturelle Unterschiede. Die Schweiz als „Willensnation“ ist deshalb darauf angewiesen, „interkulturelles Lernen“ zu organisieren und zu praktizieren.

2. Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung in der Schweiz

Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Schweiz ist bisher kaum aufgearbeitet. Versucht man, die großen Linien der Entwicklung nachzuzeichnen, stößt man auf einzelne Organisationen und Einzelpersonen. Es scheint, daß die relativ kleine Anzahl von Spezialistinnen und Spezialisten das Aufkommen von Flügelkämpfen und Gruppenbildungen nicht zuließ. Wie in anderen Bereichen wurden in der Schweiz auch in der entwicklungsbezogenen Bildung nicht primär auf theoretische Genauigkeit, sondern auf praktische Anwendbarkeit der Vorschläge geachtet. Weil die Thematik bis heute in den Veranstaltungen der pädagogischen Institute weitgehend fehlt und auch nach wie vor kein einziger Lehrstuhl für Entwicklungspädagogik besteht, kamen und kommen die Anstöße vor allem von den Praktikerinnen und Praktikern der privaten und kirchlichen Organisationen. Diese waren es auch, die im Zusammenhang mit ihren Spendenaktionen Ende der 60er Jahre begannen, die Schulen mit Aktionen direkt anzusprechen. Die Bildungsarbeit verlief lange Zeit parallel zur Öffentlichkeitsarbeit, meistens war die gleiche Person für beide Bereiche zuständig. Auf Anstoß von einigen Lehrkräften begann dann der Informationsdienst der DEH mit der Her-

ausgabe von Unterrichtsmaterialien. Diese Materialien fanden eine große Verbreitung, doch reagierten besonders einige größere Kantone verärgert auf diese „Einmischung“ des Bundes.

Eine neue Phase begann 1975 mit der Gründung der Schulstelle Dritte Welt durch die Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke (Brot für alle, Fastenopfer, Helvetas, Swissaid; heute ist auch die Caritas Mitglied der Arbeitsgemeinschaft). Der Bund unterstützte den Aufbau der Fachstelle in Bern finanziell. Die Schulstelle sollte die Informationsdienste der verschiedenen Hilfswerke entlasten. Sie begann recht schnell, sich in der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu engagieren.

1981 eröffnete die Arbeitsgemeinschaft der Hilfswerke mit dem Service Ecole Tiers Monde eine Fachstelle in der französischsprachigen Schweiz. 1987 schließlich erhielt auch die italienischsprachige Schweiz eine Fachstelle, das Centro Terzo Mondo in Lugano.

Alle drei Schulstellen haben als Hauptaufgaben die Dokumentation, Beratung und Kurstätigkeit. Sie geben die umfassendsten entwicklungspädagogischen Materialverzeichnisse in der Schweiz heraus.

Auch das schweizerische Komitee für Unicef begann in den 70er Jahren mit der Erarbeitung und Herausgabe von Unterrichtsmaterialien. Zwei Tatsachen führten dazu, daß das schweizerische Komitee für Unicef schon sehr früh der „Eine-Welt“-Frage große Beachtung schenkte: die internationalen Beziehungen der Unicef einerseits, die Tradition in der Schweiz andererseits, die Entwicklungsproblematik nicht von der „Erziehung zum Frieden“ oder der politischen Bildung abzukoppeln.

1982 wurde auf Initiative der Unicef und anderer Organisationen die Arbeitsgemeinschaft Forum „Schule für eine Welt“ ins Leben gerufen. Zwei Einsichten der damals aktiven Personen und Institutionen führten zu dessen Gründung: Erstens wollte man gemeinsam mehr erreichen und sich zweitens miteinander selbstkritisch über die eigenen Erfahrungen und Projekte aussprechen. Es bestand das Unbehagen, die Kinder und Jugendlichen durch die von politischen Anliegen abgeleitete Bildungsarbeit zu früh und zu stark mit den Problemen der Nord-Süd-Beziehungen zu belasten und ihnen eine Verantwortung aufzubürden, denen Kinder nicht gewachsen sind.

Im Forum arbeiteten von Anfang an die entwicklungspädagogisch tätigen Organisationen mit Vertreterinnen und Vertretern von kantonalen Bildungsstellen zusammen. Besonders in der deutschen Schweiz hat dies die Beziehungen der privaten Organisationen zu den Kantonen verbessert. Der Service Ecole Tiers Monde unterhielt von Beginn weg einige Kontakte zu den in Nord-Süd-Fragen aufgeschlosseneren Kantonen der französischen Schweiz.

Seit Beginn ist die entwicklungspolitische Bildungsarbeit der privaten Nichtregierungsorganisationen durch eine große Vielfalt gekennzeichnet. Die Arbeit des gesamtschweizerisch tätigen Forums „Schule für eine Welt“, das sich heute als Dachverband der entwicklungspädagogisch tätigen Organisationen versteht, besteht deshalb darin, mögliche Doppelspurigkeiten zu verhindern und einen effizienteren finanziellen und personellen Einsatz der vorhandenen Mit-

tel zu ermöglichen. Dies drängt sich auch deshalb auf, weil die schulische Bildungsarbeit in den bereits seit über 20 Jahren engagierten Organisationen an Gewicht zu verlieren scheint. Es ist kaum zu bestreiten, daß sich die schulische Bildungsarbeit der privaten Organisationen und des Bundes in der Schweiz gegenwärtig an ihren Grenzen bewegt und in den nächsten Jahren kaum ausgebaut werden wird.

Auf diesem Hintergrund hat das Forum „Schule für eine Welt“ 1993 eine Organisationsanalyse „Globales Lernen“ gestartet: „Mit dem Ziel der Effizienzsteigerung mit den zur Verfügung stehenden Mitteln sollen die Angebote zum 'globalen Lernen' der Informations-, Beratungs- und Bildungsstellen bezüglich eingesetzter Mittel, Methoden und Ergebnissen überprüft werden.“¹

Während in einer ersten Phase die Entwicklung, die Bilanz und die Zukunft der Bildungsarbeit von über 35 Organisationen und Institutionen der Schweiz untersucht wurden, laufen 1994 Erhebungen zum Urteil über die bisherige entwicklungspolitische Bildungsarbeit und über die Wünsche der Lehrkräfte.

Die chronologische Darstellung der bisher institutionell kaum verbundenen Bereiche Umwelterziehung und entwicklungspolitische Bildung zeigt verblüffende Parallelen, was den Beginn und den Ausbau der Fachstellen betrifft. Es wird aber auch deutlich, daß der Bund in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in der Schweiz von Anfang an (und bis heute) eine zentrale Rolle einnimmt, während die Umwelterziehung in der Schweiz nur dank der privaten Initiativen den heutigen Stand erreicht hat. Auch in der gegenwärtigen Entwicklung sind gewisse Parallelen nicht zu übersehen (vgl. Kap. 4).

3. Eine Bilanz nach fast 25 Jahren entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in Schulen

1977 kam der damalige Sachbearbeiter der DEH, Martin Obrist, an einer Tagung in Deutschland zum Schluß, „daß die Entwicklungsproblematik - wie überhaupt die allgemeinere Thematik unserer heutigen engeren und weiteren, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Umwelt - in den Schulgesetzen, Lehrplänen, Lehrmitteln und Lehrerbildungsprogrammen (der Schweiz, der Verfasser) eine mehr oder minder marginale Rolle spielt.“^(..)

Diese Aussage kann heute, 17 Jahre später und nach über 20jähriger entwicklungspolitischer Bildungsarbeit einigermaßen relativiert werden: Wenn wir auch noch immer weit weg von einer allgemeinen Anerkennung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit sind, hebt sich die neue Generation der Schulgesetze, der Lehrpläne und der Lehrmittel doch erheblich von ihren Vorfahren ab.

3.1 Die Lehrpläne

1990 untersuchte das Forum „Schule für eine Welt“ in einer Studie die Leitidee der Volksschullehrpläne aller Kantone auf Fragen von weltweiter Bedeutung³. Dabei wurde offensichtlich, daß sich die Umwelterziehung (wenn auch noch nicht in ihrer Ausrichtung auf die globalen Probleme) bereits in allen Lehrplänen als Leitidee installiert hat, während dies für die Entwicklungspädagogik noch wesentlich weniger stark zutrifft. Am wenigsten thematisiert werden in

<i>Entwicklungspolitische Bildung (Erziehung zur Entwicklung)</i>	<i>Umwelterziehung (UE)</i>
1968 Anfrage einiger Lehrkräfte beim Bund betreffend einer Wanderausstellung zum Thema „Dritte Welt“ 1970 Wanderausstellung in 30 Schulen 1971-74 Direktion für Entwicklungszusammenarbeit und humanitäre Hilfe (DEH) gibt Unterrichtseinheiten für alle Stufen heraus (deutsch und französisch). Erfolg: ca. 1.990 Lehrkräfte und 54.150 Schüler erreicht. Problem beim Verbreiten (Föderalismus) 1975 Gründung der Schulstelle Dritte Welt (1 Stelle). Trägerschaft vier Hilfswerke, (heute rund 3,5 Stellen der Arbeitsgemeinschaft und 1,5 von anderen Institutionen) 1976 1978 ab 1978 Auch andere Organisationen beginnen mit der Erarbeitung von Unterlagen für den Unterricht (Unicef, Aktion 3. Welt-Kinderbücher) 1979/80 DEH unterstützt Schulstelle pauschal mit ca. Fr. 80.000,- pro Jahr 1981 Gründung des Service Ecole Tiers Monde in Lausanne (Hilfswerke) 1982 Gründung des Forums „Schule für eine Welt“. Bis 1988 Büro bei Unicef ab 1983 1984 1987 Gründung des Centro Terzo Mondo in Lugano (Hilfswerke) 1990 DEH macht keine eigenen Materialien mehr, unterstützt zunehmend Fachstellen, besonders Schulstellen und Forum „Schule für eine Welt“, Forum wird Verein 1992 rund 30 Organisationen in Erziehung zur Entwicklung tätig; DEH finanziert Schulstellen (500.000,-/Jahr) und Forum (100.000,-/Jahr) 1994 Organisationsanalyse „globales Lernen“ des Forums „Schule für eine Welt“ soll Formen einer zukünftigen Bildungsarbeit aufzeigen.	„Naturschutzjahr“ des Europarates Beratungsstelle Umwelterziehung beim WWF (50%) Gründung des Schweiz. Zentrums für Umwelterziehung (WWF) und des Naturschutzzentrums (Schweiz. Bund für Naturschutz, SBN) Centre Romand de l'Education à l'Environnement Drei unabhängige WWF-Lehrerservices (d, f, i) Stelle Information und Umwelterziehung beim SBN Andere Organisationen starten mit Umwelterziehung Eröffnung Centre d'Information Nature (SBN) ungefähr 18 Personen in Umwelterziehung tätig 1. Umwelterziehung-Tagung der Erziehungsdirektorenkonferenz: Bericht über den Stand und Empfehlungen Projekt einer nationalen Koordinationsstelle für Umweltbildung „Schule für eine Welt“ soll Formen einer zukünftigen

Abb.1

den heutigen Lehrplänen der Schweiz Fragen der Menschenrechte und des Friedens.

Es gibt keinen Lehrplan, der es den Lehrkräften (aller Stufen) heute verunmöglichen würde, die Beziehungen Nord-Süd im Unterricht auf allen Stufen aufzunehmen. Besonders auch die immer wichtigere interkulturelle Bildung hat bei den Lehrplanreformerinnen und -reformern das Verständnis für eine globale Weltsicht verstärkt. Aufgrund der zunehmenden weltweiten Interdependenzen (der Bericht des Club of Rome von 1992 trägt den Titel „Die erste globale Revolution“) von Wirtschaft, Politik, Ökologie, Medien und Kultur ist der heutige Bildungshorizont ein viel größerer

geworden. Dies schlägt sich, wenn auch zögernd und nicht durchgreifend, auch in den Lehrplänen nieder.

Entwicklungspolitische Fragen lassen sich keinem einzelnen Schulfach zuordnen. Die zunehmende Konzentration der neueren Lehrpläne auf Fachbereiche, vor allem „Menschen und Umwelt“, bieten die Chance, komplexe Themen auch entsprechend fächerübergreifend und interdisziplinär zu bearbeiten. In einem Lehrplan ist das Thema „Schweiz - Dritte Welt“ sogar das Beispiel, an dem diese Interdisziplinarität auch in den Fachlehrplänen exemplarisch zum Ausdruck kommt. So sind im Kanton Bern im 9. Schuljahr für das Thema gesamthaft zwischen 30 und 75 Lektionen

vorgesehen. Der untenstehende Lehrplanteil findet sich identisch in den Fächern Geographie, Geschichte, Religion/Lebenskunde.⁴

3.2 Die Lehrmittel

Der föderalistische Aufbau des Schulwesens und der relativ kleine Markt bewirken, daß noch heute einige stattliche Anzahl Lehrmittel aus dem Ausland übernommen werden. Es gibt wenige Kantone, die es sich leisten können, zu einem neuen Lehrplan auch die entsprechenden Lehrmittel auszuarbeiten. Aus der über zehnjährigen Erfahrung des Forums „Schule für eine Welt“ mit der Evaluation von Lehrmitteln⁵ ist festzustellen, daß Nord-Süd-Fragen, die globale Umweltproblematik und Friedens- und Menschenrechtsthemen in den staatlichen Lehrmitteln eher marginal und dabei sehr kognitiv behandelt werden. So sind es in diesem Bereich vor allem die privaten Anbieter, die vorhandene Lücken stopfen. Die Produktion privater Stellen und Organisationen in der Schweiz war in den letzten Jahren beträchtlich. So wurden jedes Jahr zwischen 30 und 50 neue Publikationen herausgegeben; dazu kamen entsprechende Materialien aus anderen Ländern. Jetzt zeichnet sich im Lehrmittelbereich bei den privaten Organisationen eine Wende ab: weg von eigenen Produktionen, hin zu Zusammenarbeit mit bekannten Lehrmittelverlagen. Nicht zuletzt auch, weil die meisten in Kleinauflagen herausgegebenen Materialien ihr Zielpublikum oft nicht erreichen, wird vermehrt angestrebt, bei Lehrmittelprojekten der Kantone eine aktive Rolle zu übernehmen (Mitarbeit in Lehrmittelkommissionen, Stellungnahmen zu Lehrmittelentwürfen usw.).

3.3 Die Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Im Bereich der Lehreraus- und -fortbildung offenbart die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ihre größten Lücken. Zwar haben die Kantone ihr eigenes System der Lehreraus- und -weiterbildung in den letzten Jahren ausgebaut, doch ist die Zahl der ausgeschriebenen Kurse mit Aspekten von Umwelt und Entwicklung noch sehr klein. Zudem gehören die Themen offenbar nicht zu den von den Lehrkräften bevorzugten. So konnten im langjährigen Durchschnitt der von privaten Organisationen im Rahmen der kantonalen Fortbildung ausgeschriebenen Kurse weniger als 50% durchgeführt werden. In einer im Kanton Zürich durchgeführten Umfrage wurde zudem deutlich, daß die Lehrkräfte obligatorische Kurse zu Nord-Süd-Fragen mehrheitlich ebenso ablehnen wie die Nennung des Themas als obligatorischen Kernstoff in den Lehrplänen.⁶

Allerdings liegt das fehlende Interesse an den herkömmlichen Kursangeboten im allgemeinen Trend. Deshalb laufen in verschiedenen Kantonen Bestrebungen, die schulhausinterne und arbeitsplatzbezogene Fortbildung zu intensivieren.

4. Ausblick

4.1 Neue thematische Schwerpunkte: Umwelt und Entwicklung

Viele der in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit engagierten Organisationen haben die Zeichen der Zeit nach

der Weltkonferenz in Rio erkannt und bemühen sich, die Zusammenarbeit mit den Umweltorganisationen zu intensivieren. Dabei können die beiden Bereiche in der Bildungsarbeit voneinander profitieren und grundsätzliche Fragen gemeinsam diskutieren (z. B. wie kommt man vom Wissen zum Handeln?). Weil das ökologische Bewußtsein in der deutschen Schweiz größer, die französischsprachige Schweiz dagegen weltoffener und damit für Nord-Süd-Fragen empfänglicher ist, ermöglicht eine engere Zusammenarbeit gesamtschweizerische Synergien und damit auch eine größere bildungspolitische Einflußnahme.

Bereits 1985 gaben die im Forum „Schule für eine Welt“ zusammenarbeitenden Organisationen den Katalog „Lernziele für eine Welt“ heraus⁷. Darin finden sich für alle Schulstufen und -fächer eine Vielzahl Lernziele und Unterrichtsideen, wie eine globale Weltsicht erreicht werden kann. In der gegenwärtigen Überarbeitung dieses Katalogs wird einer noch weitergehenden Integration von ökologischen, sozialen und politischen Anliegen viel Gewicht beigemessen. In der neuen Publikation werden zudem auch die überarbeiteten Leitideen und Richtziele des globalen Lernens zu finden sein. In der deutschen Schweiz setzt sich (ähnlich wie in Österreich) der Begriff „globales Lernen“ immer stärker durch. An einem internationalen Seminar in Muttens⁸ stellte das Forum eine (vorläufige) Definition zur Diskussion:

„Das Forum 'Schule für eine Welt' versteht unter 'Globalem Lernen' die Vermittlung einer globalen Weltsicht und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive auf allen Stufen der Bildungsarbeit. Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten und ganzheitlichen Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft“.

Enges Themendenken hat in dieser Sicht keinen Platz. Die Zusammenarbeit zwischen Umwelt und Entwicklung mit allen möglichen Partnern innerhalb und außerhalb der Schweiz wird deshalb vordringlich.

4.2 Neue Bündnisse und Institutionen: Die Zusammenarbeit der Nichtregierungsorganisationen (NRO) mit Bund und Kantonen

Die institutionellen Entwicklungen in den Bereichen Umwelt und Entwicklung sind sich heute sehr ähnlich: In beiden Bereichen versuchen sich die privaten Organisationen finanziell zurückzuziehen. So will die Trägerschaft der Schulstellen auf 1996 ihr finanzielles Engagement (ca. 5000.000,- SFr. jährlich) einschränken, bereits auf Ende 1994 sollen die Zentren für Umwelterziehung des WWF geschlossen werden.

Der Rückzug geschieht nicht aus ideellen Gründen, sondern weil den privaten Organisationen die Zeit politisch reif scheint, daß sich die Kantone finanziell zu engagieren beginnen. Dies ist äußerst fraglich, weil die Kantone große finanzielle Probleme haben und deshalb auch im Bildungswesen stark sparen.

Zudem ist von Seiten der Nichtregierungsorganisationen noch intensiver zu diskutieren, inwieweit sie ihre Unabhän-

gigkeit und „Narrenfreiheit“ gefährden oder gar aufgeben, wenn sie im Auftrag der Kantone Bildungsprojekte durchführen.

Der zeitlich zusammenfallende Rückzug der früheren Träger (WWF im Bereich „Umwelt“, Hilfswerke im Bereich „Entwicklung“) bietet die Chance, neue Trägerschaften und Bündnisse zu finden. Beide Bereiche suchen eine neue Trägerschaft, die in beiden Fällen die gleichen Partner umfaßt:

- Der Bund (Entwicklung: DEH-Informationsdienst; Umwelt: Bundesamt für Umwelt)

DEH und dem Umweltministerium in Gang gekommen. Im Zusammenhang mit dem Projekt einer nationalen Koordinationsstelle für Umweltbildung laufen intensive Gespräche über eine institutionelle Zusammenarbeit zwischen Umwelt und Entwicklung.

4.3 Weniger Angebot - mehr Marketing

Die angesprochene Organisationsanalyse „Globales Lernen“ geht von der These aus, daß die Informationsvermittlung an Lehrende und Lernende in den letzten Jahren dauernd zugenommen hat. „Die Zeichen mehren sich, daß im

Die Schweiz und die Dritte Welt

Gezeigt an Lebenssituationen der Schweiz und wenigen ausgewählten Räumen der Dritten Welt; fächerübergreifendes Thema für Religion/Lebenskunde, Geschichte/Bürgerkunde und Geographie.

Vorurteile gegenüber fremden Lebensformen abbauen und andere Kulturen achten.

Im Vergleich Gegensätze, Verflechtungen und Entwicklungsprobleme beider Seiten erkennen.

Hintergründe der heutigen Situation kennen: Ursachen und Auswirkungen der Kolonialisierung, Wege in die Unabhängigkeit.

Erkennen, daß es verschiedene Entwicklungswege gibt. Die Wichtigkeit weltweiter Zusammenarbeit der Nationen verstehen und sich bewußt werden, daß dem Wachstum von Bevölkerung und Wohlstand Grenzen gesetzt sind.

Konsequenzen für ein Handeln in christlicher Verantwortung ziehen können.

Wenn wir also mit dem bisher Erreichten nicht ganz zufrieden sein können, liegt dies nicht in erster Linie an den Lehrplänen.

Abb. 2

Berührungspunkte mit der Dritten Welt (z. B. Musik, Religion, Handwerk, Nahrungsmittel, Tourismus)

Nahrung für alle: Selbstversorgung und Orientierung auf dem Weltmarkt, Chancen der „Grünen Revolution“, Bevölkerungsentwicklung, Landflucht und Verstädterung, Arbeitsplätze.

Gründe zum Errichten von Kolonien, Aufbau von Kolonialreichen, Mission, verschiedene Entwicklungen in den Kolonien, verschiedene Wege in die Unabhängigkeit, neuer Nationalismus.

Länder der Dritten Welt und die Schweiz in ihrer Verflechtung: Waren- und Finanzverkehr, Abkommen, Was heißt „Fortschritt“? Soziale Sicherheit: Bildung, Arbeit, Gesundheit, Lebensformen, Energiefragen.

Gründe, Formen und Bedeutung der Entwicklungszusammenarbeit, dargestellt an Projekten und Abkommen; Biblische Motivation: Speisung der 5.000 (Mt 14, 13 bis 21), vom reichen Mann und dem armen Lazarus (Lk 16, 19 bis 31), der reiche Bauer (Lk 12, 16 bis 21); Sozial engagierte Christen.

- Die Kantone, die aufgrund der veränderten politischen Situation kaum darum herumkommen, sich in beiden Bereichen stärker zu engagieren

- Die Lehrerverbände, deren neuer Dachverband (in der deutschen Schweiz) ein Nachholbedürfnis an Strukturen hat

- Die Nichtregierungsorganisationen, die mit ihrer Erfahrung die Impulse geben können.

Auch im Bund ist nach der Konferenz von Rio eine bessere Zusammenarbeit zwischen den Informationsstellen der

Bereich 'globales Lernen' eine kritische Grenze erreicht worden ist, an der jede zusätzliche Publikation und jedes neue Projektangebot vom Zielpublikum eher als Belastung denn als Bereicherung angesehen werden. Der Wahrnehmungsgrad dieser Publikationen und Bildungsangebote bei den Lehrkräften schwindet.⁴¹

Diese These wird nun in einer Befragung von Lehrkräften der gesamten Schweiz überprüft. Bereits die erste Phase der Analyse, die Bestandsaufnahme bei den anbietenden Or-

ganisationen, hat aber gezeigt, daß die wenigsten Anbieter ein auf den Bildungsbereich abgestimmtes Marketing für ihre Publikationen und Projektangebote betreiben. Die von den Lehrkräften diffus wahrgenommene Vielfalt führt deshalb zu Verwirrung und Verunsicherung. Es ist zu überlegen, ob die privaten Organisationen weniger, dafür gemeinsame, zeitlich ausgedehntere und besser bekannte Bildungsangebote machen.

4.4 Neue Zielgruppe: Berufsschule

Das Schwergewicht der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit lag bisher eindeutig auf der Volksschulstufe (Primarstufe und Sek. 1). Während viele der Unterrichtshilfen relativ einfach auch in den Mittelschulen verwendet werden können, sind bisher kaum spezifische Angebote für die Berufsschulen vorhanden. Dies hängt sicher mit der unüberschaubaren Struktur und mit den gedrängten Programmen dieser Schulstufe zusammen. Mit der Herausgabe eines Handbuchs für Berufsschulen und Videos über die Berufsausbildung Jugendlicher in anderen Ländern beginnen die Schulstellen, diese Lücke zu füllen. Das Forum seinerseits versucht, bei der gegenwärtig anlaufenden Überarbeitung der Lehrpläne für den allgemeinbildenden Unterricht seine Ideen einzugeben.

4.5 Neue methodische Schwerpunkte: Beratung statt schriftlicher Information

Auf Seiten der Lehrkräfte ist ein Engpass in der Informationsaufnahme festzustellen. Die schriftliche Information findet nicht (mehr) die erwünschte Beachtung. Deshalb haben einige Institutionen begonnen, ihre Mittel vermehrt in die Beratungs- und Animationsarbeit zu investieren. Sie schufen neue Stellen für Praxisberatung. Zudem wurde eine bessere Zusammenarbeit mit den didaktischen Zentren geprüft und fallweise eingeleitet. Als Folge der (vom Forum „Schule für eine Welt“ koordinierten) Teilnahme an den internationalen Lehrmittelausstellung der Worlddidac 1990 und 1992 in Basel wurde 1993 eine fahrbare Lehrmittelausstellung zum globalen Lernen zusammengestellt. Sie ermöglicht es den Organisationen, ihre Beratungstätigkeit direkt am Arbeitsort der Lehrkräfte auszuführen, die positiven Erfahrungen des ersten Betriebsjahres mit Tourneen in der italienischen und deutschen Schweiz lassen das Infomobil „Schule für eine Welt“ als geeignetes Mittel erscheinen, wieder näheren Kontakt zu den Lehrkräften zu erhalten.

4.6 Neue regionale Schwerpunkte: Raus aus den Zentren!

Aufgrund durchgeführter Studien muß man davon ausgehen, daß die entwicklungspädagogisch tätigen Institutionen speziell in der deutschen Schweiz nicht über eine regionale Ausstrahlung hinausgekommen sind. So hat die Schulstelle der deutschen Schweiz im Kanton Bern ihre größte Bekanntheit, während z. B. das in Zürich ansässige Schweizerische Komitee für Unicef im Kanton Zürich den größten Bekanntheitsgrad besitzt. Während in der Umwelterziehung ein klarer Marktleader auszumachen ist (WWF), so haben die Entwicklungsorganisationen die Chance, sich regional weiter zu profilieren. In mehreren Institutionen wird deshalb

die Idee von regionalen Fachstellen diskutiert. Es mag erstaunen, daß dies in der kleinräumigen Schweiz nötig erscheint, doch entspricht diese regionale Struktur dem föderalistischen Aufbau der Schweiz.

5. Zusammenfassung

Die entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schweiz steht vor gewichtigen Akzentverschiebungen. Die gegenwärtige ökonomische Situation zwingt sowohl die privaten Organisationen wie die Kantone, ihre Budgets zu überprüfen. Es besteht die Gefahr, daß gerade die auf langfristige Wirkung angelegte Bildungsarbeit kurzfristigen Sparbemühungen zum Opfer fällt. Damit dies nicht passiert müssen die entwicklungspolitische Bildung noch wirksamer werden und die Lobbyarbeit der Dachverbände noch intensiver werden. Sowohl Vorstandsmitglieder der Nichtregierungsorganisationen wie die (Bildungs-)Politikerinnen und -politiker müssen überzeugt werden, daß globales Lernen kein Luxus der guten Jahre, sondern eine drängende aktuelle Aufgabe ist. Die Nichtregierungsorganisationen der Schweiz können dabei auf die Unterstützung der zuständigen Bundesstellen zählen. Zu überzeugen sind aber die Kantone, die hauptsächlich für die Umsetzung der in Rio verabschiedeten Agenda 21 (Kapitel 36) vorgesehenen Programme zuständig sind. Dabei ist die Botschaft klar:

„Der Druck der Tatsachen ist so groß, daß wir uns verändern oder von dieser Erde verschwinden müssen.“⁹

Anmerkungen

* Christian Graf-Zumsteg ist Sekretär des Forums „Schule für eine Welt“

¹ Organisationsanalyse „Globales Lernen“, Projektbeschreibung Mai 1993, Forum „Schule für eine Welt“, 9 Seiten

² Martin Obrist: Entwicklungspolitische Information im Schulunterricht der Schweiz, Referat an einer Fachexpertentagung zur Erfahrungsauswertung und Bestandsaufnahme der entwicklungspolitischen Information im Schulunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich und der Schweiz, Saarbrücken, 27./28. Januar 1977, in: Dritte-Welt-Problematik im Schulunterricht, GEP-Dokumentation, Heft 3, S. 123ff

³ Christian Graf-Zumsteg: Raumschiff Erde - Insel Schweiz. Eine Untersuchung über globale Zusammenhänge in den Leitideen der Volksschullehrpläne der Schweiz, Forum „Schule für eine Welt“, Jona 1991

⁴ Lehrplan für die Volksschule des Kantons Bern, Bern 1993

⁵ In der deutschen, französischen und italienischen Schweiz bestehen Gruppen von Lehrkräften, die neue Unterrichtsmittel zum globalen Lernen nach genauen Kriterien evaluieren und ihre Beurteilungen in regelmäßig erscheinenden Listen veröffentlichen. Nähere Informationen dazu beim Forum „Schule für eine Welt“

⁶ Noemie Blumenthal, Michael Herzka: Globale Perspektiven im Bildungswesen. Die Nord-Süd-Thematik im Primarschulunterricht. Beiheft 5 zu Bildung. Arbeitsstelle für Bildungsfragen der Schweizer Katholiken, Luzern 1992

⁷ Lernziele für eine Welt. Ein Lernzielkatalog für Mitglieder von Lehrplan- und Lehrmittelkommissionen, Erziehungsbehörden, Schulinspektoren, Lehrerbildner, Kindergärtnerinnen, Lehrerinnen und Lehrer, 3. Auflage, Jona 1989

⁸ Globales Lernen - Apprentissage global. Bericht des Internationalen Seminars vom 16. - 18. Mai 1993 in Muttenz (Basel), deutsch/französisch, Forum „Schule für eine Welt“, Jona 1994

⁹ Alexander King, Bertrand Schneider: Die erste globale Revolution. Ein Bericht des Rates des Club of Rome, Horizonte Verlag, Frankfurt/M 1992, S. 153

Verena Regehr-Gerber

Sozialisation und Erziehung bei den Nivacleindianern früher und heute

(Teil II)

II. Aufwachsen heute

Heute sprechen die Nivakle von den „Alten“ - papi nitao clas 'a - und von den „Neuen“ - papi nich'acshane“. Mit diesen Bezeichnungen unterscheiden sie nicht nur die ältere Generation von der jüngeren, sondern meinen damit auch verschiedene Lebensweisen. Diese Begriffe werden einander oft als Kontraste gegenüber gestellt: „Die Alten sagen - die Neuen haben dies aufgegeben“, „Unsere Alten verstanden dies oder das - wir Neuen wissen oder können das schon nicht mehr“. Diese schroffen Gegensätze wurzeln im Verlust der traditionellen Subsistenzbasis und in den folgerichtigen Veränderungen.

Am Anfang dieses Jahrhunderts drangen bolivianische und argentinische Siedler vom Westen her ins Gebiet der Nivakle ein. Gleichzeitig begannen die Nivakle ihre Wanderungen zu den argentinischen Zuckerfabriken, um in den Besitz der Güter der eindringenden Zivilisation zu kommen. Dort trafen sie Gruppen anderer Ethnien, die bereits unter Einfluß der anglikanischen Mission standen. Die militärische Durchdringung und Besetzung des Chaco von bolivianischer und paraguayischer Seite, eingeschleppte Epidemien, der Chacokrieg, der Fellhandel und damit die Dezimierung des Wildes, die Landnahme durch Großgrundbesitz und Kolonisten, der Aufbau fester Siedlungen und die Missionierung brachten die traditionelle Lebensweise total aus ihrem Gefüge, so daß eine bewußte Auseinandersetzung und Verarbeitung der neuen Situation nicht möglich war. In ihrer Existenzkrise suchten die Nivakle Schutz und Hilfe bei den Missionen, am Pilcomayo bei der katholischen Oblatenmission,

im zentralen Chaco in den Mennonitenkolonien. Ende der fünfziger Jahre - nach messianischen Bewegungen - übernahmen zahlreiche und große Gruppen den christlichen Glauben.¹

Sie erwarteten vom Evangelium, das sie wortwörtlich interpretierten, Hilfe in ihrer Krise und eine Lösung ihrer existenziellen Nöte. Ein Nivakle, der sich damals taufen ließ, beschrieb die Glaubenserwartung, die radikal ausgelebt wurde, mit folgenden Worten: „Als unsere 'Alten' erstmals Gottes Wort vernommen hatten, war es ihnen nicht mehr erlaubt, die Lebensmittel von früher anzubauen, weder Früchte im Wald zu sammeln und zu essen, noch zu jagen, auch war es nicht mehr erlaubt, die traditionellen Handarbeiten und Geräte herzustellen... weil man wie ein Weißer (santo/santa: Heiliger) werden und leben wollte. Man sollte gar nichts mehr suchen oder sammeln gehen, alles was man früher tat, was zum früheren Leben gehörte, war nun Sünde. Man sollte nur um Lohn arbeiten, um das Essen zu verdienen. Als Christ muß man ein neues Leben führen. Man muß sich ein anderes Kleid anziehen, man soll sich nicht spärlich kleiden - der Gläubige muß zeigen, daß er sich gut zu kleiden versteht.“ In diesem Zeugnis kommt zum Ausdruck, was für radikale Konsequenzen der Übertritt zum Christentum für das Leben der Nivakle hatte: Er veränderte die ganze Lebensweise. Die ältere Generation versprach sich von einem radikalen Bruch mit der früheren Lebensweise und dem strikten Befolgen der neuen Gegebenheiten, daß dieser Wandel Erfolg brächte und zur Sicherung einer neuen Lebensgrundlage führen würde. Heute, vierzig Jahre nach

Beginn dieser Bewegungen läßt sich feststellen, daß sich der beabsichtigte radikale Bruch mit der Tradition nur an der Oberfläche - äußerlich - vollzogen hat. In den meisten Gemeinschaften sind z.B. traditionelle Bräuche und Feste durch neue ersetzt worden wie Tauffeste, Fußballspiele, etc. Anstatt zu sammeln und zu jagen sucht man Tagelohnarbeit. Die äußere Erscheinung, die Lebensweise und die Art sich zu kleiden, zu wohnen, zu arbeiten und zu leben, das Verhältnis zur andersartigen Gesellschaft hat sich geändert, aber noch ist das, was man vom Übertritt zum Christentum erwartet hat, nicht eingetroffen: Die neue gesicherte Subsistenzgrundlage. Und überraschend ist, daß die inneren Strukturen der Gemeinschaften, ihre Art des Denkens und Handelns, ihre Ziele und Werte die gleichen wie früher geblieben sind. Nach diesen Maßstäben richtet sich auch die Erziehung heute. Ein „neuer“ Nivakle faßte dies mit folgenden Worten zusammen: „Das frühere Leben hat sich geändert, aber die Regeln sind geblieben.“

Geburt und Stillzeit

Nach Aussagen der älteren Nivakle heiraten sowohl die Frauen als auch die Männer heutzutage durchschnittlich früher. Das Heiratsalter hat sich für beide Geschlechter um etwa fünf bis zehn Jahre vorverschoben. Viele Frauen sind schon mit 14 - 15 Jahren Mütter. Das Absinken des Heiratsalters ist vor allem auf den Einfluß der Missionen zurückzuführen. Traditionellerweise wurde den jungen Nivakle-Leuten vor dem Eingehen einer festen ehelichen Bindung eine Periode geschlechtlicher Freizügigkeit zugestanden, dies galt auch für Ehemänner, deren Frauen ein Stillkind hatten. Für die Missionare galt diese Freizügigkeit als unmoralisches Verhalten, und sie wandten sich besonders gegen die abendlichen Reigen, an denen dieser Personenkreis mittanzte. Von den Missionen aus wurden die traditionelle Abtreibung und Kindstötung als Mord interpretiert. Mit der Übernahme des Christentums begannen die Nivakle die geschlechtliche Freizügigkeit vor der Ehe negativ zu bewerten und die traditionelle Geburtenkontrolle wurde kaum mehr ausgeübt. Um ihre Kinder vor bösen „Versuchungen“ und Folgen zu bewahren, ziehen viele christliche Nivakle-Eltern mit den Missionaren eine frühe Heirat ihrer Kinder vor.

Das Eingreifen der Missionare in die traditionelle Ordnung hatte eine rasch ansteigende Geburtenzahl zur Folge. Die zunehmende Kinderzahl veränderte die ganze Familienstruktur und brachte bis dahin kaum gekannte Ernährungs- und Erziehungsprobleme. Parallel zur rasch ansteigenden Geburtenrate nahm auch die Kindersterblichkeit zu. Die Stillperiode, die sich früher auf mehrere Jahre erstreckte, ist infolge der nun weggefallenen Familienplanung vielfach auf ein halbes Jahr zurück gegangen. Da man früher keine rigorosen Entwöhnungsmethoden anwandte, sieht man heute öfters eine Mutter das ältere und das jüngere Kind stillen, wobei meistens eines unterernährt bleibt. Manche Eltern lösen das Problem der Entwöhnung dadurch, daß sie das ältere noch nicht entwöhnte Kind der Großmutter überlassen und mit dem jüngeren für mehrere Wochen wegziehen, so daß sie dem älteren Kind nichts abschlagen müssen.

Verschärft wird das Ernährungsproblem für Mutter und

Kind durch die veränderte Ernährungsweise der Gruppen, die vom Lebensmittelangebot des Ladens abhängen. Heute ernähren sich mehrere Gruppen infolge der Lohnarbeit größtenteils von billigen Stärketrägern wie Reis, Nudeln, Galletas (harte Brötchen), Mandiokmehl, Mehl, Zucker usw. Da das Fleisch Teuer ist und kaum mehr Wildfrüchte gesammelt werden, ist die Ernährung äußerst einseitig. Die frühere Zusatznahrung für Kleinkinder war protein- und vitaminreich, sie bestand aus Fisch, aus Eidechsen- und Vogelfleisch, Kürbis, Allgarobobrei, Honig sowie gesammelten Früchten usw. Heute wird den Kleinkindern fast ausschließlich Zusatznahrung von Stärketrägern gereicht, was Fehl- und Unterernährung zur Folge hat.²

Trotz des langjährigen Einflusses der Missionen kommen die Nivakle in schwere Konflikte, wenn Zwillinge geboren werden oder ein Kind mit Mißbildungen zur Welt kommt. Es ist auffällig, daß die meisten solcher Kinder, oft auch einer der Zwillinge, im Laufe der ersten Lebensjahre sterben. Anstatt des früheren Infantizids ist heute immer wieder das Leben- und Leidenlassen solcher unerwünschter Kinder zu beobachten, daß sich manchmal durch Jahre hinzieht und sowohl für die Kinder selbst als auch für die Eltern und Verwandten qualvoll ist. Dieses passive Verhalten gegenüber dem unerwünschten Kind spiegelt die unerträgliche psychische Belastung, die ihre Ursache im Zusammenstoß zweier widersprechender Wertordnungen hat.

Abgesehen vom Ernährungszustand ist heute die erste Phase der Kindheit der früheren immer noch am ähnlichsten: Während der Stillzeit bekommt das Kind ein so volles Maß an körperlicher und seelischer Befriedigung wie es ihm in seiner ganzen Kindheit kaum mehr zuteil wird.

Das Leben hat sich geändert, aber die Regeln sind geblieben. Auch die überzeugten Nivaklechristen halten sich bis heute an ihre traditionellen Tabus und Gewohnheiten. In den Krankenhäusern der Weißen wird beispielsweise oft darüber geklagt, daß indianische Frauen nach der Geburt oder bei gynäkologischen Krankheiten Essen verweigern. Während die Weißen diesbezüglich allgemeine Vorurteile äußern, handelt es sich in Wirklichkeit meistens um das Einhalten des traditionellen Tabus im Zusammenhang der Blutsymbolik, wo während dieser Zeit von der Frau absolute Enthaltung vom Fleischgenuß verlangt wird.

In Übereinstimmung mit früheren Vorstellungen pflegen die Männer vor und während der Geburt eines Kindes keine harte Arbeit zu verrichten und halten nach der Geburt wenigstens eine Woche Ruhe ein oder übernehmen höchstens leichte Arbeiten. Ein Tierarztgehilfe blieb z.B. seiner Arbeit nach der Geburt seines ersten Kindes unter verschiedenen Entschuldigungen einen Monat lang fern. Er erzählte uns, seine Mutter habe ihm dazu geraten, weil der Umgang mit der Injektionsspritze negative Auswirkungen sowohl für das Neugeborene, als auch für ihn haben könnte. Es wurde mir auch von einem Mann berichtet, der sich nach der Geburt seines Kindes intensiv an einem Fußballspiel beteiligt habe. Infolge der starken Anstrengung sei sein Kind fast gestorben und er hätte heftige Beinschmerzen gehabt. Ein anderer junger Mann hätte nicht an diese Regeln geglaubt und sei drei Wochen nach der Geburt seines Kindes auf Taubenjagd gegangen. Er hätte die Jagdbeute heimgebracht,

aber schon in der gleichen Nacht hätte sein Kind angefangen zu weinen, weil ihm die Augen weh taten. Morgens seien die Augen geschwollen und zu gewesen. Die Verwandten hätten dem jungen Mann vorgeworfen, daß sein Nichtbeachten der Regel dies verursacht hätte. Der Nordwind hätte dem Vater den Rauch des Schusses in die Augen geblasen und das hätte sein Kind verletzt.

Eine Frau, die ihre Menstruation hat, soll in diesen Tagen kein Fahrzeug besteigen, keinen Traktor oder Lastwagen, da dies Unglück bringen könnte. Als Beweis dafür wurde mir erzählt, daß der Motor eines Traktors mitten auf dem Weg ausgesetzt hätte, weil eine menstruierende Frau mitgefahren sei. Auch dürfe eine Frau während der Menstruation oder nach der Geburt eines Kindes das Radio nicht berühren, weil es dann nicht mehr funktionieren würde. Die Nivaklefrau, die mir dies erzählte, lächelte einerseits darüber, zweifelte andererseits aber nicht an der Möglichkeit solcher Zusammenhänge. Die Meidungsgebote, die früher in Verbindung mit der Jagd standen, werden heute im traditionellen Kontext analog auf neue Elemente übertragen. Bei der neuen Lebensweise spielt die Jagd für viele Familien überhaupt keine Rolle mehr und ist für manche nur noch eine zusätzliche Nahrungsquelle in arbeitsarmen Zeiten. Die obengenannten Beispiele bezeugen jedoch, daß die Verbote nach wie vor von einem Großteil der Gruppe sorgfältig beachtet werden. Man fürchtet sich vor der Übertretung solcher Regeln, da der Verstoß nach traditioneller Vorstellung das Überleben des Kindes oder der Gruppe gefährden könnte. Die grundlegenden Strukturen bleiben und überleben, auch wenn die Elemente und ihre Funktion z.B. in Bezug auf Jagd und Krieg bedeutungslos geworden sind. Die traditionelle Erziehung war ein in sich gefügtes System. Die einzelnen Erziehungsregeln als Teile dieses Sinnzusammenhangs bezogen ihre Funktionen aus dem Ganzen. Nach mehr als einem halben Jahrhundert Missionierung und auch da, wo man das frühere Leben nicht mehr aus eigener Erfahrung kennt, hält man sich als Nivakle an die traditionellen Regeln. Die Elemente der neuen Wirklichkeit, z.B. technische Geräte wie Radio, Lastwagen, Gewehr usw. werden in die alten Vorstellungen übernommen und eingeordnet. Überraschend ist, daß die Struktur bleibt, die Elemente aber austauschbar sind.

Spiele, Feste und Arbeit

Da in den meisten Familien die Kinderzahl steigt und ein Kind dem andren in kürzerem Abstand als früher folgt, sind die Kinder viel früher auf sich allein angewiesen. Eltern und Großeltern können sich nicht mehr in dem Maß jedem einzelnen widmen wie früher. Das Kleinkind sucht sich seine eigenen Spielsachen, auf die es zufällig stößt: Eine ausgediente Taschenlampenbatterie, einen Gummistreifen, einen Plastikbecher oder eine leere Patrone. Eine Kartonschachtel, an der eine Schnur befestigt ist, wird zum Fahrzeug. Zwei mit einem Wollfaden verbundene Lehmklumpen bilden ein Telefon usw. Die Phantasie der Kinder ist zum Glück nicht ärmer geworden, aber die Spielsachen sind Zeugen der „Konservenbüchsenkultur“, wie Nordenskiöld (1912: 10) sie schon damals in den Arbeiterlagern bei den argentinischen Zuckerfabriken fand.

Ofters hört man von älteren Leuten Aussagen wie die folgende: „Als wir uns bekehrten, mußten wir das frühere Leben lassen, weil das Alte schlecht war. Wir durften auch unsere früheren Spiele nicht mehr machen.“ Die Nivakle brauchen ihre traditionellen Spielsachen nicht mehr und spielen auch die traditionellen Spiele nicht mehr. Ein spärlicher Ersatz für die Vielzahl der Spiele sind Fußball und Volleyball geworden. Aber auch diese Spiele nehmen ihren Platz in den alten Strukturen ein: Wie beim alten Feldhockeyspiel „Casati“, wird sowohl beim Fußball, als auch beim Volleyballspiel stets um einen Preis gespielt, wie z.B. eine gehörige Summe Geld oder um Kleider und Schmuck. Man bezahlt sogar einen Schamanen, damit er den Ball zu den eigenen Gunsten beeinflusse und er die Spieler seiner Seite vor Pech bewahre. Diese Spiele erfordern nicht nur höchsten physischen Einsatz, sie verlangen auch hohe Einsätze an Geld für Mannschaftskleidung, Fahrzeuge, weite Wege usw.

Das Spiel ist ein anderes, aber es nimmt den gleichen Stellenwert im sozialen - religiösen Gefüge ein wie die früheren Spiele. Die gleiche Beobachtung läßt sich auch in Bezug auf die traditionellen Feste machen, die heute durch christliche ersetzt worden sind. Offensichtlich ersetzt das christliche Tauffest Erwachsener das frühere Initiationsfest, zu welchem auch heute Eingeladene von nah und fern kommen. Das Fest beginnt am Freitag nach Arbeitsschluß und dauert bis zum Sonntagnachmittag, wobei kein Tauffest ohne Fußballspiel stattfindet. Nichtindianische Christen, die die Tradition und den Verlauf der alten Feste nicht kennen, sind oft verwundert oder gar befremdet darüber, daß ein religiöses Fest als sozialer Anlaß oder gar als Volksfest mit Fußball gefeiert wird.

Unter Einfluß der Missionen sind in den meisten Nivaklegemeinschaften die traditionellen Feste gewichen und haben anderen Platz gemacht, je nach Gegebenheiten der Missionen. Aber die Freude am Messen der eigenen Kräfte und Ausdauer, das Verlangen nach sozialen Kontakten, das Bedürfnis, als Gemeinschaft zu feiern und zu genießen - insbesondere aber das Anliegen, ein Fest als Ritual wie früher - durchzuführen, sind unverändert geblieben.

Heute ist es alltäglich, daß Mädchen und Knaben von sechs bis neun Jahren Fang- und Ballspiele machen. Die Schule, wo sich alle Schüler verschiedener Altersstufen auf dem gleichen Schulhof und im gleichen Raum aufhalten, hat dazu beigetragen, daß die Trennung nach Geschlecht nicht mehr so strikt eingehalten wird wie früher. Eine Mutter einer dreizehnjährigen Schülerin berichtete mir, daß ihre Großmutter sehr empört darüber war, daß Mädchen und Knaben in der Schulküche das Mittagssmahl zusammen einnehmen, ja sich beim Essen sogar gegenüber sitzen und so alle Regeln des Anstandes verlieren würden. Früher spielten Jungen und Mädchen getrennt. Das Mädchen hatte sich in der Nähe seiner Mutter aufzuhalten bis es nach dem Initiationsfest als heiratsfähig galt. Gut erzogene Töchter sollten sich einem Mann gegenüber zurückhaltend benehmen - vielleicht ein Grund, weshalb größere Mädchen, wenn sie vom Lehrer befragt werden, nur leise vor sich einflüstern. Würden die Mädchen diesen „Anstand“ verlieren, so sei es bald so weit, daß sie sich an keine Ordnung mehr

halten und jeder Neuigkeit kritiklos folgen. Für größere Kinder, welche nicht zur Schule gehen oder die Schule bereits abgeschlossen haben, ist durch den Wegfall der Jagd- und Sammelwirtschaft wie auch der früheren Spiele und Feste eine Lücke entstanden, die bisher nur in geringem Maß durch eine sinnvolle Beschäftigung ausgefüllt werden konnte. Die Kinder dieser Altersstufe beteiligen sich wohl bei der Mitarbeit auf dem eigenen Hof oder verrichten mit ihren Eltern Gelegenheitsarbeit, wann immer es genug Arbeit gibt. Aber oft hört man die Eltern klagen: "Mein Sohn oder meine Tochter mag nicht Unkraut hacken", - "er oder sie mag nicht Baumwolle pflücken", - "diese Arbeit macht nicht Spaß". Ein Vater drückte dies so aus: "Arbeiten konnten wir früher nicht. Das Leben war abwechslungsreich und wir erlebten auch im Alltag viel Freude. Heute müssen wir den Kindern sagen: "Man muß arbeiten, das haben wir von den Mennoniten gelernt. Deswegen lehre ich meine Kinder so." Unter "Arbeit" verstand er offensichtlich das eintönige, beziehungslose Vor-sich-hin-arbeiten an einem Platz, das kennzeichnend für Tagelohnarbeit ist. Arbeit, zu der man kein persönliches Verhältnis hat und die keine kreative Tätigkeit ist. Mag sich ein Kind an solchen Arbeiten nicht beteiligen, so lassen es die Eltern nach früherem Erziehungsstil gewähren. Es kann durchaus vorkommen, daß die Eltern auf dem Feld arbeiten, während die beinahe erwachsenen Söhne oder Töchter Ballspielen oder im Schatten eines Baumes Terere trinken bei Musik aus dem Kassettenrecorder. Durch die Lohnarbeit der Väter und Großväter, sowie die starke Inanspruchnahme der Mutter durch die größere Kinderzahl, findet die Erziehungsform, in der das Kind durch das Spiel in den Alltag und in die Aufgaben der Erwachsenen eingeführt wurde, nur noch in ganz beschränktem Maß statt. Viele Heranwachsende finden deshalb keine Beziehung zur späteren Tätigkeit und übernehmen keine Verantwortung. Ein leitender Nivakle sagte: "Unsere Kinder spielen Kirche, Taufe und Hochzeit, aber sie werden nicht im Spiel ins tägliche Leben eingeführt."

Umwertung der Aufgaben in der Familie

Der zentrale Einflußbereich der Frau ist ihre Familie. Das verheiratete Paar lebte mit der Gruppe der Frau (matrilokale Wohnfolge). Die Frau beschaffte durch ihre Sammeltätigkeit die Nahrungsgrundlage selbst und verwaltete alle in der Familie vorhandenen Lebensmittel. Zwar wird auch heute noch weitgehend matrilocale geheiratet, aber zunehmend entscheidet der Mann durch seine Lohnarbeit über die Lebensmittelversorgung der Familie. Infolge des Ausfallens der Sammelwirtschaft fühlt sich die Frau nicht mehr für die Lebensmittelversorgung - auch nicht mehr für die früher übliche Vorratshaltung verantwortlich, und der Mann ist dazu nicht in der Lage, da er oft während der ganzen Arbeitswoche abwesend ist oder aber kaum Arbeit findet. Früher gehörte zur Arbeit der Frau der Hüttenbau, der aus einem runden Rahmenwerk aus Ästen mit einem Grasbewurf bestand. Heute wünscht die Familie am Ort, wo sie sich für lange niedergelassen hat, ein festes Haus, wozu der Mann über seinen Lohn oder mit Hilfe seines Arbeitgebers das Baumaterial beschaffen muß. Im Arbeitsverhältnis hat er sich auch die Grundkenntnisse erworben, die zum Hausbau

erforderlich sind, so daß die Frau wenig dazu beitragen kann.

Der Verlust zentraler Aufgaben im häuslichen Bereich ist für die Frau ein hoher Verlust an Prestige, sowohl in der Familie als auch in der Gemeinschaft. Diese Tatsache hat auch eine lähmende Auswirkung auf die heranwachsenden jungen Mädchen, die heute kaum Beschäftigung haben. Andererseits nahmen die Vertreter der technischen Zivilisation wie Arbeitgeber, Händler und auch Missionare vor allem Kontakte mit den Männern auf, wodurch die Männer die neuen Spielregeln im Kulturkontakt schneller durchschauen lernten als die Frauen. Dies gab den Männern Prestigezuwachs. Die Weißen halten die Männer daher vielfach für "fortgeschritten", während sie die Frauen als "konservativ" bezeichnen. Schon bei den heranwachsenden Jungen und Mädchen macht sich dies bemerkbar: größere Jungen benehmen sich im allgemeinen Außenstehenden gegenüber freier und selbstbewußter als gleichaltrige Mädchen, die noch im traditionellen Sinne erzogen sind. Es ist auffällig, daß Mädchen in der Schule schlechtere Noten haben als Jungen und weniger Mädchen die Schlußprüfungen am Ende der Schuljahre bestehen.³

Die Mädchen, welche die traditionelle zurückhaltende Verhaltensweise verloren haben und zudem in einer Umgebung aufwachsen, wo Arbeitslosigkeit und Mut- und Interesseslosigkeit herrschen, liefern sich häufig und jung der Prostitution mit Nichtindianern aus.

Das unausgewogene Verhältnis der Geschlechter in Zusammenhang mit der schulischen Erziehung hat störende Auswirkungen auf die Aufgaben- und Arbeitsteilung in Ehe und Familie und erzeugt Verunsicherung sowie Spannungen zwischen Mann und Frau, vor allem zwischen Schwiegermutter und Schwiegersohn. Die Schwiegermütter handeln nach traditionellem Maßstab und richten früher übliche Erwartungen an ihre Schwiegersöhne, welche diese in der neuen Situation nicht erfüllen können. So schickt z.B. eine Schwiegermutter ihren Schwiegersohn, der Lehrer ist, anstatt zur Schule auf die Jagd oder zum Einkaufen in den entfernten Laden, wenn das Essen knapp wird. Kommt er ihrer Bitte nicht nach, so beklagt sie sich über den schlechten Schwiegersohn, der nicht einmal fähig ist, seine Familie zu ernähren.

Durch die Lohnarbeit sind neue Spannungsflächen in der Familie entstanden. Diese werden durch den Konflikt zwischen der alten Generation mit traditioneller Wertordnung und der jungen Generation mit neuen Wertvorstellungen verschärft. Innerhalb der Familie prallen Vorstellungen aus zwei verschiedenen Wertordnungen aufeinander. Früher waren die Großeltern die Übermittler der Tradition, sie belehrten in allen Lebensfragen und lebten die Nivakleart der jungen Generation vor. Durch den Übertritt zum Christentum und den Kontakt mit der Weißen Zivilisation fühlen sie sich selbst in ihren Auffassungen verunsichert. Ihre Erziehungsziele sind ungewiß geworden und viele ziehen es vor, zu schweigen. Die Belehrungen der Großeltern widersprechen oft dem, was Mutter und Vater sagen, was die Schule und Mission lehrt oder dem, was man am Arbeitsplatz erlebt. "Neue" jüngere Frauen sind verlegen, wenn man sie beim Sammeln traditioneller Wildfrüchte trifft, in der Meinung, die Weißen könnten sie für "rückständig" halten oder

sie gar der traditionellen Lebens- und Denkweise verdächtigen. Noch krasser bricht dieser Zwiespalt in Krisensituationen auf: Die „Neuen“ halten es für ein Vergehen, als Christen bei Krankheit den Schamanen um Hilfe zu ersuchen. Bringt die neue Medizin aber keinen entsprechenden Erfolg, so wendet man sich doch an den Schamanen, auch wenn man dabei schwere Konflikte und Gewissensnöte auf sich lädt.

Die Kinder werden zwischen diesen verschiedenen Auffassungen und Inhalten hin- und hergerissen. Sie nehmen deshalb die Meinungen ihrer Eltern und Großeltern vielfach nicht mehr ernst und gewinnen wenig feste Überzeugungen. Sie werden labil und lernen, jedem das zu erzählen, was er gerne hören möchte. Einerseits sind viele darüber bestürzt, daß ihre Kinder sie nicht mehr respektieren und ihnen nicht mehr gehorchen. Andererseits beklagen sich auch die Lehrer darüber, daß die Kinder nicht begreifen wollen, was sie lehren, daß sie immer das gleiche wiederholen müssen und daß es schließlich nicht sicher ist, ob sie später das Gelernte in ihrem Leben anwenden werden. Dies alles spiegelt die Frustration wider, die das Kind zwischen den zwei verschiedenen Konzepten und Wertordnungen zweier Kulturen erlebt und erleidet.

„Schlagen ist neu“ - Erziehungsmethoden im Widerstreit

Wie die Auffassungen der älteren und jüngeren Generation auseinanderklaffen, zeigt sich deutlich im Umgang mit der Körperstrafe, welche die jüngeren Leute in den Schulen der Weißen kennenlernen oder bei Weißen Familien beobachten. So meinte ein führender Nivakle: „In meinem Haus habe ich einen Riemen oder einen Strick, mit dem ich meinen Kindern drohe und mit dem ich sie auch schon geschlagen habe, so wie ich dies in der Schule selbst erfahren habe. Aber meine Schwiegermutter macht mir schwere Vorwürfe, wenn ich meine Kinder schlage. Sie sagt, wenn die Kinder krank werden, hätte ich die Schuld.“ Körperstrafe wird bis heute von den meisten Nivakle abgelehnt und negativ beurteilt. Wenn es vorkommt, daß jemand anderer seinem Kind gegenüber handgreiflich wird, gibt dies Anlaß zu einem großen Streit unter den Erwachsenen, der sogar über die Lokalgruppe hinausgreifen kann. In solchen Fällen ruft eine der Parteien dann meistens den Missionar, den Polizist oder gar das Militär zu Hilfe. Wir Weißen können das Ausmaß solcher Konflikte kaum erahnen.

Dafür spricht die folgende Begebenheit, die sich vor Jahren im benachbarten Dorf zugetragen hat: Die Tochter des damaligen Kirchengemeindeleiters hatte sich mit ihrer Freundin gegen den Willen ihrer gestrengen Mutter abends davon gemacht. Die beiden Mädchen waren gerade in der Pubertät und suchten ihre ersten 20 Liebesabenteuer. Als die ungehorsame Tochter heimkehrte, verabreichte ihr ihre Mutter eine Ohrfeige, worauf das andere Mädchen Partei ihrer Freundin ergriff und folglich von der Mutter ihrer Freundin auch eine Ohrfeige einheimste. Diese Ohrfeigen lösten im Dorf einen Aufruhr aus, der drei Tage lang anhielt. Die Mutter der Freundin lamentierte so sehr über die Ohrfeige der anderen Mutter, die nicht dazu autorisiert war, daß auf beiden Seiten weitere Frauen aus entsprechenden

Verwandtschaften Partei ergriffen und sich gegenseitig beschimpften. Sehr rasch schloss sich ein Großteil der Frauen des Dorfes einer der streitenden Parteien an. Sie traten einander auf der Dorfstraße gegenüber, um auf traditionelle Weise ihr Recht zu messen. Während sich die Frauen schlugen und kratzten, hielten sich die Männer gemäß Tradition aus solchen Frauenangelegenheiten heraus. Man rief schließlich den Missionar zu Hilfe, der schlichten sollte, aber der Streit und das Schlagen dauerte an den folgenden zwei Abenden an. Schließlich löste sich der Streit dadurch, daß die unterlegene Familie der Meinung der Mehrheit nachgab und nach traditioneller Weise den Wohnplatz verließ und ein Lager beim Industriewerk der Weißen Siedler, etwa drei km entfernt, aufschlug, wo der Mann seine Arbeitsstelle hatte. Es war in diesem Falle jene Familie, welche die traditionelle Auffassung vertreten hatte. Nach ein paar Monaten kehrten sie wieder an ihren vorigen Wohnort zurück und die Ohrfeigengeschichte war damit begraben. Die Familie des Gemeindeleiters rechtfertigte sich damit, daß sie in „christlichem“ Sinne für Ordnung sorgen wollte. Besorgt äußerten sich dagegen die alten Leute: „Schlagen ist neu. Nur die „Neuen“ schlagen.“ Und die folgende Behauptung, wie man sie bis heute oft hört, bestätigt die traditionelle Vorstellung der Zusammenhänge von Körperstrafe und Krankheit: „Mein Sohn ist krank geworden, weil er geschlagen wurde.“

Diese Beispiele zeigen, wie die Nivakle teilweise neue Erziehungsmittel als einzelne Elemente übernehmen, daß sie aber doch sehr verunsichert im Umgang damit bleiben. Sie geben darüber Aufschluß, wie Generationenkonflikte und Meinungsstreitigkeiten in der eigenen Familie und Gemeinschaft, in der Lokalgruppe und darüber hinaus entstehen.

Veränderte Erziehungssituation in der Lokalgruppe

Sowohl in den Arbeitersiedlungen als auch bei den Missionsstationen haben sich Familien verschiedener Herkunft gesammelt und niedergelassen. In den Arbeitersiedlungen versuchen die neu hinzugezogenen Familien ihre Wohnung in unmittelbarer Nähe ihrer bereits ortsansässigen Verwandten zu errichten, so daß sich größere Verwandtschaftsgruppierungen auf engstem Raum zusammendrängen. Je nach Arbeit und jahreszeitlichem Angebot verlassen die Männer ihre Familie ganztags oder sie werden von ihrem Arbeitgeber am Montag früh abgeholt und kehren erst am Freitag wieder in ihre Familie zurück. Das soziale Leben in Familie und Gemeinschaft ist weitgehend auf das Wochenende beschränkt. Je nach Arbeitsangebot fahren auch die Frauen mit zur Arbeitsstelle, sei es um das Essen zu kochen oder um selbst auf dem Feld des Arbeitgebers mitzuarbeiten. Solche Frauen nehmen oft nur ihr Stillkind oder die Kleinen mit und überlassen die größeren Kinder der Großmutter. Nach Möglichkeit nehmen die Männer ihre Familie zum Arbeitsplatz mit, aber es kommt oft vor, daß die Frau mit den Kindern bei ihren Eltern oder Verwandten für drei Wochen zurückbleibt. Nicht zuletzt entscheidet auch der obligatorische Schulbesuch, wenn man ihm Folge leisten will, über den Verbleib der Kinder. Gehen beide Eltern zur Arbeit, werden den Großeltern mit den Kindern auch die Sorgen ums tägliche Brot und auch die Aufgabe der Erziehung ihrer Enkel überlassen. Wenn das Essen knapp wird, weiß

manch eine Großmutter oder ein Großvater keinen anderen Ausweg mehr, als sich mit den Enkeln auf den demütigenden Bettelrundgang in der benachbarten Weißen Siedlung zu machen, in analoger Form zum früheren Sammeln. Diese „Sammelstreifzüge“ sind manchen Kindern zu einer beliebten Abwechslung geworden, während die meisten Mütter oder Großeltern es doch als Demütigung empfinden, wenn sie von ihren Leuten beim Betteln gesehen werden. Diesen Kindern hat sich von früh auf eingeprägt, daß sie sehr hilfsbedürftig sind und sie haben von klein auf gelernt, jede Gelegenheit auszunützen, um irgendwo etwas zu bekommen. Diese Erfahrung führt schließlich zur bekannten passiven Erwartungshaltung gegenüber Hilfe von außen oder von verschiedenen Hilfsorganisationen. Da man infolge der Lohnarbeit nicht mehr gewöhnt ist, für Vorrat zu sorgen und von der Hand in den Mund lebt, lasten die Sorgen um Ernährung, Bekleidung und Erziehung viel schwerer auf den Zurückgebliebenen und Alte behaupten, daß der Kampf um den Lebensunterhalt härter geworden ist als früher. In knappen, arbeitsarmen Zeiten wird das familiäre Klima oft von Bedrückung, Hoffnungslosigkeit und Resignation bestimmt. In dieser Situation ist man nicht mehr in der Lage, sich dem einzelnen Kind so intensiv zu widmen wie früher. Man trifft deshalb viele Gruppen von herumtreibenden Jungen und Mädchen, die sich selbst überlassen sind, und es wächst eine wenig erzogene Generation heran, von der es heißt: „Die Jüngeren haben keine Achtung mehr vor den Eltern und Älteren.“

Das Kind wächst heute nicht mehr in die solidarische Lokalgruppe hinein und es erlebt diese nicht mehr als die Einheit, die das eigene Überleben garantierte, indem man alle Lebensmittel uneigennützig teilte. Diese Reziprozität wird heute nur noch unter nächsten Verwandten praktiziert und von jungen Leuten immer häufiger umgangen, indem man für den Arbeitslohn nicht Lebensmittel, sondern private Gebrauchsgegenstände wie Uhren, Radios, Kassettenrecorder, Kleidung etc. kauft. Gegenstände des persönlichen Gebrauchs waren Privateigentum und unterlagen auch früher nicht der Teilungspflicht in der Gruppe.

So erwähnt z.B. Nordenskiöld (1912:35), daß nicht einmal die Eltern über den Besitz des Kindes verfügen, ohne das Kind zu fragen. Dies ist bis heute so geblieben. Junge Leute mit sicherer Arbeitsstelle leisten sich vielfach einen teuren Gegenstand für den Eigengebrauch, während arbeitslose und arbeitsunfähige Familienangehörige Hunger leiden. Ein älterer Mann empörte sich z.B.: „Früher, wenn einer ein Reh erlegt hatte, brachte er es heim und rief allen anderen zu: 'Kommt alle her, wir haben ein Reh, wir haben zu essen.' Heute, wenn ein junger Mann ein Reh schießt, schneidet er sich ein gutes Stück Fleisch ab und verkauft die Beute an andere, um mit dem Erlös etwas für sich allein zu kaufen.“ Das Kind lernt nicht mehr mit den anderen uneigennützig teilen und verliert auch das Maß für das, was wirklich lebensnotwendig ist. Viele Kinder begleiten ihre Eltern beim Großeinkauf am Wochenende in den Kooperativladen der Weißen Siedler. Hier sieht sich das Nivaklekind genauso wie jedes andere Kind in ein Paradies versetzt, in dem es von seinen Eltern wünschen kann, was sein Herz begehrt. Die Eltern können, wenn sie nach

Nivakleart nicht „hartherzig“ sein wollen, den Wunsch ihres Kindes nicht abschlagen. Schweren Herzens hat ein Nivaklebauer all sein Vieh verkauft, um seinem Sohn ein Motorrad zu kaufen. Der Sohn hatte den Vater dermaßen bearbeitet, daß er ihm nicht mehr abschlagen konnte und seine ganze Produktionsgrundlage für den Wunsch seines Sohnes opfern mußte. Ältere Leute betonen: „Früher konnten wir nur das, was wir brauchten, heute ist alles anders geworden.“ Die frühere Kultur bot nur wenig Raum und Möglichkeiten für materielle Wünsche. Die Spannung, die durch die veränderte Situation entstand, wurde von einem Nivakle folgendermaßen umschrieben: „Früher hatte man nicht viele Sachen. Heute wird man ohnmächtig vor lauter Sachen. Jetzt sind wir voller Wünsche und Bedürfnisse. Es kostet viel, damit umzugehen.“

Die zusammengewürfelten Verwandtschaftsgruppen, z.B. vom Arbeiterdorf Cayin o. Clim oder auch von den bäuerlichen Siedlungen in Campo Alegre, zeigen auch heute durchaus ein beachtliches Maß an Solidarität aber jede Gruppe sucht ihren eigenen Vorteil und sorgt für sich selbst. In prekären Zeiten schauen sie jedoch mit Neid auf die Nachbargruppen, mit denen sie durch äußere Verwaltungsmaßnahmen zu einer Siedlung zusammengefügt sind. Sie fangen an, sich gegenseitig zu konkurrenzieren und zu überbieten. Deshalb fühlen sich sehr wenige für gemeinschaftliche Einrichtungen in ihrer Siedlung verantwortlich, die mit Hilfe von außen aufgebaut wurden, wie z.B. die Trinkwasserversorgung oder die Kooperative. Obwohl fast alle Siedlungsbewohner die Einrichtungen als unentbehrlich für die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse halten, bringen die verschiedenen Gruppen nicht die Solidarität auf, die zu deren Unterhalt erforderlich ist. Ähnliche Erfahrungen sind von verschiedenen Missionen und Arbeitersiedlungen bekannt, wo Gruppen verschiedener Herkunft auf engstem Raum zusammenleben. Gewiß gab es auch früher Rivalitäten zwischen den verschiedenen Gruppen wie auch Streit in der eigenen Gemeinschaft. Solche Konflikte wurden meist dadurch gelöst, daß die unterlegene Partei oder schwächere Einzelperson für längere Zeit zu einer befreundeten Gruppe wegzog. Konflikte wurden oft durch räumliche Distanz gelöst. Die lokale Einheit war andererseits die Grundlage der sozialen Einheit und verpflichtete zur Reziprozität. In den neuen Dauersiedlungen sind bei Konflikten die Ausweichmöglichkeiten viel geringer. Die Konflikte müssen deshalb an Ort und Stelle ausgetragen werden. Da die traditionelle Ordnung dafür kaum geeignete Mechanismen vorsieht, machen sich Gleichgültigkeit, Verantwortungslosigkeit und Resignation breit. Die Kinder erfahren zwar nach wie vor die Solidarität in ihrer verwandtschaftlichen Restgruppe, aber sie wachsen in Siedlungen verschiedener Verwandtschaftsgruppen gleichzeitig in eine Umgebung hinein, die voll Mißtrauen und Resignation ist, wo nicht selten offener Haß gegenüber rivalisierenden Gruppen ausbricht und herrscht. Hier lernen die Kinder nicht nur, den anderen zu übervorteilen, sondern ihn zu betrügen. Die älteren Nivakle beklagen sich darüber, daß es in ihren Wohnorten immer mehr Diebstähle gibt und machen ihre eigene schlecht erzogene Jugend dafür verantwortlich. Nach ihren Aussagen, kamen früher Diebstähle innerhalb der ei-

genen Gemeinschaft nicht vor. Allzu oft erleben schon die Kinder, wie Außenstehende ihre Eltern am Arbeitsplatz oder bei einem Kauf übervorteilen und lernen daher Mißtrauen bevor sie Tatsachen überprüfen können. Kein Wunder, wenn in diesen Siedlungen Mißtrauen und Aggressivität zunehmen und schließlich Alkoholmißbrauch und andere Laster alltäglich werden. Führende Nivakle hört man immer mehr über Respektlosigkeit und Autoritätsschwund klagen. Dies spiegelt sich in der Orientierungslosigkeit und Desorganisation innerhalb vieler Gemeinschaften.

Erwartungen an die Schule

Bei diesen tiefgreifenden Veränderungen spüren viele Eltern, daß sie ihren Kindern nicht mehr gewachsen sind, sie fühlen sich in ihren Erziehungszielen verunsichert und erhoffen sich in ihrer Ratlosigkeit Hilfe von der Schule, die durch die Mission im Laufe der Jahre eingerichtet wurde. In der Anfangszeit der Mission verhielten sich viele Eltern der Schule gegenüber ablehnend. Ein Nivakle, der schon lange Großvater ist, erzählte dazu folgendes: „Der Missionar fragte meinen Vater, warum er seine Kinder nicht in die Schule schicke. Wir waren neugierig und wollten gerne gehen, aber der Vater wollte dies nicht, er hatte Angst, daß man ihm dadurch die Kinder „wegnehmen“ (stehlen) könnte.“ Mehrere Missionare berichten ähnliche Erfahrungen aus den ersten Jahren ihrer Missionstätigkeit. Diese Haltung hat sich geändert. Der gleiche Nivakle fügte hinzu: „Heute ist es ganz anders. Ich möchte, daß meine Söhne lernen und zur Schule gehen.“ In der Schule werden Lesen und Schreiben, sowie die Grundrechenarten unterrichtet und die Kinder erhalten eine Einführung in die spanische Sprache. Die Eltern, die noch keine Schule durchlaufen haben, erwarten aber, daß ihre Kinder durch die Schule in die neue Lebensweise eingeführt und auf das Leben mit den Weißen vorbereitet werden. Sie erwarten von der Schule, daß sie den Kindern den Zugang zur neuen Welt ermöglicht, ihnen Verständnis für die neue Lebensweise gibt, so daß man zu den Quellen des Geldes und der Güter kommt, damit man mitebeteiligt wird und von allem genug bekommt. Die Erwart-

tungen der Eltern an die Schule gehen weit über das hinaus, was die Schule bieten kann. Die Kinder dagegen müssen in der Schule ein Stoffprogramm durcharbeiten, das ihrer Umwelt kaum angepaßt ist und nur wenig mit ihrer konkre-



ten Situation zu tun hat. Dazu kommt, daß Nivakle-Lehrer nur in geringem Maß für den Unterricht ausgebildet sind, auch nicht die nötigen Kenntnisse über die kulturellen Zusammenhänge erhalten haben und zudem oft in überfüllten

Klassen drei Schuljahre gleichzeitig unterrichten müssen. Das Prüfungsverfahren vor Mitgliedern der Schulverwaltung, welche die Nivaklesprache nicht sprechen, bescheinigt schließlich einem Großteil der Kinder schon in den ersten Dorfschuljahren ein Versagen, gerade in jenem Bereich, den die Eltern heute als Weg in die Zukunft sehen. (Vgl. Fußnote Nr.3)

In den Indianerschulen wird nach nationalem Stoffprogramm unterrichtet, das außerhalb der indianischen Gemeinschaften konzipiert worden ist. Der Inhalt des Stoffes hat kaum mit der Wirklichkeit, in der die Nivakle Kinder leben, zu tun und berührt nur in geringem Maß das eigene Interesse des Kindes. Gewisse Organisationen haben sich wohl darum bemüht, den Unterricht mit ein paar kulturspezifischen Details, die aber aus dem Gesamtzusammenhang herausgerissen sind, zu versehen, um ihm ein angepaßtes Aussehen zu verleihen. Diese Ausbesserungen tragen aber wenig zur Hebung der aktuellen schulischen Situation bei. Der Mangel liegt am System selbst, das wirklichkeitsfremd und außerhalb der indianischen Gemeinschaft konzipiert ist. Allein die Durchführung eines strikten Stundenplans, der während acht Monaten an jedem Wochentag eingehalten werden muß, sowie die schematische Fächeraufteilung und deren dauernder Wechsel widersprechen völlig indianischer Denkweise und ihrem gewohnten Lebensrhythmus. Kenntnisse und Fakten werden traditionellerweise stets in den Gesamtzusammenhang eingeordnet, während es sich beim aktuellen Schulprogramm um die Vermittlung einzelner Aspekte - um ein analytisches Verfahren - handelt. Diese Voraussetzungen lassen es nicht zu, daß sich das Kind mit dem Gelernten identifiziert, auch nicht, daß sein Interesse wächst.

Die Schule trägt aber auch leider nicht zur Integration des Kindes in die eigene Gemeinschaft und Umwelt bei. Es ist verheerend, was für Folgen dieses Schulsystem für die indianische Erziehung und die indianische Gemeinschaft mit sich bringt. Der größte Teil der Schüler verläßt die Schule bereits nach den ersten drei Dorfschuljahren, gelangweilt und frustriert mit einem Zeugnis, das ihnen fürs Leben ihre Unfähigkeit bescheinigt. Die Minderheit hingegen, die die Schule weitermacht, lernt durch die Jahre, sich in dieses System zu fügen, indem sie sich mehr und mehr von der eigenen Gemeinschaft entfremdet. Um dieses System funktionsfähig zu erhalten, müssen in der Schule Zwang und Strafmaßnahmen angewandt werden. Vernachlässigung und Interessenlosigkeit müssen bestraft werden, es wird mit Zwang gutes Betragen und Pflichterfüllung gefordert. Diejenigen, die diese Bedingungen erfüllen, lernen mit diesem System umgehen und erwarten schließlich nach der Schule eine entsprechende Anstellung. Sie durchlaufen die Schule als unvermeidliches Ritual, um nachher zu einem von außen bezahlten Posten zu kommen. In diesem Sinne hat ein Vater erklärt: „Ich möchte, daß mein Sohn lernt und weiter zur Schule geht. Dann hat er es nachher leicht zu verdienen.“ Ein anderer Vater wehrte sich, als seine Tochter um eine freiwillige Mitarbeit für die eigene Gemeinschaft gebeten wurde: „Ich habe die Schule für meine Tochter bezahlt, jetzt muß sie auch gut bezahlt werden.“ Die Schule selbst schafft die Erwartung, daß man durch sie den An-

schluß an eine bürokratische Organisation bekommt, die alle Subsistenzfragen löst (vergl. auch Chase Sardi 1972:27-28). Auf diese Weise fördert die Schule mehr die Entfremdung ihrer Absolventen anstatt die Integration in die eigene Gemeinschaft. Es ist ihr bisher nicht gelungen, das Kind fürs Leben vorzubereiten, wie dies die traditionelle Erziehung erreichte. Diese Art Schule erzeugt auch die passive Erwartungshaltung, wo sich die Glieder der Gemeinschaft nicht mehr aus eigenem Interesse regen, sondern nur noch darauf warten, daß von außen gelehrt, finanziert und organisiert wird, wie man die eigenen Probleme innerhalb der eigenen Gemeinschaft lösen soll.

Schlußfolgerungen

Der Vergleich zwischen der traditionellen Erziehung der Nivakle und der heutigen formalen Erziehung in den Schulen der indianischen Gemeinschaften führt zu folgenden Feststellungen: Die traditionelle Erziehung führte das Kind in sorgfältigster und genauester Weise ins Leben der Gemeinschaft und ihrer Umwelt ein, indem sie das Kind bei seinen eigenen Interessen packte - sei es durchs Spiel oder in seiner Rolle, die ihm in der Familie oder in der Gemeinschaft zuteil wurde. Die Aufmerksamkeit und der Respekt, der dem Kind entgegengebracht wurde, aber auch der Verzicht auf Zwang und Gewalt bei der Erziehung verlangten in umgekehrter Weise vom Kind den gleichen Respekt gegenüber den anderen Mitgliedern, auch gegenüber den Normen und Werten der Gemeinschaft. Die strikte Ablehnung von Gewalt und Zwang innerhalb der eigenen Gemeinschaft fordert gleichzeitig auch den Verzicht auf Machtansprüche einzelner, auch wenn es sich dabei um besonders befähigte Personen handelt wie führende Leute oder Spezialisten. Die Ablehnung von Zwang und Gewalt, von Akkumulation von Macht ist typisch für die Organisation segmentärer Gesellschaften ohne Zentralinstanz, zu denen die Nivakle traditionellerweise gehören.

Die traditionelle Erziehung beruhte auf persönlichen Beziehungen. Das persönliche Vertrauen und die enge Beziehung zwischen Erzieher und Schüler, zwischen Eltern und Kind, Großvater und Enkel, zwischen dem Wissenden und dem Lernenden war Voraussetzung und Grundlage für jegliche Aneignung von Wissen und Fähigkeiten. Nur das persönliche Verhältnis - auch zu übernatürlichen Kräften wie z.B. den Tierherren - ermöglichte den Zugang zu Kenntnissen und Befähigungen, die für die Sicherung der Lebensgrundlage zur Eingliederung in die soziale Gemeinschaft unumgänglich waren. Im bestehenden Schulsystem wird Wissen allgemein und unpersönlich vermittelt. Es handelt sich um eine Weitergabe des Lernstoffes in möglichst objektiver Form - eine Verallgemeinerung im Lernprozeß. Das Nivakle Kind nimmt folglich nicht mehr die gleiche Verantwortung für das Gelernte und dessen Anwendung innerhalb seiner Gemeinschaft wahr. Diese Beziehungslosigkeit - Depersonalisierung - ist Ursache zunehmender Verantwortungslosigkeit, über die sich die ältere Generation immer mehr beklagt. Junge Leute, welche die ganze Primarschule und auch die Realschule abgeschlossen haben, besitzen dadurch eine Monopolstellung, weil sie Kenntnisse haben, welche der Mehrheit ihrer Altersgenossen als auch den El-

tern ganz und gar unzugänglich waren. Wer das Monopol hat, sich in der „neuen Welt“ auszukennen und weiß mit ihr umzugehen, wird auch von außen - von nichtindianischen Organisationen - als Führer bevorzugt und von der Gemeinschaft folglich akzeptiert. Die neuen jungen Führer, welche Schulen durchlaufen haben, verfügen aber nicht mehr über diese vielfältigen persönlichen Beziehungen. Ihre Kenntnisse stammen aus einem theoretischen, anonymen, unpersönlichen Bereich, der außerhalb ihrer Lebenserfahrung in der Gemeinschaft liegt. Sie besitzen daher nicht mehr die Autorität, wie sie die führenden Leute früher durch ihre Erfahrung und Fähigkeiten unter Beweis stellten, auch erfahren sie im praktischen Leben wenig Übereinstimmung mit dem theoretischen Wissen aus der Schule. Es kommt daher oft zu erhöhten Erwartungen und zu einem raschen Verschleiß solcher neuer „Führer“, folglich zu einer Enttäuschung für diese selbst wie auch für die Gemeinschaft.

Nur wenn die Nivakle ihre schulischen Ziele selber formulieren, ihren Stoffplan (Curriculum) und ihre Unterrichtsmethoden von der eigenen Gemeinschaft ausgehend entwickeln, wobei die ältere Generation aktiv mitwirkt, kann die gegenwärtige Krise überwunden werden, die durch eine von außen her aufgedrängte Schulstruktur ohne Berücksichtigung der eigenen Gemeinschaft entstanden ist.

Die traditionelle Erziehung war ein in sich gefügtes System. Die einzelnen Erziehungsregeln als Teile dieses Sinnzusammenhangs bezogen ihre Rechtfertigung aus dem Ganzen. In der Umbruchsituation stellt sich häufig heraus, daß kein Element aus einem solchen Erziehungssystem mit einem Element einer anderen Kultur austauschbar ist, ohne den Sinnzusammenhang zu zerreißen. Neue Werte und Regeln aus der technischen Zivilisation drohen einerseits das in sich sinnvolle System zu sprengen und es schließlich funktionsunfähig zu machen. Andererseits werden einzelne Normen und Tabus weiterhin sorgfältig eingehalten, obwohl sie ihre Funktion im Sinnzusammenhang verloren haben. Es zeigt sich, daß die Nivakle sich weiter an ihre traditionellen Werte halten und sich nach diesen ausrichten, trotz der neuen wirtschaftlichen und sozialen Veränderungen. Dies führt zu Verunsicherung und kann schizophrene Erscheinungen verursachen.

Den Ausweg aus dieser zwiespältigen Situation können nur die Nivakle selbst - kann nur die Gemeinschaft - finden, wenn sie ihre eigenen Interessen und Werte gegenüber der kolonialisierenden Gesellschaft geltend macht. Die neue Konstitution sichert den indianischen Gemeinschaften das Recht sowohl auf den physischen als auch den geistigen symbolischen Lebensraum zu. Dieser Raum ist für die Reorientierungs- und Bewußtwerdungsprozesse unerlässlich.

Nur wenn die Betroffenen selbst eine Rückbesinnung und Neuorientierung einleiten und neue Elemente, Werte und Regeln in einen Sinnzusammenhang fügen, werden sie den Einflüssen und Schwierigkeiten, die von außen auf sie zukommen, gewachsen sein und sich in der „neuen Welt“ als Nivakle durchsetzen. Der Dialog und das Zusammenarbeiten mit nicht indianischen Personen, die Achtung vor der anderen Kultur haben, könnte gemeinsame Lernprozesse fördern. Nur eine Schule, die von der eigenen Basis ausgeht, wird der Tradition gerecht werden und die heranwach-

sende Generation aufs Leben in der eigenen Gemeinschaft auch im Umgang mit der nichtindianischen Gesellschaft vorbereiten.

Anmerkungen

¹ Vgl. W. Regehr 1979 „Die lebensräumliche Situation der Indianer im paraguayischen Chaco“: 176-277, Basler Beiträge zur Geographie Heft 25, Basel.

² 1971 hat Dr. med. Hans Epp eine Studie über den Ernährungszustand indianischer Kleinkinder im zentralen Chaco durchgeführt. Es wurden 643 Kinder zwischen 0 und 5 Jahren in den bäuerlichen Indianersiedlungen untersucht. Seine Ergebnisse verglich er mit der von der WHO erarbeiteten Statistik und stellte fest, daß 48% der untersuchten Kinder ein Altersgewicht unter den WHO Standards aufweisen. In der Altersgruppe zwischen 24 und 35 Monaten sind es sogar 63%. Die Untersuchung ergibt eine relativ günstige Situation im ersten Halbjahr nach der Geburt, in dem noch praktisch alle Kinder von ihrer Mutter gestillt werden. Mit der Entwöhnung verschlechtert sich der Ernährungszustand. Im zweiten und dritten Lebensjahr weisen mehr als die Hälfte der untersuchten Kinder Untergewicht auf. Darauf tritt bei den Überlebenden wieder eine langsame Verbesserung der Situation ein. Epp macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, daß schon geringe Unterernährung die Widerstandskraft des Organismus gegen Infektionen erheblich herabsetzt und warnt vor der Gefahr einer dauernden geistigen Retardierung, die auch durch spätere vollwertige Ernährung nicht mehr ausgleichbar werden kann.

³ In den Dorfschulen von ASCIM, wo das erste Schuljahr des nationalen Stoffprogramms in drei Jahren während fünf Monaten unterrichtet wurde, waren 1983 600 Jungen (55%) und 498 Mädchen (33%) eingeschrieben. Von diesen wurden 461 Jungen (42%) und 360 Mädchen (33%) geprüft. Nur 392 Jungen (36%) und 283 Mädchen (26%) haben die Schlußexamen des Schuljahres bestanden. In den zentralisierten Primarschulen, wo das 2. bis 4. Schuljahr nach dem nationalen Programm unterrichtet werden, waren 302 Knaben (63%) und 180 Mädchen (37%) eingeschrieben, von diesen bestanden 177 Jungen (37%) und 84 Mädchen (17%) das Schuljahr. In der Hauptschule von Yalve Sanga (2. bis 6. Schuljahr des nationalen Programms) waren 78 Jungen (70%) und 34 Mädchen (30%) eingeschrieben; von ihnen haben 60 Jungen (54%) und 27 Mädchen (24%) das Schuljahr bestanden. (Daten nach Jahresbericht der ASCIM).

Literaturverzeichnis:

- ASCIM 1970-1985 Jahresberichte, Filadelfia/Chaco
 Chase Sardi, Miguel 1970 El Concepto Nivacle del alma. Suplemento Antropologico de la Revista del Ateneo Paraguayo. Vol. 5, 201-238, Asuncion.
 Constitucion Nacional de la Republica del Paraguay 1992, Art. 63-67
 Epp, Hans E. 1973 Encuesta del estado nutricional de nino preescolares de las tribus indigenas de la region central del Chaco, Paraguay. ASCIM/Filadelfia.
 Löwen, Jakob A. 1966 The Anatomy of an unfinished crisis in Chulupi Culture Change. Suplemento Antropologico Revista del Ateneo Paraguayo. Vol. 2, 231-234, Asuncion.
 Nordenskiöld, Erland 1912 Indianerleben, El Gran Chaco. Leipzig.
 Regehr, Walter 1979 Die Lebensräumliche Situation der Indianer im paraguayischen Chaco. Basler Beiträge zur Geographie. Vol. 25, Basel.
 Ders. 1981 Movimientos mesianicos entre los grupos etnicos del Chaco Paraguayo, Suplemento Antropologico, Vol. XVI/2, 105-117, Asuncion.
 Ders. 1986 El shamanismo como sistema de salud. Trabajo presentado en el Primer Seminario Nacional de Salud Indigena. Asuncion.
 Ders. 1989 Movimientos de revitalizacion y rituales nuevos en las comunidades indigenas del Chaco Paraguayo. Unpubl. Manuskript. Neuland.
 Seelwische, Jose 1966 Terminaran las culturas Indigenas? Suplemento Antropologico Vol. 2, 235-245, Asuncion.
 Stahl Wilmar 1974 Schule und Fortschritt. Eine soziolinguistische Untersuchung von Lenguaschulen. ASCIM/Filadelfia.
 Susnik, Branislava 1969 Chamacocos, Vol. 1. Cambio Cultural. Museo Andres Barbero. Asuncion.
 Ders. 1985 Los Aborigenes del Paraguay Vol. VI, Aproximacion a las creencias de los indigenas. Asuncion (Museo Andres Barbero).

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Der Brunnen mit dem Kinde ...

Hallo, Du Nivacle-Mädchen da unten in dem Brunnen, in den Du hineingefallen - willst Du nicht meine helfende Hand ergreifen und Dich hinaufschwingen in eine bessere Zukunft?

Gewiß, meine Leute sind nicht unschuldig an Deinem Schicksal. Wie heil und romantisch war doch das Leben Deiner Großeltern und Urgroßeltern. Während Deine Großmutter noch sammelte und Vorrat hielt, ihre drei Kinder nährte und schützte und sie gewaltfrei zu Erwachsenen erzog, sind die Prognosen für Dein Verhalten recht düster. Du wirst früh Kinder gebären, in rascher Abfolge gezeugt von einem Mann, der sich nicht fernhält von Dir, wenn Du noch Deine ganze Kraft für Dein Kind brauchst, der sich nach den Geburten unverzüglich wieder in seine Lohnarbeit stürzt, der vielleicht Euren Monatslohn bei einem Fußballspiel verwettet oder in abendlichen Gelagen veräußert.

Ich kann Dir von früher erzählen. Schon lange pflegt Ihr nicht mehr den Brauch, Euch Mythen und Normen in Lebensgeschichten weiterzureichen. Ich habe die Deinen befragt, und sie haben bereitwillig Auskunft gegeben. Warum ich sie befragt habe, willst Du wissen? Nun, ich meine es gut mit Euch, ich will Euch dabei helfen, Eure Identität wiederzufinden, ganz behutsam, das ist doch klar. Und dazu muß ich Euch erforschen, damit ich keine Fehler mache. Ich seh' zwar schon, irgendwie bin ich Teil Eures Problems, aber mit Missionaren hab' ich nichts am Hut, und alleine schafft Ihr's ja nicht aus dem Brunnen. Und da ich zum engagierten, sensiblen, am Ideenaustausch und am Dialog interessierten Forschertyp gehöre, zudem noch ausgestattet mit allen positiven Eigenschaften einer Frau, kann ich bestimmt ganz viel für Euch tun. Irgendwas wird mir schon einfallen.

Aber ich will ja nicht von mir sondern von Euch reden, Du liebes Kind. Wie heißt Du überhaupt? Bestimmt hast Du so einen romantischen Namen wie „Göttliche Morgenröte“. Wie schade, daß ich Deine Sprache nicht spreche. Ist Dir kalt da unten? Soll ich Dir eine Decke hinunterwerfen? Ich habe noch eine in meinem Reisegepäck, falls mir die andere abhanden kommt. Warte, ich hole sie Dir schnell. Hast Du sie?

Ja früher, da hatten Eure Frauen eine starke Stellung in der Gesellschaft. Großeltern haben sich bei der Erziehung ihrer Enkelkinder zu anständigen Nivacle ins Zeug gelegt. Heute seid Ihr ja nur noch am Konsum interessiert und kaum in der Lage, alte Werte und Normen zu leben, geschweige denn an die nächste Generation weiterzugeben. Ich glaube, was da abläuft, das merkt Ihr gar nicht so genau. Außenstehende haben da meistens einen klareren Blick. Daß das Bildungssystem, in das Ihr hineingepreßt werdet, mit Eurem ursprünglichen Leben überhaupt nichts mehr zu tun hat, daß Schule für Euch Müll ist, das kann man gleich erkennen. Da müssen wir unbedingt was machen. Aber erst muß ich noch mehr über Euch wissen.

Ich lebe nun schon drei Monate bei Euch, da habe ich viel von Euch mitgekriegt. Ihr Kinder werdet ganz schön vernachlässigt, das ist schon genauso schlimm wie bei uns zu Hause. Da werden die Kleinen auch immer respektloser und machen im Supermarkt Terror, wenn ihnen was nicht gekauft wird, das sie haben wollen. So viele Unterschiede sehe ich da gar nicht. Aber wo soll das denn hinführen? Ich hab' schon als Jugendliche selbst immer gesagt, der Kapitalismus, in dem wir mit Werbung zum Konsum verführt werden, ist unser Untergang. Ihr seid der lebende Beweis dafür. Und mit den Popen red' ich schon lange nicht mehr.

Was wollt' ich noch sagen? Ach ja, früher ... Da waren Erwachsene noch Vorbilder, die zeigten, wie man Verzicht lebt, wie man ohne Schläge erzieht, wie man sich sozial verhält. Aber heute? Raffan, hauen, nur an sich selbst, vielleicht noch die eigene Familie denken. Weißt Du, liebes Kind ... wie heißt Du noch ich nenne Dich einfach mal Chiquita, das klingt so hübsch, und bestimmt bist Du ein niedliches braunes Mädchen, aber leider kann ich Dich nicht sehen. Also, Chiquita, je mehr ich darüber nachdenke, desto stärker sehe ich, was in Deinem und in meinem Land ähnlich ist. Natürlich sind da kulturelle Unterschiede - aber der Verlust ist der Gleiche. Ich sehne mich so sehr zurück nach den guten alten Zeiten, Du doch auch, oder? Na also, dann mal ran. Wir werden das Kind schon schaukeln. Siehst Du das Licht, wenn Du zu mir

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

nach oben schaut? Hier ist es obendrein wärmer. Komm rauf. Dann kannst Du mir gleich meine Decke zurückgeben.

Jetzt kommen mir so einige Ideen. Wir müssen einfach den Verfall Eurer Gesellschaft irgendwie aufhalten. Lohnarbeit ist Mist. Was die Mennoniten Euch erzählen, ist Lug und Betrug. Der Konsumterror bricht Euch das Kreuz. Und die Schule macht Euch Eure Kulturreste kaputt und erzieht Euch zu knallharten Egoisten oder Versagern. Da haben wir doch schon die wichtigsten Sündenböcke. Jetzt müssen wir nur noch überlegen, wie wir die zum Teufel jagen. Gemeinsam. Ich würde mich natürlich niemals aufdrängen, ich biete Euch meine Hilfe einfach nur an. Sag' doch mal was, Chiquitita. Lebst Du noch?

WAS??? Mich schickst Du zum Teufel? Du findest das ganz in Ordnung, wie Ihr lebt? Wie kannst Du nur, Du undankbares Kind. Wie kannst Du das alles nur gufinden, ich hab's Dir doch erklärt. Eure Alten haben recht, Ihr

habt keinen Respekt mehr vor den Erwachsenen. Ich will doch nur Dein Bewußtsein wecken. Das hast Du bitter nötig, so wie Du reagierst. So ein Elend auch noch gutheißen. Dann hast Du's auch nicht anders verdient. Schmeiß' mir sofort die Decke rauf, und bleib' von mir aus den Rest Deines Lebens da unten in dem dunklen Brunnen hocken. Aber daß Du nicht rumquakst und behauptest, es hätte sich nie einer um Dich gekümmert, Du hättest Dein Leben lang keine Chance gehabt. Wir haben jahrzehntelang geforscht, wie man entwickelt. Wenn jemand das kann, dann sind wir das. Aber bitteschön, ich suche mir eine andere Chiquita, die meine Decke nicht ausschlägt und die mit mir gemeinsam spricht über ihre Zukunftsperspektiven. Du hast mich ganz schön enttäuscht. Aber ich bin ja nicht so, ich wünsche Dir trotzdem alles erdenklich Gute für Dein weiteres Leben. Vielleicht kommst Du ja noch mal zur Vernunft. Und jetzt hoch mit der Decke, oder bildest Du Dir ein, die gibt es gratis?

Barabara Toepfer

Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel Rätsel

Liebe Rätselfreunde,

wieder waren die meisten der nicht eingesandten Lösungsvorschläge des Rätsels aus dem letzten Heft richtig. Die philosophischen Etüden über den Zusammenhang von Illusion und Alkohol stammten **nicht** von Martin Heidegger, denn diesem Philosophen ging es nicht um Illusionen, sie stammten auch **nicht** von Karl Valentin, denn diesem Philosophen ging es bekanntlich nicht um Alkohol. Der richtige Autor ist eine unbekannte Autorengemeinschaft, und zu finden war (ist?) der Text in einem Männerklo der Universität/Gesamthochschule Duisburg. Da soll noch einer sagen, an den Universitäten würde nicht tiefschürfend und produktiv nachgedacht.

Nun zu unserem neuen Rätsel. So viel sei vorweggeschickt: der Text stammt aus einem dicken Buch eines bekannten deutschen Autors. Über das Schweigen kann man nicht schweigen, das wußte bekanntlich schon Mörike („Schweig stille, mein Herz!“ - oder war das Ganghofer?) Nur die wahren Philosophen können bekanntlich wirklich schweigen: „Hättest Du geschwiegen, wärest Du ein Philosoph geblieben!“ Die vielen Nichtphilosophen aber schweigen nicht und produzieren viel Papier, das dann in den Grüften der endlosen Bibliotheken auf seine Auferstehung wartet: das Schweigen im (Blätter-)Walde! Wir aber wollen, können, dürfen nicht schweigen, denn wer schweigt, sündigt nicht (oder doch?). Auf jeden Fall harrt das Thema seiner entwicklungspädagogischen Entdeckung; deshalb hier der Text:

„Gehen wir am Ende dieses Kapitels noch einmal zum Phänomen des Schweigens zurück. Angemessen ist es, zu schweigen über das Schweigen, das Gerede und den stummen Zwang der Kommunikationsapparate zu durchbrechen. Das Vermögen, vom Schweigen zu schweigen, öffnet das tiefe Sagen, das menschliche Gespräch. Wir denken nicht an die Gewalt eines Schweigens, besser: eines Verstummens, das das Gespräch zerstört. Die Stummheit trägt nicht das Wort in sich, vertieft es nicht, sondern isoliert den Menschen, stürzt ihn in Mißtrauen, hält ihn in seiner Selbstbezogenheit gefangen. Im Schweigen sucht der Mensch die Unruhe seines zeitlichen Daseins zu überwinden, ihr unhemmbares Fließen, und die Ruhe der Ewigkeit zu berühren: in der Zeit über sie hinaus. Der schweigende Mensch will den Augenblick der Ruhe als Vollendung ertasten. Will er ihn festhalten, vergeht er. In dem glückenden Augenblick strahlt das Licht der Ewigkeit, gibt sich dem Menschen ihre Kraft, die in den Sturz der Zeit trostvoll hineinschlägt. Der Augenblick schöpft das in den Menschen verborgene Licht, die Ruhe der Transzendenz.“

Wer ist der Autor? Einer der folgenden Prominenten ist es:

1. Martin Heidegger
2. Martin Buber
3. Arnold Köpcke-Duttler
4. Hans Küng

Jede richtige Antwort macht Freude. Auflösung im nächsten Heft.

Mißverständnisse ausgeräumt

Protokoll eines Gesprächs

In einer früheren ZEP-Ausgabe wurde die Stellungnahme der Kommission zu den Sektorenkonzepten des BMZ abgedruckt. Diese Stellungnahme fand kritische Resonanz in der Zeitschrift "Entwicklung und Zusammenarbeit". Nun trafen sich die Beteiligten zu einem klärenden Gespräch, dessen Ergebnisse im folgenden wiedergegeben werden (die Red.).

Teilnehmer: Prof. Dr. Bühler, Prof. Dr. Gerhardt, Prof. Dr. Karcher, Prof. Dr. Mergner, Frau Dr. Frommer, Frau Heidenreich, Herr Macioszek, Dr. Küper; **Ort:** GTZ, Eschborn; **Termin:** 15.07.1994, 13-16 Uhr

1. Anlaß des Gesprächs, zu dem die Abt. Bildung und Wissenschaft, vertreten durch Herrn Dr. Küper, eingeladen hatte, war die aufgetretene Kontroverse über die Stellungnahme der Kommission „Bildungsforschung in der Dritten Welt“ (BDW) zu den neuerlichen Sektorkonzepten des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung und die Entgegnung von GTZ-MitarbeiterInnen und eines Mitarbeiters der KfW dazu.

An dem Gespräch nahmen von seiten der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt die vier Unterzeichner der Stellungnahme sowie Frau Dr. Frommer, Frau Heidenreich und Herr Macioszek von seiten der Unterzeichner der Stellungnahme teil. Herr Flaig ist inzwischen in eine Auslandstätigkeit in Honduras eingetreten und Herr Hubert Hartmann befand sich auf Dienstreise. Das Gespräch stand unter der Moderation von Herrn Dr. Küper.

2. Ziel des Gesprächs war es, einen Weg zur Überwindung der aufgetretenen Kontroverse bzw. darin empfundener persönlicher Verunglimpfungen zu finden und über den unmittelbaren Anlaß hinaus Perspektiven einer sachlichen Auseinandersetzung mit den entsprechenden Sachfragen bzw. eines besseren Zusammenwirkens von BDW und GTZ/KfW zu eröffnen. Die Besprechungsteilnehmer von seiten der BDW machten unmißverständlich deutlich, daß sie als Voraussetzung dazu erwarteten, daß die persönlichen „Verunglimpfungen“, die die Stellungnahme der GTZ/KfW-Kollegen enthalte, aus der Welt geschafft werden. In Abweichung des von

BDW vorgelegten Vorschlages zur Diskussion schlug der Moderator vor, zunächst die Sachfragen zu behandeln und dann die gegenseitige Betroffenheit bzw. die angesprochenen „Verunglimpfungen“ zu behandeln. Auf dieser Grundlage sollten sodann zukünftige Perspektiven der Zusammenarbeit erörtert werden.

3. Es stellte sich jedoch heraus, daß in der nachfolgenden Diskussion diese Punkte nicht voneinander getrennt wurden, so daß dieses Protokoll, sich mehr an der Systematik der Diskussionspunkte ausrichtend, eine entsprechende Zusammenfassung der Diskussion bietet.

4. Zur Erstellung der Stellungnahme von BDW wurde angeführt, daß die ungewöhnliche Gelegenheit der nahezu gleichzeitigen Abfassung von drei Grundsatzpapieren des BMZ zu den drei Subsektoren im Bildungsbereich und die im Berufsbildungspapier, nicht zuletzt aufgrund des Wirkens von Kommissionsmitgliedern, eingebrachten substantiellen Änderungen gegenüber dem Vorgängerpapier, die Kommission ermutigt habe, sich damit weiter auseinanderzusetzen. Dies habe im Herbst 1992 zu Diskussionen und anschließend zu der Stellungnahme geführt. Bei der Veröffentlichung gab es zunächst einige Schwierigkeiten. Schließlich sei die vollständige Stellungnahme in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und in Auszügen in anderen Zeitschriften abgedruckt worden. Man habe sich Mühe gegeben, eine sachliche Auseinandersetzung zu führen. Die Gegenstellungnahme der GTZ/KfW-Mitarbeiter habe den Vertretern der BDW erhebliche Probleme gemacht, da sie sich die Schärfe der Argumentation und des persönlichen Angriffs nicht hätte erklären können. Herr Karcher erklärte, daß er versucht habe, vom Abdruck dieser Stellungnahme in den Blätter IZ3W abzurufen. Schließ-

lich wurde klargestellt, daß die Stellungnahme der Kommission durchaus als offizielle Äußerung dieser Kommission gesehen werden könne und nicht als die persönliche Erklärung der Unterzeichner. Im Verlaufe der Diskussion erklärten die Vertreter von BDW weiter, daß sie es bedauerten, in ihren schriftlichen Festlegungen als arrogant angekommen bzw. wahrgenommen worden zu sein. Dies sei nicht so gewollt gewesen.

5. Die Mitarbeiter von GTZ und KfW machten zu ihrer Gegenstellungnahme deutlich, daß sie über die Stellungnahme von BDW außerordentlich betroffen gewesen seien. Die Sektorpapiere gäben einen Rahmen, der genug Spielraum für angepaßte Maßnahmen in den einzelnen Partnerländern enthalte. Sie hätten daher die Angriffe auf das Papier nicht verstanden und auf eine Reihe von Reizwörtern, so die Überschrift „Lebensschulung statt Zertifikate“, „eklektizistisch“, „Eliten“, „koloniale Strukturen“ etc. reagiert. Sie hätten zudem den Eindruck gewonnen, daß die Stellungnahme der BDW das Sektorpapier als insgesamt wissenschaftsscheu bzw. -feindlich einstufte. Das könnten Sie nicht nachvollziehen.

Es sei richtig, daß die 3 Papiere nicht in einem klaren Zusammenhang stünden und keine Handhabe für die Wahl und Schwerpunktsetzung von Fördermodellen bieten. Sie hätten sich in ihrer Stellungnahme eindeutig auf die Grundbildung bezogen. Das Grundbildungspapier sei in einem relativ breiten Partizipationsprozeß zustande gekommen. Es stelle einen Rahmen dar, in dem sich positiv bewegt werden kann, und zwar mit großer Offenheit und alternativen Handlungsfreiheiten.

Schließlich wurde erwähnt, daß man von der neueren Publikation der Kontroverse in der Zeitschrift „Entwicklung und Zusammenarbeit“ (E+Z) erst im letzten Augenblick erfahren habe. Man sei betroffen darüber, daß E+Z es nicht für nötig gehalten habe, bei den Autoren nachzufragen und einfach nachgedruckt hätte.

6. Die zu diskutierenden Sachaspekte, die Grundlage der Diskussion bilden sollten, wurden in folgenden Punkten zusammengefaßt:

a) In der Gegenstellungnahme der GTZ-Mitarbeiter werde unterstellt, daß der Bezug zwischen dem Bildungssystem und den ökonomischen und politischen Bedingun-

gen einigermaßen klar sei. Dies sei jedoch nicht so, vielmehr müsse die Frage gestellt werden, wer mit welchen Theorien bei der Erklärung dieses Zusammenhanges arbeite.

b) Die Frage was zu tun ist, um in der Frage der Vorschulerziehung zu Änderungen zu kommen, ohne die herrschenden gesellschaftlichen Ungleichheiten zu perpetuieren, sei eine offene Frage. Über sie müsse gesprochen werden.

c) Beide Seiten hätten es sich bei der Definition der Grundbildung zu leicht gemacht. Dies sei zu diskutieren ebenso wie die sehr schwierige Unterscheidung zwischen formaler und nonformaler Bildung.

d) Die Gegenstellungnahme beziehe sich einseitig auf die Grundbildung. Es müsse über alle Aspekte der Stellungnahme von BDW und insbesondere über die inhaltliche Problematik der mangelnden Verknüpfung der drei Papiere gesprochen werden.

e) Die berufliche Bildung käme nur an einer Stelle in der Stellungnahme der GTZ-Mitarbeiter vor. BMZ und GTZ-Fachabteilung hätten keine Probleme mit der Kritik gehabt. Was sagten die Mitarbeiter aus dem Grundbildungsbereich der GTZ dazu?

f) Die politischen Rahmenbedingungen blieben in den Sektorpapieren weitgehend ausgeblendet. Das Verhältnis von außen kommender Maßnahmen und Maßnahmen in den Entwicklungsländern selber müßte deutlicher untersucht werden.

g) Ein bedeutendes Problem sei die strukturbedingte Unterfinanzierung des Bildungsbereiches. Hier sollte über Lösungsmöglichkeiten diskutiert werden.

h) Es müsse die atmosphärische Situation zwischen BDW und GTZ/KfW-Mitarbeitern besprochen werden. Die BDW empfinde sich nicht in einer Gegnerschaft, sondern habe vielmehr Rückenwind für die weitere Förderung des Bildungsbereiches geben wollen. Statt dessen sei nun ein starker Gegenwind aufgetreten.

7. Die Diskussion drehte sich zunächst um das gegenseitige Rollenverständnis von Praktikern und Wissenschaftlern bzw. die verschiedenen Arbeits- und Sichtweisen von Hochschul Lehrern und Angehörigen

der Entwicklungsverwaltung. Offensichtlich befinden sich beide auf verschiedenen Ebenen. Es sei Aufgabe der Wissenschaftler, die strukturellen Grundlagen und Rahmenbedingungen zu analysieren und deren Defizite kenntlich zu machen. Demgegenüber erwarte man in der Bundesrepublik auf Seiten der „Praktiker“ im Gegensatz zur Situation in den Niederlanden oder in Skandinavien, daß die Wissenschaftler bereits die Schere zwischen den verschiedenen Bedingungen der Analyse und der Praxis im Kopf ansetzten und die Einschränkungen und Notwendigkeiten der Praktiker mit berücksichtigten. Der gerade in der Bundesrepublik immer wieder erhobene Anspruch an die Wissenschaft, die Brauchbarkeit ihrer Analysen durch konkrete Nützlichkeit nachzuweisen, sei kontraproduktiv. Es gäbe vielmehr das Aufeinander-angewiesen-sein von Praxisbezügen und kritisch konzeptionellem Denken in beiden Richtungen. Die Wissenschaftler machten auch deutlich, daß sie nicht gegen Consultants ausgespielt werden wollten. Diese wären zwar näher an der „Praxis“, seien aber aufgrund ihrer stärkeren Abhängigkeit von den Auftraggebern weniger für grundlegende Strukturanalysen geeignet. Solche Analysen müßten aber stärker in die durchgeführten Evaluationen eingehen. Es sei bedenklich, wenn Kritik nur angenommen würde, wenn sie umsetzbar sei.

Praktiker und Wissenschaftler müssen aufeinander zugehen, sich gegenseitig Brücken bauen und Hinweise geben. Schließlich seien die Wissenschaftler darauf angewiesen, mit der Realität konfrontiert zu werden. Dazu muß ihnen die Möglichkeit des Praxisbezuges eröffnet werden. Demgegenüber betonten die Mitarbeiter der Entwicklungsorganisationen, daß sie auf die Kritik deswegen so stark reagierten, weil sie durchaus in

den Sektorpapieren Zusammenhänge für ihr Handeln positive Ansätze sehen könnten, die aber von der Wissenschaft infrage gestellt würden. Die Handlungsbeschränkungen lägen nicht bei den Entwicklungsinstitutionen, sondern in den Partnerländern.

8. In der weiteren Diskussion zu den Sachpunkten wurde darauf verwiesen, daß in der Frage der Elitenunterstützung das Dilemma vornehmlich im Hochschulbereich entstanden sei, sich aber in die anderen Bildungsbereiche bis hin zur Grundbildung verbreitet habe. Es bestünde eine strukturelle Gefährdung der Bildungswesen im Hinblick auf eine Bevorzugung der Eliten. Demgegenüber betonten die Mitarbeiter der GTZ, daß Statistiken, Zielgruppenbezüge und Konzeptionen mittlerweile zeigen, daß im Grundbildungsbereich von einer solchen elitären Bevorzugung nicht mehr die Rede sein könne. Außerdem sollten die Prüfungsrichtlinien bzw. auch das Sektorpapier solche Bevorzugung geradezu ausschließen.

9. Von den Mitarbeitern der Entwicklungsinstitutionen wurde weiter darauf verwiesen, daß Analysen nicht Teil des Sektorpapiers seien. Sektorpapiere ordneten sich vielmehr in die entwicklungspolitische Gesamtrichtung des BMZ ein und bräuchten nicht grundlegende Punkte zu wiederholen. Das Papier stelle einen breiten Handlungsspielraum zur Verfügung, zu dessen Grundlegung nicht unbedingt die (vorherige) Lösung wesentlicher Rahmenbedingungen gehöre. Von Seiten der Vertreter von BDW wurde darauf hingewiesen, daß in den verschiedenen Referenzsystemen doch noch erhebliche Handlungsbeschränkungen vorhanden seien und die Wissenschaft die Aufgabe habe, diese Beschränkungen deutlich zu machen. Das sei auch eine Frage der Ehrlichkeit den eigenen politischen Verantwortungen gegenüber.

Insgesamt wurde betont, daß die Sachfragen, die in dieser Kontroverse insgesamt benannt worden sind, nicht eigentlich Probleme darstellen. Vielmehr liege der Schwachpunkt der gegenwärtigen Kontroverse in der Form der Auseinandersetzung. Außerdem käme es auch nicht darauf an, in allen Punkten Einigkeit zu erzielen. Es könnten durchaus verschiedene Meinungen und Erklärungshintergründe als solche stehengelassen werden.

10. Die Vertreter der GTZ erkannten an, daß die Universitäten mit ihren Aktivitäten in Lehre und Forschung einen entsprechenden Realitätsbezug benötigten und erklärten sich bereit, diesen, soweit es in ihren nicht allzu großen Möglichkeiten liege, zu unterstützen. Einige Möglichkeiten



dazu (Praktikanten in der Zentrale oder in den Projekten) wurden angedeutet. Grundsätzlich sei darauf zu achten, daß solche Kontakte von Hochschulen von Deutschland im Ausland immer in Verbindung mit einheimischen wissenschaftlichen Partnerorganisationen bzw. Universitäten erfolgen sollten. Die Universitätsvertreter wiesen darauf hin, daß sie zumindest teilweise finanziert werden müßten. Es wurde vereinbart, daß zur Weiterverfolgung solcher Kontakte sobald wie möglich die Kommission konkrete Vorschläge erarbeitet. Die GTZ erklärte sich ihrerseits bereit, ebenfalls entsprechende Vorstellungen vorzulegen. Der Mitarbeiter der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) bot an, Material zur Vorstellung der KfW in der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik zu übersenden, zusammen mit einem entsprechenden Kooperationsangebot.

11. Zur Beilegung der Kontroverse einigte man sich abschließend auf eine Erklärung der Unterzeichner der Gegenstellungnahme, die diese den Organen zugänglich machen werden, die ihren ursprünglichen Brief abgedruckt haben. Weiter wurde Einigkeit darüber erzielt, daß ein gemeinsames Protokoll über diese Besprechung für den Abdruck in ZEP erstellt wird.

Die besprochene Erklärung der Unterzeichner der Gegenstellungnahme hat folgenden Wortlaut:

Erklärung vom 15.7.94

Die Unterzeichner des Leserbriefs bedauern einige Formulierungen in ihrer Stellungnahme, insbesondere den letzten Satz. Sie haben sich mit diesen Formulierungen in ihrer Betroffenheit über eine als Kritik an ihrer Arbeit empfundene Analyse von der Ebene der Sachdiskussion wegbewegt, auf der Sie sich eigentlich bewegen wollten. Zur Klärung der Auseinandersetzung fand ein gemeinsames Gespräch statt, in dem die sachlichen Kontroversen diskutiert und Perspektiven einer konstruktiv-kritischen Zusammenarbeit geöffnet wurden. Damit wird an ein früheres intensiveres Zusammenwirken zwischen BDW und GTZ angeknüpft und dieses mit der KfW begonnen.

Ein offizielles Protokoll des Gesprächs wird in der Herbst-Nummer der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“ erscheinen.

W. Küper, G. Mergner

Professor Dr. Dietrich Goldschmidt zum 80. Geburtstag.

Als Dietrich Goldschmidt im März 1993 auf der von der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ (BDW) zusammen mit der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung und der Technischen Universität Berlin veranstalteten internationalen Tagung „Out-of-School Education, Work and Sustainability in the South: Experiences and Strategies“ das Wort ergriff und die zentralen Ergebnisse von vier Tagen Arbeit mitformulierte, hat wahrscheinlich niemand realisiert, daß der Sprecher bereits 78 Jahre alt war. Gewiß, er war seit Jahren die unbestrittene Autorität und der Nestor der Kommission - vielleicht schon fast in einem zeitlosen Sinne. Aber er diskutierte mit uns, als gehörte er eher zu unserer Generation, daß heißt zu den etwa 40- bis 50-jährigen!

Dietrich Goldschmidt hat die 16-jährige Geschichte der Kommission entscheidend mitgeprägt. So war er 1978 maßgeblich an ihrer Gründung beteiligt, er hat die Umwandlung ihrer Vorgängerin, der eher informellen „Arbeitsgruppe Deutsche Erziehungswissenschaft und Internationale Bildungsförderung“ (ADEIB), in eine wissenschaftliche Kommission entscheidend vorangetrieben. Mit der Herausgabe des Buches „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ (als 16. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik) hat er im Jahre 1981 die Gegenstände und Fragestellungen für die neue Kommission umrissen. Erstmals wurde damals eine deutschsprachige Bestandsaufnahme dieses Themenbereichs vorgenommen.

Im Verlauf der weiteren Jahre hat Dietrich Goldschmidt die Kommission solidarisch begleitet, als sie sich allmählich vergrößerte und verjüngte und ihre Zielsetzung weiterentwickelt wurde

- zur Förderung aktueller wissenschaftlicher Diskurse über gesellschaftlich relevante Themen,

- zu gelegentlichen öffentlichen Stellungnahmen in Bezug auf Entwicklungen im Bereich der staatlichen Bildungsförderung mit der „Dritten Welt“ sowie
- zur Integration des Themenbereichs „entwicklungsbezogener Bildung“.

Dietrich Goldschmidt ist einer der ganz wenigen Wissenschaftler, der die Bildungsforschung zur und mit der „Dritten Welt“ in der Bundesrepublik Deutschland als Ganzes vertreten kann. Gleichwohl ist auch er gewissermaßen als Amateur in diesen Bereich eingestiegen, nämlich am Rande seiner Arbeit am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin.

Das wiederum ist charakteristisch für die Kommission insgesamt: Mit Ausnahme einer Professur, die ausdrücklich auf Bildung in der „dritten Welt“ bezogen ist, haben wir uns in ähnlicher Weise aus Interesse und Engagement - nicht jedoch auf Grund beruflicher Verpflichtung - auf die Auseinandersetzung mit dieser Thematik eingelassen. Vielleicht ergibt sich daraus auch die wichtigste Grundlage für die langjährige Gemeinsamkeit zwischen Dietrich Goldschmidt und der Kommission: ein Verständnis von wissenschaftlicher Arbeit, das deren gesellschaftliche Verantwortung selbstverständlich einschließt und auf dessen Grundlage immer wieder wichtige po-



litische Themen - auch öffentlich und kontrovers - aufgegriffen werden.

Wir gratulieren Dr. Dietrich Goldschmidt herzlich zum Geburtstag.

Im Namen der Kommission

Wolfgang Karcher

Für den Dualismus von „oikos-Pflege“ und „Erziehung zur globalen Weltsicht“

Alfred Tremml läßt nicht locker. Nein! Es ist ihm ein großes Anliegen, die alten Konzepte zu hinterfragen und die Fragen völlig neu zu stellen, angesichts der Tatsache, daß uns die Eine Welt mit ihren unerwartet neuen Herausforderungen überfordert. Seine Beiträge verdienen eine Fülle von Reaktion, soll A.Tremml nicht Recht behalten, nämlich daß auch die Intellektuellen sich durch ihre Ratlosigkeit nur zum Schweigen verurteilt sehen.

Unzählige Stichworte und Aussagen in A. Tremmls Aufsatz sind für sich gesehen eine Erwiderung wert. Ich möchte jedoch der Gefahr eines Rundumschlages nicht erliegen und bewußt meinen Beitrag engführen auf die Reflexionen, um die ein Eine-Welt-bewußter Pädagoge heute nicht herumkommt. Im Lichte schulischen Arbeitens will ich eingehen auf die Möglichkeiten, die Brücke vom „oikos“ zur Einen Welt zu schlagen (falls dies denn überhaupt geht), eingehen auf den Umgang mit dem uns Menschen innewohnenden genetischen Aggressionspotential, eingehen auf die eventuellen Ursachen des Verlustes an jener „Rest-rationalität“ aggressiver Auseinandersetzungen und schließlich (wenn auch mit resignativem Unterton) auf die notwendigen Umstrukturierungen in der schulischen Arbeit angesichts der Thematik.

Zu meinem ersten Punkt, dem von oikos und Einer Welt. Ich bewundere den Mut von A.Tremml, immer wieder (so auch hier) einzugehen auf biologische Sachverhalte, weiß ich doch aus eigenen Vorträgen, daß dies sehr häufig auf deutliche Skepsis, wenn nicht Ablehnung stößt. Warum es auch heute noch so schwierig ist, die Evolutionsgeschichte des Menschen mit heranzuziehen, um bestimmte Dinge zumindest vorschlagsweise erklären zu können, verstehe ich nicht ganz. Mit der Anerkennung einer genetischen Programmierung auf den überschaubaren „oikos“ ist doch nun nicht auf ewig zementiert, daß wir über den Tellerrand nie werden hinausblicken lernen und dazu verdammt sind, uns auf den Nahbereich zurückzuziehen, wenn ich damit Enzensberger

noch mal erwähnen darf (meint Enzensberger das wirklich so?). Angeboren, um dabei zu bleiben, ist uns sicher auch, jemand, der uns bestohlen hat, sofort zu verhaften. In der Regel haben wir aber gelernt, diesen Konflikt anders zu bereinigen. So gilt es, nach Möglichkeiten zu suchen, in der schulischen/erzieherischen Arbeit mit einem Problem fertig zu werden, das man mit der Beobachtung umschreiben kann, daß etwa eine just vor unseren Augen (im oikos) überfahrene Katze mehr Mitleid erzeugt als viele hunderttausend Flüchtlinge aus Rwanda (in der Einen Welt)! Keine neue Erkenntnis. Aber wie damit umgehen?

Bisher haben wir in den Schulen doch wohl vor allem die Situation, daß für die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen die Eine Welt rein akademisch verarbeitet wird - man verhandelt die entsprechenden Themen wie eine Integralrechnung bis zum Stundengong, obendrein in der Hoffnung, daß (notenpositivistisch gedacht) eine gute Bewertung für's Zeugnis dabei heraus springt. Das Thema wird aber selten zur eigenen Sache (beweist die Tatsache, daß selbst eine intensive Diskussion auf die Zehntelsekunde beim Gongschlag abstirbt und eine Sekunde später die Gesprächsthemen ganz andere sind). Daß daran der 45-Minuten-Takt auch mit schuld ist, darf vermutet werden. Auf der anderen Seite gelingt aber auch die Verinnerlichung der Probleme und Tatsachen des „oikos“ nicht mehr!! Die allermeisten Schüler lesen keine Zeitung und schauen nicht einmal im Fernsehen die Nachrichten. Wiederholtes Nachfragen ergibt meist die gleichen Begründungen: diese Nachrichten hält man doch nicht aus! Die Schülerinnen und Schüler haben wenig Interesse am öffentlichen und politischen Leben, auch das Wort Solidarität ist eine der neuen Fremd-Vokabeln und müßte völlig neu buchstabiert werden. Dies ist kurzgefaßt ein Factum: auf der einen Seite die bestenfalls akademische Behandlung von Eine-Welt-Themen, weil's denn sein muß (durchaus häufig auch als interessant empfunden wird), auf der anderen Seite die offensichtlich nicht gelungene

Identifikation mit dem „oikos“.

Der vernachlässigte „oikos“ und die zu ferne Eine Welt sind also das Thema. Man ist geneigt, die sattsam bekannten Argumente zu wiederholen, mit denen man Dinge wie Politikverdrossenheit und dergleichen erklären möchte. Dazu gehören die Politiker-Skandale, der enttäuschende Umgang des Staates mit der rechtsradikalen Szene und vor allem auch mit den schlimmen Menschenrechtsverletzungen der Polizei (in Niedersachsen, Hamburg, den NBL), Steuerhinterziehungen, keine sichtbare Wende hin zu einer ökologisch orientierten Wirtschaftspolitik usw. Die Frage ist nur, ob das alles erklärt, ob das nicht eher die oberflächlich sichtbaren und plausibel erscheinenden Argumente sind, unter der Oberfläche aber stark psychisch wirksame Faktoren gearbeitet haben. Und diese haben vielleicht mehr mit der Erziehung zu tun, eventuell auch mit dem recht geringen Aufwand, den man für den Wohlstand betreiben muß, auf der anderen Seite aber der Hoffnungslosigkeit, die uns die Fülle an schlimmen Nachrichten vermittelt. Die Phaszination der (Werbefilm-)Welt, die die Menschen weltweit über die Medien erreicht und demgegenüber die Realität, werden sicher als unüberbrückbarer, krankmachender Widerspruch erfahren. Die jungen Leute sind also einer Anzahl Faktoren ausgesetzt, die wir vielleicht noch gar nicht alle kennen. Neben der bedenklichen Demontage gesellschaftlicher Vorbilder (Eltern, Politiker, Staatsgewalt...) ist der in höheren Einheiten teilweise aufgelöste „oikos“ nicht mehr abgrenzbar und vor allem so vielen übergeordneten Zwängen einer mehr und mehr global bestimmten Maschinerie unterworfen, daß niemand mehr das Gefühl haben kann, sein unmittelbares Lebensumfeld mitzubestimmen und mitzugestalten. Eine Identifikation bleibt mangelhaft, und wenn die Psychologen recht haben, sollt dies ein Alarmzeichen ersten Ranges sein und als neue Aufgabe (auch für die Schule) definiert werden.

Schon aus diesem Grunde schlage ich vor, in der entwicklungspädagogischen Debatte über den Dualismus von Identifikationsschaffendem Lernen und Erziehung zur globalen Weltsicht zu reden. Neben dem ganzen Kuddelmuddel von Klagen über mangelnde Solidarität in und mit der Einen Welt, angebliche Zunahme an Gewalt, Konzepten gegen die Interessenslosigkeit, Einforderung sozialer Lernens, Handlungskompetenz und vielen anderen (sicher berechnete Forderungen) ist eine ideologische Neuorientierung erforderlich. Obwohl Ideologien bisweilen Vereinfachungen sind, müssen sie keinen Widerspruch darstellen zur hohen Komplexität der Vernetzungen zwischen „oikos“ beschränken darf, sondern stückweise auf die Gesellschaft (meinetwegen den Staat, in dem ich lebe) ausgedehnt werden muß, sonst entsteht ein Vakuum zwischen dem unmittel-

baren Lebensumfeld und der Einen Welt (wo beginnt eigentlich die Eine Welt?). Und als fernes Ziel ist es schließlich möglich, eine Identifikation auch mit der Einen Welt zu erfahren. Den Folgen eines nicht mehr klar erkennbaren „oikos“ und er allzu dürftigen Identifikation einerseits und dem existenten globalen Beziehungsgeflecht mit der daraus erwachsenen Verantwortung andererseits trägt und diese geforderte Neuorientierung Rechnung. Ich bin mir absolut nicht sicher, damit auch nur einige Bruchstücke des Steins der Weisen gefunden zu haben, kann mir im Moment aber keine Alternative zu eben dieser Betonung der genannten zwei Schwerpunkte vorstellen. Und dann ordnen sich all die vielen Vorschläge der letzten Jahre hier ein mit dem Unterschied, daß wir zwei Schwerpunkte gesetzt haben, die ständig „mitschwingen“. Kann das ein Vorschlag sein? (oder ein Kompromiß, wenn ich an den Leserbrief von A.Breuninger denke?)

Bleibe zur besonderen Erwähnung ein Thema, das sich genau zwischen „oikos“ und Einer Welt einordnet: der Umgang mit dem Fremden bei uns. Die Fremden kommen aus der Einen Welt und leben in unserem „oikos“. Hier scheint sich in eigenartigerweise die Sache mit der überfahrenen Katze umzukehren in ihr Gegenteil! Wie ich in meinem Bericht zu einer Arbeitsgruppe des Kölner Bildungskongresses schrieb, ist es erstaunlich, daß das Fremde unterschiedlich auf uns wirkt: den afrikanischen Tanz finden wir exotisch und phaszinierend, die türkische Familie nebenan jedoch belästigt uns mit ihrem Knoblauchgeruch aus der Küche. Zum Thema sind eine große Anzahl Aufsätze erschienen, auch z. B. in der Frankfurter Rundschau der letzten Jahre. Auch der Versuch, die Biologie zu Rate zu ziehen, fand wieder statt (Tiere vertreiben andersartige Artgenossen, Fremdenscheu ist im Menschen angelegt usw.). Den Mut, hier mitzumachen, habe ich diesmal allerdings nicht, wenngleich ich biologische Erklärungsmuster nicht rundweg ablehne. Nur - hier müß(t)en wir einen Schritt weiter sein! Das Zusammenleben mit dem Fremden muß völlig neu gelernt werden. Übrigens weltweit, sonst „kichert der Wahnsinn“ A.Tremis noch lange. Gehe ich zu weit, wenn ich Ausländerfeindlichkeit, die Probleme im Umgang mit anderen Kulturen, Bosnien, Rwanda, Berg-Karabach u.a.m. in einen Topf werfe und, unabhängig völlig unterschiedlicher historischer Werdegänge sage: In einer nicht mehr umkehrbaren Entwicklung zur Einen Welt wird das sehr schnelle Lernen des Zusammenlebens unterschiedlicher Menschen über Krieg oder Frieden entscheiden, anders als früher, wo doch eher Machtinteressen ganzer Staaten Kriege auslösten. Wie es der US-Soziologe Huntington formuliert hat, verläuft die heiße Grenze in Zukunft entlang der Kulturgrenzen, oder eben zwischen unterschiedlichen Menschen-

gruppen. Die Uhren der Zeiten, in denen sich die Völker und Kulturen, ja bloße Dorfgemeinschaften, besser voneinander abgrenzen konnten, sind nun mal endgültig vorbei. Als Ersatz und Alternative könnte ich mir dann schon eher einen Regionalismus vorstellen mit dem Ziel, den „oikos“ irgendwie zu re-etablieren zum psychischen und politischen Wohl der dort Lebenden, aber (!) mit der Möglichkeit der Integration von Fremden und unter der Prämisse, daß auch die Eine Welt parallel dazu voll „beherrscht“ wird, ebenso der Dualismus von Region (der neue „oikos“) und staatlicher Gesellschaft. Eine Dezentralisierung also, aber nur unter der Voraussetzung der beherrschten Dualismen (Region-Staat, Region/Staat-Eine Welt, Region/Staat-Europa, Europa-Eine Welt).

Hier jedoch bleibt die Frage, was Schule Neues beitragen kann. Zunächst funktioniert auf schulischer Ebene das Zusammenleben mit den Schülern aus fremden Ländern in sehr vielen Schulen erstaunlich gut, auf der anderen Seite jedoch gibt es Schulen mit einem so hohen Ausländeranteil, daß ich meine eigenen Kinder nicht dorthin ließe. Was bedeutet das? Bin ich etwa nur so lange bereit, mit dem Fremden umzugehen, wie es für mich gar keine Herausforderung darstellt? Solange also die deutschen Schüler eindeutig dominieren? Ist aber die Situation umgedreht, fühle ich mich irritiert, verunsichert, unterlegen und geängstigt.

Eine ganz andere Erfahrung ist diese: es ist eine Schule mit überwiegend Ausländern aus allen möglichen Ländern. Sie sind sehr lernbegierig, diszipliniert, nett. Dorthin würde ich meine Kinder sogar bevorzugt schicken. Also meine ich doch im ersten Fall gar nicht die Ausländer, sondern die groben, rabaukenhaften Typen, die krumme Geschäfte machen, gewalttätig sind, meine Kinder bedrohen und unterdrücken. Hans Bühler hat es in seinem Aufsatz ja auch erwähnt, er kenne überall in der Welt Dumme, Faule, Fleißige, Interessierte, Langweilige, Kriminelle usw. Und Schüler können sehr gut lernen, daß nicht der Ausländeranteil bedrohlich ist, sondern die Erziehungsschwierigen, die Kriminellen, die Faulen, die Schlechten. Genau so müssen wir trennen lernen (und uns dann dieser Leute natürlich annehmen nach dem Motto „Auch der Geringste unter euch...“).

Erst wenn ich gelernt und völlig verinnerlicht habe, einen Esel „Esel“ zu nennen, gleich ob Kameruner oder Deutscher, einen Schweinkerl „Schweinkerl“ und einem Guten anerkennend was Liebes sage, erst dann bin ich kein Rassist mehr, auch kein „positiver Rassist“. Ich bin überzeugt, Schüler können dies lernen, wenn Lehrer und Lehrerinnen jede Gelegenheit beim Schopfe packen und diese Dinge bewußt machen.

Wie nun umgehen mit dem uns innewohnenden Aggressionspotential? Eine Eigenschaft,

die wir als kollektiv ansehen müssen und nicht nach der Manier 'Ich Gott sei Dank weniger, andere mehr, zum Beispiel die Serben'. Dem Aggressionspotential einzelner werden wir noch habhaft, es ist beherrschbar. Nicht aber die blinde Aggression, die kein klares Subjekt und Objekt mehr hat, so wie wir es in Bosnien und Rwanda erleben. Und da diese gefährliche Art der Aggression immer die Massen ergreift und verführt und keine Gesellschaft vor ihr sicher ist, muß von kollektivem Aggressionspotential gesprochen werden. Sie braucht andere Therapien als die unbeherrschte Aggression des Individuums.

Während man bei Auseinandersetzungen zwischen zwei, drei Kindern sagt, sie müßten lernen, damit umzugehen, man dürfe nicht gleich eingreifen und die Aggression unterdrücken, geht es bei der anderen Form der Aggression doch wohl nur darum, den Anfängen zu wehren! Nur so ist das Unkippen in blinde Aggression vermeidbar. Und dazu braucht es dann tatsächlich eine Autorität, eine irgendwie geartete „polizeyliche“ Gewalt. Von ihr war in mehreren ZEP Beiträgen die Rede. Im Weltmaßstab also die UNO, was sonst?

Was bleibt der Schule als Aufgabe? Eine Analyse und Thematisierung solcher Katastrophen wie in Somalia, Bosnien, Angola, Rwanda muß in der Schule einen ersten Platz einnehmen! A.Tremis sarkastische Bemerkung hierzu (333, bei Issus... bzw. 1994 oh wei, bei Gorazde Keilerei) umschreiben diese Lücke bestens. Eine klare Frage an die Schule: Wo sind die Fächer, Lehrer und Lehrerinnen, die diese Ereignisse systematisch thematisieren? Besser noch als ein eigenes Fach zu schaffen, das dies leistet, ist es, den globalen Bezug „permanent“ als Unterrichtsprinzip zu begreifen. Nein, wir brauchen nicht die zeitliche Distanz, so wie es A.Tremis immerhin in Erwägung zieht. Vielmehr gehört gerade die Verarbeitung dessen, was in der Welt passiert, zur Forderung nach dem Dualismus, in dem Fall nach dem Umgang mit der Einen Welt!

Natürlich passiert dennoch alles zunächst nur im Großhirn. Wie verarbeiten wir das Thema aber ganzheitlich? Wie üben wir im kleinen sozusagen? Trotz all der geäußerten Kritik an der „Bochumer Nahbereichsthese“ erscheint mir diese nach wie vor hilfreich. Das permanente (Ein-)Üben einer Gesinnung, die vom Respekt und der Wertschätzung des anderen geprägt ist, auf der anderen Seite aber auch eine tiefe Einübung von Wachsamkeit, die erkennt, daß etwas entgleitet. Auch das kann zu einem Unterrichtsprinzip werden, das alle Fächer und alles Lernen durchzieht. Ob dies alles dann wirklich eine Prophylaxe gegen jeglichen Wahnsinn darstellt, das versehe ich mit einem Fragezeichen, aber ein größeres Übungsfeld kann die Schule sich nur teilweise schaffen, zum Beispiel durch Stadtteilarbeit und Sozialpraktika.

Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief Leserbrief

Das tun etliche Schulen ja bereits, aber es ist notwendig, dies alles verschiedenen Unterrichtsprinzipien, auf die man sich einigen muß, zu unterwerfen. Unterrichtsprinzipien wie: Gestaltung und Pflege des oikos, Erziehung zur globalen Weltsicht, Wertschätzung des Nächsten und der Schöpfung, Prinzip der Verantwortlichkeit, Wachsamkeit, Zuversicht, Neugier usw. Ich glaube nicht, daß solche Klarlegungen von Prinzipien als Einengung verstanden werden können und damit der Komplexität der Verhältnisse widersprechen - Menschen sind vielleicht auch überfordert, wenn sie einfach mit der Tatsache und dem Hinweis, alles sei so komplex, alleingelassen werden.

Was hat es nun mit dieser Restrationalität auf sich, die selbst Stalin noch gehabt haben soll? Natürlich ist auch dies ein sehr wichtiges Thema für die theoretische Aufarbeitung in der Schule. Nur soviel zum theoretischen Teil. Was hat nun aber z. B. Rwanda mit sagen wir einer völlig zerfahrenen Situation einer 8. Klasse in Englisch zu tun? Vordergründig nichts. Zur Situation: die Arbeitsatmosphäre dieser 8. Klasse ist im Fach Englisch äußerst problematisch. Spannungen und Unzufriedenheit auf beiden Seiten, zum Teil nur latent. Lösungsweg Nummer eins: Die Lehrerin gibt ihrer Enttäuschung vollen Ausdruck, ist sehr verärgert, macht der Klasse heftige Vorwürfe, schmeißt den Unterricht hin, fordert zur Diskussion auf und will sofort erklärt haben, was in diesem Sauhaufen los ist. Einschub: wir denken einen Moment an die Anfänge in Bosnien und Rwanda. Nun zurück zur Klasse. Die Schüler haben einen pauschalen Vorwurf und eine grobe Zurückweisung erfahren, sind damit alleingelassen und überfordert, schalten folglich auf Gegenwehr um und verteilen ihrerseits Rundumschläge: es sei langweilig, es ginge zu schnell, es ginge zu langsam, es sei immer das gleiche, die Lehrerin sei oft schlecht gelaunt und hundert weitere Dinge. Die Situation entgleist, wird irrational, und es kommt in der Regel (außer daß man sich mal was vom Leib reden konnte) nichts dabei heraus. Es ist eventuell schlimmer als vorher. Alle sind Verlierer.

Lösungsweg Nummer zwei: Die Lehrerin versucht eine klare Analyse dessen, was da vorgeht, denn zu dieser Analyse ist sie professionalisiert. Eine Aufforderung (oder Bitte) an die Schüler, sie möchten auf einem Zettel kurz mitteilen, was sie zu diesem oder jenem Punkt des Unterrichts denken, kann sehr hilfreich sein. Es erfolgt nun die konsequente Planung von Maßnahmen und Veränderungen inklusive der Korrektur des eigenen Verhaltens, klärende Worte an die Adresse der Schüler, die Bitte an bestimmte unter ihnen, dieses oder jenes Verhalten zu überdenken und abzustellen. Einziges Ziel: Verbesserung der Arbeitsatmosphäre und Steigerung der Effektivität, wozu effektives Lernen, Kreativität, ja selbst

befreiendes „Späße machen“ dazugehören (wo durch der Unterschied klar wird zu einem Industriebetrieb, der mit Steigerung der Effektivität noch was anderes meint).

In diesem zweiten Fall erfahren die Schüler auch keine Zurückweisung. Die Erwartung, daß der Lehrer (hier die Lehrerin) der Fachmann ist, der die Sache einigermaßen beherrscht, wird nicht enttäuscht. Unterricht und Arbeit stehen nicht zur Disposition! Es wird nicht gefragt: 'Wie hättet ihr's denn gerne?', sondern unter Einbeziehung aller erreichbaren Argumente und Vorschläge wird der Unterricht optimiert. (Optimieren bedeutet auch hier etwas anderes als in einem Industriebetrieb). Konflikte, die ausgetragen werden müssen, gibt es dann noch genug.

Kann es nun sein, daß es doch einen Zusammenhang zwischen diesem Beispiel und Rwanda gibt? Ich bin sicher, in einem Punkt ja. Man darf eben nicht jedem Konflikt seinen freien Lauf lassen, sondern muß eine geschickte „Kurzschliebung“ herbeiführen. Der „natürliche“ Umweg ist in manchen Fällen (weil zu verlustreich) den Lernprozeß nicht wert! Und für eine solche Kurzschliebung bedarf es der Professionalität und der Autorität (aufgeklärte und aktive Bevölkerung, Politik, Krisenstab, Eingreiftruppen der UNO...). Ich bin mir dessen bewußt, daß dies nicht konform geht mit dem, was die Chaostheorie und Synergetik anzubieten hat. Menschen in der Masse reagieren eben anders, als es der Konflikt zwischen zwei Menschen zeigt. Schule also vielmehr als bisher als Ort soziopsychologischen Lernens?

Leistet solches und anderes die Schule? Polemisch geantwortet; ist sicher fast jede und jeder geneigt zu sagen: Natürlich nicht! Das wird der Sache jedoch nicht gerecht. Es fehlt nicht an unzähligen Versuchen einzelner Schulen und Pädagogen, Vorschläge aus den Kultusministerien heraus, oft begleitet von Vorschlägen seitens der Wissenschaft und anderer Gruppierungen (wie z. B. des Club of Rome), Versuchen also, schulisches Lernen den Anforderungen von heute besser anzupassen und neue Lernformen zu probieren.

Was uns fehlt, ist der große runde Tisch, an dem sich ein Bildungsrat mit Vertretern aus Kultus und Politik, Pädagogik und Philosophie, Praxis und Theorie usw. Bildungsziele und -prinzipien diskutiert und auf einen möglichst breiten Konsens hinarbeitet. Ob dies auf Bundesebene passieren darf oder auf die Kultus- und Länderhoheit beschränkt bleibt, ist zweitrangig. Die Entwicklung von Unterrichtsprinzipien ist der Überbau. Ihm beugen sich strukturelle Anpassungen, wo immer sinnvoll, zum Beispiel hier und da die Auflösung des 45-Minuten-Taktes. Aber auch des Fächerkanon steht zur Disposition dort, wo es das Thema erfordert. Beide Möglichkeiten bietet ja bereits in beschränktem Umfang der Projektunterricht

und das fächerverbindende Thema. Es geht weiter bis hin zur Möglichkeit, Stadtteilarbeit zu machen, aus der Schule rauszugehen, integrierte Praktika zu absolvieren, das Leben in die Schule reinzuholen, neue Unterrichtsformen zu versuchen und gerne auch über das zu diskutieren, was die Matura (wieder) bedeuten soll, so wie es der ehemalige Leiter der Odenwaldschule Gerold Becker in der FR vom 14. Juli getan hat.

Schließlich noch die Begründung für das Wort „resignativ“ ganz zu Anfang meines Berichtes. Erstens: Nirgendwo zeichnet sich so was wie die Gründung eines Bildungsrates ab. Es regen sich kaum Stimmen, die zum pädagogischen oder bildungsbezogenen Kassensturz aufrufen und die besondere Betonung einer Neuorientierung von Bildung fordern. Zweitens: Alle Strukturen und Formen von Bildung sind eingefahren und oft recht starr, somit vermutlich recht schwer zu hinterfragen und zu verändern. Drittens: Bislang ist es relativ enttäuschend, daß die neuen Angebote aus den Kultusministerien und Schulämtern (Fächerverbindender Unterricht, team-Arbeit etc.) von den Lehrerinnen und Lehrern nur schwerfällig angenommen werden. Das wirft ein Licht auf die Aussichten, die weitergreifende Veränderungsvorschläge hätten.

Es bleibt nur die „Revolution von unten“ (Verzeihung für dieses verbrauchte Wort). Es heißt: Da man viele wichtige Dinge sowieso nicht erzwingen kann, sondern sie mit Überzeugung von den Lehrern getragen werden müssen, bleibt fast keine andere Möglichkeit, als bis auf die wachsende Bereitschaft bei eben diesen Lehrern und Lehrerinnen zu warten und ihnen in Aus- und Fortbildung jegliche Unterstützung anzubieten. Dazu ist dann allerdings auch erforderlich, das Bild des Lehrers in der Öffentlichkeit nicht noch mehr zu zerstören und anzuerkennen, daß Lehrer heute mehr gefordert und höher belastet sind. Und, Revolution von unten heißt nicht, daß alles nur von den Lehrern ausginge. Es geht nur Hand in Hand und in wirklicher Kooperation mit den Verantwortlichen in Kultur und Politik einerseits und der Wissenschaft andererseits.

Bis dahin bleibt: All ihr Pädagogen, Lehrer und Lehrerinnen, die ihr die Verantwortung im besonderen Maße spürt, die ihr schon dabei seid, neue Wege zu gehen, neue Ziele anzustreben, den „oikos“ pflegt, die Eine Welt als Herausforderung angenommen habt, den Umgang unter uns Menschen intensiver gestalten wollt - nehmt andere sanft an der Hand und zieht sie mit. In vielen kleinen Schritten kommen wir auch weiter.

Fernand Schmit

Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt/
Stuttgart, Lehrer im Lise-Meitner-Gymnasium
Böblingen

Nando Belardi

China Sozial

Modernisierung und Sozialwesen in der VR China und Hongkong, Marburg 1993.

Wer sich mit China, dem bevölkerungsreichsten Land der Erde beschäftigt, stößt auch heute noch auf eine Fülle von Problemen. Da sind zum einen Schrift und Sprache, die aus einem seltsamen Dickicht von Strichen und Zeichen bzw. aus höchst eigenartigen Lauten zu bestehen scheinen, zum anderen ein dem westlichen Beobachter völlig fremder Kulturkreis. Wer sich dann noch näher mit sozialwissenschaftlichen Aspekten der China-Forschung beschäftigen möchte, stellt rasch fest, daß diese an der Sinologie weitgehend vorbeigegangen sind, hat sie sich doch eher mit historischen, literatur- oder wirtschaftswissenschaftlichen Themen beschäftigt. Desweiteren muß jeder westliche Blick auf China notwendigerweise ein eurozentristischer sein, nehmen wir China mit unserer abendländischen Tradition doch „anders“, d.h. verzerrt und immer im Vergleich zu unserer eigenen Kultur wahr.

Vor dem Hintergrund dieser Problematik hat Professor Nando Belardi erstmalig im deutschsprachigen Raum den Versuch unternommen, eine historische und vergleichende Studie über das Sozialwesen in der Volksrepublik China und der britischen Kronkolonie Hongkong vorzulegen. Seine eigene „China-Erfahrung“ stützt er auf einen 1jährigen Lehr- und Forschungsaufenthalt an der Hongkong University vor mehr als 10 Jahren und mehrere Informationsreisen durch die Volksrepublik China in den Jahren 1981/82 und 1988.

Ausgangspunkt für Belardis Untersuchung waren die unterschiedlichen Modernisierungsprozesse in der VR China und Hongkong, wo sich bei einem gemeinsamen kulturellen Erbe zwei völlig unterschiedliche Gesellschaftssysteme herausgebildet haben. Da hat zum einen die stark agrarisch geprägte Volksrepublik China versucht, einen eigenen Weg des Sozialismus zu gehen, sieht sich aber gegenwärtig vielfältigen Privatisierungs- und Kapitalisierungstendenzen in Wirtschaft und Gesellschaft mit all ihren Nebenwirkungen wie Arbeitslosigkeit, Kriminalisierung, Fragen der Famili-

enplanung gegenüber. Da ist zum anderen die im 19. Jh. von den Briten annektierte Kronkolonie Hongkong, die unter einem britischen Rechts- und Verwaltungssystem zu einer der wichtigsten Welthandelsmächte, dem Symbol des Kapitalismus schlechthin geworden ist, bei gleichzeitig extremer Armut und sozial ungeschützten breiten Bevölkerungsschichten. Angesichts der im Jahre 1997 bevorstehenden Wiedereingliederung Hongkongs in das Staatsgebiet der VR China als Wirtschaftszone hebt Belardi Tendenzen heraus, die für eine Annäherung der beiden Systeme in politischer, wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht sprechen.

Mithilfe der von ihm ausgewählten 'Schlüsselbegriffe' Modernisierung, Sozialisation, Sozialkultur und Strukturveränderungen versucht Belardi, diese Tendenzen aufzuzeigen, indem er zum einen jeweils die westlichen Begriffe und Entwicklungslinien skizziert, um daran anknüpfend die Besonderheiten in der chinesischen Geschichte und Gesellschaft herauszustellen. Am Beispiel der Alten- und Behindertenversorgung stellt Belardi neuere Strukturen und Organisationen des chinesischen Wohlfahrtswesens und die ganz eigenen chinesischen Lösungsmöglichkeiten für auch bei uns bekannte Problemlagen dar. Dabei bleibt er allerdings in seinen Darstellungen sowohl der westlichen wie der chinesischen Entwicklungen häufig zu sehr an der Oberfläche, ist zu plakativ, um genauere Einblicke ermöglichen zu können. So kommt er häufig über landeskundliche Beschreibungen nicht hinaus.

Hinzu kommt ein weiteres Manko: Belardi ist sich der eingangs geschilderten Probleme bei der (wissenschaftlichen) Beschäftigung mit China durchaus bewußt, spricht diese auch offen an, kann aber nicht verhindern, sich in diesen Fallstricken immer wieder zu verfangen. So hat er sich für seine Recherchen über China auf europäischsprachige Literatur und westliche China-Informationendienste gestützt und darauf verzichtet, chinesischsprachige Quellen für seine Arbeit heranzuziehen, was er zum einen mit seiner fehlenden Kenntnis der chinesischen Sprache begründet, zum anderen aber damit, daß „die aktuellen Originalquellen natürlich häufig 'geschönt'“ (S. 10) seien. Recht hat er, doch sollen wir in der Bundesrepublik z.B. auf Forschungen zum Arbeitsmarkt verzichten, weil wir doch wissen, daß die Statistiken der Bundesanstalt für Arbeit in Nürnberg häufig „geschönt“ sind?

Zudem verwickelt sich Belardi häufig in Widersprüche. Da stellt er in seinem Kapitel über die „Besonderheit“ der chinesischen Entwicklung heraus, daß die grundbesitzende Klasse (die Gentry) im alten China politisch ohnmächtig und nur am Pachtzins interessiert war, während sie im nächsten Absatz „das politische Kunststück fertigbringt, die Verwaltung des Reiches für dauernd zu besetzen und andere Stände und Gruppen vom Genuß der staatlichen Macht wirksam auszuschließen“ (S. 48 f.). Solche auch an anderen Stellen immer wieder festzustellenden Widersprüche machen ärgerlich und verunsichern die LeserInnen.

Viele westliche Forschungen und Publikationen gibt es mittlerweile zu den besonderen Problemen von Armut, so-

MARBURGER BEITRÄGE ZUR
SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN FORSCHUNG

Nando Belardi

China Sozial

MODERNISIERUNG
UND SOZIALWESEN

IN DER VR CHINA UND HONGKONG

Eine vergleichende Untersuchung
zur Sozialen ArbeitMBSF 2
MARBURG 1993

zialer Sicherung und sozialer Arbeit in Lateinamerika. Daher ist es - trotz aller Vorbehalte - bemerkens- und dankenswert, daß mit Belardi nun endlich jemand den Versuch unternommen hat, diese Problemlagen und deren Lösungsmöglichkeiten auch einmal für das bevölkerungsreichste Land der Erde darzustellen. Es bleibt zu hoffen, daß weitere Forschungen zu diesem Thema folgen werden, nicht nur weil China aufgrund seiner eigenen Kultur und Gesellschaft ein nach wie vor manchmal geheimnisvolles und daher interessantes Land ist, sondern auch, weil - einmal ganz europäisch gedacht - so manch ein Aspekt des chinesischen Sozialwesens auch für unsere westlichen Industrieländer interessant sein könnte.

Bettina Christ

Neue Materialien zur entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Schwerpunkt: Afrika

epd-Dritte Welt Information 4/5/94: Hunger in Afrikas Literatur. Eine Auswahl poetischer Texte, zusammengestellt von Al Imfeld, 12 Seiten, Frankfurt 1994, DM 2,50

Walter Michler: Afrika - schwarze Perestroika? Explizit. Materialien für Unterricht und Bildungsarbeit Nr. 45, 52 Seiten, Bonn 1994, DM 12.—

Der Titel der epd-Dritte Welt Information weckt Neugierde. Hunger in Afrika ist ja nichts Neues sondern schon lange trauriger Bestandteil des Lebens vieler Afrikanerinnen und Afrikaner. Die Welternährungsorganisation der Vereinten Nationen FAO sieht 1994 erneut schwere Hungersnöte auf Afrika zukommen, auch wenn die Lage regional differenziert betrachtet werden sollte, da in vielen Ländern südlich der Sahara gleichzeitig die Getreideproduktion zugenommen hat.

„Hunger in Afrikas Literatur“ meint aber mehr als Hunger im engeren Sinne. „Hunger ist ein Feld voller Konflikte. Es geht nicht primär um zuviel oder zuwenig Nahrung, sondern um den inneren Hunger, der mit dem Absterben von Freiheit und Selbstbewußtsein einsetzt. Es geht um den Hunger, der durch die Macht und ihrer Ausübung entsteht“. Al Imfelds 'Hungerbegriff' ist umfassend. Seine ausgewähl-

ten poetischen Texte, zum großen Teil erstmals in deutscher Sprache veröffentlicht, zeigen die Vielfalt. Die Teile sind überschrieben mit: „Traditionelles Essen und kochen, 'Politik und Hunger', 'Stadt(leben) und Hunger', 'Protzer, Prascher und Politiker', 'Hungersnot' und schließlich 'Hungerhilfe/Veränderung/Hoffnung'“. Die Gedichte sind sorgfältig ausgewählt, werden ergänzt durch kurze Erläuterungen zu Autorin oder Autor, ihr/sein Umfeld und die Resonanz, die sie/er in Afrika, aber auch darüber hinaus erzeugt hat. Nicht alle Texte sind sofort zugänglich, aber viele von ihnen wecken ein Bedürfnis, mehr über Hintergründe, Kontexte und konkrete Anlässe ihrer Entstehung zu erfahren.

Der poetische Zugang zu Afrika ist auch deshalb interessant, weil die Vielfalt Afrikas spürbar wird, die oft genug hinter dünnen Zahlen, Statistiken und pauschalen Bewertungen verschwindet. Oder mit den Worten des Priesters und Dichters aus Burundi, Michael Kayoya zu sprechen:

„Es ist nicht nötig, Statistiken aufzustellen.

Wir haben sie oft erfahren,
Den nicht gestillten Hunger,
Den nicht gestillten Durst,
Die Unterernährung“.

Ergänzt wird die Gedichtauswahl durch eine kommentierte Zusammenstellung von zehn wichtigen Romanen oder Kurzgeschichtensammlungen zum Thema Hunger.

Walter Michler wählt den eher üblichen Zugang über Fakten und Dokumente. Was ist sein „Rezept“? Man nehme ein „Weißbuch Afrika“, drei Jahre alt, einen neuen Bildband „Afrikas Kinder“, wähle sorgfältig Auszüge daraus, garniere sie mit Texten aus verschiedenen Rundfunkfeatures und Interviews, sowie afrikanischen Dokumenten und Gedichten. Als „Bindemittel“ dienen einleitende und überleitende Texte und fertig ist ein 8-gängiges Menü mit Bausteinen zur „schwarzen Perestroika in Afrika“ für Unterricht und Bildungsarbeit. In der zuspitzenden Sprache eines Journalisten geht es um „Europas Nachbarkontinent zwischen Demokratisierung und Somalisierung“.

Die Materialien sind klar und einleuchtend gegliedert. Es finden sich Informationen zu Schwarzafrikas Aufbruch in ein demokratisches Zeitalter, geprägt von Optimismus und Hoffnung (Bausteine 1 bis 3), Reaktionen in Politik und Medien auf diesen „Perestroika-Prozeß“ (Baustein 4), das 1992/93 eingetretene Scheitern der Perestroika (Bausteine 5 und 6). Am Beispiel Somalia

eXplizit

Walter Michler
Afrika - schwarze
Perestroika?



HORLEMANN

45



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

wird einerseits das völlige Mißlingen der Demokratisierung eines Landes, andererseits aber auch die Komplexität und Problematik einer UN-Beistandsmission dargelegt (Baustein 7). Perspektiven, eine Literatur- und Medienliste sowie Adressen beschließen die Materialien (Baustein 8 und Anhang).

Die Materialien sind für die Sekundarstufe II konzipiert, aber auch für die außerschulische Jugend- und Bildungsarbeit geeignet. Didaktisch-methodische Hinweise und eine Beschreibung von Lernzielen sollen den Pädagoginnen und Pädagogen die Verwendung der Materialien erleichtern. Verschiedene Fallbeispiele z. B. zu Benin und Äthiopien konkretisieren die generelle Argumentationslinie.

Die Lektüre läßt dennoch überwiegend Ratlosigkeit zurück. Wer zu Beginn der 90er Jahre die Demokratisierungsversuche in unterschiedlichen Ländern Afrikas noch euphorisch begrüßt hat, muß nun wie Michler feststellen: „Schwarzafrikanische Perestroika ist etwa zur Jahresmitte 1992 endgültig in eine zweite Phase getreten. Und die ist gekennzeichnet von einer extremen Verlangsamung der Demokratisierung bis hin zu ihrer völligen Pervertierung... Ende 1993 war ein zehn Millionen Quadratkilometer großes Gebiet in Schwarzafrika von Bürgerkrieg und völligem Staatsverfall betroffen.“ (S. 29)

Natürlich waren dafür „außenwirtschaftliche Strangulationen“ mit verantwortlich für Rückschläge. Michler nennt bekannte Ursachen: Rohstoffpreisverfall, Überschuldung und die sogenannte Strukturanpassung, d. h. Sanierungsaufgaben bei Hilfsprogrammen. Es reicht aber nicht, vielmehr ist ein „zusätzliches komplexes Ursachengeflecht“ für die Situation mitverantwortlich. Was ist zu tun? Auch Michler hat keine unproblematischen Rezepte parat:

„Wenn die westliche Staatengemeinschaft die „Somalisierung“ ganz Schwarzafrikas verhindern will, muß sie rasch handeln, völlig neue Strategien realisieren und einen bisher in der Weltgeschichte noch nicht beschrittenen Weg gehen.“ (S. 43) Dabei setzt Michler auf massive Intervention und Einmischung mit einem konzentrierten Aktionsplan seitens der internationalen Gemeinschaft. Für ihn gehören dazu: „Eindeutige Stützung der Demokratiebewegung, entschlossene Konfliktvermittlung durch hochrangige Sonderbeauftragte, Entmachtung der Alleinherrscher - z.B. durch die Konfiszierung von Fluchtgeldern -, mit den afrikanischen Nationalkonferenzen abgestimmte UN-Missionen ziviler und militärischer Art, Marshallpläne - z.B. totale Entschuldung - für Länder auf wirklichem Demokratiekurs.“ (S. 43) Auftakt eines neuen, diesmal „sozial“ motivierten Kolonialismus?

Peter Schreiner

Informationen Informationen Informationen Informationen Informationen Informationen

ZEITGENÖSSISCHE LITERATUR AUS AFRIKA, ASIEN UND LATEINAMERIKA

(gfl/akt) Bereits in der 6. Auflage erschien im Herbst 94 der Katalog „Quellen - Zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika“ in deutscher Übersetzung, herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. (GFL), Frankfurt, die seit 1980 die deutsche Veröffentlichung wichtiger belletristischer Werke aus der „Dritten Welt“ vermittelt und fördert. Der Katalog erfaßt über 1.700 Titel von rd. 700 Autoren. Bezug: GFL, Reineckstr. 3, 60313 Frankfurt a.M., Tel. 069-2102250.

COMPUTERPROGRAMM ZUM THEMA MIGRATION

(rg/akt) Zum Thema „Ausländer in Österreich“, „Migration“, „Gastarbeiter“ und „Fremdengesetze“ wird ein HyperText-Programm „ACHMED“ angeboten, das zahlreiche Fallbeispiele, Graphiken, Animation und Bilder enthält. Benutzer sollen das Programm nicht nur als Expertensystem verwenden, sondern es auch als Diskussionsplattform nutzen können. Für die praktische Arbeit in der Schule, in der Erwachsenenarbeit oder in der Jugendarbeit eignet sich das Programm durch die Möglichkeit, Aufgabenstellung, Arbeitsblätter, Thesen usw., den jeweiligen Bedürfnissen

entsprechend selbst zu erstellen und von den Schülern bearbeiten zu lassen. Informationen und Bestelladresse: Mag. Rudolf Grünberger, Scheugasse 14/9, A-1100 Wien, Tel. 0222/602-42-57.

SCHWEIZ: EIN KNAPPES JA FÜR DIE RASSISMUS-STRAFENORM

(NZZ/akt) Bei einer Stimmbeteiligung von 45 % haben sich in der Schweiz 54,7 % für einen Rassismus-Artikel im Strafgesetz ausgesprochen - das sind etwa 23% der Wahlberechtigten! -, dagegen votierten 45,3%. Mehrere Kantone, insb. aus der Deutschschweiz, haben allerdings mehrheitlich dagegen votiert. Damit werden bestimmte Äußerungen künftig strafrechtlich verfolgbar (wir berichteten in der letzten ZEP).

UNTERRICHTSMATERIAL ZU „KINDER UND KRIEG“

(FB/akt) Das Friedensdorf Bildungswerk in Oberhausen hat ein Unterrichtsmaterial über das Thema „Kinder und Krieg“ erstellt. Kinder sind in besonderer Weise Opfer der kriegerischen Konflikte weltweit. Das Material des Friedensdorfes, das selbst seit 17 Jahren Kindern aus Kriegs- und Krisengebieten hilft, erarbeitet dieses Thema für die Arbeit mit Jugendlichen (12-16 Jahre). 30 Arbeitsblätter, Diaserie,

Lehrerbegleitheft kosten DM 30,- zuzgl. Versandkosten.
Bezug: Friedensdorf Bildungswerk, Postfach 140162, 46131
Oberhausen.

NEUE MATERIALLISTE DRITTE WELT IM UNTERRICHT

(gz/akt) Die Schulstelle (Dritte Welt), Monbijoustr. 31, Postf. CH-3001 Bern, Tel. 0313821234/35, hat unter dem Titel „Schweiz - Dritte Welt im Unterricht 1994/96“ eine aktualisierte Materialliste herausgegeben, in denen empfehlenswerte Bücher, Materialien, Spiele, Tonbildreihen, Radiosendungen und Filme, Videos für den entwicklungspolitischen Unterricht in annotierter Form präsentiert werden. Eine Fundgrube.

UNESCO-Projekt-Schulen

(unesco/akt) Das aktuelle Verzeichnis der unesco-Projekt-Schulen ist erschienen und erhältlich über: unesco-Projekt-Schulen, Pf. 120360, 53045 Bonn.

EUROPÄISCHES GESCHICHTSBUCH

(unesco/akt) Erarbeitet von 12 europäischen Historikern ist jetzt das erste Europäische Geschichtsbuch erschienen. Ziel ist die Internationalisierung von historischen Bildungsinhalten. Das von Frederic Delouche herausgegebene Werk betrachtet Geschichte aus dezidiert (west)europäischer Perspektive. Das für die Sekundarstufe I und II konzipierte Schulbuch ist in der deutschen Ausgabe im Ernst Klett-Schulbuchverlag (Stuttgart u.a.) erschienen (ISBN 3-12-416500-4) und über den Buchhandel erhältlich.

„ERZIEHUNG UND BILDUNG ZU INTERNATIONALER VERSTÄNDIGUNG“

(unesco/akt) In einer bei der 54. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Bonn, 27. und 28. 1. 1994 verabschiedeten Resolution verkündet die UNESCO „neue Initiativen“ im Bereich der „Erziehung und Bildung zu internationaler Verständigung“. U.a. werden folgende Punkte vorgeschlagen: 1. Neue Initiativen zur internationalen Zusammenarbeit in der Schulbuchforschung, 2. Neue Initiativen zu einer Curriculumreform im Geiste der internationalen Verständigung, 3. Bildungspolitische Initiativen zur Internationalisierung von Unterrichtsinhalten und Bildungszielen, 4. Initiativen zur Weiterbildung/Erwachsenenbildung, 5. Europäisches Bildungsfernsehen. Der gesamte Wortlaut ist abgedruckt in: UNESCO heute 41, Ausg. III, Herbst 1994, S. 256 f.

ENTWICKLUNGSHELFER

(ageh/akt) Die Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. (AGEH) sucht: Dip.-Pädagogen für Äthiopien, Pädagogen für Äthiopien, Sonderschullehrer für Bangladesh, Sozialarbeiter für Georgien, Ethnologen für Kolumbien und Heil- und Sonderpädagogen für Rumänien. Kontakt: AGEH, Personal und Entwicklung, Öffentlichkeitsarbeit, PF 21 01 28, Ripuarenstr. 8, 50679 Köln, Tel. 0221-8896-0.

NÄCHSTER KONGRESS DER DEUTSCHEN GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT 1996

(dgfe / asch) Der nächste Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Jahr 1996 wird sich mit dem Thema „Bildung zwischen Staat und Markt“ beschäftigen. Als übergreifende Fragestellungen sollen in den Symposien Fragen nach der Finanzierbarkeit des Erziehungs- und Bildungswesens, Fragen sozialer und pädagogischer Implikationen staatlicher wie privater Akzentuierung des Erziehungs- und Bildungswesens, Probleme der Steuerung im staatlichen wie im privaten Erziehungs- und Bildungswesen (auch im internationalen Vergleich), Implikationen von Staatlichkeit bzw. Privatheit für die geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation sowie für die Frauenförderung, das Verhältnis von Universalität und Partikularität in einem staatlichen bzw. privaten Erziehungs- und Bildungswesen sowie Möglichkeiten der Autonomie und Individualisierung in einem staatlichen bzw. privaten Erziehungs- und Bildungswesen diskutiert werden. Die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ bittet um Themenvorschläge für ihr Symposium unter diesem Generalthema.

PAULO FREIRE GESELLSCHAFT UND ZEITSCHRIFT FÜR BEFREIENDE PÄDAGOGIK

(dgfe / asch) Am 19.3.1994 wurde eine Paulo Freire Gesellschaft gegründet. Diese Gesellschaft möchte den von Paulo Freire beschriebenen Weg einer befreienden Pädagogik fortführen und versteht sich als grenzüberschreitende zukunftsweisende Werkstatt. In der Gesellschaft werden durch verschiedene Mitglieder zu einzelnen Fachgebieten Fortbildungen und Austauschtreffen veranstaltet wie: Einführung in die Pädagogik Paulo Freires, Lernziel Solidarität, Fortbildungen zum Theater der Unterdrückten nach Augusto Boal etc. Die Gesellschaft gibt die vierteljährlich erscheinende „Zeitschrift für befreiende Pädagogik“ heraus. Der Mitgliedsbeitrag beträgt pro Jahr 60 DM (bzw. 30 DM für Geringverdienende und Studierende), der Abo-Beitrag 20 DM pro Jahr. Adresse: Paulo Freire Gesellschaft e.V., Adlzreiterstraße 23, 80337 München, Telefon 089/774078 oder Fax 089/774077.

„ZUKUNFTSFÄHIGES DEUTSCHLAND, SUSTAINABLE EUROPE“

(VNB/akt) vom 22.-24. Mai 1995 findet im niedersächsischen Celle (Heimvolkshochschule Hustedt) ein Seminar zum Thema „Zukunftsfähiges Deutschland/Sustainable Europe“ statt, in dem die aktuelle Pädagogik befragt werden soll, wie sie die Zielgruppen nach den großen Konferenzen in Rio, Kairo, Kopenhagen ... erreichen und welche neuen Ideen es in der Umsetzung gibt. Kontakt und Anmeldung: Koordinationsbüro: Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen e.V. VEN/VNB, Bahnhofstr. 16, 49406 Barnstorf, Tel. 05442-1596.

BESTELLZETTEL - ZEP

Die Hefte der Jahrgänge 1990 - 1993 sind zu einem Preis von DM 3,- pro Heft erhältlich. Die Einzelhefte des Jahrgangs 1994 kosten DM 7,50 (bei Abnahme von 10 Exemplaren pro Nummer DM 5,- pro Heft). **Achtung Bestelladresse: A.Scheunpflug, Postfach 700 822, 22008 Hamburg.**

Hiermit bestelle ich:

[]	Expl.	1990/1	Erkenntnis/Über Bildung und Erkenntnis
[]	Expl.	1990/2	Kultur auf dem Lande, Provinzkultur - Landpädagogik - Kulturbeggnung, Interview mit Niklas Luhmann
[]	Expl.	1990/3	Männer - Frauen, ein kleiner Unterschied, der einen Unterschied macht
[]	Expl.	1990/4	Der Nord-Süd-Konflikt als Herausforderung für die Bildungsarbeit
[]	Expl.	1991/1	Jugend und sozialer Wandel
[]	Expl.	1991/2	Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft
[]	Expl.	1991/3	Deutschland-Ost/West, Deutschland nach der Wiedervereinigung - ein Entwicklungsland
[]	Expl.	1991/4	Eine-Welt-Pädagogik, Erziehung zur Einen Welt
[]	Expl.	1992/1	Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht zum Thema Selbstorganisation und Chaos
[]	Expl.	1992/2	Die Dritte Welt als philosophisches Problem, interkultureller Mathematikunterricht, 10 Thesen für Fremdenfeindlichkeit
[]	Expl.	1992/3	Von Flaschenkindern zu Dschungelbürgern; Veränderungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Spiegel entwicklungspolitischer Filme; Die globale Perspektive im Schweizer Bildungswesen
[]	Expl.	1992/4	Die Wahrnehmung des Fremden: Studien und Lebenssituationen von Studentinnen aus Entwicklungsländern in Deutschland, Die Begegnung mit dem Fremden als Lernprozeß; und Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Süd-Tirol, Selbstbild/Weltbild - Was macht das Fremde mit mir?
[]	Expl.	1993/1	Interkulturelles Lernen, Lehrgang Entwicklungspolitik, Lernmethoden aus anderen Kulturen, Lernen in der Einen Welt
[]	Expl.	1993/2	Das Vertraute und das Fremde, Diskriminierte Minderheiten, Dritte-Welt-Flüchtlinge, ländliche Erwachsenenbildung
[]	Expl.	1993/3	Nord-Süd-Konflikt in Schulbüchern
[]	Expl.	1993/4	Antirassistische Bildungsarbeit, Diskriminierte Minderheiten, Ökologische/Ökonomische Vernetzung
[]	Expl.	1994/1	Ökumenisches Lernen; Entwicklungspolitische Bildung in den Niederlanden; Ein Gespräch mit Lutzensberger (Brasilien)
[]	Expl.	1994/2	Menschenrechte und Universalisierung