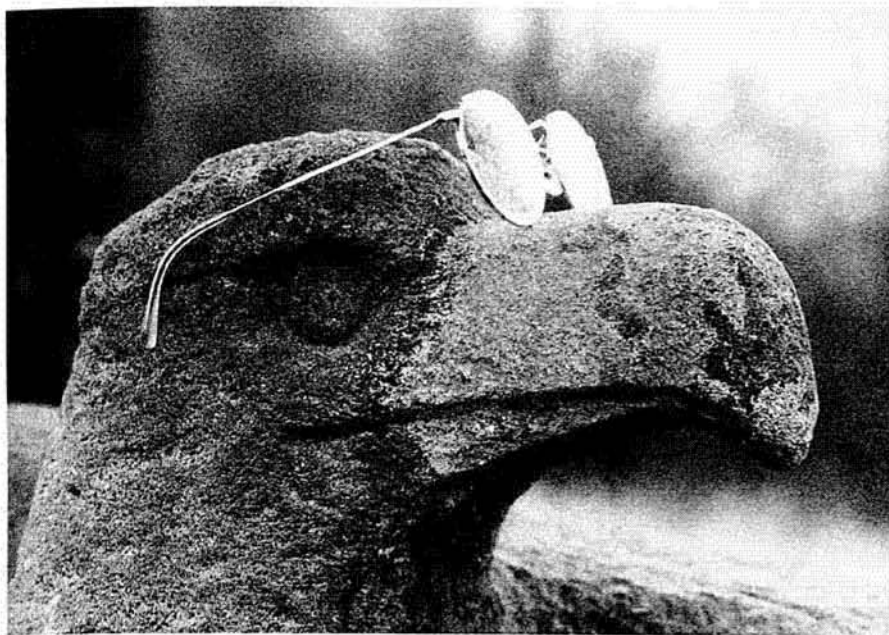


Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEP

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

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



Aus dem Inhalt:

Globales Lernen in den neuen Bundesländern
Entwicklungspolitische Mythen
Thesen zum Ausländerstudium

Entwicklungspolitische Bildung in den neuen Bundesländern



Annette Scheunpflug/Klaus Seitz/
Alfred K. Tremel
**Die pädagogische Konstruktion
der Dritten Welt**
**Geschichte der entwicklungs-
politischen 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 Herbst 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) 78965 75

Liebe Leserinnen und Leser,

in einem Interview mit dem SPIEGEL (2/95) hat Verteidigungsminister Rühe vor kurzem folgendes gesagt: „Es gibt ungefähr 1200 ethnische Gruppen auf der Welt, es gibt um die 200 Staaten. Würde jede ethnische Gruppe auch einen eigenen Staat bilden wollen, wäre die Wirkung zerstörerischer als alle modernen Waffen“. Dieser Satz bringt ein Argument zum Ausdruck, das seit einiger Zeit immer häufiger gebraucht wird, um das Selbstbestimmungsrecht der Völker zu diskreditieren. Ist das Selbstbestimmungsrecht tatsächlich schlimmer als die Atombombe? Sind wir gar Kriegstreiber, wenn wir für das Selbstbestimmungsrecht der Völker eintreten?

Die Kriege im ehemaligen Jugoslawien, in Angola, in der Türkei, in Tschetschenien und in Kamboscha, um nur einige zu nennen, scheinen auf den ersten Blick dieser Argumentation recht zu geben. Aber nur auf den allerersten Blick. Bei einem kleinen Nachdenken wird jedoch schnell klar, wie schludrig hier argumentiert und welche böse Politik damit gemacht wird. Krieg gibt es nicht dort, wo und weil es Selbstbestimmungsrecht gibt, sondern dort, wo und weil es dieses Recht **nicht** gibt. Es hieße Ursache und Folge miteinander zu verwechseln, würde man das Selbstbestimmungsrecht anstatt die **Vorenthaltung** des Selbstbestimmungsrechtes zum Grund der vielen bürgerkriegsähnlichen Katastrophen erklären. Nur dort, wo Selbstbestimmung auf Dauer vorenthalten wird und an deren Stelle Fremdbestimmung herrscht, kann der Druck so groß werden, daß der Kessel explodiert. Es ist also die Fremdbestimmung und nicht die Selbstbestimmung, die in Form vieler nichtentschärfter Bomben überall in der Welt herumliegen und gelegentlich explodieren. Warum also sollte man den unterdrückten Völkern das Selbstbestimmungsrecht vorenthalten? Warum sollen Kurden, Palästinenser, Tschetschenen, Armenier u.v.a. sich nicht selbst politisch und kulturell organisieren dürfen? Doch wohl nur, weil bestimmte Leute andere fremdbestimmen wollen. Erst die Freiheit von hegemonialen großstaatlichen Strukturen dürfte die Freiheit zur freiwilligen internationalen und interkulturellen Kooperation anregen und die vielen neuen Staaten wieder in eine föderale Struktur einbinden.

In Deutschland hatten wir den merkwürdigen Fall, daß es hier nicht zu viel Völkern und zu wenig Staaten, sondern umgekehrt: ein Volk und zwei Staaten gab. Weil auch diese Separation nicht auf Selbstbestimmung, sondern auf Fremdbestimmung beruhte, war sie ein krisenhafter Faktor. Nach der Wiedervereinigung gibt es auch eine Entwicklungspädagogik in den neuen Bundesländern. Gisela Führung berichtet in diesem Heft über ihre ersten Erfahrungen als Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in den neuen Bundesländern. Neben diesem Hauptartikel finden Sie in diesem Heft eine Fülle von informativen Beiträgen und einen umfangreichen Serviceteil.

Alfred K. Tremel, Hamburg, den 3.2.1995

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang

März

1

1995

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|-----------------------|-----------|---|
| Gisela Führung | 2 | Globales Lernen in den neuen Bundesländern. Einsichten nach zwei Jahren entwicklungsbezogener Bildungsarbeit |
| Karin Eckert | 11 | Die Mythen der Szene. Auffassungen und Meinungen entwicklungspolitisch interessierter Lehrkräfte |
| Nasanin Navabi | 14 | Das „Ausländerstudium“ als Kulturschock oder als Stigmatisierungsprozeß |
| Olga Salazar | 16 | Thesen zum Ausländerstudium als interkulturelle Kommunikation |
| ZEPpelin | 18 | Entwicklungsbezogenes Kommunikationsdrama, 1. Akt, Szene 1 |
| | 19 | Rätsel-Ecke |
| DGfE | 20 | Jürgen Hess: Informatik und ihre Beziehung zur „Dritten Welt“: ein Blick in eine andere Disziplin |
| | 24 | Rezensionen |
| | 36 | Unterrichtsmaterialien |
| | 37 | Leserbrief |
| | 38 | 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. Tremel 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 Pfafflin, Stuttgart; Dipl. Päd. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof. Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingenheim; Barbara Toepper, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepper (ZEPpelin). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens, Esther Neumann. 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 chlorfreiem Papier gedruckt.

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den Autoren nicht anders vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschlechtsneutral verwendet.

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

erscheint vierteljährlich; Jahresabonnement DM 36,- Einzelheft DM 9,50; alle Preise verstehen sich zuzüglich Versandkosten; Zu beziehen durch alle Buchhandlungen oder direkt vom Verlag. Abbestellungen spätestens acht Wochen vor Ablauf des Jahres.

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

Gisela Führung

Globales Lernen in den neuen Bundesländern

Einsichten nach zwei Jahren
entwicklungsbezogener Bildungsarbeit

Seit Sommer 1992 leite ich die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik beim Comenius-Institut (finanziert durch den Ausschuss für Bildung und Publizistik/ABP der Evangelischen Kirche), deren Aufgabe die Förderung des entwicklungspolitischen, ökumenischen und interkulturellen Lernens in Schulen - Schwerpunkt neue Bundesländer - ist. Im folgenden werde ich meine Einsichten über die Bedingungen und Möglichkeiten einer Pädagogik mit globaler Dimension in den neuen Bundesländern auf dem Hintergrund der sozio-pädagogischen Ausgangssituation verdichten und Schlussfolgerungen daraus ziehen.

Allgemeine Situationsbeschreibung

Im fünften Jahr nach dem Mauerfall ist die ungeheure Umstellung, die praktisch alle Lebensbereiche in den neuen Bundesländern erfaßt hat, noch keineswegs abgeschlossen. Viele Menschen haben noch keine sichere ökonomische - und daraus resultierend auch psychische - Basis für ihre Umorientierung gefunden. Aber mancherorts ist doch vielleicht eine gewisse Gelassenheit eingetreten (Heilmann, 1994, S. 30).

Die sozialpsychologischen Folgen aus der SED-Zeit und dem übergangslosen gesellschaftlichen Umbruch leben in der ein oder anderen Form weiter. Für das Gros der Menschen erfordert die Umstellung nach wie vor die Mobilisierung aller Kräfte oder überfordert gar ihre Belastungskapazität. Anpassung an vorgegebene Normen war es, was sie gelernt hatten, nicht aber das (individuelle) Anknüpfen gegen marktwirtschaftliche Abservierung im Namen von sog. Demokratie und Freiheit. Viele beklagen den Verlust sozialer Einbindung im Zuge zunehmender Individualisierung; man ist verärgert über die nicht sofort realisierten Hoffnungen und reagiert mit Abwehrreaktionen auf die erlebte Unsicherheit. Häufig ist das gesamte bisherige Lebenswerk, die Lebensplanung, der Freizeit-, wie der politische Bereich betroffen und in Frage gestellt. Aber für eine Diskussion solcher persönlichen Veränderungen und

Krisen gibt es kaum Plattformen oder Beratungsangebote.

Bei derartig viel Verunsicherung können offensichtlich nur solche Menschen noch kreativen Gestaltungsraum finden, die sich schon vorher der staatlichen Normierung - z.B. im kirchlichen Umfeld, in Kultur-, Umwelt- oder Friedenskreisen - zu entziehen gelernt, also eine selbstbewußte Widerstandskultur in der „Nischengesellschaft“ entwickelt hatten. Flexibilität und Mobilität im Denken und Handeln sind vor allem bei der Jugend zu finden und bei der einstigen DDR-Opposition, nicht aber im kleinbürgerlichen Milieu von Beamten und Angestellten, wo die Leute 'von oben' „verhächelt und versorgt worden waren. Wenn es dort eine Form des Widerstands gab, dann war es ein 'passiver', der sich mit dem 'Aussitzen' (Seegert) der Konflikte zufriedengab" (Berentzen 1993, S.10) - ein Manöver zwischen Anpassung und Verweigerung.

Vielorts werden mehr oder weniger offen die Wohltaten des alten Systems gepriesen. Der totalitäre SED-Staat erscheint vielen nachträglich sicherer und angenehmer als die 'offene Gesellschaft' mit ihrer 'Unübersichtlichkeit' (Habermas) und 'organisierten Unverantwortlichkeit' (U. Beck). Was Ellwein über die Haltung vieler Studenten feststellt, ist auch andernorts zu finden: Es gibt die „nachträgliche Identifikation mit einem System, dem man angehörte, dessen Vorzüge man nur noch beschwören, kaum mehr wirklich erklären oder gar beweisen kann - trotz aller Schwächen, die das Neue mit sich bringt. Das Neue wiederum ist zwar fremd und voller Überraschungen. Es ist aber nicht schicksalhaft hereingebrochen, gehörte vielmehr zum Alltag der DDR immer schon als eine heimliche Gegenwelt. Sie wird nun entschleiert.“ (Ellwein, 1992, S. 264 f.)

In dieser „Entmythologisierung des Westens“ sieht F. Heilmann auch „den Hauptgrund für die Entmutigung. Alles schien so einfach, so gut geordnet, sauber, demokratisch ... Hell glänzend flimmerte der Westen durch die Wohnzimmer; Sendungen wie Report, Monitor, Panorama hinterließen kaum Wirkung ... Und nun das: Arbeitslosigkeit, ... Ellenbogengesellschaft ... Der Rechtsstaat ist nicht gerecht“ (Heilmann, 1994, S. 29). Er kommt mit einer Fülle von undurchschaubaren bürokratischen und juristischen Barrieren.

Zur Situation von Jugendlichen

In dieser Umbruchsituation sind Jugendliche und Erwachsene höchst unterschiedlich betroffen. Einerseits sind die Jugendlichen flexibler und eher in der Lage, sich auf Neues einzustellen, auf der anderen Seite erleben sie die Identitäts- und Kontinuitätsbrüche, wie sie sich z.Z. durch praktisch alle Familien ziehen, meist sehr viel tiefer und schmerzlicher als Erwachsene (Schubarth, 1992, S. 95) - eine subtile Gewaltanwendung. Für die Jugendlichen kommt jetzt vieles zusammen:

- der gesellschaftliche Umbruch, der in ihrer Umgebung unter den Erwachsenen viel Desorientierung, Resignation und Depression zur Folge hatte und noch hat, so daß fraglich ist, woher die Heranwachsenden im Augenblick Unterstützung bekommen können;

- der Verlust von persönlichen Autoritäten durch (zeitweise) Abwesenheit von Familienvätern sowie auch angesichts der Doppelmoral von „Wendehälsen“, so daß die

Glaubwürdigkeit von Erwachsenen generell erschüttert ist;
 - das plötzliche Fehlen der gewohnten relativen Sicherheit der Ausbildungslaufbahn in inhaltlicher und leistungsmäßiger Hinsicht. Entsprechend macht ihnen die Umstellung auf die unübersichtliche Wettbewerbsdynamik am meisten zu schaffen (Palentien u.a. 1993);

- der ideologische Utopieverlust: Der Sozialismus als Ziel und Ideal, der von klein auf nur Gewißheiten, Enge und Sicherheit versprach, ist nun abgelöst worden von der großen Ungewißheit, wie jugendliche Porträts in Büchern und Zeitschriften zeigen (z.B. Jugendwerk der Deutschen SHELL „Jugend '92“, Chalupsky/Hoffmann 1991, Krüger 1993, Brigitte 11/90).

Andererseits aber war in der DDR bereits seit Mitte der 80er Jahre die Glaubwürdigkeit staatlicher Propaganda gerade bei der Jugend erheblich gesunken und entsprechend ein Identitätsverlust mit dem 'sozialistischen Vaterland' eingetreten. Es kam zu einer „Erosion des 'sozialistischen Bewußtseins'“ (Schubarth / Schmidt, vgl. auch Friedrich, 1992, S. 100), zu wachsender Distanz zur Politik der SED und zunehmender Entpolitisierung, ja sogar zur Akzeptanz profaschistischer Haltungen - mindestens aus Protestgründen. „Das Bewußtsein der Menschen hatte sich vom Bewußtsein der Machtelite entfernt“ (Planer-Friedrich, 1993). Desillusionierung und Orientierung an der BRD oder Hoffnung auf Glasnost und Perestroika erfaßten weite Bevölkerungskreise - eine Vorbereitung auf die 1989er Ereignisse - auch wenn dann „die aktive Rolle der Bürgerinnen und Bürger, der 'Massen', am 9. November 1989 endete“ (Heilmann 1994, S. 28).

Schule in der DDR

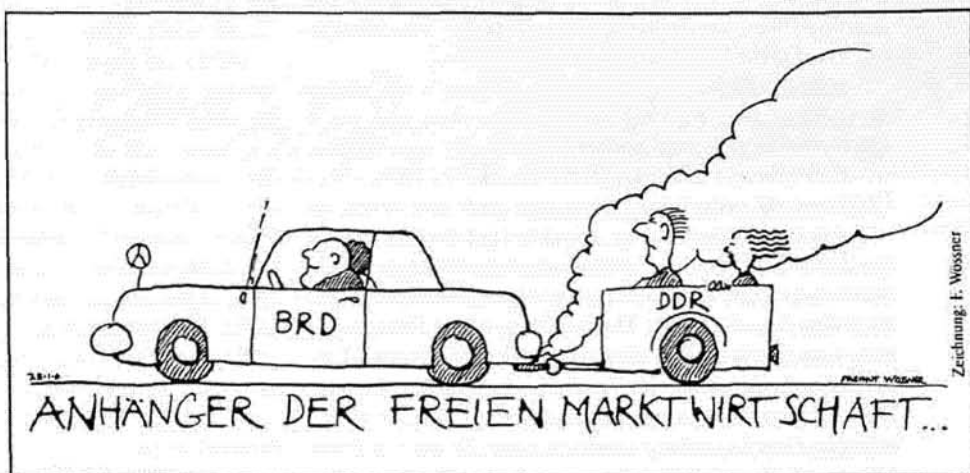
Schule in der DDR fand in erster Linie in der Systemerhaltung und -integration der Kinder und Jugendlichen seine Aufgabe. Dabei war die wichtigste politische Konstituente der DDR-Identität der marxistische Antifaschismus. **Antifaschistische Erziehung** - der Grundpfeiler der Volksbildung - wurde weitgehend als Pflichtübung durchgeführt, ohne daß aber der Kern von Faschismus emotional oder rational nähergebracht worden wäre. Die Behandlung historischer Ereignisse wie auch aktueller internationaler Fragen zeigten die Tendenz zu Schematisierung und Stigmatisierung. Ebenso waren marxistische Dogmen wenig verinnerlicht und konnten kein festes Lebenskonzept begründen. „In der DDR wurde der ökonomische Hintergrund des Faschismus ziemlich gut herausgearbeitet, auch in den Schulen. Aber die psychologisch-moralisch-ethischen Aspekte haben wir außer acht gelassen. Und das nicht zufällig, sondern weil man wußte, das wird schwierig“, so Roland Steiner in der Beschreibung seines DEFA-Dokumentarfilms „Unsere Kin-

der“ über Jugend- und Protestkultur, der noch 1989 gedreht worden war.

Gelehrt und gelernt wurden vor allem Anpassung und Loyalität an ein System, bzw. seine Funktionsträger - weniger aber Selbstständigkeit und Selbstkritik, Übernahme von Verantwortung, differenzierte eigenständige Wahrnehmung und Bewertung von Ereignissen. „Die Folge war - in der Tendenz - dogmatisches, antipluralistisches Denken, das Verharren in schematischen, dualen Rastern, Konformismus, Autoritätsgläubigkeit, Intoleranz und Anfälligkeit für undemokratische Ideologiemuster - Eigenschaften, die noch lange Zeit nachwirken werden.“ (Schubarth / Schmidt 1992, S. 26)

Daneben aber gab es eine ganze Reihe zusätzlicher schulnaher und überregionaler Betätigungsfelder (AGs, Kurse, Lager der Jungen Pioniere etc.), die zwar dem Prinzip staatlicher Präsenz nach dem Unterricht entsprangen, aber auch Kreativität und eine persönliche Beziehung zu den Schülern zuließen (vgl. Chalupsky/Hoffmann 1991, S. 155 f.).

Die **Lehrkräfte** waren (und fühlten sich) in der DDR in der Regel verpflichtet, Jugendliche unentwegt zu überzeugen (politische Einstellung, Kampfbereitschaft, Werbung für Offizierslaufbahn u.ä.) - daran wurde auch ihre Leistung mehr als an fachlichen Kriterien gemessen. Sie galten als Stütze des Systems und erhielten entsprechende offizielle Wertschätzung, ja eine gewisse Machtstellung, die manche durchaus auch erniedrigend, auf Kosten anderer ausgenutzt haben, ähnlich wie andere systemunterstützende Berufsgruppen. Im rigiden schulischen Lernsystem mit kognitiver Dominanz des Frontalunterrichts standen die Lehrkräfte als Führungspersonen den Schülern als Geführten, als Objekten, gegenüber. Die LehrerInnen - selbst an starre Lehrpläne und strenge Hierarchien gebunden - hatten ihren Frieden mit dem politischen System gemacht und - sei es aus Überzeugung, Opportunismus, Bequemlichkeit oder Feigheit -



Bekenntnisse in unterschiedlicher Form abgelegt/ablegen müssen, die oft entscheidender für ihre Laufbahn waren als fachliche Qualifikation. Es gab aber auch etliche, die sich um qualitative Verbesserungen bemühten und solche, die sich höchst persönlich für die Entwicklung 'ihrer' Schülerinnen und Schüler in ganzheitlichem Sinne verantwortlich fühlten.

Bekenntnisse in unterschiedlicher Form abgelegt/ablegen müssen, die oft entscheidender für ihre Laufbahn waren als fachliche Qualifikation. Es gab aber auch etliche, die sich um qualitative Verbesserungen bemühten und solche, die sich höchst persönlich für die Entwicklung 'ihrer' Schülerinnen und Schüler in ganzheitlichem Sinne verantwortlich fühlten.

Schule im Umbruch

Dies hat sich nach der Wende fast ins Gegenteil verkehrt - mindestens in dem subjektiven Empfinden vieler KollegInnen (vgl. Tillmann 1994, S. 40): Sie beklagen den Verlust ihres „Kollektivs“ durch Versetzungen und pauschale Schaffung von neuen Schulstrukturen, die Unsicherheit ihrer persönlichen Laufbahn, ihren Statusverlust, die Unklar-



heit der neuen Lehrpläne und - last not least - das veränderte Verhalten der Jugendlichen: „Gewalt hat's früher nicht gegeben!“ (RAA Potsdam 1994, S. 10) In der gesamtdeutschen Gewerkschaft GEW gibt es Diskussionen zwischen West und Ost um die bessere Erziehung und Dünkel auf beiden Seiten, aber auch Kränkungen und Zurücksetzungen, die die Kommunikation erschweren - zumal Qualifikationsmängel nicht erkannt oder ungern eingestanden und einseitige Schuldzuweisungen verständlicherweise als kränkend und demütigend empfunden werden.

Vordergründig erscheint die Verdrängung noch stärker ausgeprägt zu sein als die Reflexion der Vergangenheit - letztere findet sich nach meiner Beobachtung interessanterweise am ehesten unter denen, die das DDR-System voller Überzeugung mitgetragen, also jetzt auch ihre sozialistische Utopie verloren haben. Sie aber sind entweder schon aus den Schulen entfernt worden oder müssen Angst haben, durch eine offene Aufarbeitung der Vergangenheit ihre Stelle zu gefährden. So finden Diskussionen neuer Erziehungsziele zum Wohle der SchülerInnen praktisch nicht statt. Junge KollegInnen fehlen weitgehend, da es angesichts von Personaleinsparung im Augenblick kaum zu einer altersmäßigen Durchmischung kommen kann. Es geht in erster Linie um Status- und Gehaltsfragen. Angesichts der rigiden globalen Einführung westlicher Schulformen und von immer noch drohender Entlassung, herrscht eine allgemeine Unzufriedenheit und Unsicherheit, die Verärgerung und Abwehrreaktionen verstärken und häufig das ganze Schulklima enorm belasten. Aus Angst vor einer (aus dem Westen häufig zu hörenden) pauschalen Verurteilung fühlen sich viele LehrerInnen als Sündenböcke der Nation. Un-

tereinander - und auch (noch) von Seiten der SchülerInnen - fürchtet man die Kenntnis von Details aus der Vergangenheit. Man entledigt sich sprachlich eines Teils der Formeln, mit denen man früher die Zugehörigkeit zum System und seine Loyalität zu bezeugen pflegte. ReferendarInnen ernten z.T. offenen Haß - nicht nur weil sie frontalen Unterricht durch neue Ideen aufbrechen wollen, sondern auch weil ihre Qualifikation den neuen, im Westen anerkannten Abschlüssen entspricht - in tendentieller Konkurrenz also zu anderen, älteren KollegInnen. Tatsächlich kann man von Lehrern, die gegenüber der Verwaltung und Politik als Bittsteller um Arbeitsplatz und Finanzen auftreten müssen, auch kaum erwarten, daß sie mit gesundem Selbstvertrauen partnerschaftlich Schülern gegenüber treten - aber gerade das wäre heutzutage vonnöten! Manchmal kommt es mir wie ein nebulöses Stillhalteabkommen in Kollegien vor, wo sich nichts zu bewegen scheint, wo keine(r) sich zeigt oder als Person zu erkennen gibt. Ich frage mich dann, ob dahinter der kollektive Geist oder die Anwesenheit der Schulleitung steckt oder ob ich meinerseits einen falschen Ton angeschlagen habe.

Nach der starken Vereinnahmung der Schule und der ideologischen Verengung ganzer Unterrichtsfächer im alten System war nun im Namen der Demokratie der Überbau ersatzlos gestrichen worden. Es entstand daraus oftmals ein visionsloser Vakuumraum von sog. pluralistischem Denken, wo gar nichts mehr an Werten und Überzeugungen vertreten sein darf. So weigerte sich das Oberschulamt in Leipzig durch ein Schreiben seines Abteilungsjuristen, das Angebot entwicklungspolitischer Bildungsveranstaltungen von Zweidrittel-Welt-Gruppen an die Gymnasien weiterzuleiten - begründet mit der Verpflichtung zu „politischer Neutralität“.

Es besteht also die Gefahr, daß die aktuellen pädagogischen Reformideen und -notwendigkeiten an der personellen Kontinuität (Tillmann 1994, S. 42 f.) scheitern. Neue Inhalte sollen ersatzlos an die Stelle der alten treten. Selbständige Quellensuche, Bestimmung von Lernzielen und Gestaltung von Unterrichtsprozessen aber setzen eine Veränderung des Lehrerverhaltens voraus. Ohne diese wäre eine schulische Reform nur Makulatur. Sie bedarf mehr als nur der Verordnungen: sie bedarf im Grunde einer neuen politischen Kultur - in beiden Teilen Deutschlands! „Habitualisiertes Lehrerverhalten und die damit verbundenen Alltagstheorien sind gegenüber noch so überzeugend vorgetragenen Konzepten nicht selten resistent“ (Tillmann 1993). Veränderungen im Zeitrastertempo oder Kontinuität - Was braucht die Schule in den neuen (und den alten) Bundesländern heute?

Innovationspotential

Gegenüber dem Eindruck unbeweglicher verkrusteter Strukturen erscheinen Gespräche mit einzelnen eher schwindelerregend, wenn ich sehe, wie grundlegend bisherige berufliche und persönliche Überzeugungen in Frage gestellt sind. Ich habe, als Unbekannte in der Szene, als „Wessi“, die Chance, offen Fragen zu stellen. Mich interessiert das Leben von vorher - ohne Bewertung, die mir ohnehin nicht ansteht. LehrerInnen berichten: „Jetzt fühle ich mich freier,

eben nur als Person gefragt, nicht mit dem Überzeugungsauftrag und -anspruch; aber mehr als mich selbst kann ich den Schülern eben auch nicht bieten ...! Ist das genug?" „Manche Kolleginnen empfinden das als Unverbindlichkeit und ziehen sich lustlos ins Privatleben zurück.“ „Früher wurde bei uns noch richtig gelernt.“ „Auch sowas, was Ihr uns jetzt als neuesten Schrei verkaufen wollt, die Projektstage, kennen wir doch unter anderem Namen!“ „Wir waren immer sehr engagiert, kannten die einzelnen Schüler - auch in der Freizeit.“ „Und jeder konnte an einem Belobigungs- und Bestrafungsbrett sehen, wer sich für's Ganze engagierte oder nicht.“ „Es war mehr ein kollektiver Geist. Auch unter Kollegen und Nachbarn halfen wir uns!“

Erst nachdem die Vergangenheit ihre positive Wertung erhalten und Verständnis gefunden hat, kommt man in solchen Gesprächen auch zu einer differenzierenden Sichtweise von Erhaltenswertem und Defiziten. Aber wenn ich manchmal über den (immer noch) autoritären Stil erschüttert bin, frage ich mich, wie KollegInnen im Westen auf eine solche Fülle von Veränderungen reagiert hätten, wie es den KollegInnen im Osten abverlangt wird. Über Jahre gewachsene Gewohnheiten einmal zu überprüfen, Alternativen zu erproben, täte im Westen bestimmt auch gut. Andererseits gibt es immer wieder auch sehr warmherzige Kontakte und eine ausgesprochen offene Aufnahme oder immer wieder überraschende Effekte (vgl. Führung 1994).

Auch mit Gruppen von solchen KollegInnen, die sich freiwillig für eine (längere oder kürzere) Fortbildungsmaßnahme entschieden haben, sind offene Diskussionen eher möglich und fruchtbar. Sie sind innovativ und kreativ, aber in ihrem eigenen Umfeld nicht unumstritten: „Mit ihnen (den Eltern, G.F.) gab es wenig Probleme, mehr mit einigen Kolleginnen. Sie kamen mit meiner Art zu unterrichten nicht klar. Es wurde gesagt, meine Kinder hätten keine Normen, seien so selbstbewußt und fragten immer, warum sie etwas tun sollten; sie würden sagen, was ihnen am Unterricht und an der Lehrerin nicht gefällt. Ich wollte ja gar nicht, daß die Kolleginnen auch machen, was ich tat, aber ich wollte eben meinen Unterricht verändern. (...) Was war anders als in der DDR? Ich war nicht mehr die Lehrerin, die vorne steht und dozierend lehrt.“ (D. Sommer im Interview mit S. Reh, 1994, S. 48) Hier ist so viel in Bewegung, so viel in Frage gestellt, in privater wie in fachlicher Hinsicht so viel Neues in Sicht! Neue Möglichkeiten tun sich auf, die man manchmal am liebsten gleich alle auf einmal erproben möchte ... Von solchen Menschen gehen starke Innovationsimpulse auch wieder in ihre Umgebung aus. Auf diesem Prinzip arbeiten z.B. RAA-KollegInnen und UNESCO-Modellschulen.

Mir kommt dabei oft das Bild von einem trockenen, sich vollsaugenden Schwamm, wenn ich die Begeisterung sehe,

mit der manche Kolleginnen neue Methoden und Materialien sowie didaktische Impulse aufgreifen und unmittelbar umsetzen. Es braucht nicht nur vielfältiger fachlicher Anregungen, sondern auch der persönlichen Ermutigung und individuellen Unterstützung mit langem Atem, um die kreativ-aktive Gestaltungskraft von LehrerInnen zu stützen, ohne sie aber angesichts innerer und äußerer Ansprüche zu überfordern.

Zum ererbten „Solidaritätsdenken“

Durch die Identifizierung mit Antifaschismus und Anti-imperialismus war jeder DDR-Bürger quasi automatisch auf der Seite der Helden der Geschichte: DDR als Modell für das bessere Gesellschaftssystem (vgl. Rathenow 1993, S. 37). In der Schule wurden Probleme des Südens ausschließlich unter dem Gesichtswinkel von Gut und Böse, Sozialismus und Imperialismus, behandelt. „Konkrete Menschen, andere Kulturen, regionale Probleme ... (wurden) nicht zur Kenntnis genommen“, sondern „nur in grober Pauschalisierung dargestellt“, dabei war „die Vermittlung didaktisch einfallslos“ (Döring/Heuer 1991, S. 4). Auch die



Lehrplanreform 1982 änderte daran nichts Grundlegendes, ersetzte aber einige Pauschalisierungen durch die ausführlichere Behandlung befreundeter sozialistischer Staaten. 1989 wurden bei einer weiteren Revision u.a. globale Probleme (Hunger, Energiefragen und Bevölkerungswachstum) sowie Besonderheiten einzelner Kulturregionen einbezogen.

In einem Interview mit zwei Kunststudenten an der Fachschule für Werbung und Gestaltung in Berlin-Schöneweide aus Anlaß des Posterwettbewerbs „Mythos Entwicklung - Heiligenschein oder Scheinheiligkeit?“ des Weltfriedensdienstes (WFD) wird deutlich, welches Selbst- und Fremdbild durch die verordnete Solidarität aufgebaut worden war.

„(Ich habe am Posterwettbewerb teilgenommen), weil es um ein Problem ging, das immer aktuell für mich war - allerdings nur vom Begriff her. Wir sind in der Schule damit großgeworden. Entwicklungshilfe war etwas Positives; Wir

Potsdam
Juni '93

unterstützen Afrika durch Ausbildung von Fachkräften und Lieferung technischer Ausrüstungen. Der Wettbewerb stellte nun eine gewisse Grundeinstellung zu 'Entwicklungshilfe' und 'Solidarität' in Frage." „Früher war man sozusagen Teil der besseren Welt. Wir waren über den Solibetrag von unserem Taschengeld schon als Kinder an dieser Hilfe beteiligt. Man fiel damit aber nicht auf, das machten alle.“ „Als Kinder haben wir mitgeföhlt.“ „Vielleicht gab es einen Zwang der Gruppe. Dabei war kaum zu durchschauen, ob die Aktionen ehrlichem Helfenwollen entsprangen oder der ideologischen Instrumentalisierung dienten.“

„Es funktionierte vielleicht ein bißchen zu automatisch. Man hat sich auf der richtigen Seite geföhlt. Die persönliche Betroffenheit hat jedoch ihre Grenzen. Sie war nicht so tief empfunden als bezöge sie sich auf eine nahestehende Person.“ „Die Anteilnahme war irgendwie abstrakt, sicherlich deshalb, weil ich nie mit solchen unterdrückten Menschen zu tun hatte. Man sprach immer in der dritten Person über sie.“ „Irgendwann begann ich nachzudenken und gewann eine Distanz zu staatlich gewünschten Aktivitäten. Als ich aus der Schule rauskam, haben diese Dinge für mich erstmal überhaupt keine Rolle mehr gespielt. Eine Sättigung war erreicht. Ich habe diese Fragen verdrängt. Übrigens hielt ich die Menschen, die unsere Hilfe brauchten, auch für unselbständig. Wenn ich zum Beispiel an wissenschaftliche Tätigkeiten denke ... Nicht gerade, daß ich die Menschen im Süden auf Bäumen rumspringen sah, aber das Bild von einem Wissenschaftler hat sich für mich immer nur mit einer weißen Person verbunden. So kraß war das.“ „Mein Gefühl war immer: Dort im Süden wird von uns etwas getan, das ist gut und richtig so. Irgendwann habe ich dann mitgekriegt, daß das auch etwas mit Ausbeutung zu tun hat.“ „Ich will noch mal etwas zu dem Gefühl, auf der guten Seite zu stehen, sagen. Ich hatte nach der Wende den massiven Eindruck, in der DDR unter einer Käseglocke gelebt zu haben, in einer Gesellschaftsordnung, die für Gerechtigkeit eintritt. Das führte aber dazu, daß man sich im einzelnen kaum Gedanken darüber gemacht hat, was denn der persönliche Anteil sein könnte. Solche Gedanken sind erst später, nach der Wende, gekommen. Man hat dann erst gemerkt, daß man ein bißchen geschlafen hat, daß die Welt nicht so heil ist. Per Vertrag lebte man plötzlich in einer anderen Gesellschaftsordnung und war gezwungen, sich damit gedanklich zu befassen.“ (WFD 1994, S.21 f.)

Dreierlei wird an diesen Aussagen deutlich: Der Begriff Solidarität bezog sich offenbar immer auf eine zu vollbringende einseitige Leistung von Nord nach Süd; die Menschen im Süden wurden entweder zu unterdrückten Helden stilisiert oder zu Almosenempfängern degradiert und ihrer Würde beraubt. Sie wurden nie als normale Menschen mit ähnlichen Sorgen und Freuden gesehen, zu denen eine soziale Nähe entstehen oder mit denen sich gar respektvolles gegenseitiges Lernen ergeben kann. Das bedeutete auch, daß es bei solchem Kontakt nie um ein Hinterfragen eigener Werte gehen konnte.

Zum Zweiten aber besteht noch ein emotionaler menschlicher Bezug zu Menschen in anderen Kulturen, der möglicherweise reaktivierbar ist. Auch aktuelle Meldungen aus

Hilfswerken z.B. weisen trotz psychischer und ökonomischer Bedrängnis ein höheres Spendenaufkommen in den neuen Bundesländern aus. Zwar drückt sich darin eine große Hilfsbereitschaft aus, die nicht abgewertet werden soll, aber sie kann unreflektiert andererseits ein erhebliches Hindernis auf dem Wege zu einer gleichberechtigten globalen Partnerschaft darstellen. Diese Erkenntnis korrespondiert mit der aktuellen Beobachtung, daß bei der Bestimmung von Lernzielen und interessierenden Themen immer wieder der Elends- und Mitleidsaspekt überwiegt (z.B. sind Themen wie Straßenkinder, Kinderarbeit, Hunger und Unterernährung die beliebtesten). Daß auch an diesen Fragen Toleranz und Respekt zu lernen sind, läßt entsprechende Veranstaltungen oft mit einem produktiven Staunen verbunden sein.

Außerdem zeigen die Aussagen der Studenten auch, daß der Selbstverständlichkeit, mit der bereits Kinder an das Solidaritätsgefühl für Unterdrückte in anderen Ländern herangeföhrt wurden (ein hoher Grad an Politisierung!), in krasser Form die starre Abgeschlossenheit nach innen entgegenstand. Der Ostberliner Schriftsteller Rathenow nennt die DDR-Gesellschaft eine „autistische, extrem auf sich bezogene Gesellschaft“ (S. 36) mit nur-weißen Menschen und „Muff in der Luft“ (ebd.). Die in der DDR lebenden Ausländer z.B. die Vertragsarbeiter oder Studenten aus 'sozialistischen Bröderländern' waren größtenteils gheptomäßig abgeschottet und in ein Bewachungssystem integriert (vgl. Achinger 1994).

Heitmeyer (1992, S. 113) verweist auf den in der offiziellen Politik der ehemaligen DDR bestehenden „Widerspruch zwischen dem ritualisierten 'Internationalismus der Völkerefreundschaft' und der hermetischen Abschottung der Gesellschaft gegenüber Fremden im Innern wie nach außen“, der sozialisatorisch weiterwirke. Er überlagere sich nun mit dem im Westen unverändert und heute auch in Gesamtdeutschland wirksamen Widerspruch, der darin bestehe, „daß dem ökonomisch motivierten Vorantreiben der Internationalisierung der Märkte das machtmotivierte Versprechen der herrschenden Politik auf Homogenität der Bevölkerung gegenübersteht“. Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit scheinen eine Auflösung solcher Widersprüche für sich bedrängt föhlende Bevölkerungsgruppen zu versprechen. Man sucht 'Sündenböcke' zur Bestätigung alter Überlegenheitsbilder.

H.-J. Döring und W. Heuer kommen entsprechend zu dem Schluß, daß im Unterricht „ein ungebrochener Eurozentrismus verbreitet wurde und daß der Schuldzuweisung gegenüber dem Imperialismus die deklarierte eigene Unschuld und damit folglich das eigene Desinteresse entsprach“ (ebd.). Dem entgegen stand die Aufforderung im Lehrplan: „Das Gefühl der Freundschaft, das unter anderem in einer tatkräftigen Solidarität zum Ausdruck kommt, ist durch einen emotional eindrucksvollen Unterricht zu entwickeln“ (Lehrplan Erdkunde, Klasse 5 - 10, S. 65 f.). Es sollte zur Parteilichkeit, zum Haß gegen den Imperialisten erzogen werden. „Die Schüler sollen mit leidenschaftlichem Haß auf die Kräfte erfüllt werden, die im Interesse ihres Machtstrebens Fortschritte in Wissenschaft und Technik für die blutige Niederwerfung und brutale Knechtung anderer Völkern

mißbrauchen“ (Lehrplan für Geschichte, Kl. 5 - 7, 1981, S. 104). Der Stellenwert der Dritten Welt wurde vom eigenen Standort im sozialistischen Lager her entwickelt, diente also indirekt auch zur Bestätigung des eigenen Weges und fand fast ausschließlich im Erdkundeunterricht statt (wenig im Fach Geschichte, s.o. - und gelegentlich eine Geschichte gegen Rassendiskriminierung in Lesebüchern).

Der Kenntnisstand der Geographie- und GeschichtslehrerInnen war offensichtlich weit geringer als bei den Menschen, die sich im außerschulischen Bereich mit Fragen der „Zwei-Drittel-Welt“ beschäftigten, z.B. über kirchliche oder ökumenische Gruppen, wie INKOTA. An den Beiträgen im INKOTA-Rundbrief (seit 1972) läßt sich erkennen, daß es sich hier nicht um die oben skizzierte einseitig ausgerichtete Bildungsarbeit handelt, sondern um eine breitere Bewußtseinsarbeit, ergänzt durch direkte Kontakte und unmittelbare Begegnungen mit Besuchern aus dem Süden oder ausländischen ArbeitnehmerInnen.

Aktuelle Situation: Nur Desinteresse?

Auf diesem sozio-pädagogischen Hintergrund finden wir heute die folgende Situation vor: Im Großen und Ganzen herrscht eine absolute Unkenntnis darüber, was mit globalen Themen in der Schule anzufangen sei. Andere Dinge lägen doch nun ganz offensichtlich näher. Die Alltagsprobleme mit der eigenen Arbeitsplatzsicherung im familiär unsicheren Umfeld, der schulischen Neuorganisation, neuen Lehrplänen, anderem Schülerverhalten und vor allem neuen Rollendefinitionen in neuen 'Kollektiven' (das Wort scheint aus dem alten Sprachschatz zu überleben) oder gar zeitraubende Zusatzausbildungen - das alles kostet wahrhaft viel Energie. MitarbeiterInnen von Lehrerfortbildungsinstitutionen und andere Verantwortliche im Schulbereich sind zwar selber sehr interessiert, interkulturelle Themen in ihr Angebot aufzunehmen, winken aber ab, wenn es um die Frage der Teilnehmerzahl geht.

Fortbildungen haben in dem gesamten globalen und interkulturellen Themenbereich *Akzeptanzprobleme* - außer in begrenztem Maße bei aktuellen Fragen der Fremdenfeindlichkeit oder des Rassismus: Es werden Bedürfnisse nach Argumentationshilfen geäußert. „Sie suchen eine größere Sicherheit in der Auseinandersetzung. Vielleicht geht es letztlich auch darum, mit 'offiziellen' Angaben zu operieren, um persönlich unangreifbar zu sein.“ (Hibbeler/Weber/Ott 1993, S. 71) Man sucht konfliktlösende Handlungsanleitungen für den Umgang mit rechtsradikalen Schülern und gelegentlich Veranstaltungen zur eigenen psychischen Entlastung. Es kommt aber auch vor, daß ein Interesse an Fortbildung verneint wird, weil Rassismus eindeutig kein schulisches Problem sei.

Diese Untersuchung bei Brandenburger Lehrkräften läßt Rückschlüsse auf das noch weit geringere Interesse an we-

niger offensichtlich aktuell bezogenen globalen Themen zu. Sie erscheinen meist weit vom Alltagsdenken entfernt. Es verwundert also nicht, daß gerade in diesem Bereich überall eine extrem hohe Ausfallrate zu verzeichnen ist. In Mecklenburg-Vorpommern beispielsweise waren 1993 groß angelegte entwicklungspolitische Bildungstage abgesagt worden, weil nur drei Anmeldungen vorlagen. In Sachsen-Anhalt war eine entsprechende Fachtagung für September/Okttober 1994 mit ca. 100 Personen geplant, wurde aber schließlich mit 15 TeilnehmerInnen durchgeführt und als positiver Anfang gewertet. Selbst in Berlin gab die 80 %-ige Ausfallquote dieses Themenkomplexes Anlaß zu einer speziellen Fortbildungskonferenz im B.I.L. im September d.J., um möglichen Gründen nachzuspüren und Verbesserungen zu ersinnen.

Dringender Handlungsbedarf: Verzahnung von „Nah & Fern“

Der Wille bei den Verantwortlichen ist da. Wie aber sind die LehrerInnen zu gewinnen? Oder soll man, so die Stimmung an etlichen Orten, einfach noch ein paar Jahre warten, bis eine allgemeine Beruhigung der Vordergrund-Szene eingeleitet ist?

Meiner Meinung nach können wir uns das aus verschiedenen Gründen heraus nicht leisten: die aktuelle globale und lokale politische Entwicklung verlangt nach Stellungnahme und Übernahme von Verantwortlichkeit. Nicht nur die Sicherung der Zukunft unserer Erde verlangt nach Um-



Potsdam
Juni '93

denken in den Industriegesellschaften, auch die jetzt heranwachsende Jugend hat ein Recht auf Orientierung und Unterstützung im Kampf um Selbstwertgefühl und gegen Vereinzelung.

Wenn sich in diesem Sinne entwicklungsbezogene interkulturelle Bildungsarbeit zwischen den Polen des Nahen und Fernen einspannen läßt, also jeweils die vorfindliche Situation global zu vernetzen sucht, dann kann sie sehr wohl die nötigen neuen Dimensionen öffnen helfen. „Nah“ und „Fern“ sind aber in diesem Zusammenhang nicht im alten geogra-

phie-didaktischen Sinne räumlich, d.h. dichotomisch voneinander entfernt zu verstehen, sondern sind jeweils mit den am Lernprozeß Beteiligten gemeinsam inhaltlich neu zu bestimmen (vgl. Scheunpflug, 1993, S. 323 ff.). Es muß jeweils „das Nahe im Fernen“ - und umgekehrt - entdeckt werden, um globale Fragen lokal-individuell zu verankern, bzw. im Alltäglichen die globale Dimension zu entdecken. Die jeweilige, sich beispielsweise aus dem Rahmenplan ergebende Themenvorgabe muß - das gilt natürlich nicht nur im Osten - durch die angesprochene Schülergruppe verknüpft werden mit für sie persönlich Bedeutsamem und Interessantem.

Zur Förderung des interkulturellen Lernens in der Schule genügt es also nicht, den Themenbereich 'Entwicklungspolitik', 'Dritte Welt', 'Internationale Beziehungen' usw.



Potsdam
Juni '93

in den Lehrplänen zu finden. Auch die (grundsätzlich) sinnvolle Verankerung von interkulturellen Fragen bei „Fächerübergreifendes“ hat nur dann Sinn, wenn sie dadurch als Querschnittsaufgabe wirklich in allen Fächern aufgenommen werden. Es geht darum, unsere Beteiligung und unser Eingebunden-Sein in das gesamte Weltgeschehen aufzuzeigen - ganz gleich, ob im Fach- oder Projektunterricht. Fragen des Südens lassen sich dabei thematisch und didaktisch nicht mehr von hiesigen Fragen der Begegnung mit Fremdem, der eigenen Lebensgestaltung und Zukunftsorientierung trennen. Sind bei solchem Lebensweltbezug die SchülerInnen in den Blick gekommen, so ist deren Motivierung kein Thema mehr, und sog. Widerstände lassen sich als Teil des Kommunikationsprozesses verstehen (vgl. Führung 1988). Schwieriger ist es, die LehrerInnen so mit diesem Ansatz vertraut zu machen, daß sie selbständig damit weiterarbeiten. Es geht nämlich um einen übergreifenden Lernansatz, der die Menschen selbst in ihren verschiedenen Lebensbezügen respektvoll in den Blick nimmt. Damit sind sowohl die alte autoritätsfixierte Lehrerrolle wie der gewohnte Blick auf den Süden oder auf Fremde in Frage gestellt. Durch die Vermittlung von alternativen methodisch-didaktischen Grundprinzipien, die weit über das spezielle Thema hinausweisen, können all diese alten Bilder betroffen und aktiviert werden.

„Was die Schüler in der ehemaligen DDR vor allem anderen benötigen, ist ein neuer Unterrichtsstil mit erheblich mehr Schülerinitiative, Selbstermutigung, Freiräumen des Lernens. Methodisch gesprochen: Es ist ein Schub an

Projektunterricht, Gruppenunterricht, Beteiligung der Schüler an der Auswahl der Unterrichtsthemen nötig ...“ (Schörcken, 1991, S. 42) - Ansätze, die jedenfalls nicht nur über schriftliche Materialien und neue Lehrpläne abzudecken sind. Will man verhindern, daß Inhalte und Methoden weit auseinanderklaffen und damit das geforderte Prinzip verraten, so ist ein personenzentriertes interaktives Fortbildungskonzept nötig.

Innovative Ansätze in der Lehrerfortbildung

Ist es also schwierig, die KollegInnen für Fortbildung zu gewinnen, da sie nicht ahnen, wie das Thema mit ihren täglichen Fragen zusammenhängt, so muß man damit dorthin gehen, wo sie sind, in die Schulen. Schulinterne Fortbildungen (SCHILF - oder „Studientage“, „Pädagogische Tage“ o.ä.) haben eine bessere Akzeptanz aufzuweisen, weil hier innovative Personen oder Strukturen sich gegenseitig verstärken können. Zwar sind Studientage oft Pflichtveranstaltungen für ein ganzes Kollegium, so daß nicht selten schwierige Anfangsmomente zu überwinden sind; aber ich ziehe sie derzeit den freiwilligen Fortbildungsveranstaltungen vor, da sie von der Schulleitung oder einer Gruppe von LehrerInnen einberufen wurden, was bedeutet, daß es bereits eine Dynamik gibt, an der anzuknüpfen ist, und weil KollegInnen die Chance eines Neuzugangs zum Thema haben.

Hier bewährt sich eine gestaltpädagogische Arbeit mit offenen Impulsen zur oben beschriebenen Zielsetzung. Werden entsprechende kreativ-provozierende Anreize gesetzt, so wird die Kommunikation in der Gruppe angeregt, und es können nachwirkende Impulse gesetzt werden. Bei den SCHILF kann man genauer in die Ergründung der spezifischen schulischen und sozialen Ausgangslage einsteigen und diese situativ anzusprechen versuchen, wobei allerdings auch die Angst vor neuen Methoden und deren Konsequenzen berücksichtigt werden muß.

Auch wenn Studientage auf positive Resonanz stoßen, ist gelegentlich zu hören, daß solche 'Experimente' nicht mit den eigenen Schülern zu machen seien. Die Wirkung von Fortbildungsmaßnahmen kann dann erhöht werden, wenn man gewissermaßen eine 'Hospitationsstunde' anbietet. Dabei ist mir wichtig, daß mehrere Fachlehrer anwesend sind und mitmachen. Durch solche gleichberechtigte Beteiligung lernen Schüler ihre Lehrer anders kennen, und diese selbst haben Gelegenheit, sich in die Schülerrolle hineinzuversetzen. So zeigen z.B. Bildassoziationen zum Thema Kinderarbeit den LehrerInnen, welche Kraft in der Phantasie von Jugendlichen liegt. Sie erfahren unmittelbar, wie Jugendliche anhand von imaginierten Schicksalen von Gleichaltrigen aus anderen Ländern über sich selbst sprechen und eigene Sorgen und Wünsche thematisieren. Gleichzeitig kann dadurch soziale Distanz überwunden werden und auch die Veränderung des eigenen Blicks in den Mittelpunkt rücken. Im Anschluß an den gemeinsamen Unterricht wird dann mit den beteiligten Lehrkräften das Erlebte auf der Meta-Ebene reflektiert und Konsequenzen gezogen.

Mit derartigen personen- und handlungsorientierten dezentralen Veranstaltungen an verschiedenen Schulen sind beispielsweise im Frühsommer 1994 in Thüringen ent-

wicklungspolitische Bildungstage erfolgreich durchgeführt worden. „Lehrerinnen und Lehrer, die anfangs mit großer Skepsis reagierten, haben neue Lehrmethoden kennengelernt sowie den Wert der Zusammenarbeit mit Nicht-regierungsorganisationen schätzen gelernt“ (aus dem Abschlußbericht von tdh/Berlin). Die örtliche und überregionale Presse hat die Ereignisse positiv und ausführlich aufgenommen. Als Langzeitwirkung wird nicht nur mit einer Wiederholung im kommenden Jahr gerechnet, sondern es werden sich über Fach- und Schulleiterkonferenzen bis möglicherweise zur Lehrplanrevision Konsequenzen ergeben, weil der unmittelbare Sinn und Nutzen für die Schule von den Verantwortlichen eingesehen und erprobt ist.

Die pädagogisch wirkungsvollsten Arbeiten sind möglicherweise dort anzusiedeln, wo Gruppen eine längerfristige Aus- oder Fortbildungsmaßnahme absolvieren, z.B. in Lehrgängen für politische Bildung oder in der Religionslehrausbildung. Die bereits im gemeinsamen Prozeß des Lernens, der persönlichen Öffnung und des Reflektierens miteinander geübten TeilnehmerInnen lassen tiefergehende Verunsicherungen und Provokationen im Bereich der Begegnung mit Fremdem zu (vgl. Engelhard 1994, S. 27). Aus dieser Erfahrung heraus wäre es besonders sinnvoll, die interkulturelle Fragestellung bereits in den Ausbildungsgängen relevanter Fächer im gesellschaftspolitischen Feld im Bereich der Hochschulen zu verankern. Da das entwicklungsbezogene Lernprinzip mehr als nur inhaltliche Aspekte enthält (vgl. obige Lernzielüberlegungen), sondern im global vernetzten partizipativen Denken eine verantwortungs- und selbstbewußte Werterziehung beinhaltet, erscheint es besonders wichtig, möglichst frühzeitig damit zu beginnen (vgl. Führung / Mané 1994).

Interkulturelle Bildungsangebote freier Träger

Nach der Wende haben sich aus den Wurzeln der offiziellen Solidaritätsarbeit und der kirchlichen Basisgruppen viele kleine neue entwicklungspolitische Gruppen und Vereine gegründet. Sie engagieren sich für entwicklungspolitische Zusammenarbeit, in Weltläden, Ausländertreffs (auch RAA-Zweigstellen), als Friedens- und Umweltgruppen oder anderen Aktivkreisen. So gibt es u.a. in Schwerin, Rostock, Stralsund, Schwedt, Potsdam, Cottbus, Frankfurt/Oder, Leipzig, Magdeburg, Erfurt, Jena, Dresden aktive Angebote verschiedenster Initiativen, die im jeweiligen kommunalen Umfeld und auch in die Schulen hineinwirken wollen. Von den hier überwiegend ehrenamtlich Engagierten und wenigen (in letzter Zeit drastisch verringerten Zahl von) ABM-Bezahlten wird eine vielfältige Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit betrieben. Sie haben sich z.T. auf eigene Faust oder über 'workcamps' (z.B. von INKOTA) auch eigene Dritte-Welt-Erfahrungen erworben.

Diese Kompetenz nutzen Lehrerinnen und Lehrer gern für Projektstage im Anschluß an Fortbildungsmaßnahmen, um diese selbständig fortzusetzen und zu konkretisieren. Für viele KollegInnen ist Projektunterricht immer wieder ein ungewohntes Abenteuer, so daß sie die Unterstützung der Weltläden mit Ideen, Personal, Bibliothek und Veranstaltungsraum gern nutzen. Einzelne Lehrer nehmen auch Impulse für ihren Fachunterricht auf. Andere Formen

der Weiterarbeit: in einer Hoyerswerdaer Grundschule war ein Lesezimmer eingerichtet worden, wofür nach unserem Studententag 'terre des hommes' Bücherpakete beisteuerte. Außerdem sollen weitere Kreise durch eine Aktionswoche in der Jugendbücherei gewonnen werden. Nicht selten sind es die Schüler selbst, die von der Produktpalette in den Weltläden angezogen sind, die kreativen Möglichkeiten - z.B. über die diversen Aktionskoffer - entdecken wollen und den Kontakt zur Schule herstellen (vgl. Schattat / Führung 1994, S. 31).

Eine Intensivierung erfahren solche Veranstaltungen, wenn auch Kontakt zu bei uns lebenden Referenten fremdkultureller Herkunft besteht, die sich für Bildungsarbeit interessieren (z.B. CDG-Stipendiaten oder Besucher der Treffpunkte 'Cabana', RAA's u.a.). Die Möglichkeit, daß Menschen aus anderen Kulturen für sich selbst sprechen, Themen in ihrer Weise definieren und unmittelbare Dialoge selber inszenieren, enthält unersetzbare Lernchancen. Besonders auffällig dabei ist das Erstaunen über Menschen, die ganz 'normal' schon lange als Deutsche bei uns leben und nicht Asylbewerber sind, denn selbstverständliches multikulturelles Zusammenleben ist aufgrund der Vergangenheit hier noch ungewohnter als im Westen. Zur Unterstützung solchen Lernens aber müssen Kontakte geknüpft, gelegentlich methodische Impulse gegeben und Referentengelder zur Verfügung gestellt werden (wie z.B. bei der Carl Duisberg Gesellschaft, der GSE und beim PLIB Brandenburg, dem Landesjugendring in Erfurt oder der Stiftung 'Querdenken' in Jena). Erst die Auseinandersetzung mit anderen Sichtweisen und Einüben von gleichberechtigter Zusammenarbeit lehren uns m.E. eine Wahrnehmung und Abkehr von unserem deutschen Dominanzdenken und lassen alternative Lebensentwürfe in den Blick kommen. Sind Kontakte hergestellt und gemeinsame Erfahrungen gewonnen, so ist die Akzeptanz groß - vor allem bei Grund-, Real- und HauptschullehrerInnen, die am stärksten auf der Suche nach neuen Unterrichtsformen sind, oder aus solchen Schulen, die qua Titel „UNESCO“-Schule oder über entsprechende SchulleiterInnen eine Aufgeschlossenheit mitbringen. Die Aktiven können sich z.T. vor Anfragen nach kreativen, spielerischen Bildungsangeboten im interkulturellen Lernfeld nicht mehr retten. Andernorts aber - und das gilt besonders für die Provinz - besteht immer noch eine große Unkenntnis und Scheu, privaten Bildungsträgern den Raum der Schule zu öffnen, oder jene sind schlicht noch nicht vertreten.

Wo immer möglich bietet sich eine Verbindung von Lehrerfortbildungsveranstaltungen mit vorhandenen Initiativen an; denn sie sind mit Ortskenntnis, Kontakten und kontinuierlicher Präsenz geeignet für selbständiges und nachhaltiges Weiterarbeiten nach Studententagen. Die Aktiven in den Gruppen sind aber in der Regel Laien, die sich pädagogisch-konzeptionell noch nicht genug 'ausgestattet' fühlen, um Lehrerseminare selbst durchzuführen oder von den Schülern nicht als kompetent akzeptiert werden. Hier ist Hilfestellung für MultiplikatorInnen angesagt, etwa durch Materialien- und Medienhinweise, methodisch-didaktische Beratung sowie Supervision und Vernetzung der verschiedenen Initiativen vor Ort. Dazu dient u.a. eine von mir in Kooperation mit „Brot für die Welt“ einberufene „Arbeits-

gruppe interkulturelle Pädagogik" (AG Päd) sowie dezentrale Seminare.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, daß sich Interesse an globalen Themen am besten über engagierte Innovations- oder Funktionsträger und in Verbindung mit den methodisch-didaktischen Elementen einer „neuen“ Pädagogik erzielen läßt. Wenn Fortbildungsseminare in Zusammenarbeit mit den lokalen außerschulischen Initiativen - am besten in Kooperation mit Immigranten-Referenten - geplant und durchgeführt werden, die ihre soziale Nähe, persönlichen Kontakte und auch weiterreichenden Angebote (Weltläden-Sortiment, Medien, Bücherei, Ausstellungen, Filmangebote etc.) einbringen, so ist die Akzeptanz höher. So kann mittelfristig das Potential von innovationsbereiten KollegInnen als eine lokal verankerte Kraft für interkulturelle Lobbyarbeit und gegen Fremdenfeindlichkeit gestärkt werden.

Quellenangaben:

- Achinger, Gertrud:** Kuratel und Fürsorge. Studien- und Lebensbedingungen afrikanischer Studierender in Leipzig und Ostberlin vor und nach der Wende. in: Führung, G./Mané, A.M. (Hg.): Ambivalenzen in der antirassistischen Arbeit an Hochschulen. Oldenburger Vor-Drucke. Heft 231/94, S. 105 - 113
- Berentzen, Dede:** Modernisierung-Ost: Zwischen Aktionismus und Lethargie. in: Psychologie Heute, Nr. 7 / 1993, S. 10 - 12
- Büchner, P./Krüger, H.-H. (Hg.):** Aufwachsen hüben und drüben. Deutsche Kindheit und Jugend vor und nach der Vereinigung. Opladen 1991
- Chalupsky, Jutta / Hoffmann, Achim:** Lernen in der Schule. Zum Verhältnis von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angeboten in ostdeutschen Schulen. in: Büchner/Krüger, ebd. S. 149 - 162
- Döring, Hans-Joachim:** Basis & Mittelbau. Eine Skizze zur Lage der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit und von Aktionsgruppen. in: INKOTA-Brief, Nr. 84, März 1994, 22. Jg., S. 11 - 12
- Döring, Hans-Joachim / Heuer, Wolfgang:** Ergebnisse der Bestandsaufnahme: Erstellen einer Bibliographie zu entwicklungspolitischer Bildungsarbeit und entsprechenden Unterrichtsmaterialien in der DDR - im Auftrag des Franziskanischen Bildungswerks, Berlin 1991
- Engelhard, Karl:** Interkulturelles Lernen: Aspekte und Thesen. in: Institut f. Auslandsbeziehungen (Hg.): Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training, Stuttgart 1994, S. 27-32
- Evers, Martin / Schichterich, Wolfgang:** Alles neu? Ideen gegen Ausländerfeindlichkeit bei Jugendlichen in den neuen Bundesländern. in: Pädagogik 3 / 1992, S. 25 - 27
- Friedrich, Walter:** Mentalitätswandlungen der Jugend in der DDR. in: G.Breit/P. Massing (Hg.): Grundfragen und Praxisprobleme der politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1992, S. 98 - 117
- Führung, Gisela:** Mit Widerständen arbeiten. in: WFD-Querbrief 2/ 1988, S. 21
- dies.:** Ökumenisches Lernen als grenzüberschreitendes Lernen. in: CI-Informationen 2/93, S. 2
- dies.:** Es kommt immer wieder anders, als ich denke. in: RAA (Hg.): Projektwochen ... Potsdam 1994, S. 53 - 54
- Führung, Gisela / Mané, Albert Martin:** Leben in anderen Kulturen. Interkulturelle Erziehung. PLIB-Werkstatt 17, Ludwigsfelde 1993
- dieselben:** Antirassistische Hochschularbeit als Kulturdialog. in: dieselben (Hg.): Ambivalenzen in der antirassistischen Arbeit an Hochschulen. Oldenburger Vor-Drucke Nr. 231 / 94, S. 53 - 67
- Heilmann, Friedrich:** Entmythologisierung des Westens. Politikverdrossenheit in Ostdeutschland. in: Unterwegs H. 1/91, S. 27 - 31
- Heitmeyer, Wilhelm:** Die Widerspiegelung von Modernisierungsrückständen im Rechtsextremismus. in: Schubarth/Heinemann: Der antifaschistische Staat ..., S. 100 - 115
- Hibbler, Stefan / Weber, Cordula / Ott, Josef:** Fortbildungsinteresse brandenburgischer LehrerInnen zu Fragen des Rassismus. Projektbericht. PLIB / Werkstatt für Erwachsenenbildung, Potsdam 1993 (Manuskript)
- Krüger, Heinz-Hermann / Haak, Gerlinde / Musiol, Marion:** Kindheit im Umbruch. Biographien ostdeutscher Kinder. in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 24/93, 11. Juni 1993, S. 32 - 39
- Pilz, Gunter A.:** Jugend, Gewalt und Rechtsextremismus. Möglichkeiten und Notwendigkeiten politischen, polizeilichen und (sozial-)pädagogischen Handelns. Niedersächsische Landeszentrale für politische Bildung (Hg.), Hannover 1993
- Planer-Friedrich, Götz:** Brüche und Kontinuitäten in den lebensgeschichtlichen Zusammenhängen Ostdeutschlands. (Vortrag bei CI-Konsultation) Berlin, Dezember 1993 (Manuskript)
- RAA Potsdam (Hg.):** Projektwochen gegen Ausgrenzung und Gewalt. Interkulturelle Beiträge Nr. 8, Potsdam 1994
- Rathenow, Lutz:** „Die DDR war die letzte Bastion des weißen Mannes.“ Interview von D. Berentzen; in: Psychologie Heute, April 1993, S.36 -39
- Reh, Sabine:** Lehrer-Leben im Umbruch. Im Gespräch mit zwei Lehrerinnen aus Brandenburg. in: Pädagogik 7-8 1994, S. 45 - 49
- Schattat, Cornelia / Führung, Gisela:** Die eigenen Erfahrungen im Spiegel des Fremden. Wie steht es derzeit mit entwicklungsbezogenem Lernen an unseren Schulen? in: Mission Nr. 3 /94, S. 30 - 33
- Scheunpflug, Annette:** Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in der Schule im Spiegel von Lehrplänen und Schulbüchern - Errungenschaften und Defizite. in: Scheunpflug/Treml (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektive in Forschung und Lehre. Tübingen / Hamburg 1993, 309 - 331
- Schürcken, R.:** Zur Ausgangslage der politischen Bildung in den neuen Bundesländern. Aus Politik u. Zeitgeschichte, B 9/91, S. 42
- Schubarth, Wilfried:** Rechtsextremismus - Subjektive Verarbeitung des Umbruchs? in: Schubarth/Heinemann (Hg.): Der antifaschistische Staat ..., S. 78 - 99
- Schubarth, W. / Heinemann, K.-H. (Hg.):** Der antifaschistische Staat entläßt seine Kinder. Jugend und Rechtsextremismus in Ostdeutschland. Köln 1992
- Schubarth, Wilfried / Schmidt, Thomas:** „Sieger der Geschichte“. Verordneter Antifaschismus und die Folgen. in: Schubarth/Heinemann (Hg.): Der antifaschistische Staat ..., S. 12 - 28
- Tillmann, Klaus-Jürgen:** Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. in: DLZ Nr. 36 / 93, 2. Septemberausgabe 1993, S. 16
- dies.:** Von der Kontinuität, die nicht auffällt. Das Schulsystem im Übergang von der DDR zur BRD. in: Pädagogik Nr. 7-8 1994, S. 40-44
- Weltfriedensdienst:** „Entwicklung und Hilfe - das ist paradox, das schließt sich aus“ - Interview mit Anke Schönefeld und Sirko Wahner zum Poster-Wettbewerb „Mythos Entwicklung - Heiligenschein oder Scheinheiligkeit?“, in: WFD-Querbrief Nr. 194, S. 21 - 23.



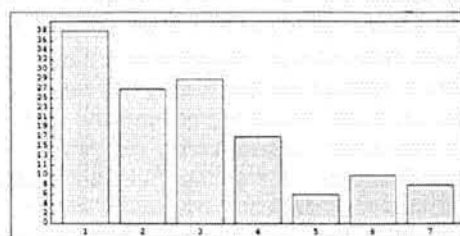
Gisela Führung, geb. 1944, zunächst als Entwicklungshelferin mit dem Dt. Entwicklungsdienst in Tanzania, dann als Studienrätin im Berliner Schuldienst, Gestaltpädagogin und seit 1985 in der entwicklungspolitischen und interkulturellen Bildungsarbeit tätig - ab August 1992 als Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik in den neuen Bundesländern beim Comenius-Institut, Berlin; viele Reisen in afrikanische Länder (u.a. Projektbesuche für den Weltfriedensdienst, Gutachterin für DED und GTZ, Jugendbegegnungsreisen nach Burkina Faso und Niger). Erstellung von Materialien und Lehraufträge an der TU Berlin für die schulische und außerschulische entwicklungspolitische Bildung.

Im Rahmen meiner Diplomarbeit befragte ich am Thema „Dritte Welt“ interessierte und engagierte Lehrerinnen und Lehrer aus dem Bundesland Hessen nach ihren Einstellungen und Erfahrungen. Die Befragten waren TeilnehmerInnen und Interessierte des Bildungskongresses „Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft“, der vom „World University-Service (WUS) und der „Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung“ (DSE) im September 1990 in Köln abgehalten worden war.

Die Grundgesamtheit der befragten Gruppe betrug 74 Personen. Alle wurden von mir persönlich angeschrieben und in einem Begleitschreiben gebeten, den beiliegenden Fragebogen auszufüllen und ihn in dem beiliegenden, frankierten Umschlag zurückzuschicken. Die Rücklaufquote betrug 55 Prozent, was bei der ausgewählten Gruppe nicht verwunderte (normalerweise ist die Rücklaufquote bei einer schriftlichen Umfrage erheblich geringer). Damit liegt folgende Erhebung einer Stichprobe von 41 Personen zugrunde.

Die Gruppe der befragten LehrerInnen erschien mir vor allem deshalb interessant, weil es sich um einen am Thema

Informationen über die Dritte Welt



1. Zeitungen
2. Fernsehen und Radio
3. Fachliteratur
4. Fortbildungsveranstaltung
5. Frühere Studium
6. Reisen
7. Freunde und Bekannte

„Dritte Welt“ sehr stark engagierten Personenkreis handelt. Sowohl Probleme als auch Chancen des Thema in den Unterricht zu tragen, müßten sich gerade bei ihnen besonders deutlich abzeichnen.

Die zentralen Fragen meiner Untersuchung waren: Welches sind die Informationsquellen, aus denen die Befragten schöpfen? Inwieweit findet ein interdisziplinärer Unterricht statt. Öffnen die LehrerInnen ihren Unterricht nach außen? Welche strukturellen Schwierigkeiten im Schulalltag gilt es zu überwinden? Welche Wünsche haben LehrerInnen hinsichtlich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit an den Schulen?

Diese Fragen ergaben sich zum Teil aus einem Anforderungskatalog der Kultusministerkonferenz von 1988, hinsichtlich entwicklungspolitischer Bildungsarbeit in den Schulen. Dazu gehörte insbesondere, daß das Thema „Dritte Welt“ in möglichst viele Unterrichtsfächer einfließen sollte und parallel, zwischen den LehrerInnen abgestimmt, gelehrt werden soll. Ebenso wurde eine Öffnung des Unterrichts nach außen empfohlen.

Trotz dieser Bestrebungen zur Reform des Unterrichts

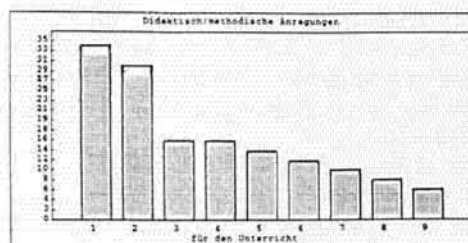
Karin Eckert

Die Mythen der Szene

Auffassungen und Meinungen
entwicklungspolitisch interessierter
Lehrkräfte

erwies sich die Praxis auch noch fünf Jahre später als eher traditionell: Die Dritte Welt ist ein Thema der Gesellschaftslehre geblieben: Zu 73 Prozent wird es in den Fächern Geographie, Gemeinschaftskunde, Geschichte und Sachkunde behandelt. An zweiter Stelle mit 34 Prozent rangiert das Fach Religion. Als letztgenannte Fächergruppe (12 Prozent) wurden die Fremdsprachen (Englisch und Französisch zusammengefasst) aufgeführt.

Von einer intensiven Kommunikation der das Thema handelnden LehrerInnen untereinander kann auch nicht die Rede sein. Eine abgestimmte, gleichzeitige Behandlung der Dritte-Welt-Fragen in mehreren Fächern findet daher kaum statt. Versuche des Erfahrungsaustausches und der Absprache mit KollegInnen zum Thema „Dritte Welt“ zählen für LehrerInnen zu den weniger erfreulichen Erlebnissen des Schullebens (zweithäufigste Nennung in der Rubrik: „habe



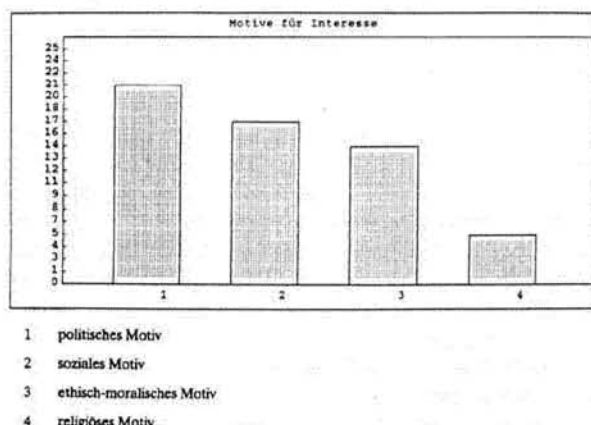
1. Unterrichtsmaterialien
2. Fachliteratur
3. Fortbildungseminar
4. Schulbücher
5. eigene Erfahrung
6. "graue" Unterrichtsmaterialien (NRO-Materialien)
7. unternommene Reisen
8. Gespräch mit Kollegen
9. privates Umfeld (Bekannte)

weniger gute Erfahrungen damit gemacht“). Zögerlich erfolgt auch die Öffnung nach außen - obwohl Schritte in diese Richtung in der Praxis hinterher meist besonders positiv bewertet werden.

Aber wie versuchen LehrerInnen, ihren Schülern dann das Thema näher zu bringen und was ist ihr Lernziel? Obwohl die LehrerInnen selbst meist über einen emotionalen Be-

zug, also Bilder und Nachrichten von hungernden Menschen zum Thema kamen, lehnen sie die Erzeugung von emotionaler Betroffenheit als Unterrichtsziel ab (lediglich von 20 Prozent der LehrerInnen aufgeführt). Dies ist allerdings historisch - aber auch psychologisch - verständlich, war der Blick hinein weitgehend unpolitisch und von humanitären Impulsen geprägt. Die LehrerInnen suchen heute einen analytischen Bezug (politisch oder sozial) zum Thema. Psychologisch gesehen ist die Gefahr beim erwähnten Unterrichtsziel, Resignation bei den SchülerInnen auszulösen, relativ groß.

Positiv fällt auf, wie hoch die Infragestellung des Lebensstiles („Auseinandersetzung mit dem eigenen Lebensstil“ wurde als Lernziel zu 51 Prozent aufgeführt) und eine



Verhaltensänderung der SchülerInnen als Lernziele (das Lernziel „Solidarität mit den Armen“ stürken war mit 54 Prozent das meistgenannte) im Kurs stehen. Allerdings scheinen auch viele LehrerInnen nicht ausgesprochen entschlossen zu sein, wenn sie selbst ihren Lebensstandard herunterschrauben sollen.

Die befragten LehrerInnen zeigten sich in hohem Maße an aktuellen politischen Informationen interessiert. Die Medien, vor allem Zeitungen, sind die Hauptinformationsquellen und rangieren an erster Stelle (wurde von 93 Prozent der LehrerInnen genannt, Mehrfachnennungen waren möglich). An zweiter Stelle steht die Fachliteratur (68 Prozent). Aus ihrem Studium bezogen lediglich 15 Prozent der LehrerInnen bedeutende Kenntnisse über die globalen Zusammenhänge.

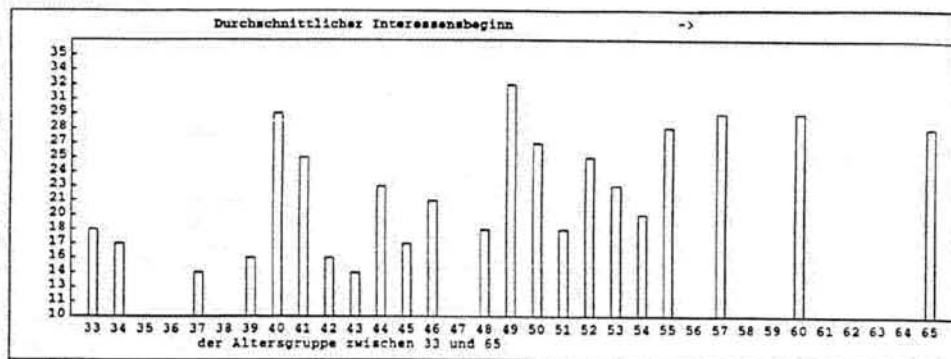
Die LehrerInnen beschäftigen sich mehrheitlich seit vielen Jahren mit dem Thema (80 Prozent, davon haben sich schon 32 Prozent während der eigenen Schulzeit damit auseinandergesetzt und 46 Prozent während des

Studiums) und sind bemüht, dieses kontinuierlich und ausführlich in den Unterricht hineinzutragen. Die Befragten haben meist bereits ein Land der Dritten Welt besucht (78 Prozent) und ihr Wissen durch Lehrerfortbildungsmaßnahmen (68 Prozent der befragten LehrerInnen nahmen einmal oder sogar mehrmals an einer Fortbildungsmaßnahme zur „Dritte Welt-Thematik“ teil) ergänzt.

Reiseerfahrungen hatten einen merklichen Einfluß auf die Beurteilung der Ursachen für Krisenerscheinungen in der Dritten Welt durch die Befragten. Nicht die schlechten klimatischen Bedingungen, die Naturkatastrophen oder gar ein Verschulden der Menschen dort (z.B. wegen „Überbevölkerung“) werden als Ursache der Probleme diagnostiziert. Ungleichheiten im System der Weltwirtschaft und der internationalen Finanzwirtschaft wird eine entscheidende Rolle in der Entstehung von „Unterentwicklung“ beigemessen. Konsequenterweise plädieren die LehrerInnen daher in überwältigender Mehrheit (98 Prozent) für eine Umverteilung der Besitzverhältnisse zwischen Nord und Süd.

Die Ansichten und das Verhalten der LehrerInnen differieren zwischen Geschlechtern und Generationen nicht sehr stark. Im Detail gibt es aber eine Fülle kleiner Unterschiede, die Grund zum Nachdenken geben: Es fällt besonders auf, daß Frauen mit dem bisherigen Angebot an Lehrerfortbildungsmaßnahmen nicht allzuviel anfangen können. Die Gründe dafür näher zu erforschen wäre aufschlußreich, besonders im Hinblick auf die Planung und Konzeption zukünftiger LehrerInnenfortbildungsseminare. Zudem sind Frauen bereits heute viel mehr bereit, den Unterricht zu reformieren. Sie tendieren eher dazu, als ihre männlichen Kollegen, sich im Kollegium abzusprechen und den Unterricht nach außen zu öffnen, indem sie beispielsweise ExpertInnen und MitarbeiterInnen von Nichtregierungsorganisationen in den Unterricht einladen, bzw. entwicklungspolitische Institutionen besuchen.

Hinsichtlich der Altersgruppen ist in der großen Mittelgruppe der 50jährigen ein weniger deutliches Profil als bei den 30jährigen und den 60jährigen feststellbar: Unter den 50jährigen ist am stärksten die Bereitschaft vorhanden, den



Menschen vor Ort selbst eine große Mitschuld beizumessen. Hier ist auch der Wille zum Teilen am geringsten. Ein möglicher Grund könnte hierfür sein, daß es sich bei dieser

Altersgruppe um die Kriegs- bzw. Nachkriegsgeneration handelt, die Not und Hunger in jungen Jahren selbst kennengelernt hat und sich ihren Wohlstand größtenteils mühsam erarbeiten mußte.

D. Bülow und S. Decker-Horx stellten in ihrer Untersuchung schon 1984 ein erhebliches Desinteresse der SchülerInnen an der Nord-Süd-Thematik fest. Dies scheint, die Einschätzung der LehrerInnen zum Maßstab genommen, heute noch stärker zu sein: Zusehends machen sich die politischen und sozialen Bedingungen in Deutschland als besonderes Problem bemerkbar. In Zeiten, in denen immer mehr Familien verarmen und Orientierungslosigkeit um sich greift, wird es noch schwieriger, Jugendliche für Probleme in weit entfernten Teilen des Globus zu interessieren. Die wachsende Fremdenfeindlichkeit macht es zwar noch wichtiger als zuvor, diese Themen zu behandeln, erschwert aber verstärkt bei Jugendlichen zu allererst ein generelles Interesse zu wecken. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, die Unterrichtung über die Dritte Welt bereits im Vorschulalter, bzw. in der Grundschule einsetzen zu lassen. In der Entwicklungspsychologie ist das Alter, in dem sich Vorurteile bilden können, die aber in späteren Jahren nur sehr schwer revidiert werden, früh angesetzt, zwischen dem 5. und dem 7. Lebensjahr (R. Silbereisen in: Oerter/Montada 1987).

Die LehrerInnen haben in dieser Untersuchung auch viele Probleme der Unterrichtsgestaltung angesprochen und Wünsche zu ihrer Verbesserung geäußert. Besonders fällt der Wunsch nach besserem Informationsmaterial auf und die Klage darüber, wie zeitaufwendig es sei bei dem großen, unüberschaubaren Angebot geeignetes Material zu besorgen. Auch die Komplexität des Themas macht es LehrerInnen schwer, geeignete Unterrichtshilfen zu finden.

Eine Schulstelle, wie es sie in der Schweiz gibt, die für die tägliche Beratung zur Verfügung steht, die evaluiertes Unterrichtsmaterial bereitstellen, bzw. nennen kann, wäre hier eine große Hilfe. Die Schulstelle könnte auch hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts als Berater fungieren und LehrerInnen, die sich aus Angst nicht an die Thematik herantrauen (u.a. aus Angst das Thema nur „lückenhaft“ und somit „unzureichend“ zu behandeln), ermutigen die Dritte Welt und die damit zusammenhängenden globalen Probleme in den Unterricht einzubringen.

Die hessische Initiative „Solidarisch leben lernen“ e.V. (Solile) kann ein guter Schritt in diese Richtung sein. Dort wird bereits versucht praktisch als Schulstelle zu agieren. „Solile“ ist beratend tätig (in ihrer personaleingeschränkten Kapazität) und evaluiert Informations- und Unterrichtsmaterial. Für einen erfolgreichen Unterricht ist aber eine Zusammenarbeit auf allen Ebenen nötig, von den Schulen, den Schulleitungen, über die Ministerien hin zu den Nichtregierungsorganisationen (NRO). Gerade die praktischen Erfahrungen der NROs hat sich als sehr bereichernd für den Unterricht erwiesen und wird in der Schweiz mit Erfolg viel intensiver als bei uns betrieben. Zudem wird durch die Einbeziehung von NROs ein methodisches Problem verringert: ein nichthierarchisches, gleichberechtigtes Verhältnis zwischen Industrienationen und der Dritten Welt zu propagieren, dies aber innerhalb des hierarchischen Systems Schule

zu bewerkstelligen zu müssen, in dem am Ende eine Note steht - auch unabhängig davon, ob ein Schüler außerhalb der Schule entsprechend seines Wissens handelt.

Literatur:

- Blumenthal, N./Hrzerka, M.: Globale Perspektiven im Bildungswesen. Die Nord-Süd-Thematik im Primarschulunterricht; Luzern 1992.
 Brot für die Welt (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildungsarbeit. Bilanz und Perspektiven, Stuttgart 1990.
 Bülow, D./Decker-Horx, S.: Die Darstellung der Dritten Welt im Schulunterricht; München/Köln 1984.
 Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit (Hrsg.): Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Schulen, Bonn 1992.
 Datta, Asit: Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit in Schulen - Schwierigkeiten bei der Umsetzung. In: Spengler, Elisabeth (Hrsg.): Welchen Weg geht die entwicklungspolitische Bildung in Schulen - Ein Arbeitsheft, Münster 1995.
 Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik (Hrsg.): Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt; Bonn 1988.
 Oerter, R./Montada, L.: Entwicklungspsychologie; Weinheim 1987.
 Ogris, Günther: Das Weltbild der 14-jährigen und ihre Sichtweise der Nord-Süd-Beziehungen. Eine Schüler- und Lehrerbefragung, Wien 1988.
 Seitz, Klaus: Curricula curricula. Drei Jahrzehnte entwicklungbezogener Bildungsarbeit, Teil I - V. In: epd-entwicklungspolitik, 1986/1987.
 Seitz, Klaus: Erziehung zur Einen Welt. In: ZEP 3/1991 und ZEP 4/1992.
 Tremml, Alfred K./Seitz, K.: Geschichte der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit. 20 Jahre Dritte-Welt-Pädagogik. In: ZEP, 2/1986.
 Tremml, Alfred K.: Desorientierung überall. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. In: ZEP, Nr. 1/1993.
 World University Service (Hrsg.): Der Nord-Süd-Konflikt - Bildungsauftrag für die Zukunft, Wiesbaden 1991.



Karin Eckert, geb. 1959, z.Zt. in einer Drogenberatungsstelle für Frauen und Mädchen in Frankfurt beschäftigt. Von 1985 bis 1989 Studium der Sozialpädagogik an der Kath. Fachhochschule Freiburg. Während dieser Zeit halbjähriges Praktikum in Sierra-Leone (Westafrika). Studium der Erziehungswissenschaften von 1991 bis 1994 an den Universitäten Hamburg und Frankfurt. Seit 1985 im entwicklungspolitischen Arbeitskreis Action Feif e.V. tätig.

Nasanin Navabi

Das „Ausländerstudium“ als Kulturschock oder als Stigmatisierungsprozeß

Meine These ist: Einige Themen kommen in der interkulturellen Forschung zum Ausländer-Studium nicht vor. Dazu gehören die Thematisierung der Rationalisierung (Technik und Wissenschaft als Ideologie), das stigmatisierende Bild vom „Ausländer“ und die Frage, wie die in Deutschland lebenden und studierenden „Ausländer“ die deutschen Werte, die Normen und den Lebensstil beurteilen.

In der BRD wird davon ausgegangen, daß der Wechsel von Ländern Afrikas, Asiens, und Lateinamerikas zu einer Industriekultur z.B. Deutschland einen „Kulturschock“, d.h., ein Identitätsproblem hervorruft. Diese behindern die Bereitschaft der „ausländischen“ Studierenden, sich rational mit den gegenwärtigen Verhaltensanforderungen in der Hochschule und in der Gesellschaft auseinanderzusetzen. Die Einstellung vieler Deutscher vom „Ausländer“ impliziert die Vorstellung, daß sie hier nicht zurechtkommen und daher Hilfe brauchen.

Ich behaupte demgegenüber, daß durch die Wechselbeziehung zwischen zwei Kulturen kein Kulturschock hervorgerufen wird. Für mich liegt das Problem in der Stigmatisierung einer Gruppe von Menschen als „Ausländer“ durch die deutsche Dominanzkultur.

Das heißt zum einen, es wird nicht als normal angesehen, daß Menschen aus anderen Ländern andere Handlungsorientierungen haben und dadurch eine gewisse Zeit brauchen, sich in Deutschland zurechtzufinden. Zum zweiten wird der Wechsel zwischen den Kulturen zu einem Problem der „Ausländer“ gemacht. M.E. ist das „Ausländer-Problem“ kein Identitätsproblem, sondern ein Problem der Stigmatisierung, die die Aufrechterhaltung der Hochwertigkeit der deutschen Kultur zum Ziel und eine Ausgrenzung zur Folge hat.

Daher möchte ich besonders den Gedanken der interkulturellen Kommunikation in einer Industrie/Modernen Gesellschaft in Frage stellen. „Modernisierung“ besteht somit vor allem in der Rationalisierung und Institutionalisierung gesellschaftlicher Teilsysteme und Handlungssphären.

Die Geschwindigkeit des technischen Fortschritts bestimmt sowohl das gesellschaftliche Interesse als auch das Denken und Handeln des Individuums. Wenn ich von „Dominanzkultur“ spreche, meine ich das System einer Industriegesellschaft mit einer Struktur, die durch Technik- und Wissenschaftssysteme in dem Sinne gekennzeichnet ist, daß Wissenschaft und Technik zentrale Werte der Dominanzkultur darstellen. Das Instrument zur kontinuierlichen Steigerung, Aufrechterhaltung und Ausdehnung der heute existierenden Dominanzkultur besteht darin, daß Technik und Wissenschaft zu einem ideologischen Schlüsselsystem zusammengefügt sind, mit der Funktion, alle gesellschaftlichen Bereiche bis hin zur Privatsphäre zu bestimmen. In der Perspektive zu bestimmen. In der Perspektive ergibt sich daraus, daß die Logik des wissenschaftlich-technischen Fortschritts die gesellschaftliche Kommunikation, die Interaktion und die Identitätsbildung prägen (Habermas 1969, 81).

Nach Habermas (1981) entstand mit der Entwicklung zur Industriegesellschaft, in diesem Fall in Deutschland, ein bestimmter Kommunikationsbedarf, der ein neues kommunikatives Handeln erforderte. Habermas erklärt hier, daß sich jetzt die sozialen Handlungen und das kommunikative Handeln von der Verständigungsorientierung zu erfolgs- und zielorientiertem Handeln ändern müßten. Dieses bezeichnet er als instrumentales und strategisches Handeln mit dem Aspekt der Befolgung technischer Regeln und rationaler Wahl.

Kommunikatives Handeln dagegen läuft nicht ziel- und erfolgsorientiert ab, sondern dabei geht es um Verständigung. Während einer Kommunikation hat jeder Beteiligte das Interesse, eine gemeinsame Interpretation von Situationen zu erreichen. Dabei ist das Aushandeln von Situationsdefinitionen ein wesentlicher Bestandteil der verständigungsorientierten Kommunikation.

Die erfolgs- und zielorientierte Kommunikation ist dagegen einerseits eine wechselseitige Beeinflussung von zweckrational handelnden Gegenspielern und andererseits ein Prozeß der Verständigung (basierend auf zweckrationalen Regeln) zwischen Angehörigen einer Gemeinschaft (Habermas, 1981, 385f.).

Kommunikatives Handeln ist im Industrialisierungsprozeß in erfolgsorientiertes Handeln verwandelt worden. Kommunikatives Handeln, soziales Handeln bedeuten in Deutschland immer erfolgs- und zielorientiertes, d.h. zweckrationales Handeln (als Basis und als Handlungsorientierung).

Die Kommunikation, die nicht mehr verständigungsorientiert sein konnte, mußte sich zur Erfolgsorientierung wandeln. Das bedeutet, daß das Individuum als nicht handlungsfähig betrachtet wird, wenn die Kommunikation nicht erfolgsorientiert und zielorientiert abläuft. Das ist ein wichtiger Punkt in Bezug auf die interkulturelle Kommunikation. Die Nicht-Deutschen müssen sich nach diesen Regeln, die nur mit einem bestimmten instrumentellen und strategischen Handeln zu erreichen sind, verhalten, um sich überhaupt verständigen zu können. D.h., sie müssen sich diesen unterwerfen.

In der interkulturellen Kommunikation wird die Universalisierung der Kommunikationsform der Industrie-

gesellschaft deutlich. „Ausländer“ z.B. werden nach der Zweckrationalität ihres Handelns bewertet. Streben sie nicht das Muster zweckrationalen Handelns an, wird ihnen unterstellt, daß sie handlungsunfähig sind. Historische und kulturelle Unterschiede werden damit hierarchisiert. Dabei wird die Entstehung der Zweckrationalität in der deutschen Gesellschaft nicht als historischer Entwicklungsprozeß wahrgenommen, sondern sie übt die Funktion einer Ideologie aus, um Herrschaft zu legitimieren und zu stabilisieren (Habermas).

Daraus wird ein Stigma, nämlich der Begriff „Ausländer“ abgeleitet, wie sich in allen Konzepten zur „Ausländer“-Arbeit nachweisen läßt. Hierin drückt sich die Macht der Dominanzkultur aus.

Wenn ich als Nicht-Europäerin hier in der BRD kommunizieren will, muß ich die Kommunikationsform des zweckrationalen Denkens und Handelns übernehmen, obwohl sie nicht meiner eigenen, selbstverständlichen Kommunikationsform entspricht.

Diese spezifische Kommunikationsform in der Dominanzkultur, die durch die Ideologie entstehende Stigmatisierung und den sich daraus ergebenden Zwang zur Integration von „Ausländern“ möchte ich mit folgendem Beispiel verdeutlichen:

In Deutschland ist der Gebrauch des Stadtplans (Mit Stadtplan meine ich alle Informationen, die mittels Plänen weitergegeben werden) ja unverzichtbar. Die Pläne dienen dazu, ohne Inanspruchnahme von anderen Menschen das Ziel (eine Straße) schnell und auf kürzestem Weg zu erreichen. So entwickelt es sich zur Selbstverständlichkeit, ohne die Kommunikation mit anderen Menschen den Weg zu finden. Die Funktion der Pläne ist damit die des Ersatzes von Kommunikationspartnern. Dabei erfährt die zwischenmenschliche Kommunikation eine einschneidende Beschränkung: Die Stadtpläne sind nach bestimmten wissenschaftlich-technischen Regeln aufgebaut und darüber hinaus unter Berücksichtigung bestimmter Regeln lesbar und verstehbar, die in ganz Deutschland gelten. Die Regeln, wie Stadtpläne zu lesen sind, gelten universell und werden überall in der Welt angewendet. Jeder Mensch, der den Stadtplan selbstverständlich zu lesen gelernt hat, tendiert dazu, sich als überlegen zu betrachten und gleichzeitig die Kultur höher einzuschätzen, die diese Stadtpläne möglich gemacht hat. In dieser Universalität von Stadtplänen ist das Wissen über Orte enthalten.

In einer „nicht-modernen“ Gesellschaft (Habermas), wie z.B. dem Iran, herrscht dagegen kommunikatives Handeln vor. Dazu sind zwei handelnde Menschen notwendig. Im Iran frage ich die Menschen, wenn ich eine unbekannte Straße finden möchte. Dabei wird gemeinsam versucht, einander zu verstehen, weil das Ziel nur über eine gemeinsame Verständigung zu erreichen ist, und nicht über das Lesen eines Stadtplanes. Das bedeutet, die Verständigung muß erstes Ziel sein und die gesuchte Straße das zweite Ziel. Ich kann ohne gegenseitiges Verstehen mein Ziel nicht erreichen. Deshalb brauche ich Zeit, Geduld, Respekt, Flexibilität, Achtung und Offenheit für Kommunikation. Es gibt keine allgemeingültigen Regeln, den Weg zu beschreiben. Da die Leute verschieden sind und auch verschiedene Orientie-

rungsmuster, Handlungsweisen und Sprachformen haben, werden sie unterschiedliche Auskünfte geben.

In Deutschland dagegen ist die Kommunikationsform in vielen Bereichen nicht mehr verständigungsorientiert. Zweckrationales Handeln hat sich als selbstverständliche Handlungsform immer mehr durchgesetzt. Wenn ich meine im Iran entwickelten Handlungsweisen in der BRD einsetzen will, gelte ich jedoch als „anders“, was hier aber nicht als „normal“ bewertet wird, sondern niedrig, als „unterentwickelt“, oder gar als lernunfähig, auf jeden Fall als sehr problematisch. Problem ist jedoch nicht meine Handlungsweise, sondern die darauf bezogene Stigmatisierung. Wenn ich nicht diese Handlungsweise benutze, heißt das nicht, daß ich das nicht kann, sondern es heißt, daß ich das nicht will.

In der BRD müssen alle das zweckrationale Handeln als Ziel übernehmen, da nur eine Modernisierung im Sinne der Rationalisierung akzeptiert wird. Dadurch entsteht der Zwang zur Integration bzw. zur Integrationswilligkeit.

Diese Differenz von Wahrnehmung, eigener Handlung und Verhaltenserwartung gegenüber anderen sowie die damit verbundene Ausgrenzung und Stigmatisierung begrenzt andere Studierende fast generell: Denn nur die Akzeptanz des Prinzips zweckrationalen Handelns führt zu Erfolg, zum Beispiel zum Abschluß eines Studiums.

Bezogen auf interkulturelle Konzepte bedeutet das auch, daß das „Anders-Sein“ als orientierungslos, lernunfähig und leistungsunfähig gilt. Die Stigmatisierung ist bereits in den interkulturellen Konzepten enthalten. Die Folge davon ist, daß „Anders-Sein“ nicht als solches akzeptiert wird, d.h., daß es nicht existieren darf. Das bedeutet, daß das Individuum als nur eingeschränkt handlungsfähig betrachtet wird, wenn die Kommunikation nicht erfolgsorientiert und zielorientiert abläuft. Das zweckrationale Handeln bezeichnet die anderen Menschen mit ihren jeweiligen Handlungsformen als nicht „entwickelte“ und dadurch auch als nicht dazugehörige. Daraus entsteht eine Hierarchisierung, damit verbunden ist eine Stigmatisierung. Dadurch wird diese Kultur von einem Imperativ dominiert, der die Absonderung der stigmatisierenden Handlungsweise, in diesem Fall der „Ausländer“, verlangt. Darin liegt der Zwang zur Integration der „Ausländer“ in dieses System. Es wird dem „Ausländer“ die Integration aufgezwungen, da ihm andernfalls im Sinne der Zweckrationalität die gesamtgesellschaftliche Ausgrenzung droht. Die Integration wird dem „Ausländer“ als erstrebenswert suggeriert, im Sinne seiner „Entwicklung“.

Dies kann als Prozeß zu Freiheit und Unabhängigkeit, das heißt zu Individualisierung, „Modernisierung“, „Zivilisierung“ des Einzelnen, zu Bildung usw. betrachtet werden, aber auch Prozeß der Zerstörung der Natur, der Tradition und der zwischenmenschlichen Beziehungen gesehen werden. Die für quasi selbstverständliche gehaltene Höherwertigkeit der deutschen Kultur und die in ihr praktizierte Kommunikationsform wird auch in interkulturellen Begegnungen als Ziel angesehen.

Problematisch ist dabei, daß im „Ausländerstudium“ die kulturspezifischen Handlungsformen nicht nur als ungleich angesehen werden, sondern sie auch als Ursache für ein Pro-

blem bei den „ausländischen“ Studierenden gesehen. Als „defizitär“ wird in dieser Gesellschaft jeder genannt, der diese Regeln nicht beachtet, er wird als Problemfall stigmatisiert. Diese Stigmatisierung ist schließlich ein zentrales Begründungsmuster für die Notwendigkeit einer speziellen Ausländerpädagogik.

Daraus wird ein Stigma, der Begriff „Ausländer“ abgeleitet, der sich in allen Konzepten der „Ausländer“-Arbeit nachweisen läßt. „Ausländer“ sind die Leute, die diesen Prozeß der Rationalisierung historisch noch nicht durchgemacht haben. „Ausländer“ sind demnach Menschen aus Afrika, Asien und Latein-Amerika und nicht aus anderen europäischen Staaten. Hierin drückt sich die Macht der Dominanzkultur aus.

Literatur:

Habermas, Jürgen 1969, Technik und Wissenschaft als Ideologie, Frankfurt/M.

Habermas, Jürgen 1981, Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 1 Zur Kritik der funktionalen Vernunft, Frankfurt/M.



Nasanin Navabi, geb. 1958 in Teheran (Iran), Studium der Pädagogik an der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Interkulturelles Lernen; politische Bildungsarbeit im Zusammenhang mit z.B. ASA, ESG, Mitglied im ARIBA (Verein für antirassistische Bildungsarbeit) e.V. Berlin.

Olga Lucia Obando Salazar

Thesen zum Ausländerstudium als interkulturelle Kommunikation

Zu der Frage, wie das Ausländerstudium aussieht, wird hier eine Reihe von Einstellungen herauskristallisiert, die über die Möglichkeiten für einen interkulturellen Erfahrungsaustausch an den Hochschulen sprechen. Hintergrund dieser Überlegungen sind die vier Jahre Erfahrung als Studentin und Tutorin im FB 22 Erziehungswissenschaft der TU Berlin und meine antirassistische Bildungsarbeit.

Schon zu Beginn stoßen sich die TeilnehmerInnen des Seminars und der Veranstaltungen an Situationsproblemen, die die Möglichkeit einer dialogischen interkulturellen Beziehung in der gemeinsamen Analyse von wissenschaftlichen Phänomenen in Frage stellen. Es wurden bestimmte Haltungen der Teilnehmer festgestellt. Bzgl. dieser Haltungen

stelle ich hier drei Thesen auf, die einen Beitrag zur Erklärung der Problematik leisten können. Jede These berücksichtigt einen bestimmten Bereich der Forschung. Innerhalb des Textes werden diese Thesen durch die Identifizierung von Problemen, die Kristallisierung dieser Probleme in einem Beispiel und die Stellung von Fragen bzgl. des Interesses am interkulturellen Austausch bearbeitet.

These 1:

Es gilt das Verständnis der eigenen Kultur als hochentwickelt, fortschrittlich, und das der anderen als weniger entwickelt oder unterentwickelt; auch in dem Fall, in dem man wenig oder gar keine Kenntnisse über die andere Kultur hat. Arroganz als Selbstverständnis, Wahrheitsträger zu sein.

Diese These bezieht sich auf die Bereiche der persönlichen Beziehung, über die im interkulturellen Dialog stehende Gleichberechtigung.

Problem: Die ausländischen StudentInnen werden in eine Diskussion auf dem höchsten Anspruchsniveau des theoretischen Diskurses ausgegrenzt mit der Begründung: „Menschen, die nicht aus Europa kommen, können nicht theoretisch denken“.

Beispiel: Im allgemeinen wird an deutschen Universitäten die Erlaubnis zur Erforschung der deutschen Kultur ganz selten ausländischen StudentInnen erteilt. Es herrscht die allgemeine Argumentation vor, ausländische StudentInnen besäßen wenig Kenntnisse über die deutsche Kultur, und darüber hinaus seien sie nicht fähig, ihre sozialen und politischen Phänomene zu verstehen und zu interpretieren.

Gleichzeitig wird jedoch jedem/jeder deutschen Student/In nach einer kurzen Reise ins Ausland erlaubt, über die Kultur des Landes zu schreiben. Deutsche seien fähig, schneller und besser zu verstehen, weil sie zu einer hochtechnisierten und damit „entwickelten“ Gesellschaft gehörten. Erste Frage bzgl. des Interesses am interkulturellen Austausch: Wie kann ich mich für einen interkulturellen Dialog engagieren, wenn ich mich als Mitglied einer Kerngruppe von vollkommenen Menschen, Besitzern von Wahrheit und Wissen sehe, für die alle anderen Außenstehende sind?

These 2:

Vielfach besteht die Tendenz, die eigene Erklärung der Realität als die einzig mögliche zu betrachten und damit wird diese als Wahrheit angenommen. Die Teilnehmer sehen ihre Werte, Normen und Begriffe als selbstverständlich für die ganze Welt an.

Diese These bezieht sich auf die Stufe des wissenschaftlichen Diskurses. Entstehung und Anwendung von Begriffen in der interkulturellen Diskussion. Problemstellung: Dieses Verhalten zeigt zwei Probleme für den interkulturellen Austausch auf; zuerst die Verallgemeinerung eigener Vorstellungen der Realität und zweitens die unbewußten Unterstellungen des Anderen in der Analyse.

Beispiel: Die Entstehung des Begriffs „Frauen der Dritten Welt“ gehört zum europäischen feministischen Diskurs. Der Begriff „Frauen der Dritten Welt“ beinhaltet in der feministischen Forschung die Bedeutung der „unterentwickelten-machtlösen und unemanzipierten Frauen“, z.B. die verschleierte iranische Frau nach der Revolution.

Die konstruierte Realität in der feministischen Forschung, die „Frauen der Dritten Welt“ ansiedelt, wird in den Universitäten als Dogma verwendet. Es wird selten die Frage gestellt, inwieweit die Maßstäbe, mit denen diese Realität der „Frauen der Dritten Welt“ bewertet wird, wirklich den wichtigen Merkmalen dieser Gruppe entspricht, oder inwieweit der existierende (europäische) Maßstab gültig ist, um ein Phänomen in verschiedenen Kulturgruppen zu bewerten.

Die Frage, die diese Situationsprobleme bzgl. dem interkulturellen Erfahrungsaustausch nach sich ziehen, lautet vielmehr: Wie kann ich mich für den interkulturellen Dialog engagieren, wenn ich ständig andere zu Unwissenden erkläre und meine eigene Unwissenheit hinsichtlich anderer Kulturen nie wirklich wahrnehme?

These 3:

In der Regel gibt es eine Festigung der europäischen Methode als einziges Instrument für die Kulturanalyse. Lediglich die Kenntnisse, die wissenschaftlichen Methoden entsprechen, sind wirkliche Kenntnisse.

Es ist hier wichtig zu signalisieren, daß die Kritik sich in der Regel nicht auf die existierende Ausnahme wie die Handlungsforschung bezieht, da in verschiedenen Universitäten und Bereichen der wissenschaftlichen Forschung bedeutende Ausnahmen solcher Praktiken existieren. Diese These wird auf der Stufe der wissenschaftlichen Methode

angewandt, über den Universalismus der Forschungsmethode.

Probleme: Drei Probleme stellen diese Festigung für den interkulturellen Austausch dar: Zuerst die gezwungene Trennung von Forscher und Forschungsgegenstand, zweitens gelten die Erfahrungen und Kenntnisse der ausländischen StudentInnen nicht, weil dieses Wissen, ein Wissen ist, das auf andere Weise als die traditionelle Wissensmethode erworben wurde, drittens wird die Emotionalität der ausländischen StudentInnen im Gegensatz zur Rationalität (wirklicher Teil der Wissenschaft) stigmatisiert. Mir geht es hier nicht um einen Historismus gegen die Vernunft oder um die Suche nach einem neuen Irrationalismus, sondern vielmehr um eine Kritik zu dem Gedanken, die interkulturelle Distanz ginge durch die Emotionalität verloren.

Beispiel: Die Objektivität in der Forschung: In aller Regel wird gefordert, daß die ausländischen StudentInnen Forscher, jedoch nicht zum Teil des Forschungsproblems werden dürften. Es wird argumentiert, die ausländischen StudentInnen könnten sich nicht von ihrer Emotionalität trennen. Deshalb werden die Kenntnisse (empirische Kenntnisse), die sie aufgrund ihrer eigenen Kultur haben, kritisch berücksichtigt. Sie sind lediglich Erfahrungen und bleiben in der Sphäre der eigenen Emotionalität. Gleichzeitig aber, werden deutsche StudentInnen in der Beherrschung solcher Kenntnisse als Experten benannt und gemacht. Die „Afrika-Experten“ sind nicht afrikanische sondern deutsche Wissenschaftler.

Die Frage, die hier auftaucht ist: Wie kann ich mich für einen interkulturellen Dialog engagieren, wenn ich davon ausgehe, daß es Aufgabe der Wissenschaftler ist, die Welt zu benennen und zu erklären.



Olga Lucia Obando Salazar, Jg.1959, Diplompsychologin "Universidad del Valle" Kolumbien, M.A. Erziehungswissenschaft Technische Universität Berlin. Bis 1987 Angestellte in Kolumbien als Psychologin eines ländlichen Vorschulerziehungsprojekts. Leiterin des Seminars "Frauen-Macht-Rassismus" an der TU Berlin. Freie Mitarbeiterin in der politischen Bildung und Lehrerfortbildung. Zur Zeit tätig an einem eigenen Forschungsprojekt zur Entwicklung eines geschlechtsspezifischen Ansatzes für die antirassistische Bildungsarbeit

Entwicklungsbezogenes Kommunikationsdrama,

1. Akt, Szene 1

(Situation: eine entwicklungspolitische Einzeltherapiesitzung, Klient Udo, Therapeut. Sie sitzen einander in einigem Abstand in einem karg ausgestatteten, büroähnlichen Raum gegenüber)

Udo: Ich möchte heute über einen Alptraum sprechen, den ich letzte Nacht hatte ...

Therapeut: (nickt wohlwollend, ein leises Aufmunterungs-lächeln in den Mundwinkeln)

Udo: Es war so verrückt. Ich weiß gar nicht mehr so genau, ich kann aber versuchen ...

Therapeut: (schweigt, blickt Udo tief in die Augen)

Udo: (beißt auf seiner Unterlippe herum, hält dem Blick des Therapeuten mühsam stand, schließlich ...) Also, das war so. Da war ein Vertreter einer Regierung einer entwickelten Industrienation, Deutschland vielleicht, aber vielleicht auch Frankreich oder England, der saß ...

Therapeut: (immer noch seinen Blick in Udos versenkend) Sagen Sie „ich“ und reden Sie in der Gegenwart. Sagen Sie: „Ich bin ein Vertreter einer Regierung usw. und sitze ...“

Udo: Also gut. (senkt den Blick, seufzt tief. Sein Blick schweift im Raum herum und bleibt schließlich an dem kargen Apfelbaum vorm Fenster hängen) ... Ich bin ein Vertreter einer Regierung eines entwickelten Landes und sitze im Büro einer Entwicklungshilfeorganisation in einem klassischen Entwicklungsland. Bangladesch vielleicht... Ich erzähle denen von unserem tollen dualen Ausbildungssystem und von unserer Doppelstrategie in der berufsausbildungsbezogenen Entwicklungshilfe.

Therapeut: Wer sind „die“? Werden Sie genauer.

Udo: Das sind zwei Frauen von der „Women's National Self Reliance Organisation“. Die jüngere von den beiden sitzt außerdem im nationalen Parlament und ist Stellvertretende Vorsitzende des Ausschusses für Bildungsfragen.

Therapeut: Und weiter?

Udo: Ja, und als der Vertreter dann ... als ich dann meinen Vortrag beendet habe, über die verschiedenen Positionen der deutschen Berufsbildungshilfe unseres Ministeriums in Vergangenheit und Gegenwart und die Überlegenheit unseres Systems wegen seines langfristigen Qualifikationspotentials, da ... (er bricht ab und vergräbt sein Gesicht in seinen Händen)

Therapeut: (wartet schweigend)

Udo: ... da ... (stottert) da fragt mich die eine, ob ich Habermas kenne. (Sieht den Therapeuten verletzt an).

Therapeut: (neutral, zeigt nicht die erhoffte Zuwendung) Ja, und dann?

Udo: Na, ich hab' sie darauf hingewiesen, daß ich schließlich Politologe bin und Habermas-Experte.

Therapeut: Ich weise sie darauf hin ...

Udo: (aufgebracht) Jaja, und da fragen die mich, ob ich gekommen bin, um mit ihnen zu kommunizieren, oder ob ich ihnen ein Fertigprodukt verkaufen will.

Therapeut: Das ist ja .. (hält sich zurück) Ja, und dann?

Udo: Ich erkläre ihnen, daß unser Ministerium natürlich auch in der Praxis nach seiner erklärten Strategie des gemeinsamen Dialoges und der Anpassung an die jeweiligen nationalen und regionalen Gegebenheiten handelt. Das setzt selbstverständlich

Kommunikation voraus. Und außerdem kommen wir nicht als Verkäufer, sondern als Geber. Das ist etwas ganz anderes. Ja und dann ... und als ich fertig bin, da (spricht mühsam weiter) ... stehen die beiden einfach auf, lächeln mich an und ...

Therapeut: ... und was ...?

Udo: ... und drehen mir den Rücken zu und verlassen den Raum. Machen einfach die Tür vor meiner Nase zu.

Therapeut: Also so was! (beide schweigen)

Udo: ... ja, und dann bin ich aufgewacht.

Therapeut: Gut. Stellen Sie sich jetzt vor, wie Sie da in diesem Raum sitzen mit den beiden Frauen. Wie fühlen Sie sich?

Udo: Ich schwitze trotz meiner Shorts. Der Ventilator funktioniert nicht richtig. Das hab' ich gleich am Anfang schon bemängelt.

Therapeut: Ihre Gefühle! Was fühlen Sie?

Udo: (überlegt eine Weile) Garnichts. Ich weiß nicht ... Nicht so ganz wohl. Ich bin mir nicht so sicher ...

Therapeut: Kommen wir mal zu der Stelle, wo die beiden Frauen - wie sehen sie überhaupt aus?

Udo: Sie tragen lange Saris, sind schlank, die jüngere Frau ist größer als ich und hat rabenschwarzes Haar, das sieht man am Scheitel ...

Therapeut: ... das sehe ich am Scheitel! Macht die Frau Sie an?

Udo: Wie bitte?

Therapeut: Na, ob die Frau Sie anmacht. Wollen Sie mit ihr bumsen?

Udo: (empört) Also hören Sie mal ... Ich bin ein offizieller Vertreter der bundesdeutschen Regierung ...

Therapeut: Scheiß drauf. Sie sind ein Mann. Macht die Frau Sie an?

Udo: (leise) ... wie meinen Sie denn ...?

Therapeut: (seine Stimme wird lauter) Na, also, muß ich Ihnen da auch noch auf die Sprünge helfen? Ob Sie die Frau vögeln wollen, oder vielleicht auch beide? Was fühlen Sie denn?

Udo: (verwirrt) Ich bin verheiratet und habe zwei prächtige, intelligente Kinder ... Naja, die Jüngere, schön finde ich sie schon. Sie hat so zarte glatte Hände mit anmutigen Bewegungen ...

Therapeut: Aha. Wollen Sie sie anfassen? Sie packen und mit ihr über den Fußboden rollen und ihr die Kleider vom Leib reißen?

Udo: (erschreckt) Neinein, so etwas würde ich nie tun...

Therapeut: Das ist Ihr Kopf! Das ist Ihr Denkmuster! Spüren Sie Lust?

Udo: (schweigt, den Tränen nahe)

Therapeut: (schweigt lange) Und Habermas?

Udo: (schaut ihn völlig verwirrt an) Wie bitte?

Therapeut: Als die Frau von Habermas redet und Kommunikation? Was empfinden Sie da?

Udo: Na, das hab' ich doch schon gesagt. Ich bin sauer. Wie kommt die dazu, MICH sowas zu fragen? Wenn hier einer Habermas versteht, dann sind das doch wohl seine eigenen Leu-

te! Schließlich sind wir es, die Technik und Wissenschaft zu einem erfolgsorientierten und bewährten Schlüsselsystem zusammengefügt haben, sonst ...

Therapeut: (abrupt) Mann, nun gehen Sie doch mal in Ihre Gefühle rein. Was fühlen Sie sonst noch?

Udo: Ich? (schweigt verzweifelt, vergräbt den Kopf in seinen beiden Händen)

Therapeut: Versuchen wir's mal anders. Jetzt gehen Sie mal in die Frau rein. Sie sind jetzt die Frau. Was geht in Ihnen vor?

Udo: (murmelt vor sich hin) Ich bin jetzt die Frau ... die Frau ... Ich versetze mich in die Frau ... Wahrscheinlich denkt die jetzt über die Kommunikationsmodelle nach. Über die Zweckrationalität, die in den westlichen Gesellschaften Kommunikation und Handlung bestimmt. Über die Verwandlung von kommunikativem Handeln in erfolgsorientiertes Handeln durch den Industrialisierungsprozeß.

Therapeut: (verdreh die Augen, seine Stimme bekommt einen leicht aggressiven Unterton) Welche Gefühle haben Sie als Frau gegenüber diesem Mann?

Udo: Gefühle ... (er sinniert eine Weile, starrt mit leerem Blick auf den überquellenden Aschenbecher des Therapeuten, holt tief Luft) Sie ist auch sauer. Sie ...

Therapeut: (mit schneidender Stimme) Ich bin auch sauer. Ich!

Udo: (jetzt auch ärgerlich) Ich bin auch sauer. Was will dieser Lackaffe hier, denke ich. Hält der mich für blöd? Denkt der, ich hab' nichts im Hirn? Was glaubt der wohl! Wir kommunizieren verständigungsorientiert und handeln dabei Situationsdefinitionen aus. Verständigung ist unser erstes Ziel, und dann erst geht es um Inhalte. Deshalb habe ich, wenn ich verbal kommuniziere, Zeit, Geduld, Respekt vor dem anderen, Flexibilität, Offenheit ...

Therapeut: (explodiert) Nun hören Sie doch endlich mal auf mit Ihrer Verbalonanie! (reißt sich zusammen) Mann, haben Sie denn überhaupt keine Gefühle? Leben Sie denn nur im Kopf?

Udo: Doch, natürlich habe ich Gefühle. (Tränen quellen aus seinen Augen und rinnen ihm die Wangen hinunter. Er beschattet seine Augen mit der linken Hand, wendet sich leicht vom Therapeuten ab und fummelt nervös nach einem Taschentuch.)

Therapeut: (nimmt ein Papiertaschentuch aus seiner Brusttasche und reicht es ihm herüber) Haben Sie ein gestörtes Verhältnis zu Ihrer Mutter? Einen dominanten Vater? Akademiker vielleicht? Sexuelle Probleme mit Ihrer Frau? Erzählen Sie doch mal von Ihrer Kindheit.

Udo: (erstarrt, richtet sich auf, wischt sich die Tränen ab) Was hat denn das damit zu tun? Was erlauben Sie sich, das geht ja nun wirklich zu weit ...

Therapeut: (richtet sich in seinem Sessel auf und schleudert ihm mit eisiger Stimme entgegen) Sie sind dominant! Sie sind ein verklemmter Intellektueller, kommunikationsunfähig, empathielos, machtgeil, und obendrein ein Macho.

Udo: (protestiert schwach) Aber ich ... also ...

Therapeut: Unsere Zeit ist um. Kommen Sie nächste Woche zum gleichen Termin wieder (blickt ihm kurz ins Gesicht, zieht seinen Mund zu einem Lächeln, die Augen bleiben kalt. Er nimmt Udos rechte Hand in seine Rechte, drückt sie fest und läßt sie dann fallen). Sie sind ein interessanter und sehr liebenswerter Mensch (dreht sich um und verläßt den Raum).

Udo: (hilflos) Aber ich wollte doch nur ... also ... (trotzt mit hängendem Kopf und hängenden Schultern aus dem Raum. Murmelt vor sich hin) Scheiße, hätt' ich doch bloß nichts davon erzählt ...

Barbara Toepfer

Rätsel

Liebe Leserinnen und Leser,

die Auflösung unseres Rätsels aus dem letzten Heft war schwer. Die richtige Antwort lautete nämlich: Arnold Köpcke-Duttler. Unser alter Freund und Mitsreiter ist der Autor dieses Textes, eines Ausschnittes aus seinem großen Werk über den russischen Philosophen Nicolai Bediajew.

Kommen wir aber nun zu unserm neuen Rätsel. Im Folgenden wird die Satzung eines Vereins (auszugsweise) wiedergegeben. Diesesmal geht es nicht darum, den Autor zu erraten, sondern um die Frage: Um welchen Verein handelt es sich? Wie ist sein richtiger Name?

„Satzung des Vereins für ...“

§ 1 Aufgabe, Ziel und Zweck des Vereins. (1) Es ist Kultur des Vereins, forsche Vergleiche zu ziehen. (2) Er bezweckt Schutz der und vor den Kleibeifen. Dabei verfolgt er Gemeinnützige (nach Art. 6 Menschenrechtsdeklaration). (3) Aufgabe ist nicht Ziel des Vereins. (4) Der Verein ist nicht einfach, sondern interdisziplinär, und fördert die Zunahme auf allen Gebieten.

§ 2 Sitz des Vereins. (1) Der Verein hat aus grundsätzlichen Erwägungen keinen Sitz, sondern einen Standpunkt. (2) Er bewegt sich zwischen den Disziplinen und säße - hätte er einen Sitz - zwischen den Stühlen.

§ 3 Sektionen des Vereins. Der Verein unterhält Sektionen. (1) Volkskunde und Völkerkunde bilden die Sektionen der rezenten Kulturbreiter. (2) Die weiteren Fachsektionen heißen Bio-, Psycho-, Etho-, Pado-, Sozi- und Archobreiter. (...)

§ 4 Beiträge. (1) Diskussionsbeiträge sind unentgeltlich, aber regelmäßig zu entrichten. (2) Monologe Beiträge sind in diskussionsanaloge Beiträge zu kürzen. Ein Rabattanspruch besteht auch in diesem Falle nicht.

§ 5 Aufgaben des Vereins. Der Verein gibt weder etwas zu noch ab. (...)

§ 9 Rechte des Vorstands. Die Rechte des Vorstandes muß nicht wissen, was die Linke tut.

§ 12 Ehrenmitgliedschaften und Auszeichnungen. (1) Der Verein verleiht Ehrenmitgliedschaften und Auszeichnungen. a) Ehrenritzel: - Ehrenklaubauf. Der Ehrenklaubauf ist berechtigt, ganzjährig im Ornat des Klaubauf aufzutreten. - Ehrenlotter. Besonders verlotterte Mitgliedern wird der Titel „Ehrenlotter“ verliehen. b) Auszeichnungen: - Der kleine Schupf - Der silberne Schupf am grünen Band - Die Klaubauf-Glocke mit goldenem Gürtel am Ohrklapp. (2) Verleihungen finden ausnahmslos im Pfandhaus statt. (3) Verleihungsruf. Nach der Verleihung bringt der Vorsitzende auf den Ausgezeichneten den Verleihungsruf aus. Er besteht aus einem dreifachen „Matrei!“. Bei schlechtem Ruf eines Mitgliedes ist sofort in diesen auszubrechen. (...)

§ 14 Schiedsgericht. (1) Das Schiedsgericht ist stets im Vereinslokal einzunehmen. Es unterliegt der Abwasserverordnung. Stittige Fälle sind biologisch zu klären. (2) Zusammentritt des Schiedsgerichts. Wer das Schiedsgericht zusammentritt, ist unerheblich.“

Wie also heißt der Name des Vereins? Ich denke, die Antwort dürfte nicht mehr so schwer sein. Als Siegerpreis für die richtige Antwort winkt die Verleihung der Klaubauf-Glocke mit goldenem Gürtel am Ohrklapp!

akt

Jürgen Hess

Informatik und ihre Beziehung zur „Dritten Welt“: ein Blick in eine andere Disziplin

Vom 28.8. - 2.9.94 fand in Hamburg der 13. Welt-Computer-Kongreß statt, seit 32 Jahren wieder in Deutschland. Es ist fast selbstverständlich, daß die Informatik die Welt als ein großes „Lokales Netz“ sieht. Unter den fünf großen Themenkreise dieser Konferenz waren sowohl „Social Impacts of Computers and Communications“ wie auch „Computer and Communications for Developing Countries“. Entsprechend umfangreich war das Angebot von Vorträgen und Panel-Diskussionen.

Deutlich war die Zweiteilung der „Developing Countries“: Vertreter aus Indien, Brasilien, Argentinien und der Türkei diskutierten Probleme der eigenständigen Entwicklung im Bereich von Hardware, Software und informationstechnischen Diensten, wie etwa „Building a Local Hardware Industry“ (Beitrag aus Brasilien), „Cooperation on Software Development in the South of South America“ (Argentinien), „Strategies for Exploiting the Global Software Markets“ (Indien) und „Information Technology in the Brazilian Service Sector - Impact on Competitiveness“. In diesen großen Ländern gibt es neben sehr armen oder verarmten Regionen „High Tech“-Zentren, deren Ausstattung „State-of-the Art“. Diese Länder verfolgen Ziele wie Software-Export oder die eigenständige Entwicklung ihrer informationstechnischen Infrastruktur.

Die andere, noch ärmere Hälfte der „Developing Countries“ war kaum vertreten: afrikanische Beiträge kamen aus Tunesien, Südafrika und Mauritius. Entsprechende entwicklungsrelevante Themen wurden von Vertretern der Weltbank, des Commonwealth Sekretariats oder des Nordens behandelt: „Building Information Systems Capacity in Sub-Sahara Africa“

(USA), „A Demand-Driven Approach to National Policy Formulation“ (Weltbank), „Information Technology and Development: The Role of Emerging Technologies“ (Commonwealth Sekretariat). Als Probleme wurden deutlich: Die Projekte werden nicht aufeinander abgestimmt, eigenständige Vorhaben der Betroffenen haben kaum Chancen der Realisierung, die „Donors“ hinterlassen Geräte, ohne die angemessene Ausbildung der Nutzer zu sichern, die niedrigen Einkommen

in öffentlichen Dienst veranlassen ausgebildete Anwender, in die Privatwirtschaft überzusiedeln, für Infrastrukturmaßnahmen - hier insbesondere Telekommunikation - fehlt das Geld.

Der Kongreß zielte auch auf praktische Konsequenzen: Nach den Präsentationen (100 invited speakers, 140 submitted papers) sollten Informationen und Einschätzungen in die Diskussion von strategischen Themen einfließen, die wiederum zur Erarbeitung von „Action Agendas“ führen sollte, die dann als die Aussagen des Kongresses verbreitet wurden. Das strategische Thema 9 „Is Technology Transfer the Answer?“ wurde vor dem Hintergrund einer zunehmenden Unsicherheit über mögliche positive Auswirkungen der Informationstechnik auf die „Entwicklung“ der Länder diskutiert. Da Hoffnungen auf eine positive ökonomische „Entwicklung“ schon für die Grundversorgung mit Nahrungsmitteln, Medikamenten, usw. in Schwarzafrika gering sind, lassen sich Erwartungen, die sich auf einen beschleunigten Ausbau der Informationstechnik und davon ausgehende Impulse für einen wirtschaftlichen Aufschwung gründen, nicht halten. So war das Thema einer Informatikerin aus Kenya, die jedoch schon lange im Ausland und jetzt in Deutschland lebt: „The Myths and Illusions of Technology Transfer“. Im Bereich der tertiären Ausbildung und der Anwendung in vielen Bereichen ist auch in Afrika die Informationstechnik unerlässlich, um die Lücke zwischen Nord und Süd nicht noch größer werden zu lassen. Dagegen ist in den „Schwellenländern“ die Informationstechnik ein Teil der wirtschaftlichen „Entwicklung“, etwa durch einen entsprechenden Ausbau der Infrastruktur, lediglich in Indien gibt es eine bemerkenswerte eigen-

ne Softwareindustrie.

Im Rahmen des Kongresses gab es einen Workshop der Studierenden, veranstaltet vom FB Informatik der Uni Hamburg. Bei beachtlicher Teilnahme der Studierenden wurde zu den durch ausführliche Unterlagen gut vorbereiteten Programmpunkten: „Arbeit und Kinder“, „Umwelt: Auswirkung der Informatik“, „Entwicklungsländer: ein anderer Standpunkt“ und „Perspektiven der Informatik“, lebhaft und engagiert diskutiert.

Während auf dem Kongreß das Thema „Entwicklung“ einen breiten Raum einnahm, ist dieser Aspekt in der Organisation der Deutschen Gesellschaft für Informatik (17.000 Mitglieder) nur am Rande vertreten. Im Fachbereich 8 der GI „Informatik und Gesellschaft“ gibt es schon seit mehr als 10 Jahren die Fachgruppe „Informatik und Dritte Welt“ mit etwa 260 Mitgliedern. Zweimal jährlich erscheint ein Newsletter, in dem über die Situation der Informatik in südlichen Ländern berichtet wird, bestimmte Fachthemen behandelt, Fachbeiträge dokumentiert werden. Dort wird auch über die Arbeit der Fachgruppe berichtet, die zwei bis drei Treffen jährlich und gelegentlich Workshops veranstaltet. Ein Treffen gab es jetzt im zeitlichen Zusammenhang mit dem Kongress. Ein wesentliches Ziel der Arbeitsgruppe ist die Ansprache interessierter Studenten, um auf Probleme aufmerksam zu machen, die selten im Arbeitsgebiet eines Informatikers auftauchen. Nur wenige Mitglieder der Fachgruppe können die berufliche Arbeit mit der Mitwirkung in der Fachgruppe verbinden, daher sind kaum 10 % aktiv.

Teilzeitarbeit zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und für eine begrenzte Arbeitsmarktentlastung

Die Tagung unserer Kommission in Oldenburg 1994 hat gezeigt, daß es auch in unseren Reihen eine Schere zwischen einem interessierten, begabten und kompetenten Nachwuchs und den in den nächsten Jahren freien Nachwuchsstellen gibt. Es erscheint mir etwas sinnlos, Menschen auszubilden, mit unseren Fragestellungen und Theorien zu „belasten“, wenn es noch nicht einmal Graduiertenstipendien geben

soll (dies ist zumindest das Ergebnis der Sparpolitik der niedersächsischen, sozialdemokratischen Regierung), geschweige denn Qualifikationsstellen. Deswegen müssen wir solche Konzepte, wie sie der Kollege Karcher praktiziert, diskutieren, wenn wir unsere Arbeit nicht in Resignation enden lassen wollen.

Doch scheinen mir einige Fragen noch nicht völlig geklärt: Fördern wir nicht die Tendenzen zur Entwertung akademischer Arbeit? Kann es nicht sein, daß wir - gutwollend - den Einfluß über eine Entwicklung verlieren, an deren Ende eine Verarmung von Akademikern steht? Wie ist es mit den Pensionsansprüchen? Für manche, die auch im Alter noch Familie zu versorgen haben, ist dies eine wichtige Frage. Wenn NachwuchswissenschaftlerInnen uns auf der anderen Hälfte unserer Stellen ersetzen sollen, führt dies nicht zu einer Überforderung oder gar Überlastung dieser StelleninhaberInnen? Ist es sinnvoll, in einer Zeit Selbstbeschränkung zu predigen, wo die Länder sinn- und konzeptionslos „auf Teufel komm raus“ im Bildungsbereich einzusparen versuchen? Wie auch immer, ich hoffe auf eine spannende und konsequenzenreiche Diskussion.

Gottfried Mergner

In weniger als zehn Jahren wird ein Großteil der Professorinnen und Professoren pensioniert, die heute die Lehre an den Universitäten tragen. Inzwischen ist in den meisten Fächern absehbar, daß dann auch nicht annähernd genügend qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber für die frei werdenden Stellen zur Verfügung stehen. Die Möglichkeiten, sich über Mittelbau-Stellen an den Hochschulen zu qualifizieren, sind quantitativ unzureichend für den anstehenden Wechsel. Die Zahl von Promotionsstipendien dürfte angesichts der Mittelkürzungen für Stiftungen merkbar zurückgehen. Qualifizierte Hochschulabsolventen, die für eine Nachfolge in Frage kommen, stehen gegenwärtig vielfach auf der Straße! In dieser Situation sind alle WissenschaftlerInnen, die gegenwärtig Dauerstellen innehaben, aufgerufen, sich für eine Entschärfung dieser Problematik aktiv zu engagieren!

Da angesichts der bestehenden Schwierigkeiten öffentlicher Haushalte keine Chance für eine Aufstockung von Qualifikationsstellen besteht, bietet sich Teilzeitarbeit an. Diese kann in vielfältigsten For-

men erfolgen. Bereits vor Jahren haben die Professoren Grottian und Narr an der Freien Universität Berlin jeweils auf eine Ein-Drittel-Professoren-Stelle verzichtet, unter der Voraussetzung, daß die Universität daraus eine neue Zwei-Drittel-Professoren-Stelle auf Zeit macht. Dieses Modell funktioniert ausgesprochen gut, hat aber bisher leider noch viel zu wenig Nachahmung gefunden. Ein anderes Modell ist die Besetzung einer Stelle mit zwei halbtagsbeschäftigten Personen. Dieses ermöglicht besonders habilitierten WissenschaftlerInnen, Erfahrungen als ProfessorInnen zu sammeln. Ein solches job-sharing wird häufig kritisiert, da es in der Praxis einen zu hohen Kommunikationsaufwand erfordert und daher nicht wirklich funktioniert. Ein Blick auf die zigtausenden von meist Frauen, die halbtags als Lehrerinnen arbeiten, macht jedoch deutlich, daß diese Befürchtungen unberechtigt sind. Seit dem Herbst 1994 wird sogar im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung eine Referatsleiterstelle von zwei halbtagsbeschäftigten Mitarbeitern besetzt. Bevor das Ministerium sich zu diesem Schritt entschloß, hatten einzelne interessierte Mitarbeiter jahrelang um eine solche Lösung gekämpft. Erst die sich zuspitzende Arbeitsmarktlage und entsprechende politische Erklärungen von der Bundesregierung haben offenbar eine Änderung bewirkt. Erste Erfahrungen der Betroffenen aus dem Ministerium klingen ausgesprochen positiv.

Ein drittes Modell hat Professor Karcher an der Technischen Universität durchgesetzt. Er hat der Universität das Angebot gemacht, für sechs Jahre auf die Hälfte seines Gehaltes zu verzichten, wenn die Universität dafür einen angemessenen Kapazitätsausgleich schafft, insbesondere wenn sie eine Hochschulassistentenstelle in diesem Arbeitsgebiet einrichtet. Nach anfänglichem Zögern hat sich die Technische Universität entschlossen, dieses als ein Modell zu unterstützen. Es wird ab dem 1. April 1995 Wirklichkeit werden. Tätigkeiten, die nur von Professoren wahrgenommen werden können, bleiben bei dem Halbtags-Professor. Insgesamt wird die Arbeit auf zwei Personen aufgeteilt. Das hat eine erhebliche Entlastung für den einzelnen bei der Lehre und der Selbstverwaltung zur Folge und gibt beiden Personen mehr Zeit für andere Aktivitäten. Der für

ein gutes Funktionieren eines solchen job-sharings erforderliche erhöhte Kommunikationsaufwand dürfte jedoch dadurch mehr als ausgeglichen werden, daß zwei Personen gemeinsam forschen und gesellschaftlichen Einrichtungen zuarbeiten können.

An der Universität Hamburg wurde vor einigen Jahren ein sogenanntes 7/8-Modell erprobt, bei dem sieben ProfessorInnen auf ein Achtel ihres Gehalts verzichten - bei entsprechender Reduzierung ihrer Arbeitsverpflichtungen - und dadurch eine zusätzliche 7/8-Stelle schaffen. Die Vielfalt der Möglichkeiten, zur Nachwuchsförderung und zur Arbeitsmarktentlastung beizutragen, sind damit aber noch längst nicht erschöpft. Beispielsweise können sich ProfessorInnen auch ein oder zwei Jahre ohne Bezüge beurlauben lassen, sofern in dieser Zeit für sie eine Vertretung aus dem Kreis des wissenschaftlichen Nachwuchses bestellt wird.

Bedenken bestehen von verschiedener Seite bei all diesen Modellen dahingehend, daß damit aufgrund von einleuchtender privater Initiative einer Politik Vorschub geleistet wird, die zu einer generellen Einführung von Teilzeit-Professuren und zur Abschaffung von Vollzeit-Professuren führen könnte. Zwar ist diese Befürchtung nicht ganz von der Hand zu weisen, doch besteht einfach keine Alternative zur Teilzeitarbeit, da bereits heute die gesellschaftlich finanzierbaren Ganztagsstellen nicht mehr für die Sicherung der Vollbeschäftigung ausreichen. Daher ist es gerade im Bereich gut bezahlter Stellen unerlässlich, in größerem Umfang Teilzeitarbeit zu ermöglichen. Diesen Personenkreis trifft die Einbuße an verfügbaren Mitteln erheblich weniger als die vielen kleinen Angestellten - meist Frauen! -, die sich mit einer Halbtagsstelle begnügen müssen und dabei häufig auch noch alleinerziehend sind. Es ist gesellschaftlich nicht zu verantworten, daß ein großer Teil der heute jungen Menschen keine berufliche Perspektive mehr entwickeln kann und bereits in jungen Jahren signalisiert bekommt, daß er eigentlich überflüssig sei. Auf der anderen Seite klagen gerade viele Inhaber gut bezahlter Berufe über einen erheblichen Mangel an Zeit, der schon längst zu einer Einbuße an Lebensqualität geführt hat. Dieser Mangel läßt sich leicht durch praktikable Teilzeitmodelle beheben.

Peter Grottian geht mit einer neuen Initiative noch einen Schritt weiter. Er fordert die Universitäten auf, in den nächsten etwa zehn Jahren nur noch Teilzeitprofessuren auszuschreiben und zu besetzen. Diese könnten nach seinen Vorstellungen später auf Antrag aufgestockt werden. Nach den mäßigen Erfahrungen mit der Nachahmung seines Modells, freiwillig auf einen Teil seines Gehalts zu verzichten, bietet sich eine solche striktere Gangart an. Auf jeden Fall sollten alle Fakultäten und von ihnen ausgehend auch die Universitäten und andere Hochschulen die Notwendigkeit und die Möglichkeiten für Teilzeitarbeit der ProfessorInnen intensiv diskutieren und Möglichkeiten einer Realisierung suchen. Daß diese Möglichkeiten gar nicht so fern liegen, zeigen die bisher praktizierten Modelle.

Nähere Informationen sind bei Wolfgang Karcher, Technische Universität Berlin, FB 2, FR 4-8, Franklinstraße 28/29, 10587 Berlin (Tel.: (030) 314-23632/-25326; FAX: (030) 314-73621/-21117) zu erhalten.

Protokoll der Kommissions-sitzung am 06. November 1994 in Bad Boll

1. Der nächste Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wird unter dem Titel „Bildung zwischen Staat und Markt“ im März 1996 in Halle stattfinden. Die Kommission will sich daran mit einem Symposium „Zwischen Markt und Überlebenswirtschaft: Pädagogische Konsequenzen“ beteiligen. Es ist daran gedacht nicht nur Fallstudien aus der Dritten Welt vorzustellen, sondern auch die internationalen Marktbeziehungen auszuleuchten. Die KollegInnen Böhm (Bremen), Bühler (Weingarten), Dias u.a. (Frankfurt/M. - zweimal), Holm (Düsseldorf - zur Frauenproblematik), Günther Falkin und Mauch (UNESCO, Hamburg) erklären sich bereit, Beiträge zu liefern. Die Kommissionsvorsitzende wird gebeten, mit der Kommission Sozialpädagogik Kontakt aufzunehmen, um eine Beteiligung auch anderer Kommissionen am Symposium zu erreichen.

2. Der Vorstand der DGfE bittet darum,

die Adressen aller Kommissionsmitglieder zu erhalten, um etwaige Nichtmitglieder in der DGfE für die Gesellschaft werben zu können. Wer nicht möchte, daß seine Adresse an den Vorstand der DGfE weitergegeben wird, sollte das dem Kom-

4. Für die nächste Tagung in Oldenburg stehen Fragen der Forschungsmethodologie bei der Bildungsforschung mit der Dritten Welt im Vordergrund. Der Kommissionsvorsitzende fordert dazu auf, für diese Sitzung Beiträge zu alternativen

Nachtrag zum Gesprächsprotokoll im letzten Heft:

Liste erstellter Sektorstudien

- * Herbert Bergmann et Iro Yahouza: Niger: Etude sectorielle sur l'éducation de base. GTZ, Eschborn, 1992 (Bildungsreport Nr. 55), 122 S. und Anhänge
- Brigitte Sodatonou, Grundbildungswesen im Tschad; PN: 85.2021.5-03.111 Frankfurt/M., Juli 1992, 109 S. und stat. Anhänge
- Bernd Sandhaas/Berhanu Berhe: Äthiopien, Situationsanalyse der Primarschulbildung, (Im Auftrag der GTZ; PN: 89.2238.7-03.102) Hamburg und Göttingen, August 1992, 172 S.
- * Gerhard Kutsch: Sektorkurzanalyse, Bildungswesen in Mosambik (Entwurf) Frankfurt, Eschborn, 22. September 1992, 49. S. und Anhang.
- Bernd Sandhaas/Rudolf Pfeifer/Gerhard Huck: Äthiopien, Förderung der Primarschulbildung, Sektoranalyse und Projektprüfung (Im Auftrag der GTZ, PN: 89.2238.7-03.102) Göttingen, Januar 1993, 110 S.
- * Roland Baecker: Ecuador, Beschreibung und Analyse des Grundbildungssektors Oldenburg, Im März 1993, 98 S. und Anhang
- * Paul Gomis: Comparative Study of the Education Systems of Benin, Ghana, Sierra Leone, Côte d'Ivoire, Guinea, Togo, IKO-Consult, Frankfurt - July 1993, 103 S.
- * Mary White Kaba et Marie Bwimana: Etude du secteur de l'éducation de base au Burundi, GTZ, Eschborn 1993, 203 S. und Annexes (Bildungsreport No. 59)
- * Charles Gounebana/Horst Sommer/Mary White Kaba: Etude sectorielle sur l'éducation de base et la formation professionnelle en République Centrafricaine, Eschborn, Octobre 1993 (Bildungsreport No. 60) 159 S. und Annexes
- (Sandhaas u. a.): United Republic of Tanzania Sector Review. Primary and Secondary Education o. O., 172 S.

* Sektorstudie im eigentlichen Sinne

missionsvorsitzenden mitteilen.

3. Perspektiven der Kommissionsarbeit: Die Kommission Bildungsforschung in der Dritten Welt hat sich von Anfang an zum Ziel gesetzt, auch Studenten und Nichtdoktoren in die Arbeit der Kommission miteinzubeziehen. In diesem Zusammenhang wird beschlossen, daß für die jährlich zweimaligen Kommissionstreffen Interessierte Reisekostenzuschüsse beantragen können. Es soll ein Fond geschaffen werden, aus dem diese Zuschüsse gezahlt werden können. Die Verwaltung und Einwerbung der Mittel übernimmt der Vorsitzende.

Forschungsparadigmata aber auch zu konkreten Forschungserfahrungen vorzubereiten. Die Herren Dias, Böhm, Mauch und Bühler erklären sich bereit, Beiträge zu liefern.

5. Es wird nochmals zur aktiven Mitarbeit bei der Gestaltung der „ZEP“ aufgerufen. Beiträge für die Zeitschrift sollten an den Kollegen Bühler (Weingarten) gesandt werden, der für mehr Durchsichtigkeit bei der Artikelauswahl und -ablehnung sorgen wird. Es geht in der Zukunft insbesondere darum, Unklarheiten über die Auswahlkriterien, wie sie z.B. bei einem eingereichten und zunächst angenommenen

DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE DGfE

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Artikel aus Oldenburg aufgetreten sind, zu beseitigen.

Dr. H. Peter Gerhardt
Postfach 20 05 49, 53135 Bonn

Brief von Reinhold E. Thiel (Redaktion E+Z) an die Kommission vom 25. November 1994

Folgender Brief ging bei Wolfgang Karcher ein, der hier im Wortlaut wiedergegeben wird:

„Lieber Herr Karcher, die Stellungnahme der GTZ ist mir nicht nur mit beträchtlicher Verzögerung, sondern auch mit einem neuen Vorspann zugesandt worden, der nun wieder eine Diffamierung der E + Z-Redaktion enthielt. Ich habe mich deshalb entschlossen, sie nicht zu veröffentlichen. Ich habe mir mit diesem Heft, wie Ihnen sicher bekannt ist, sehr viel Ärger eingehandelt. Ich werde die Angelegenheit deshalb nicht wieder aufnehmen. Mit freundlichen Grüßen, Reinhold E. Thiel“

Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in Oldenburg

(dgfe) Die Kommission lädt ihre Mitglieder und auch interessierte Gäste für ihre nächste Arbeitstagung in Oldenburg (Ol) vom 6. Juli (abends) bis zum 9. Juli 1995 (vormittags) ein. Das Thema ist: **Forschungsmethoden - Forschungsstrategien bei der Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens**. Ich bitte um verbindliche Anmeldung bis zum 09. Juni mit Übernachtungswünschen (Hotelbestellung durch uns ect.) an meine Adresse: G. Mergner IBKM C.v.O. Universität 26111 Oldenburg.

Es wurden schon verschiedene Vorschläge gemacht. Doch sind wir auch für weitere Ergänzungen offen. Unser Konzept: Nach einer Telefonkonferenz (Bühler, Küper, Mergner) am 08.12.94 und nach Rücksprache mit (Adick, Böhm, Karcher, Mauch) hat sich folgende Untergliederung herauskristallisiert.

A. Partizipatorische (kooperative) Forschung: Grundlagen, Probleme, Möglichkeiten, Methoden, Konzepte und Erfahrungen. (Also mehr grundsätzlichere Beiträge.)

B. Forschungsstrategien in, (gegen), mit

den Rahmenbedingungen (GutachterInnen-Tätigkeiten, Finanzierungskonzepte, Institutionen, Kooperationen, Forschung und Lehre, „Nachwuchs“, Veröffentlichung der Ergebnisse. (Hier also Beiträge, die aufzeigen, wo die institutionellen Möglichkeiten und Probleme sind.)

C. Projekt-Aspekte und Forschung: Zum Beispiel frauenspezifische Aspekte. Der Nutzen für die Erforschten. (Hier geht es um Beiträge, die das berühmte Theorie und Praxisproblem möglichst positiv und konkret behandeln.)

Bis jetzt haben sich zu Kurzreferaten bereit erklärt: Christl Adick (Bochum), Ullrich Boehm (Bremen), Hans Bühler (Weingarten), Patrick Dias bzw. Hans-Heiner Rudolph (Frankfurt/Main), Wolfgang Küper (Eschborn), Gottfried Mergner (Oldenburg), Werner Mauch (Hamburg). Darüber hinaus wurden zum Beispiel von Christl Adick und anderen noch weitere interessante Namen genannt. Ich mache daher folgenden Vorschlag: Jede Teilnehmerin, jeder Teilnehmer, die/der einen Beitrag halten will, schickt mir bis zum 1. Juni ein Thesenpapier (ein bis zwei Seiten), das wir für die Tagung vervielfältigen werden. Darauf ist vermerkt, ob es sich um einen mehr grundlegenden Beitrag handelt (A), um einen Beitrag, der sich mit den Rahmenbedingungen beschäftigt (B) oder um einen Beitrag, der projektspezifische Aspekte in den Fordergrund rücken will (C). Ich bitte alle Mitglieder, die eine Referentin, einen Referenten kennen, von dem sie sich einen wichtigen Beitrag erwarten, ihn oder sie selbst anzusprechen und sie oder ihn für die Tagung zu begeistern. Auf unserer Tagung sollten die Beiträge dann auf keinem Fall die 20 Minuten (eher kürzer) überschreiten. Ich freue mich auf eine wichtige und interessante Tagung in Oldenburg - im bewährten (und in manchen verbesserten) Rahmen.

Jahrestagung der Vereinigung Afrikanisten in Deutschland

(dgfe) Vom 28. April 1995 bis zum 30. April findet - wie bereits angekündigt - die Jahrestagung der Vereinigung Afrikanisten in Deutschland (VAD) in Duisburg statt. In der Sektion zur informellen Bildung, die Gottfried Mergner leiten wird, werden Frau Maria Kamm von der der Mama Clementina foundation (Moshi/Tansania)

zu Ausbildung von Mädchen, die aus der formalen Bildung verdrängt worden sind (frühe Schwangerschaft, familiäre Probleme ect.) berichten; Frau Dr. Njabili von der Universität Botswana wird über „Formal and informal approaches to gender sensitization in Botswana“ berichten und Herr Johannes Lyassu (angefragt) aus Eritrea wird über Konzept und Probleme des Reintegrationsprogrammes für ehemalige Kämpfer referieren. Das gesamte Programm und die Konditionen für die Teilnahme sind bei der Geschäftsstelle der VAD zu erhalten. Adresse: Institut für Afrikakunde, Neuer Jungfernstieg 21, 20354 Hamburg, Tel.: 040/3562 523 Fax: 040/3562547.

Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 1996 - Call for Papers

(dgfe) Nächstes Jahr (10 - 13. März 1996) findet in Halle der nächste Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften statt. Unsere Kommission beantragt die Durchführung eines Symposiums. Nachdem die Verhandlungen mit der Kommission für Sozialpädagogik leider gescheitert sind, werden wir mit der Kommission für Erwachsenenbildung einen interessanten und interessierten Partner haben. Das Thema des Kongresses ist „Bildung zwischen Staat und Markt“. Das Thema unseres Symposiums soll dementsprechend sein (Arbeitstitel): „Bildungsforschung zwischen Markt und Überlebensstrategien (Subsistenz) - Bildung für Überlebensstrategien“.

Wir haben folgende Fragestellung: Welche Bildungs-, bzw. Schulungskonzepte entwickeln Menschen, um sich selbst und die nachfolgende Generation für die verschiedenen Krisensituationen ihrer Gesellschaft zu rüsten? Gibt es solidarische Unterstützung solcher Konzepte? Gibt es Brücken zur formaler Bildung - soll es sie geben? Gibt es Gemeinsamkeiten zwischen der Überproduktions-Krisen in den Metropolen und den Armutskrisen in den produktionsgeschwächten Ländern?

Wir rufen Euch/Sie auf, Anregungen, Vorstellungen zu ReferentInnen und zu eigenen Referatvorhaben zu entwickeln und diese bis Juli 1995 an Gottfried Mergner, C.v.O. -Universität, IBKM, 26111 Oldenburg zu schicken.

Manfred Kappeler

Rassismus

Über die Genese einer europäischen Bewußtseinsform.
 IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1994, 32 DM. Bezug: Buchhandel oder IKO-Verlag, Postfach 90 09 65, 60449 Frankfurt/Main, Telefon.-Nr.: 069/78 48 08

Manfred Kappeler beschreibt in seinem Buch „Rassismus - über die Genese einer europäischen Bewußtseinsform“ die Geschichte rassistischen Denkens in Europa von der

reits Genealogien der Bibel als „praktiziertes Abstammungswahn“ instrumentalisiert werden. Er beschreibt die Auseinandersetzung um die „Reinheit des Blutes“ im Rahmen der Reconquista Spaniens und die daraus resultierenden rassistisch geprägten Auseinandersetzungen und Progrome.

Kappeler sieht bei den deutschen Humanisten, allen voran Ulrich von Hutten, die Betonung von „Bodenständigkeit“ und die „Reinheit des Blutes“ als „Proprium germanischen Wesens“ gefeiert, die „auf diese Weise der nationalsozialistischen Rassenideologie den Weg bereiten“ (S. 42). Diese germanophilen Ideen seien auf dem Boden der Reformation weitertransportiert und entwickelt worden. Ausführlich zeigt Kappeler am Beispiel der antisemitischen Schriften Luthers sowie seiner „Türkenpredigten“ die ausländerfeindliche Haltung Luthers und deren Konsequenzen. Der Autor resümiert, daß „in Martin Luther ... Deutschtümelei und Rassenhaß in einem radikalen Antisemitismus einer frühen Synthese fanden“, in der sich auf erschreckende Weise das in ihr liegende Gewaltpotential offenbarte“ (S. 46). Das 16. Jahrhundert trug damit „bereits in sich, was in unserer Zeit zu einem furchtbaren Ende führen sollte“ (S. 68).

Auch die Aufklärung trug nicht zu einer Veränderung rassistischen Denkens bei. Im Gegenteil - der „Proklamation der Menschenrechte“ stellt der Autor „ihre gleichgültige rassistische Negation durch die Philosophen der Aufklärung“ (S. 73) gegenüber. Diese „finsternen Seiten des abendländischen Denkens“ sieht der Autor - und er belegt es teilweise - noch heute „systematisch unterschlagen“. (S. 88). Besonders bei Kant habe nach Kappeler die aufgeklärte Vernunft vor dem rassistischen Denken kapitulieren (vgl. S. 90ff). Im Mittelpunkt der Analyse stehen hier die Schriften zur „Physischen Geographie“ und der „Rassen der Menschen“ sowie zur „Anthropologie in pragmatischer Hinsicht“.

Daran anschließend interpretiert Kappeler „Robinson Crusoe“ als Mythos vom bürgerlichen Mann, einem „Prototyp des friedlichen Eroberers, der mit christlich-humanistischem Sendungsbewußtsein die exotische Welt zivilisieren will“ (S. 112). Vernunft, Arbeit und Mäßigkeit seien die Werte - so Defoe in der Interpretation Kappeler -, durch die die Welt zu erobern sei.

Rousseaus Rezeption dieses Werkes und die Integration des Romans in sein Erziehungswerk, den Emile, zeige „die Wilden“, als „das notwendige Andere in der Natur, das zu eliminierende Andere, an dem sich das auf Weltherrschaft gerichtete Bewußtsein der Eroberer aufrichten kann“ (S. 136). Kappeler beschreibt abschließend an verschiedenen politischen Diskussionen im deutschen Parlament, so z. B. der „Dampfervorlage“ Bismarcks die Auseinandersetzungen der deutschen Sozialdemokratie bzw. Einzelpersonen wie Marx, Luxemburg, Kantsky, Bebel und Liebknecht mit dem Kolonialismus.

Der Autor faßt zusammen: „Die rassistische Linie des europäischen Denkens, wie wir sie vom frühen Mittelalter bis zu den Philosophen und Pädagogen der Aufklärung in ihren unterschiedlichen historischen Ausprägungen verfol-

Manfred Kappeler

RASSISMUS

Über die Genese einer
 europäischen Bewußtseinsform

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation



Reconquista Spaniens über Martin Luther, Ulrich von Hutten, Denker der Aufklärung wie Kant und Rousseau bis hin zur deutschen Sozialdemokratie in den zwanziger Jahren und der Auseinandersetzung Rosa Luxemburgs mit dem Kolonialismus. Der Autor bemüht sich zu zeigen, wie be-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

gen konnten, setzte sich in der sozialistischen Arbeiterbewegung des 19. Jahrhunderts in einem paternalistischen Führungsanspruch und einem ausgeprägten zivilisatorischen Sendungsbewußtsein gegenüber den kolonisierten Völkern fort" (S. 147).

Der Autor legt seinen hermeneutischen Analysen die Annahme zugrunde, Rassismus sei „ein bestimmendes Element des abendländischen Bewußtseins, des Bewußtseins der weißen Männer“ (S. 1). Ziel seiner Untersuchung ist es, offenzulegen, „daß der Rassismus seine Wurzeln tief in der europäischen Geschichte hat und ein konstitutives Element europäischen Denkens ist“ (Klappentext). Rassismus ist für ihn „die Verbindung des Auserwähltheitsglaubens mit einem auf Eroberung und Unterwerfung gerichteten Sendungsbewußtsein, auf einer ideologischen Grundlage, die den Überlegenheitsanspruch ... mit einer biologisch argumentierenden Rassentheorie zu begründen versucht“ (S. 5). Weder von farbigen Völkern vor dem Kolonialismus noch aus der Antike sei dem Autor ein biologisch begründeter Rassismus bekannt. Die volle Entfaltung des Rassismus sieht er vielmehr den Deutschen vorbehalten.

Mit dieser Ansicht geht der Autor selbst in die Falle rassistischer Argumentation, da er ein allgemeines und kulturübergreifendes Phänomen überwiegend einem Volk zuschreibt. Es wird weder hinreichend die Genese von Rassismus erklärt, noch belegt, inwiefern er sich um eine europäische Bewußtseinsform (bzw. wenn man die Aussagen des Autors Glauben schenkt, wohl eine deutsche Bewußtseins-

form) handelt. Der vom Autor verwendete rassistische Ideologiebegriff (vgl. S. 10ff.) reicht in meinen Augen zur Erklärung von Rassismus nicht weit genug. Vielmehr übersieht der Autor kulturvergleichende, ethologische und ethnologische Studien. Dadurch verschenkt er sich einen großen Reflexionsspielraum: Es wird weder deutlich, warum Denker wie Luther oder Kant gleichzeitig so aufklärerisch denken konnten, wie sie es taten und damit in großem Maße das europäische Bewußtsein prägten, noch wird erkennbar, in welcher Weise sich die Autoren von dem sie jeweils ungebunden „Zeitgeist“ abhoben. Der Anspruch, mit diesem Buch „Selbstaufklärung über die Hintergründe der eigenen politischen Identität (Klappentext) zu ermöglichen, erscheint unter diesen Prämissen fragwürdig.

Formale Unzulänglichkeiten (vor allem die vielen falschen Trennungen) verstärken den Eindruck, daß dem Buch der letzte Schliff fehlt. Das Kapitel über Robinson scheint ursprünglich für eine andere Veröffentlichung konzipiert worden sein, wie falsche Verweise (S. 111), in den Text integrierte ehemalige Überschriften (S. 117, S. 134) und die breitere Anlage des Kapitels vermuten lassen. Die Anmerkungen sind unterschiedlich in den Text am Ende eines jeden Kapitels integriert. Schade ist auch, daß der Autor anscheinend weder die aktuelle Diskussion zum Rassismus, noch die Auseinandersetzung anderer Autoren mit den untersuchten Protagonisten und ihrer rassistischen Haltung zur Kenntnis genommen hat.

Annette Scheunpflug

Werner Raupp (Hrsg.)

Mission in Quellentexten

Geschichte der Deutschen Evangelischen Mission von der Reformation bis zur Weltmissionskonferenz Edinburgh 1910, Erlangen / Bad Liebenzell 1990, 479 Seiten

Wer sich auch nur einigermaßen in Missions- und Kirchenarchiven auskennt, weiß in etwa, welche „Schätze“ noch heute darauf warten, wieder gehoben zu werden. Es ist ein Verdienst Raupp's, sich dieser Entdeckungsarbeit unterzogen zu haben. Um dem Leser seiner Quellensammlung bleibt es nicht verborgen, daß er es mit Entdeckerfreude tat, dabei eine Vielzahl neuer Quellen ans Tageslicht beförderte und uns diese sinnvoll in Verbindung mit bereits partiell Bekanntem servierte.

Der Verfasser präsentiert uns nicht nur eine erbauliche Lektüre, kulturgeschichtlichen Höhepunkten etc. in einer

Archivalien- und Autographenauswahl, die zuweilen die Frage provoziert, warum denn diese und nicht jene, die wäre doch aussagekräftiger (z.B. Berliner Mission), sondern er beweist durch seine Voranstellungen profunde historische Kenntnisse nicht nur zur protestantischen Missionsgeschichte und stimuliert zusätzlich die Neugierde zu weiterem Studium durch die Präsentation einer Vielzahl zusätzlicher Quellen, Bibliographien und spezieller Literaturen. Nicht zuletzt liegt darin meines Erachtens der besondere Wert und Reiz dieses Bandes.

Unbedingt zuzustimmen ist dem Wunsche des Verfassers, daß durch diesen Quellenband Interesse an Fortsetzungsbänden zur Missionsgeschichte erweckt werden sollte. Ansätze dafür sind bereits eine Reihe gegeben. Sie sollten unbedingt genutzt werden. So konzentriert sich die Quellensammlung vor allem auf das „darum gehet hin“, weniger auf das „und lehret alle Völker“! Gerade missionarisch-„schulische“ (im Sinne Schlunks) Bildungsvermittlung nahm, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung und Intension, im Verlaufe der Missionsgeschichte stets eine besondere Stellung ein. Davon zeugen u.a. Missions- und/oder Ausbildungsordnungen, Synodalakten und nicht zuletzt Berichte und Tagebuchaufzeichnungen von Missionaren. Nicht uninteressant wäre es zu verfolgen, welchen Weg eine Missionsschulpädagogik nahm in Abhängigkeit von den sich

stets ändernden allgemeinen Zielen und territorialen Bedingungen von der 'Bekehrung' - unter dem Motto: „Es ist an

Werner Raupp (Hrsg.)

Mission in Quellentexten

Von der Reformation bis zur Weltmissionskonferenz 1910



EVANGELIUM IN MUNDUM UNIVERSE DOCERE, OMNES GENTES

der Bibel genug. Die Missionare sollen den Heiden die Bibel bringen und nichts weiter, die reine Schriftlehre tuts.“ (Jänicke, Wangemann) - hin zur 'Belehrung' (Müller/Stundermeier), nach Wameck, „dem Saatbeet für die Ern-

ten der Zukunft“, auch im Weltlichen. Oder von der Beihilfe zu bloßer 'Kirchenwachstumsmissiologie', hin zu maßgeblicher Beteiligung, sowohl inhaltlich als auch organisatorisch, an der Prägung rezenter Schulen in national befreiten Staaten (z.B. Tanzania, Namibia ...). Missionar Zahn schlug bereits an der Wende zu unserem Jahrhundert eine „Volksbildung“ zur Förderung der „jeweiligen Volksindividualität“ vor. Nicht zu vergessen das unterschiedliche Wirken der Missionen bei der Heranziehung indigener Kräfte zur Gewährleistung zumindest elementarer Schulbildung.

Obwohl in Jahrzehnten, oft Jahrhunderten im Rahmen dessog. Missionsbefehls, Missionsschule in weiten Gebieten unseres Globus eine durchaus dominante Rolle spielte, stellt sie nicht nur in der Aufarbeitung der Missionsgeschichte (mit Ausnahmen: Wameck, Schlunk, Ustorf ...), sondern auch in der allgemeinen Schulgeschichte ein bis heute weitgehend verdrängtes Kapitel dar. Insofern sollte der Aufforderung nach „Fortsetzungsbänden“ unbedingt nachgekommen werden. An Quellenmaterial mangelt es nicht.

Nicht unbedingt alltäglich ist im vorliegenden Band die Aufnahme und Kommentierung von Quellen, die sowohl „feine“ (z.B. bei Herder) als auch herbe Kritik an Missionierung allgemein, als auch speziell an Missionierungszielen, -inhalten und Organisationsformen oder didaktischen Vorgehensweisen beinhalten. Eine Dokumentation und damit verbunden der Wille, Mission ambivalent zu betrachten und soweit als möglich auch aufzuarbeiten.

Letztendlich wäre zu wünschen, sollte es zu einer etwaigen Fortschreibung oder Überarbeitung kommen, ein Personenregister aufzunehmen und das Literaturverzeichnis zur allgemeinen Missionsgeschichte alphabetisch zu ordnen. Der Handlichkeit des Bandes wäre dies nur noch dienlicher.

Der „Mission in Quellentexten“ ist eine weite Verbreitung zu wünschen, auch unter jenen, die sich 'nur' mit profaner Geschichtswissenschaft befassen.

Jürgen Krause

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main (Hrsg.)

Begegnen - Verstehen - Handeln

Handbuch für Interkulturelles Kommunikationstraining. Frankfurt/Main, IKO-Verlag, 1993, DM 34.-, 193 S., ISBN 3-88939-292-X

Ausgehend von der Erfahrung, daß die Akzeptanz staatlichen Handelns bei Bürgerinnen und Bürgern ausländischer und deutscher Herkunft, eng mit den guten Erfahrungen verknüpft ist, die der einzelne Mensch mit Behörden und Institutionen macht, hat das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt ein Schulungshandbuch für interkulturelles Kommunikationstraining in Behörden entwickelt. Ziel des Handbuches ist es, die Bereitschaft der Bediensteten, sich mit dem sozialen und kulturellen Hintergrund ausländischer Mitbürgerinnen und Mitbürger auseinanderzusetzen, zu fördern. Außerdem seien heute „Flexibilität, besonderes Wissen über andere Länder, Toleranzbereitschaft und das Vermögen, sich auf das Anderssein eines Klienten oder Antragstellers einzulassen ... gefragt“ (S.3).

Für Fortbildungen mit dieser Zielsetzung bietet das Hand-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

buch für Schulungsleiter vielfältige Anregungen und fundierte Informationen. Das Handbuch ist in vier Teile gegliedert. Mit dem ersten Teil wird dem Buch zunächst ein orientierender Theorieteil vorangestellt. Hier werden Begriffe wie „Kultur“, „kulturelle Identität“, „Ethnie“, „Nationalstaatlichkeit“, „Nation“, „Migration“, „Vorurteile“, „Rassismus“ und „Kommunikation“ bzw. „interkulturelle Kommunikation“ erläutert und der wissenschaftliche Diskussionsstand jeweils kurz im Überblick entfaltet.

Der zweite Teil des Buches, etwas irreführend „Pädagogischer Teil“ genannt (irreführend, da auch der nachfolgende methodische Materialteil durchaus pädagogisch ist), reflektiert Seminararbeit zum interkulturellen Lernen. Ausführlich wird auf mögliche Situationen der Teilnehmer (als beamtete aus Behörden) sowie auf mögliche Seminarleiterprofile eingegangen. Mögliche psycho-soziale Situationen innerhalb eines Seminars zum interkulturellen Lernen - in denen ja häufig eigene Ängste freigesetzt werden - werden antizipiert und reflektiert. Ideen zur Seminarplanung und verschiedene Beispiele von Seminarabläufen beschließen das Kapitel.

Der umfangreichste Teil des Buches beschreibt verschiedene methodische Möglichkeiten interkulturellen Kommunikationstrainings. Die einzelnen Vorschläge sind genau - auch mit ihren Schwierigkeiten - beschrieben. Es wird jeweils der Zeitaufwand, das benötigte Material sowie die Gruppengröße genannt. Außerdem wird darauf hingewiesen, inwiefern die einzelnen Methoden für nationale oder binationale bzw. internationale Gruppen geeignet sind. Die verschiedenen Methoden sind inhaltlich geordnet (z.B. „Kennenlernen“, „Wahrnehmung/ Assoziation“, „Sensibilisierung für fremde Kulturen“, „Vorurteile“ oder „Rechtliche Situation“), so daß der Benutzer sich rasch orientieren kann, um das richtige für die eigene Seminarsituation zu finden. Die Quellenangaben bei den einzelnen Vorschlägen ermöglichen eigenes Weitersuchen.

Der abschließende Teil des Buches stellt verschiedene Medien zum Thema zusammen. Neben einer Literaturliste enthält der Band eine kommentierte Videographie.

Dieses Buch eignet sich nicht nur für Fortbildungen im öffentlichen Dienst, Behörden und Ämtern. Vielmehr gibt es auch für die universitäre Lehre methodische Anregungen. Ebenso eignet es sich für Lehrveranstaltungen über

Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main



Handbuch für Interkulturelles Kommunikationstraining

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

außeruniversitäre Weiterbildung. Damit schließt dieses Buch eine Lücke in der bisherigen Literatur zum interkulturellen Lernen.

Annette Scheunpflug

Hans Escher

Adivasi-Kampagne: Aktionsleitfaden

Eine Arbeitshilfe für Multiplikatoren der entwicklungs-
politischen Bildungsarbeit, DURGA PRESS (Verlag des
Indienbüros), Herrsching 1993, 64 Seiten, DM 15,-

Das Jahr 1993 wurde von den Vereinten Nationen zum Jahr der indigenen Völker erklärt. Von den weltweit etwa 250 Mio. Ureinwohnern leben etwa ein Drittel auf dem indischen Subkontinent. Wie fast überall auf der Welt ist auch in Indien das Überleben der Ureinwohner gefährdet. Industrielle Großprojekte, am bekanntesten der Staudamm- und die Waldzerstörung vertreiben die Adivasi aus ihren angestammten Siedlungsräumen. Als Folge führen sie nicht nur ein menschenunwürdiges Leben, sondern verlieren auch ihre kulturelle Identität.

Im Rahmen des Jahres der indigenen Völker führten 1993 Organisationen in mehreren europäischen Ländern eine Adivasi-Kampagne durch. In Deutschland beteiligten sich Organisationen wie die Gesellschaft für bedrohte Völker

(GfbV) und die Indienhilfe aus Herrsching bei München. Als ihren besonderen Beitrag zu der Kampagne veröffentlichte die Indienhilfe einen 64-seitigen Aktionsleitfaden. Mit diesem Leitfaden werden erstmals die aktionsbezogenen Informationen zum Thema Adivasi den in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit Tübingen Tätigen in komprimierter Form zugänglich gemacht.

Die Publikation ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil werden die vielfältigen Aspekte des Themas Adivasi mit Beschreibungen und Zahlenmaterial kurz

angerissen. Der zweite Teil bietet eine kommentierte Auflistung von über hundert überwiegend wissenschaftlichen Büchern, Zeitschriften und Studienarbeiten, die zu dem Thema erhältlich sind. Ebenso werden entsprechende Informationszentren und Bibliotheken vorgestellt. Ein Veranstaltungskalender ergänzt die Hinweise. Der dritte Teil schließlich führt die verschiedenen Aktionsmöglichkeiten auf. Hier findet man unter anderem eine Adressenliste von Referentinnen, eine Auflistung zahlreicher Filme und Diaserien sowie eine Übersicht über entlehbare Ausstellungen. Mit Themenvorschlägen, einer Beschreibung der Entwicklungszusammenarbeit deutscher Organisationen für Adivasi und Selbstdarstellungen der an der Kampagne beteiligten Organisationen schließt der Leitfaden.

Mit dem Aktionsleitfaden wurde das Thema Adivasi für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit erstmals systematisch erschlossen. Auch für Personen, die sich lediglich näher informieren wollen, bietet er eine Fülle von Anregungen.

Joanne O'Brien / Martin Palmer

Weltatlas der Religionen

Verlag J.H.W.Dietz Nachfolger, Bonn 1994, aus dem Englischen von Giesela Krüger und Martin Rethmeier

In der Reihe von thematischen Atlanten hat der Verlag J.H.W.Dietz Nachfolger, Bonn, einen „Weltatlas der Religionen“ veröffentlicht. Es handelt sich dabei um die deutsche Erstausgabe eines Werkes, das ein Jahr zuvor unter dem Titel „The State of the Religion Atlas“ bei Simon and Schuster (London/Sydney/New York) herausgegeben worden ist und vor allem auf dem Datenmaterial der International Consultancy on Religion, Education and Culture (ICOREC) in Manchester basiert.

Der von Giesela Krüger und Martin Rethmeier ins Deutsche übersetzte und in Hongkong gedruckte Atlas bietet im ersten Teil 34 doppelseitige und mehrfarbige Weltkarten meist mit erläuternden Legenden, Ausschnittkarten oder Zusatzgraphiken. Für die an der Sache Interessierten bieten diese Karten eine Fülle von Informationen und Anschauungsmaterial, das in dieser Form bislang nur in Ansätzen zugänglich war. Die Karten sind sachlich in drei Hauptgrup-

pen und mehrere Untergruppen geordnet. Zu jeder Karte existiert auf den Seiten 96 bis 128 eine Sacherläuterung, die im Schnitt jeweils etwa eine Druckseite umfaßt. Ich hätte es für sinnvoller gehalten, Karte und Sacherläuterung jeweils zusammenzufassen. Möglicherweise hat man aus Platzspargründen die andere Lösung gewählt. Zwischen dem Karten- und dem Erläuterungsteil findet sich eine achtseitige Übersicht, in der Grundgedanken der wichtigsten Religionen in vergleichender Tabelle dargestellt sind.

Für mich persönlich sind die Karten dieses Atlas ein Gewinn und eine Fundgrube von Anschauungsmaterial. Für den Unterricht wird dies von großem Nutzen sein, wenn die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, mit geographischen Zusammenhängen zu denken und deren Bedeutung zu erfassen. Denn nichts kann den Ort der eigenen Religion und der eigenen Glaubensüberzeugungen besser veranschaulichen als der übernationale und globale Kontext. In diesem Sinne bieten die Karten eine große Hilfe, ein eurozentriertes Weltbild kritisch aufzuarbeiten.

In den Sachfragen selbst gibt der Atlas gute Hilfestellungen, indem er sowohl eine eurozentrierte Sicht vermeiden will, kritische Aspekte aufnimmt als auch aktuelle und zukunftsorientierte Fragestellungen darstellt. So wird zum Beispiel der Zusammenhang zwischen Mission und europäischem Imperialismus, die Haltung der Glaubensgemeinschaften zur Stellung der Frau oder die Beteiligung der Religionen an Umweltfragen veranschaulicht. Auch durch die Berücksichtigung des interreligiösen Dialoges, der Rolle der Medien, des Säkularismus und der Zukunftsprognosen für die künftige Entwicklung der Religionsgemeinschaften

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

erweist sich dieser Band als sehr aktuell.

Daß es sich um eine Übersetzung aus dem Englischen handelt, läßt sich an einigen Stellen noch spüren; denn manche Begrifflichkeit ist kaum wörtlich übersetzbar. Die Quellennachweise benennen ausschließlich englischsprachige Literatur, die nur in seltenen Fällen für hiesige Leser zugänglich sein dürfte. Da zu den Karten in der Regel kein Zahlenmaterial abgedruckt ist, auf dem diese basieren, nutzen diese Quellennachweise zur Absicherung der Verfasser, nicht aber der deutschen Leserschaft für unterrichtliche Vertiefung, Studium oder wissenschaftliche Arbeit. Der Erläuterungsteil ist sehr sachkundig und detailliert verfaßt, läßt sich aber nicht ohne weiteres in der vorliegenden Form für die unterrichtliche Praxis einsetzen.

Die Übersicht über die Grundgedanken der Religionen erscheint mir in der vorliegenden tabellarischen Form zu schematisch; denn wichtige Charakteristika fallen dabei unter den Tisch. Den Islam darzustellen ohne Nennung der 5 Säulen oder das Christentum ohne Erwähnung der Rolle von Bibel, Kirche und Gottesdienst verfälscht das Bild. Hier wäre ein Porträt der Religionen ohne dieses Schema sinnvoller gewesen. Auch hätte man die historischen Zusammenhänge besser verdeutlichen können; denn beispielsweise sind Judentum, Christentum und Islam historisch aus ein und derselben Quelle entstanden und ihr Heiligen Schriften in weiten Teilen ähnlich oder identisch. Eine alphabetische Auflistung verschenkt die didaktischen Möglichkeiten, diese Zusammenhänge transparent zu machen.

Trotz dieser kritischen Anmerkungen ein interessantes Werk, das die weltweiten Zusammenhänge sehr anschaulich vor Augen führt und den Blick weitet für globale Dimensionen religiösen Lebens.

Martin Affolderbach



Wolfgang Karcher / Bernd
Overwien / Jürgen Krause /
Madhu Singh

Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit, Lernen im informellen Sektor in der „Dritten Welt“

IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation,
Frankfurt, 1993

Von der Arbeitsgruppe um Wolfgang Karcher ist bereits vor Jahren ein Buch vorgelegt worden, in dem - vor dem

Hintergrund der Diskussion um das sektorpolitische Konzept des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit - ganz ähnliche Fragestellungen diskutiert und konzeptionell präzisiert worden sind, wie in dem nunmehr vorliegenden Werk, welches sich mit der Berufsbildung im informellen Sektor beschäftigt. Obgleich es möglicherweise Programm einer stark lebensweltorientierten Berufsbildung sein kann, den expliziten Bezug zur beruflichen Bildung und zur Technik nicht in den Vordergrund zu stellen, sondern ganzheitlich - zielgruppenorientiert zu verfahren, so ist der Leser doch zunächst irritiert durch das Auseinanderklaffen des Titels des Buches und der tatsächlichen Inhalte der einzelnen Beiträge. Es geht um Berufsbildung und nicht - wie der Untertitel suggeriert - um Lernen im informellen Sektor in der „Dritten Welt“; ein Untertitel, der diesen Berufsbildungs-Bezug deutlicher hätte werden lassen, wäre sicherlich hilfreich und klärend gewesen.

Nach einem einführenden Kapitel, in dem die Herausgeber das berufliche Lernen für den informellen Sektor im Kontext entwicklungspolitischer Strategien und Konzeptionen diskutierten, folgen vier thematische Blöcke, die eine

sehr unterschiedliche Breite aufweisen. Während in dem Block „Lernen im und für den informellen Sektor“ insgesamt 17 Beiträge summiert wurden, die sich überwiegend mit informeller Lehrlingsausbildung bzw. Mitbeschäftigungswirksamen Förderungsansätzen bei unterschiedlichen Zielgruppen beschäftigen, folgt ein weiterer thematischer Block, in dem zwei Aufsätze die „Beiträge der evangelischen und katholischen Entwicklungsdienste“ darstellen. In einem weiteren thematischen Block mit dem vielversprechenden Titel „Zur konzeptionellen Neuorientierung staatlicher Entwicklungspolitik in Bezug auf den informellen Sektor“ ist zum einen die offizielle entwicklungspolitische Leitlinie von Wolfgang Karcher in einer interessanten Stellungnahme kritisch beleuchtet, wobei einige seiner vorgetragenen Positionen bereits in der Diskussion 1987/88 eine Rolle spielten, wie z.B. der Vorwurf, daß das Verhältnis von allgemeiner und beruflicher Bildung im offiziellen Sektorkonzept unzureichend präzisiert sei, daß der Begriff der Systemberatung „schillernd“ und unpräzise sei, und daß insgesamt die internationalen Ursachen von Verarmungsprozessen in den Ländern des Südens nicht in ausreichendem Maße berücksichtigt werden. Zu Recht weist Karcher in den letzten Formulierungen seines Beitrages darauf hin, daß „berufliche Bildungseinrichtungen in den Ländern des Südens so lange keine solide finanzielle Basis für ihre Arbeit finden dürften, wie Jahr für Jahr ein erheblicher Transfer von Mitteln aus Ländern des Südens in den Norden erfolgt“ (S. 396). Es folgen weitere Beiträge zur konzeptionellen Neuorientierung der staatlichen Entwicklungspolitik in Bezug auf den informellen Sektor von Vertretern der Gesellschaft für technische Zusammenarbeit (Ewald Gold) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (Manfred Wallenborn), die beide äußerst lesenswert sind und zeigen, in welcher deutlicher Weise sich diese beiden professionellen Einrichtungen der deutschen

Entwicklungshilfe bereits auf die Aspekte und Probleme einer Berufsbildung im informellen Sektor eingestellt haben.

Das letzte Kapitel skizziert „internationale Perspektiven der Arbeit im informellen Sektor“ und ist interessant und enttäuschend zugleich. Interessant sind die Beiträge von Kenneth King und Oscar Corvalán, in denen das Verhältnis von Nicht-Regierungsorganisationen und Regierungen kritisch dargestellt wird. Daneben findet sich in diesem thematischen Block eine interessante Reflexion der neuen Strategien der Weltbank zu beruflichen und technischen Ausbildung von Ullrich Boehm. Schmerzhaft vermißt wird in diesem Kapitel der internationalen Perspektiven allerdings die Perspektive der Partner. Wie schon so oft, bleibt deshalb der bittere Beigeschmack, daß auch in diesem Buch letztlich eine expertenschaftliche Diskussion des Nordens dokumentiert und diskutiert wird, ohne daß allerdings die Eigenpolitiken, die Erfahrungen und die Bottom-up-Konzeption der Partner selbst ausreichend zur Sprache kommen.

Zwar reflektiert dieses von Karcher und anderen herausgegebene Buch die neueren Entwicklungen seit dem Sektorkonzept des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft von 1992, doch kann man nicht umhin festzustellen, daß es - was auch das Konzept und Modelle einer Berufsbildung im informellen Sektor anbelangt - bereits zahlreiche solcher Bücher gab. Sinnvoller und weiterführender wäre es demgegenüber gewesen, eine Publikation vorzulegen, in der die Sicht der Partner zur deutschen Berufsbildung deutlich zur Sprache kommt. Da dies nicht geschehen ist und zudem die Themen, Thesen und auch Verfasser der Beiträge Altbekanntes in einem leicht neuen Kontext wiederholen, fragt man sich - nach der Lektüre dieses mit über 500 Seiten recht umfangreichen Werkes - ob die Herausgabe eines solchen Werkes wirklich gerechtfertigt ist.

Rolf Arnold

Kum'a N'dumbe III

Was wollte Hitler in Afrika?

NS-Planungen für eine faschistische Neugestaltung Afrikas. IKO-Verlag, Frankfurt/Main 1994.

Das Buch tritt mit hohem Anspruch auf. Es soll „dazu beitragen, den Eurozentrismus auch in der Faschismuskritik zu überwinden“. (S. 13) Dieser habe dazu geführt, die Eroberungs-Pläne der nationalsozialistischen Regierung für Afrika zu unterschätzen. Dies fördere die rassistische Kontinuität in Deutschland und das Verdrängen der

feindlichen und abwertenden Einstellung gegenüber Afrika. Der Autor will an Hand von Quellenstudien nachweisen, daß die nationalsozialistische Regierung - wenn sie den Krieg gegen die Alliierten gewonnen hätten - in Afrika ein „riesiges Reich im Süden der Sahara“ erobert und unter eine deutsche rassistische und ausbeuterische Verwaltung gebracht hätten.

Die wissenschaftliche Methode des Autors ist die Interpretation verschiedener Archivmaterialien. Seine Hermeneutik kommt zu dem 'eindeutigen' Ergebnis, daß „nach den Plänen Hitler-Deutschlands (...) die Gebiete Zentralafrikas zwischen Südwest-Afrika und dem Tschad einerseits und zwischen Nigeria und Tanganika andererseits ein gigantisches deutsches Kolonialreich“ bilden sollten. (S. 155)

Damit widerspricht der Autor der deutschen Forschung (mit Namen Hillgruber), die immer noch das „Märchen“ von dem Desinteresse der nationalsozialistischen Regierung an südlichen Kolonien und von dem Vorrang der Expansion nach Osten verbreiten würde.

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

In dieser Arbeit geht es um die Vorgeschichte der nationalsozialistischen Herrschaft. Diese könnte aber auch die Frage nach den zukünftigen Plänen einer nationalsozialistischen Weltherrschaft für Afrika klären.

Hinnenberg behandelt die Zeit von 1933 bis 1939 nur kurz in seinem Schlußkapitel. Doch er untersucht die Beteiligung der verschiedenen kolonialistischen Interessensgruppen in Tanganyika und im deutschen Reich bis 1934 an einer nationalsozialistischen Afrikapolitik. Unter diesen Gruppen sind auch die, die sich mit der Übernahme der Regierungsgewalt durch Hitler eine Wende der deutschen Kolonialpolitik in Afrika erhofften. Hinnenberg belegt eindrucksvoll, wie ihr politischer Einfluß geringer wird - trotzdem ihre ideologische Rolle bei der Durchsetzung rassistischer und expansiver Parolen wächst.

Hinnenberg analysiert dies vor dem Hintergrund einer für die nationalsozialistische Politik wichtigen Unterscheidung: dem Konzept von "Siedlerkolonien" (diese waren für Osteuropa vorgesehen) und der Schaffung von "wirtschaftlichen Einfluß-Gebieten" (diese Konzepte wurden in den bisherigen Analysen des Nationalsozialismus weitgehend vernachlässigt). Er verdeutlicht damit, daß Hitler vor allem aus rassistischen und gesundheitspolitischen aber auch aus Kostengründen Siedler-Kolonien in Afrika ablehnte. Dagegen vertrat er (eine ganz modern anmutende) Politik der wirtschaftlichen Abhängigkeit weiter Gebiete in aller Welt, die nach dem Krieg durch wirtschaftliche Knebelverträge zum Beispiel mit den afrikanischen Ländern selbst oder mit ihren europäischen Kolonialherren durchgesetzt werden

sollte. Dieser Politik lagen von deutschen Banken über Jahre hin durchgeführte Profitanalysen zu Grunde, die nachwiesen, daß deutsche Siedler und Unternehmer in afrikanischen Ländern nicht in der Lage seien zuschlußfrei und profitabel zu wirtschaften. Die genaue Untersuchung der Darlehensgewährung an deutsche Siedler in Tanganyika durch Hinnenberg und ihr Zusammenhang mit der nationalsozialistischen Argumentation (vor allem der Führung) entlarvt die Diskrepanz zwischen Ideologie und Politikplanung und läßt vermuten, daß das nationalsozialistische Regime auch nach einem Sieg über die Alliierten nicht bereit gewesen wäre, Siedlerkolonien, direkte Herrschaft und direkte wirtschaftliche Investitionen in den afrikanischen Ländern zu erlauben beziehungsweise selbst dort zu riskieren. Vielmehr gab es Pläne der wirtschaftlichen Ausbeutung über Marktmechanismen, die teilweise moderner waren, als es die Ideologien selbst verraten.

Aus diesem Grunde scheint es mir wichtig, die Begrenztheit der Analyse des Buches von Kum'a N'dumbe III zu besprechen. Denn um unseren Eurozentrismus zu reflektieren, brauchen wir Untersuchungen, die hinter den menschenverachtenden Ideologien des besiegten Nationalsozialismus die Weiterentwicklung einer zynischen, kalt berechnenden Vernunft nicht verdecken. Deswegen soll das Entsetzen über die geschehenen Verbrechen die Kontinuität der Gewalt der siegreichen Interessen nicht ausklammern. Hier aber führen rein ideologiekritischen Untersuchungen oft in die Sackgasse.

Gottfried Mergner

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Kurzrezensionen

Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1995. Fischer Taschenbuch, Frankfurt/Main 1995, 16,90 DM, 202 Seiten.

Nachdem der letzte „Bericht zur Situation der Kinder in der Welt 1994“ noch als Broschüre bei UNICEF im Eigenverlag erschien, hat sich die Organisation jetzt zu einer Veröffentlichung in einem Taschenbuchverlag entschlossen. War der letzte Bericht durch die Diskussion der „ökologischen Armutsspirale“ gekennzeichnet, so steht der diesjährige Bericht unter dem Zeichen der Vorbereitung des Weltgipfels für Soziale Entwicklung 1995 in Kopenhagen. Der Bericht betont soziale und politische Probleme, denn es entstünden „neue Gefahren für die Sicherheit der Menschen aus dem Zusammenwirken der ökologischen Armutsspirale und sozialer und politischer Instabilität“ (S.103). Dabei wird nicht nur die Entwicklung in den Ländern des Südens in

den Blick genommen - genauso wird auf die gravierend wachsende Armut und Ausgrenzung von Kindern in Industrienationen hingewiesen. Der Bericht klagt die Erfüllung der Forderungen des Kindergipfels von 1990 ein und bilanziert die bisherige Umsetzung dieser Vereinbarungen. Es werden punktuelle Erfolge, gerade im Bereich der Zurückdämmung von Kinderlähmung, Jodmangelkrankungen und im Bereich der Kindersterblichkeit durch Infektionskrankheiten wie Masern. Allerdings wird auch erkennbar, wie sehr die erreichten Fortschritte durch Armut, Schuldenlast und Kriege gefährdet sind. Rund 20 % der Menschheit müssen heute mit 1,4 % des Welteinkommens auskommen. Angesichts dieser Probleme plädiert UNICEF für Sicherheitsstabilisierung durch soziale Entwicklung anstatt durch Waffen. In dieser Arbeit werden vor allem lokale Initiativen und Nichtregierungsorganisationen für wichtig empfunden.

Der Bericht enthält einen umfassenden und aktuellen Statistik- und Adressenteil. Es ist eine wichtige Lektüre für alle, die sich für die Situation von Kindern in der Welt interessieren. (Annette Scheunpflug)

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Gaby Franger/Marissa Pablo: Abendteuer Ehe. Heiratsmigrantinnen gestern und heute. Das Begleitbuch zur Ausstellung. Herausgegeben von Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Nürnberg 1994. DIN A4, 92 Seiten. Bezug: Frauen in der Einen Welt, Postfach 210421, 90122 Nürnberg

Seit Jahrtausenden sind Ehen über Grenzen hinweg geschlossen worden: aus Staatsraison, aus Liebe, gezwungenmaßen oder freiwillig. Dieses Begleitbuch zu einer Ausstellung, die im Frühjahr 1994 in Nürnberg eröffnet wurde und nun durch Deutschland reist, zeigt ansprechend verschiedenste Aspekte von Heiratsmigration auf. Von Kaiserin Theophanu, einer Heiratsmigrantin aus Byzanz Anfang dieses Jahrtausends (verheiratet mit Kaiser Otto II) über „Missionsbräute“, bestellte Frauen nach Amerika, Kriegsbräute bis hin zu bikulturellen Ehen in der Bundesrepublik reicht das Spektrum dieses Heftes. Die betroffenen Frauen kommen durch Briefe, Tagebuchaufzeichnungen und Photos selber zu Wort, so daß ein vielfarbiges authentisches Bild entsteht. Außerdem werden die mit bikulturellen Ehen verbundenen Klischees dargestellt und reflektiert. Zeitungsartikel, Illustrierte, Heiratsanzeigen, Antworten auf Heiratsanzeigen, Musicaltexte, Verfilmungen - als diese Zeugnisse führen vor Augen, auf wieviel Vorurteile und Mißgunst bikulturelle Ehen häufig stoßen.

Dieses Heft bietet vielfältige Anregungen zum interkulturellen Lernen. Es läßt sich durch die sehr vielseitige Darstellung hervorragend in Schule oder Lehre verwenden. Darüber hinaus ist es eine spannende Lektüre. (Annette Scheunpflug)

Die neuen Jahrbücher

Wenn das Jahr zur Neige geht erscheinen die neuen Jahrbücher. Wir haben in der Vergangenheit wiederholt auf die vielfältige Brauch- und Verwendbarkeit dieser Jahrbücher hingewiesen. Gerade weil die Verhältnisse dieser Welt sich so rasch ändern, daß man kaum noch mitkommt, sind diese Jahrbücher, jedes in seinem Spezialgebiet - nicht nur für Bibliotheken und Studienseminare - eine unerläßliche Hilfe.

- UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1994 (zum ersten Mal in deutscher Sprache), DGVN, Bonn 1994, DM 29,50
- UNFPA (Hg.): Weltbevölkerungsbericht 1994, DUVN, Bonn 1994, DM 13,50
- UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1995, Fi 12383, Frankfurt/Main 1995, DM 16,90
- UNHER (Hg.): Die Lage der Flüchtlinge in der Welt, UNHER-Report 1994, Dietz, Bonn 1994, DM 19,80
- Die Weltbank (Hg.): Weltentwicklungsbericht 1994, Bonn 1994, DM 39,-
- Deutsches Übersee Institut (Hg.): Jahrbuch Dritte Welt 1995, BSR 1079, Beck, München 1994, DM 24,-
- Birkenbach, Hanne-M. u.a. (Hg.): Jahrbuch Frieden 1995, BSR

1082, Beck, München 1994, DM 24,-

- Altner, G. u.a. (Hg.): Jahrbuch Ökologie 1995, BSR 1083, Beck, München 1994, DM 24,-
- Dimoser, Dietmar u.a.: Jenseits des Staates? Lateinamerika - Analysen und Berichte 18, Horlemann, Unkel 1994, DM 29,80. (Asit Datta)

Action Solidarité Tiers Monde/L., Infodienst 3. Welt/CH, Österreichischer Informationsdienst Entwicklungspolitik/A, INKOTA und BVKo/D (Hg.): Aktionshandbuch Dritte Welt, Schmetterling, Stuttgart 1994/8, DM 24,80

Alle die, die sich längere Zeit mit dem Thema Dritte Welt beschäftigen, haben das Aktionsbuch zu schätzen gelernt. Acht Jahre nach der letzten, siebten, Auflage ist nun die überarbeitete und völlig neu strukturierte achte Auflage erschienen. Das lange Warten hat sich offenbar gelohnt. Neben den für die Praxis wertvollen Adressenteile gibt es sechs gut geordnete Abschnitte: Eine Beschreibung der entwicklungspolitischen Szene in den hier beteiligten Ländern, Kriterien, Fragen an sich selbst, Zusammenschlüsse (hier handelt es sich um Netzwerke, die in letzter Zeit gebildet wurden), Aktionsbeispiele, Tips für die Praxis, Informations-Bildungs-Medien.

Allein die Aufzählung der Kapitel macht deutlich, daß die Herausgeber nicht nur die Neuentwicklung wie Netzwerke aufnehmen und konkrete Hinweise für den Umgang von E-Mail-Bögen geben, sondern sich auch kritisch mit neueren Tendenzen wie Lobbyarbeit und staatsfinanzierten Ländernetzwerken auseinandersetzen. Mit Unterstützung des ABPs, der „Aktion Silbenbesteuerung“, „Buntstift“ und „Umverteilen“ ist es den Herausgebern gelungen, ein unentbehrliches Handbuch für die Praxis leserfreundlich zu gestalten. (Asit Datta)

Radikalkritik zum 50. Geburtstag der Weltbank

Rich, Bruce: Mortgaging the Earth. The World Bank, Environmental Impoverishment and the Crisis of Development, Earthscan, London 1994, 14,95 Englische Pfund

Wer hat nicht über der Weltbanks sinnlose Großprojekte Kriek geübt? Gerade weil im Namen der Entwicklung solcher Projekte ohne Rücksicht auf Schaden - mit Hilfe der Weltbank - „durchgezogen“ wurden. Häufig hatten solche Projekte katastrophale Auswirkungen auf die Umwelt und paradoxerweise auf die arme Bevölkerung. Wenn man über diese Großprojekte genauere Hintergründe und Auswirkungen wissen will, dann ist das Buch die richtige Adresse. Es geht in diesem Buch nicht nur um Kritik an einzelnen Projekten, sondern um die gesamte Institution. Von der Entstehungsgeschichte, vor und nach Bretton Woods bis zur

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Gegenwart - wie die Weltbank so wurde, wie sie heute ist, verheerende, rigorose Vertreter der wirklichen Industriestaaten und deren Vorstellung der Entwicklung.

In der anglo-amerikanischen Wissenschaftstradition versteht sich Rich so ein komplettes Thema allgemeinverständlich, ja spannend darzustellen. Rich begnügt sich nicht nur mit der Kritik, sondern schlägt konkrete Schritte zur Reform der Weltbank vor, um die Krise der Entwicklung zu überwinden, die Umwelt und die Armen dieser Welt zu retten. Solange es nicht möglich ist, die Weltbank grundlegend zu reformieren, sollen die Finanzmittel der Bank gekürzt werden, um wenigstens ihren Einfluß zu lindern. Bruce Rich ist der Direktor des internationalen Programms des Umweltverteidigungsfonds in New York und Träger des höchsten Umweltpreises, den die UNO vergibt, Global 500. (Asit Datta)

Ein Buch von Kindern: Rettungsaktion Planet Erde. Kinder der Welt zum Umweltgipfel von Rio. Kinderausgabe der Agenda 21, mit einer Einleitung von Boutros Boutros-Ghali, Generalsekretär der Vereinten Nationen, Meyers Lexikonverlag, Mannheim-Leipzig-Wien-Zürich 1994, DM 24,80

Die Kinder sind von der Agenda 21, verabschiedet in der UN-Umwelt-Konferenz 1992 in Rio, am meisten betroffen, da diese Agenda darauf zielt, die Erde auch in Zukunft bewohnbar zu erhalten. Da aber internationale Resolutionen, Abkommen, Verträge so formuliert werden, daß nicht nur Kinder, sondern selbst Erwachsene ohne Vorbildung diese nicht leicht verstehen können, kamen einige UN-Organisationen auf die Idee, den Text der Agenda 21 in viele kleine Kapitel zu zerlegen; diese an die Kinder aller Länder mit der Bitte zu verschicken, diese Texte zu „bearbeiten“. In Zusammenarbeit mit der Organisation Peace Child Interaktion entstand dieses Buch, an dem 10.000 Kinder und Jugendliche, 200 Gruppen aus 75 Staaten mitgewirkt haben. Die Auswahl und Endredaktion nahmen 28 Personen aus 21 Ländern zwischen 12 und 22 Jahren in einer zweiwöchigen Klausur in England vor. Die Redakteure bekamen zwar professionelle Hilfe, das Buch ist erstellt von Kindern aber nicht nur für Kinder.

Das Buch vermittelt keine düstere, apokalyptische Vision, es ist voll von subjektiven Texten, Fotos und eindrucksvollen Bildern. Der Aktionsplan enthält ganz konkrete praktische Schritte (Umweltaktion in der Schule, Vernetzung der Aktionsnormen in Gruppen, Befragung der Politiker am Tag der offenen Tür). An der Verwirklichung der Idee sind außer den oben genannten Organisationen nur UN-Institutionen beteiligt: UNESCO, UNICEF, UNDP und UNEP. Maßgeblich beteiligt ist auch der gemeinnützige Verein 'Children for a better World' Bergonienstraße 1, 80939 München. Neben der Rettungsaktion Planet Erde hat der Verein andere Projekte, z.B. ÖkoForum für Kinder, Straßenkinder in Deutschland, Flüchtlingskinder, Sucht und Drogen. Wer mehr darüber wissen will oder ein Fördermitglied werden möchte, wende sich an die o.g. Adresse. (Asit Datta)

Interkulturelle Kommunikation und Interkulturelles Training, Problemanalysen und Problemlösungen, Ergebnisse einer Arbeitstagung, veranstaltet von der Evangelischen Akademie Bad Boll in Zusammenarbeit mit dem Institut für Auslandsbeziehungen Stuttgart vom 29. bis 31. Januar 1993 Bezug: Institut für Auslandsbeziehungen, Postfach 102463, 70020 Stuttgart, 1994

Der Reader, der aus einer Tagung mit Teilnehmern aus Wissenschaft, Entwicklungszusammenarbeit, Industrie und Bildung hervorgegangen ist und die Voraussetzungen und Bedingungen des Lernens zwischen den Kulturen diskutiert, ist in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil finden sich Beiträge zur Problemanalyse aus dem Blickwinkel verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und unterschiedlicher theoretischen und methodologischer Standpunkte. Differenzierte Problemlösungsangebote aus verschiedenen Bereichen interkulturellen Trainings und interkultureller Lernkonzepte werden im zweiten Teil dargestellt. Darüber hinaus werden im dritten Teil des Readers Kurzdarstellungen der auf der Fachtagung vorgestellten Lernangeboten zur interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Managementes dokumentiert. Durch die gelungene Zusammenstellung der Beiträge wird die Notwendigkeit des Zusammenwirkens deutscher und ausländischer Partner, von Fachvertretern verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen und von Forschung und Praxis verdeutlicht. Der Reader bietet insgesamt eine übersichtlichen und gut handhabbaren Überblick über den Stand der Diskussion der interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Trainings. (Sigrid Görgens)

Philip Cohen: Verbotene Spiele, Theorie und Praxis antirassistischer Erziehung, herausgegeben und aus dem Englischen übersetzt von Nora Räthzel, Argument-Sonderband, Neue Folge AS 214, Hamburg 1994, 214 Seiten. Bezug: Argument-Verlag, Rentzelstr. 1, 20146 Hamburg

Das vorliegende Buch gibt einen Überblick über den Forschungsstand der antirassistischen Erziehung. Der Autor arbeitet in der Tradition der Cultural Studies, einer britischen Forschungsrichtung, die vorallem unter der Leitung von Stuart Hall am Centre for Contemporary Cultural Studies der Universität Birmingham entwickelt wurde. Das Buch ist in drei Teile gegliedert, im ersten Teil werden verschiedene Ansätze von Rassismustheorien dargestellt. Der zweite Teil beinhaltet den Problembereich der Spielforschung vor dem Hintergrund antirassistischer Erziehung. Die im dritten Teil konkretisierten Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung runden das Buch ab und machen es zu einem interessanten und wertvollen Werk für alle Erzieher und Lehrer. (Sigrid Görgens)

Interkulturelle Studien 22, Interkulturelle Studien, Münsteraner Bibliographie 1980 bis 1993, herausgegeben von

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Marianne Krüger-Potratz, zusammengestellt von Hedwig Berning und Matthias Goden, Münster 1993. Bezug: **Arbeitsstelle Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik am FB Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelmsuniversität**

Die vorliegende Biographie umfaßt ca. 900 Nachweise von Veröffentlichungen und Forschungsergebnissen, die das Themenfeld „Internationale Migration“ in Hinblick auf Konsequenzen für interkulturelles Lernen abdecken. Diese Bibliographie ist von Angehörigen der Westfälischen Wilhelmsuniversität ab 1980 erarbeitet worden und soll den Angehörigen der Universität und Studierenden zur Orientierung dienen. Es handelt sich um ein sinnvolles Hilfsmittel für alle, die sich mit interkulturellem Lernen in Forschung und Lehre beschäftigen. (Sigrid Görgens)

Interkulturelle Studien 23, Interkulturelle Pädagogik, ein Studienführer, herausgegeben von Marianne Krüger-Potratz, zusammengestellt von Meike Spreen und Matthias Goden, Münster 1994. Bezug: **Arbeitsstelle Interkulturelle Studien/Ausländerpädagogik am FB Erziehungswissenschaft der Westfälischen Wilhelmsuniversität**

Der Studienführer soll zur Orientierung und Information der Studierenden des Zusatzstudienganges Interkulturelle Pädagogik unter Einbeziehung des Pflichtbereichs C 1 im erziehungswissenschaftlichen Studium an der Westfälischen Wilhelmsuniversität dienen und umfaßt sowohl die rechtlichen Aspekte, wie Verordnungen, Prüfungen und Gesetze, wie auch Anregungen zur Recherche und Literatursuche zur Interkulturellen Pädagogik. Auch für Nicht-Beschäftigte an dieser Universität ist dieser Führer eine wichtige Anregung für die Erstellung von Studienordnungen und Studienführern. (Sigrid Görgens)

Gertrud Wagemann: Interkultureller Kalender 1995, 17,40 DM. Bezug: **IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Postfach 900965, 60449 Frankfurt**

Der Kalender besteht aus einer 71seitigen Broschüre und einem separaten Kalender zum Aufhängen, so daß er auch jetzt noch aktuell ist. Neben den in Deutschland tradierten Festen und Feiertagen werden die Ursprünge und Bedeutungen feierlicher Anlässe in anderen Ländern und Kulturen beschrieben. Er ist deshalb bestens geeignet, ein besseres Verständnis für andere Sitten und Gebräuche zu entwickeln und auch Ähnliches und Vergleichbares zu entdecken. (Sigrid Görgens)

Werner Stark/Thilo Fitzner/Christoph Schubert (Hrsg.): Analphabetismus und Alphabetisierung als gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung, eine Fachtagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, Stuttgart

1994, 152 Seiten. Bezug: **Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung, Postfach 101660, 70049 Stuttgart**

In der Bundesrepublik lebt eine beträchtliche Anzahl funktionaler Analphabeten, die in einer in zunehmendem Maß verschriftlichten Welt, eine gesellschaftliche und organisatorische Herausforderung darstellt. Das Buch hat eine Bestandsaufnahme zum Inhalt und diskutiert die Perspektiven, sowohl inhaltlicher, als auch organisatorischer und politischer Art, bundesdeutscher Alphabetisierungsarbeit. Es bündelt die Beiträge und Ergebnisse einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll im Oktober 1993 zu diesem Problem. Voraufgegangen ist 1993 eine Tagung zum Thema „Berufliche Bildung und Alphabetismus“ zu der im gleichen Verlag ein Reader erschienen ist. Die Aktivitäten zahlreicher kommunaler und freier Träger, die auf lokaler, regionaler und überregionaler Ebene Alphabetisierungsarbeit leisten, werden vorgestellt und die Notwendigkeit besserer Kooperation und Koordination herausgearbeitet. Das Buch gibt einen guten Überblick über verschiedene Formen und Ansätze von Alphabetisierungsmaßnahmen in unterschiedlicher Trägerschaft und gibt die Diskussion über die Notwendigkeit besserer überregionaler Zusammenarbeit wieder. (Sigrid Görgens)

Hans Martin Große-Oetringhaus: Animatas Entdeckung. Ein Bilderbuch im Auftrag und unter Mitarbeit des Projektes „Eine Welt in der Schule“, illustriert von Monika Bulang-Lörcher. Frankfurt/Main, 1994, 35 S. 10 DM. Bezug: Projekt „Eine Welt in der Schule“, Prof. Dr. R. Schmitt, Universität Bremen - FB 12, Postfach 330440, 28334 Bremen.

Dieses Bilderbuch, geeignet für den Einsatz im Kindergarten und den ersten Klassen der Grundschule, erzählt eine Geschichte aus dem Leben von Aminata, einem Mädchen aus einem Dorf in Senegal. Anschaulich wird der Alltag des Kindes geschildert, aber auch ein besonderes Ereignis im Leben von Animata berichtet. Das Bilderbuch fällt durch seine didaktische Anlage aus der Reihe all der Bilderbücher, die den Alltag in der Dritten Welt beschreiben, in gewisser Weise heraus. Die Geschichte beschreibt eben nicht nur den Alltag, sondern auch ein besonderes Erlebnis und wird damit spannend. Ein kleines Mädchen, und nicht, wie so häufig ein Junge, ist Heldin der Geschichte. Das Buch beschreibt ein häufig auftretendes Problem in der Dritten Welt, nämlich die gesundheitliche und hygienische Versorgung, das durch die Initiative der Einheimischen gelöst wird. Auch durch diese Problemorientierung ist das Buch bemerkenswert. Außerdem hat das Buch zweierlei Textfassungen: Eine Vorlesegeschichte für die Kinder und - allerdings nur mäßig graphisch abgesetzte - erläuternde Texte für ältere Kinder bzw. die Vorlesenden. Im Buch kommt sowohl das Leben auf dem Lande, als auch in der Stadt vor, so daß es nicht bei dem Bild der „ländlichen“ Dritten Welt bleibt. Allerdings hätte der erläuternde Text noch etwas präziser sein können. (Annette Scheunpflug)

Unterrichtsmaterial

Spielzeug. Weltmarkt - Produktion - Konsum. epd-Dritte Welt-Information 1/94. DM 1.50, ab 10 Ex DM 0.90, ab 100 Ex DM 0.70. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Hersteller und Vertriebsketten haben gemeinsam den Weltmarkt so strukturiert, daß die entwickelten Länder des Nordens qualitativ, nicht lohnintensives Spielzeug herstellen und weltweit vertreiben, während die Länder der Südens arbeitsteilig alles vom Qualitätsspielzeug, das viel Handarbeit erfordert, bis zum Plastikschrott liefern. Diese Ausgabe informiert über Produktionsbedingungen im Süden sowie die Märkte im Norden und setzt sich kritisch mit den Auswirkungen des kommerzialisierten Spielbedürfnisses auseinander. Tips für den Unterricht und für den Geschenkeinkauf sowie weiterführende Literaturhinweise zum Thema „Spielen“ ergänzen das Heft. (epd)

Zu viele Menschen? Kontroverse um das Bevölkerungswachstum. epd-Dritte Welt-Information 2/3/94. DM 2.50, ab 10 Ex DM 1.30, ab 100 Ex DM 1.00. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Das „Bevölkerungswachstum“ ist eines der umstrittensten Themen der internationalen entwicklungspolitischen Debatte. Die Vorbereitung auf die UN-Konferenz zu Bevölkerung und Entwicklung, die im September 1994 in Kairo stattfinden wird, haben die Diskussionen um das Für und Wider von Bevölkerungspolitik erneut heftig entfacht. In dieser Ausgabe werden wichtige Stichwörter der Debatte wie „Bedrohung der Umwelt?“, „Ethische Bevölkerungspolitik“ kritisch beleuchtet und notwendige Voraussetzungen, die das „Selbstbestimmungsrecht der Frau“ in den Mittelpunkt stellen, skizziert. (epd)

Die Zukunft verGATTert? Gewinner und Verlierer im internationalen Handel. epd-Dritte Welt-Information 6/94. DM 1.50, ab 10 Ex DM 0.90, ab 100 Ex DM 0.70. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Beim Abschluß der Uruguay-Runde des GATT-Abkommens jubelten Anhänger des Freihandels, daß es nun mehr Handel, mehr Investitionen, mehr Arbeitsplätze und mehr Einkommen für alle geben wird. Kritiker sehen darin ein weiteres Indiz für den unerschütterlichen Glauben an die Wachstumsideologie der „freien Marktwirtschaft“. In dieser Ausgabe werden Gefahren des Abkommens thesenartig zur Diskussion gestellt und Vorschläge wie zum Beispiel „soziale Regeln“ für den Handel oder „Entschädigungen für die Verlierer“ skizziert, die die Notwendigkeit einer Neuorientierung im internationalen Handel deutlich machen. Dieses Heft ist für die Arbeit in der oberen Mittelstufe und der Sekundarstufe II sowie für Aktionsgruppen geeignet. (epd)

Viele Völker decken unseren Tisch - Auf dem Weg zu gerechtem Handel. Handreichung für die Grundstufe und Sekundarstufe (4. bis 6. Schuljahr). Herausgegeben von Brot für die Welt in Zusammenarbeit mit dem Arbeitskreis Pädagogik. Stuttgart 1993. Bezug: Brot für die Welt, Postfach 101142, 70010 Stuttgart.

Dieses Arbeitsmaterial 9 Elemente eines Stundenverlaufs, die jeweils ausführlich erklärt und dargestellt werden. Ziel ist es handlungsorientiert in die Zusammenhänge des Welthandels einzuführen und Schülern daran unseren Wohlstand und die Ungerechtigkeit der internationalen Zusammenarbeit zu verdeutlichen. Im Mittelpunkt steht das Spiel „Wen macht die Banane krumm“, das auf die aktuelle Bananenpolitik der Europäischen Gemeinschaft Bezug nimmt. Die Schülerinnen und Schüler können damit miterleben, wie sich eine Änderung der Handelsregeln auf die Lebenschancen der Arbeitenden auf Bananenplantagen auswirkt. (Annette Scheunpflug)

Comenius Institut Münster (Hrsg.): Im Horizont der Einen Erde. Kommentierte Literaturdokumentation zu Ökumene und Ökumenischem Lernen. Zweiter Teil: Unterrichtsmodelle, Münster 1994. 110 Seiten Bezug: Comenius Institut, Schreiber Straße 12, 48149 Münster.

Nachdem der erste Teil der Dokumentation die ökumenische Bewegung in den Vordergrund stellte, geht es dem zweiten Teil nun um die „Wahrnehmung und Gestaltung ökumenischen Lernens im Religionsunterricht“. Der Band gliedert sich in sechs Teile, die alle parallel aufgebaut sind: Einleitend werden jeweils die im Thema implizierten Grundbegriffe geklärt, kommentierte Literaturhinweise gegeben und in einem dritten Schritt eine Unterrichtsidee entfaltet. Folgende Themen werden bearbeitet: „Ökumene“, „Teilen/Partizipation“, „Kontextualität/Theologie der Befreiung“, „Mission“, „Dialog“ und „Gerechtigkeit - Frieden - Bewahrung der Schöpfung: Der konziliare Prozeß“. Der Band bietet vielfältige Unterrichtsanregungen für die Primarstufe sowie die Sekundarstufe I und II. Gerade in Hinblick auf die theologische Rückbindung entwicklungsbezogenen Lernens in den Religionsunterricht können Lehrerinnen und Lehrer aus diesem Material wertvolle Ideen schöpfen. (Annette Scheunpflug)

FLUCHT um zu überleben. Politik betrifft uns, Heft 3/1994. Aktuelle Unterrichtsmaterialien mit OHP-Folien, DM 15.-. Bezug: Verlag Bergmoser und Höller, Karl-Friedrich-Straße 76, 52072 Aachen.

Dieses Unterrichtsmaterial gliedert sich in drei inhaltliche Abschnitte, nämlich die Themen „Zerstörung der Lebensumwelt zwingt zur Flucht“, „Zuflucht und Aufnahme in anderen Ländern“ und „Ganzheitliche Hilfe und Unterstützung erforderlich“. Für den Politikunterricht der Sekundarstufe I und II werden verschiedene Unterrichtsvorschläge erarbeitet und diese mit vielfältigen Materialien (sowohl auf Farbfolien, als auch auf Arbeitsblättern) angereichert. Dieses Material ist geeignet für Lehrkräfte, die mit wenig Aufwand einen in Hinblick auf das Unterrichts-

material vielseitigen Unterricht ohne großen Aufwand anbieten wollen. (asche)

Ein überbevölkerter Planet? Unterrichtsmaterialien zum Thema Weltbevölkerung für Sek I (ab Klasse 8) und Sek II. Herausgegeben von Eine Welt für alle e.V., März 1994, 56 S. DM 1,60 (allerdings nur Auslieferung bei einer Bestellung von mindestens 10 Exemplaren zu 16 DM). Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld.

Anläßlich der im September 1994 in Kairo stattfindenden Weltbevölkerungskonferenz wird das Thema „Weltbevölkerungswachstum“ im öffentlichen Interesse stehen. Aus diesem Grund hat der Verein „Eine Welt für Alle“ ein Heft erstellt, das sich an Lehrkräfte für die Klassen 8 bis 13 (in verschiedenen Fächern und Schularten) wendet. In sechs Kapiteln werden Lehrkräften Sachinformationen und Materialien für den Unterricht zu folgenden Themen angeboten: „Sexualität und Familienplanung“, „Kinderwunsch und Familienplanung“, „Weltbevölkerung ... Zahlen und Trends“, „Überbevölkerte Dritte Welt?“, „Der überbevölkerte Norden“ sowie „Perspektiven“. Außerdem werden vielfältige Literatur- und Filmhinweise gegeben.

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.): Miteinander und voneinander lernen, Handreichung für den interkulturellen Unterricht, Band 2, Materialien für die Hauptschule in Bayern. Bezug: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, Abteilung Grund- und Hauptschule, Arabellastraße 1, 81925 München, Telefon: 089/9214-2380

Zum 1992 erschienenen 1. Band (Rezension in ZEP 1/1994) liegt nun der 2. Band der Unterrichtshilfe vor. Die vorliegende Handreichung soll Anregungen für die Unterrichtsgestaltung in den Fächern Deutsch, Erdkunde, Religionslehre und Ethik auf der Folie interkultureller Erziehung geben. Neben zahlreichen Bildern und Kopiervorlagen, die in der Schrift vorhanden sind, wird auch auf die Thematik der Gewalt und die Auseinandersetzung mit ihr eingegangen. Allerdings wird Interkulturelles Lernen reduziert auf die „klassische“ Zuwanderergruppe, die Gastarbeiter, bezogen behandelt. Insgesamt handelt es sich um eine wertvolle Informations- und Orientierungshilfe für die Unterrichtsgestaltung in der Hauptschule. (Sigrid Görgens)

Leserbrief

Gedanken zu Dieter Hampel: Menschenrechte als Universalismus - Menschenrechte als Partikularismus in Heft 2/1994

Hampel beschreibt in seinem Artikel das Dilemma inwieweit die aus der westlichen Tradition kommenden Men-

schenrechte als universell also auch für ganz andere Kulturen wie zum Beispiel China glaubwürdig und das heißt kritisch proklamiert werden können. Durch den Besuch des chinesischen Ministerpräsidenten Li Peng in Deutschland bekam diese Frage besondere Aktualität. Ich möchte hier den Ausführungen Hampels noch einen Gedanken aus pragmatischer Perspektive anhängen.

Es ist Hampel zuzustimmen, daß die universelle Proklamation der Menschenrechte wie sie etwa 1948 durch die Mitgliedsländer der UNO vollzogen wurde, aus heutiger Sicht 'im Tal der Unwissenden' geschah. Damals und vielleicht bis in die 70er Jahre war es möglich 'naiv' d.h. ohne Selbstreflexion des eigenen Kulturzentrismus die Menschenrechte als universell anzusehen. Heute bedarf diese Position einer Korrektur (z.B. Taylor), die den kulturellen Besonderheiten Achtung schenkt. Daß dabei die Essens der Menschenrechte aus westlicher Tradition nicht in Frage gestellt werden kann, läßt sich - im Sinne einer doppelten Negation - gerade durch diese Achtung vor kulturellen Traditionen begründen. Wir wollen die Menschenrechte. Soweit so gut.

Das Fazit welches Hampel zieht: Die unmenschliche - weil ökonomisch orientierte - Realpolitik und unsere heren Ziele passen nicht zusammen, da hilft nur Sisyphus scheint mir ergänzungsfähig. Die sogenannte Kommunitarismusdebatte (Rawls, Taylor, Walzer, Shklar u.a.), also die Frage wie denn 'Gerechtigkeit' heute bestimmt werden muß, bietet m.E. Ansatzpunkte um aus den von Hampel aufgezeigten Dilemma wenigstens ansatzweise herauszukommen ohne in das proklamierte Fazit zu verfallen: 'Was schert sich meine Theorie um die Wirklichkeit'.

Ich denke eine politische Philosophie bedarf der Wahrnehmung sozialer Realitäten (wie z.B. die ökonomische Aufteilung in Arm und Reich). Da denke ich bieten die Ansätze von Rawls Theorie der Gerechtigkeit, (bei aller Kritik) oder Taylors Multikulturalismus zumindest insofern einen Weg, indem sie es nicht bei dem Zwiespalt zwischen Idee und Wirklichkeit lassen, sondern etwa mit den zwei Grundsätzen (Rawls) eher in der Lage sind reale Politik, gerade zum Wohle der Benachteiligten, zu gestalten, ohne in eine unbefriedigende Politik des Wegschauens übergehen zu müssen.

Rawls Grundsätze der Gerechtigkeit:

1. Jeder hat gleiches Recht auf das umfangreichste Gesamtsystem gleicher Grundfreiheiten, das für alle möglich ist.

2. Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten müssen folgendermaßen beschaffen sein:

a) Sie müssen den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen, und

b) sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offenstehen.

Vorrangregel: 1. Grundsatz ist dem 2. Grundsatz vorgeordnet.

Christian Weingärtner, Reutlingen

Informationen

Unterstützung des Projektes Über-Lebens-

Kunst des Vereins Frauen in der Einen Welt

(asch)Der Verein Frauen in der Einen Welt plant ein Projekt „Über-Lebens-Kunst“ als ein Projekt entwicklungs-politischer Öffentlichkeitsarbeit zum einen, zum anderen aber auch als Projekt eines Erfahrungsaustausches von Frauenprojekten aus Süd-Ost und Nord. Frauengruppen aus 15 verschiedenen Ländern werden in diesem Projekt zusammengefaßt, die alle in je unterschiedlicher Form ihren Alltag und ihre Probleme durch textile Kunstwerke ausdrücken. Daraus soll eine Wanderausstellung mit Publikationen entstehen, die an den sinnlichen Genuß dieser textilen Kunst anknüpft, jedoch auch die Situation in den Ländern aus denen die Frauen kommen, verdeutlicht und erklärt, was diese Situationen mit Frauen in der Bundesrepublik zu tun hat. Bisher sind Frauengruppen aus den USA, Panama, Peru, Chile, Rarotonga, Zimbabwe, Ägypten, Palästina, Indien, Kroatien, Kasachstan, Türkei und der Bundesrepublik Deutschland beteiligt. Durch diese Überlebenskunst helfen Frauen auf der einen Seite sich selbst, aber auch anderen in Krisensituationen. Durch Handarbeiten wird der Lebensunterhalt verdient, aber auch die Lebenssituation und die Probleme dargestellt. Darüberhinaus bilden sich durch diese Tätigkeit Einblicke in ökonomische Strukturen. Das Projekt wird in eine Publikation, eine Ausstellung und in ein Symposium münden.

Der Verein Frauen in der Einen Welt sucht noch Gruppen, die einbezogen werden sollten, sowie Geldgeber und Sponsoren. Kontakt: Frauen in der Einen Welt e.V., Postfach 21 04 21, 90122 Nürnberg.

Sprachhilfen für Ausländer

(sg/bmg) Tonbandcassetten als Sprachhilfe für alle, die noch kein Deutsch können mit kurzen Hörspielszenen aus dem Alltag, z.B. in Persisch (Farsi) - Deutsch. Die Cassetten dürfen vervielfältigt werden. Bertelsmann Aktiengesellschaft: Bertelsmann für Toleranz, Projekt „Sprachhilfe für Flüchtlinge“. Zu beziehen bei: c/o BMG Ariola Miller GmbH, Justus-Liebig-Ring 2, 25451 Quickborn, Telefon: 04106/614243/-245, Telefax: 04106/614159

AV-Medien zum Thema Dritte Welt

(sg/ezef) Verzeichnis 1994 aller Kurzfilme, Langfilme, Videocassetten, Tonbildreihen und Diareihen mit Themenregister, Länderregister, Alphabetischen Titelverzeichnis und, Verleihbedingungen. Zu beziehen bei: Evangelisches Zentrum für entwicklungsbezogene Filmarbeit EZEF, Knie-

bisstrasse 29, 70188 Stuttgart, Telefon: 0711/9257750, Telefax: 0711/9257725

Akademie der Katholischen Landjugend

(sg/kljugend) Aus dem Programm 1995 für die Aus- und Weiterbildung im ländlichen Raum: „Lernfeld Dritte Welt“ Praktische Solidarität in der Jugendarbeit, Termin: 19.-23. Juni 1995, Ort: Eine Welt-Werkstatt Barnstorf, verantwortlich: Lisa Steinkamp, Eine-Welt-Laden Münster, Klaus Schmelz, Eine-Welt-Werkstatt Barnstorf, Uwe Slüter, KLJB-Bundesstelle Rhöndorf. Nähere Informationen bei: Akademie der Katholischen Landjugend, Semmelstraße 40, 97070 Würzburg, Telefon: 0931/572215, Telefax: 0931/572215

Evangelische Akademie Bad Boll

(sg/bboll) Aus dem Hauptprogramm 1995, Januar bis April 1995: „Eine Welt der Vielfalt - Umgang mit dem Fremden“, Termin: 12.-15. Januar 1995, „Asylarbeit in Kirchengemeinde und Kirchenbezirk“, Termin: 13.-14. Januar 1995, „Sozialarbeit mit Flüchtlingen - ein Beruf mit Zukunft?“, Termin: 25.-27. Januar 1995, „Entwicklung als Auslöser von Konflikten“, der Fall Bougainville in Papua-Neuguinea, Termin: 10.-12. März 1995, „Der interkulturelle und interreligiöse Dialog zwischen Afrikanern und Europäern im Kontext Westafrikas“, Termin: 21.-24. März 1995, „Das Eigene im Fremden - das Fremde im Eigenen“, auf den Spuren der europäischen Kultur in Mythen, Märchen und Religion Apuliens, Termin: 24.-26. März 1994

Studienreise nach Apulien, Termin: 2.-11. Juni 1995, in der Vorschau: „Fremde und Vertrautheit“, Paul Tillich über ein Krisenphänomen unserer Zeit, Termin: 5.-7. Mai 1995

„Vergleich der Einwanderungspolitik in Europa“, Termin: 19.-21. Mai 1995. Nähere Informationen bei: Evangelische Akademie Bad Boll, 73087 Bad Boll, Telefon: 07164/79-0, Telefax: 07164/79440

intercultural lab

(sg/icultural lab) Das Büro für interkulturelle Praxis Juliane Delkeskamp bietet Initiativen, Arbeitskreisen, Schulen, Bildungswerken etc. die Erarbeitung von Analysen, Dokumentationen und Präsentationen interkultureller Praxisfelder. Anschrift: intercultural lab, Conrad-Bischoff-Weg 27, 37213 Witzenhausen

Bibliographie für Interkulturelle Kommunikation und den Auslandseinsatz von Fach- und Führungskräften

Schriftenreihe des Instituts für Auslandsbeziehungen, Reihe Dokumentation, Band 20. Herausgegeben vom Institut für Auslandsbeziehungen - Bibliothek und Dokumentation: „Interkulturelle Kommunikation und der Auslandsein-

Information Information Information Information Information Information Information

satz von Fach- und Führungskräften“, annotierte Literaturauswahl aus dem Bestand der Bibliothek und Dokumentation ab Erscheinungsjahr 1980, Zusammenstellung Udo Rossbach, Elke-Karina Rothbart, August 1993.

(sg/ifauslandsbeziehungen) Beim Institut für Auslandsbeziehungen ist eine annotierte Bibliographie erschienen, die eine Literaturauswahl zum interkulturellen Kommunikationstraining und den Einsatz von Fach- und Führungskräften im Auswahl zum Thema hat. Die Bibliographie ist zu beziehen bei: Institut für Auslandsbeziehungen, Bibliothek und Dokumentation, Postfach 102463, 70020 Stuttgart, Charlottenplatz 17, 70173 Stuttgart

Videowettbewerb von United Cinemas International und der Deutschen Stiftung Weltbevölkerung

(sg/uci) Unter dem Titel „der volle Planet“ initiiert die Deutsche Stiftung Weltbevölkerung in Zusammenarbeit mit der internationalen Kinokette UCI einen Videowettbewerb, der sich mit der Thematik der Bevölkerungsexplosion beschäftigen soll. Besonders junge Menschen sind aufgefordert an diesem Wettbewerb teilzunehmen. Die prämierten Filme sollen im Sommer 1995 im Rahmen eines Festivals in den Kinos der UCI vorgestellt werden. Nähere Informationen über: Deutsche Stiftung Weltbevölkerung

Göttinger Chaussee 115, 30459 Hannover, Tel.: 02225/91970

Haus am Schüberg - Seminare 1995

(sg/h schüberg) Die evangelische Tagungsstätte für kirchliche Entwicklungsdienste und Gemeindegarbeit, das Haus am Schüberg, bietet auch in der ersten Jahreshälfte 1995 viele interessante Weiterbildungsmöglichkeiten an, u.a.: 20.-22.1. Regenwaldschutz und Menschenrechte in Indonesien, 27.-29.1. Spiele in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit, 3.-5.2. und 10.-12.2. Entwicklungspolitik - worum geht es da? 3.-5.3. Trainingsmodelle in interkulturellen Zusammenhängen, 24.-26.3. Einführung in die Grundlagen der Entwicklungszusammenarbeit, 8.-12.5. Weltbilder - „Dritte-Welt“-Bilder, 19.-21.5. Für mehr Gerechtigkeit - weltweit, 22.-26.5. Migration und Rassismus in Europa, 26.-28.5. Kordistan aktuell, 26.-28.5. Interkulturelle Jugendarbeit. Nähere Informationen bei: Evangelische Tagungsstätte für kirchliche Entwicklungsdienste und Gemeindegarbeit, Wulfsdorfer Weg 33

22949 Ammersbek/Hoisbüttel,

Veranstaltungskalender der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung DSE, Dezember 1994 - April 1995

(sg/dse) Der Veranstaltungskalender der DSE bietet für das erste Quartal 1995 eine Vielzahl an Seminaren, sowohl

deutscher Organisationen im In- und Ausland, als auch Veranstaltungen internationaler und ausländischer Organisationen an. Nähere Informationen: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung - Zentrale Dokumentation - Hans-Böckler-Straße 5, 53225 Bonn, Best.-Nr./Order No. P3/4/94

Rio Konkret: Konzepte für Deutschland

(sg/germanwatch) Die Nord-Süd Initiative Germanwatch stellt in dieser Broschüre die Kampagne „Rio konkret“ mittels vierer zentralen Forderungen der Wahlcharta 94 vor: 1. Rio muß im Norden konkret werden, 2. Handlungsfreiheit statt Freihandel, 3. Kampf gegen die „globale Apartheid“ und 4. Frieden und Gerechtigkeit statt Militär und Rüstung. Zu beziehen bei: Germanwatch, Adenauerallee 37, 53113 Bonn

Seminarprogramm des AKE Bildungswerk e.V. für 1995

(sg/ake) Der Arbeitskreis entwicklungspolitisches Bildungswerk e.V. (AKE) bietet in seinem Seminarprogramm für 1994/1995 eine Vielzahl, meist zweitägiger, Weiterbildungsangebote auf dem Gebiet der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, der Arbeit mit Randgruppen unserer Gesellschaft sowie des individuellen Engagements für Frieden und Gerechtigkeit an. Nähere Informationen und Programme: Arbeitskreis entwicklungspolitisches Bildungswerk, Horstweg 11, 32602 Vlotho

Neue Materialien zum Fairen Handel und Misereor-Mediendienst

(sg/misereor) Mit der Einführung des Trans-Fair-Siegels für Tee wird die TransFair-Kampagne seit Anfang Dezember 1994 hinaus ausgeweitet. TransFair-Materialien zum fair gehandelten Tee, DIN A4, 24 Seiten, Preis: 3,- DM und Fair gehandelter Tee - Wie funktioniert das?, Broschüre im DIN-lang-Format, 12 Seiten, Preis: 1,- DM. Die TransFair-Kaffee-Materialien liegen in aktualisierten Neuauflagen vor: TransFair-Kaffee: Materialien für Bildungsarbeit und Aktionen, DIN A4, 36 Seiten, Preis: 5,- DM und TransFair-Plakatserie Kaffee, 7 vierfarbige Plakate DIN A2, Preis: 12,- DM.

Misereor gibt seit Jahren den „Mediendienst“ heraus. Er erscheint alle vier Wochen und enthält die wichtigsten Angaben zu TV-Sendungen im Themenumfeld „Dritte Welt“. Sein Umfang beträgt jeweils 10-16 Seiten und kann abonniert werden, er kostet für 13 Ausgaben pro Jahr 26,- DM. Die TransFair-Materialien und der Mediendienst können bestellt werden bei: Misereor, Postfach 1450, 52015 Aachen, Tel.: 0241/442103

Alle, die einen PC und ein Modem besitzen, können jedoch noch einfacher auf den Misereor-Mediendienst zugrei-

fen im elektronischen Netzwerk CHURCHMAIL. Netzadressen sowie weitere Informationen und Beratung bei: Pfarrer Gerhard Reinders, Obere Holtener Str. 28, 47167 Duisburg, FAX: 0203/501122

Fachtagung des Forums „Schule für eine Welt“ in Bern

(sg/forum) Das Forum „Schule für eine Welt“ veranstaltet am Mittwoch, den 8. März 1995 eine Fachtagung mit Vertretern von Bund, Kantonen und Entwicklungs- und Umweltorganisationen zur Agenda 21, globales Lernen 2 Jahre nach Rio. Nähere Informationen bei: Christian Graf-Zumsteg, Forum „Schule für eine Welt“, Aubrigstr. 23, CH 8645 Jona

Dokumentation der Rwanda-Solidaritätsaktion der DPSG

(sg/dpsg) Die Deutsche Pfadfinderschaft Sankt Georg (DPSG) führt seit April 1994 eine Solidaritätsaktion Rwanda durch und hat diese als Beilage zu ihrer Mitgliederzeitschrift „Entwürfe“ dokumentiert. Zu beziehen bei: Bundesamt Sankt Georg, Abt. Beitrag und Versicherung, Postfach 221380, 41436 Neuss, Fax: 02131/469999

„Herausforderungen“

(sg/verbo) ist der Titel eines 35minütigen Filmes über die Arbeit der Franziskaner im Nordosten Brasiliens. Erhältlich bei: VERBO FILMES-D, Sentruper Höhe 40, 48149 Münster, Tel.: 0251/82998, Fax: 0251/82413

„Weltreise nach nebenan“

(sg/ast weltbilder) lautet der Titel einer Ausstellung, die die Arbeitsstelle Weltbilder initiiert hat. Sie soll Zeichen setzen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und richtet sich an Jugendliche und Schüler der Sek. I und II. Ein 20minütiges Video zur Ausstellung kann ebenfalls ausgeliehen werden, wie auch andere Materialien. Nähere Informationen bei: Arbeitsstelle Weltbilder, Agentur für Interkulturelle Pädagogik, Südstr. 71b, 48153 Münster, Tel.: 0251/72009,

Internationale Tagung an der Fachhochschule Düsseldorf

(sg/fh ddorf) Vom 31.3. - 2.4.1995 findet eine internationale Tagung zum Thema: „Neue Methoden der Arbeit mit Armen - am Beispiel der Straßenkinder und arbeitende Kinder“ mit ReferentInnen aus Chile, Deutschland, Mexiko, Nicaragua und Peru statt. Veranstalterin: „Arbeitsstelle Dritte Welt“ der Fachhochschule Düsseldorf, Universitätsstr. 1, 40225 Düsseldorf, Tel.: 0211/3114667, Fax: 0211/3114624

epd-Dritte Welt-Informationen

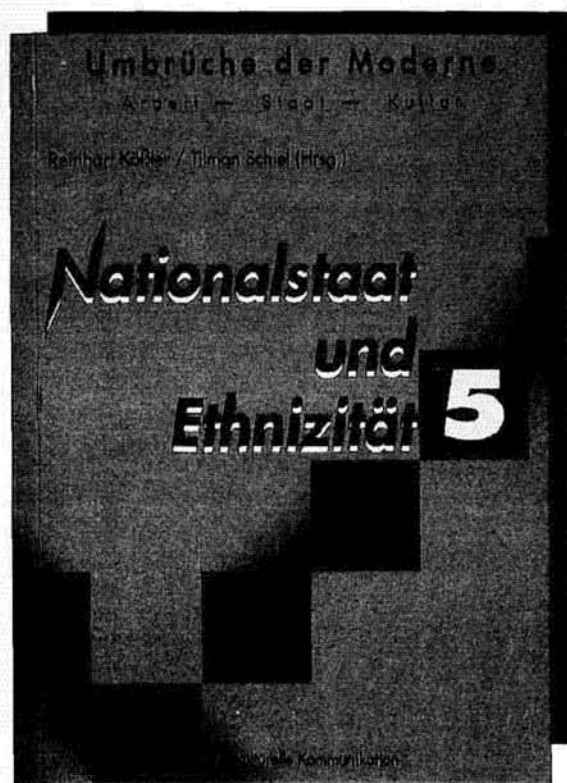
(sg/epd) epd-Dritte Welt-Information 9/10/94: Ungebremsster Flugverkehr. Transportwege belasten das Ökosystem Erde, epd-Dritte Welt-Information 13/94: Der Deutschen alte Kleider. Wie Kleiderspenden der afrikanischen Textilindustrie schaden, epd-Dritte Welt-Information 14/94: Krankheit der Armen. Strategien im Kampf gegen Aids, epd-Dritte Welt-Information 15/94: Wachstum ohne Beschäftigung. Wer stoppt den Trend? Die Informationen sind zu beziehen bei: epd-Vertrieb, Postfach 500550, 60394 Frankfurt

Türkische Lehrer als Zielscheibe im Krieg

(sg/nzz) Die Neue Zürcher Zeitung macht in ihrer Ausgabe vom 30.12.1994 auf die verheerenden Folgen der kriegsgerischen Auseinandersetzungen in der Türkei für das Erziehungssystem aufmerksam. Lehrer als Berufsgruppe sind zwischen die Fronten des Krieges von türkischen Sicherheitskräften und den Guerilla der Kurdischen Arbeiterpartei (PKK) geraten. Von 1984 bis heute sind 128 Lehrer getötet worden und zahlreiche Schulen zerstört worden. In den kurdischen Provinzen Südostanatoliens sind in diesem Schuljahr nur ca. 60% der Schulen geöffnet, so daß dort eine Generation ohne Schulbildung heranwächst.

Ausländerkriminalität

(universitas 1/95/tr) Nach neuesten Untersuchungen steigt die subjektive Angst vor Kriminalität in Deutschland signifikant an, während gleichzeitig objektiv die Kriminalitätsraten zurückgehen. Erklärbar wird dieser Widerspruch aus der allgemeinen Zunahme der Sensibilität gegenüber Gewalt, die sich in einer erheblich gestiegenen (absoluten) Zunahme der polizeilich erfaßten Kriminalität zeigt. Relativ gesehen sinkt aber die Gewalt pro Kopf der Bevölkerung deutlich. Von 1983 bis 1990 sinkt die Entwicklung der Gewaltkriminalität lt. Statistischem Jahrbuch bei gefährlicher und schwerer Körperverletzung von 107 auf 106, bei Mord und Totschlag von 4,4 auf 4,0 und bei Vergewaltigung sogar von 11 auf 8. Eine Ausnahme bildet nur das Delikt Raub und räuberisches Erpressen. Dessen Zunahme von 48 auf 56 geht zum überwiegenden Teil auf das Konto von in Deutschland lebenden Ausländern. Ihr Anteil ist auch in anderen Bereichen überdurchschnittlich. Der Anteil verurteilter Ausländer bei Mord und Totschlag betrug 1989 26 Prozent. Wegen Raub und Erpressung wurden 1989 879 Deutsche verurteilt gegenüber 1287 Ausländern. 4,8 Millionen Ausländer in der Bundesrepublik stellen 8 % der Wohnbevölkerung, aber 59 % der wegen Raub und räuberischer Erpressung Verurteilten. Während die Gesamtzahl deutscher Straftäter von 1970 bis 1989 um 1,95 % anstieg, betrug der Anstieg der Ausländerkriminalität 220 %.



**Reinhart Köbler/
Tilman Schiel (Hrsg.)**

Nationalstaat und Ethnizität

Umbrüche der Moderne –
Arbeit-Staat-Kultur, Band 5

1994, 240 S., DM 32.00,
ISBN 3-88939-364-0

Ethnisch bestimmter Nationalismus ist nach der Auflösung des Sowjetsystems zu einem weltweiten Problem geworden. Zugleich werden soziale und politische Konflikte, zumal gewaltsame, oft allzu schnell als "ethnisch" interpretiert – auch wo dies nicht zutrifft. Der vorliegende Sammelband trägt zur Klärung der Beziehungen zwischen Nation, Staat und Ethnie bei. Die Autorinnen und Autoren fragen nach der Konstruktion, aber auch nach den tieferen Grundlagen von Ethnizität in sozialer Praxis und Sozialisation, und sie gehen den Konsequenzen der Verknüpfung ethnischer Identitäten mit Institutionen moderner Staatlichkeit nach.

Ethnizität und ethnischer Nationalismus sind jedoch nicht nur

Kritische Debatte und Materialien zu einem der aktuellsten Probleme der Weltpolitik

Problem ferner Länder. Deshalb stehen die Bewußtseinsprozesse von MigrantInnen sowie die Folgen ethnischer Festlegung durch deutsche Behörden im Mittelpunkt weiterer Beiträge, und es werden die Ergebnisse einer aufsehen-erregenden Studie über die Sicht der Deutschen auf ihre Identität präsentiert.

Die Herausgeber:

Reinhart Köbler: apl. Professor am Institut für Soziologie der Universität Münster, Redaktionsmitglied der *Peripherie*, im Vorstand der Informationsstelle Südliches Afrika (ISSA), Bonn;

Tilman Schiel: Privatdozent an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld, z.Z. Professor für Entwicklungssoziologie an der Universität Bayreuth; Redaktionsmitglied der *Peripherie*.

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 - Kulturbegrenzung, 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