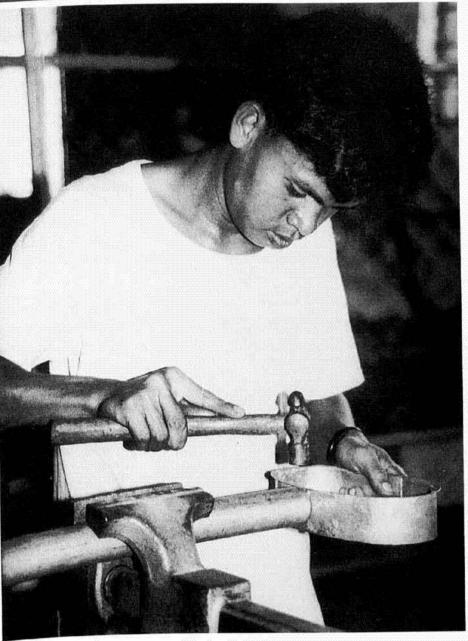
Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

To Ascarding Held 2
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM



Aus dem Inhalt:

Systemberatung und Systementwicklung Berufsbildungshilfe für den Armutsbereich Migrantenliteratur

Berufsbildung

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser.

in ihrem 18-jährigen Bestehen hat die ZEP ein Thema links liegen gelassen, daß in der deutschen Entwicklungspädagogik unverdientermaßen randständig ist: die berufliche Bildung. Dieses Heftes wird nun Zusammenhänge zwischen beruflicher Bildung und der Einen Welt in verschiedener Perspektive behandeln. Die beiden ersten Beiträge von Wolf-Dietrich Greinert sowie von Bernd Overwien und Wolfgang Karcher widmen sich neueren konzeptionellen Ansätzen und Diskussionen auf dem Gebiet der Berufsbildungshilfe. Der Aufsatz von Wöhl beschreibt Ansätze globalen Lernens im Norden: Anregungen zum interkulturellen Lernen im Deutschunterricht berufli-

cher Schulen durch die unterrichtliche Behandlung von Migrantenliteratur.

Die Kindernothilfe hat als erste Nichtregierungsorganisation ein Materialpaket für das globale Lernen in beruflichen Schulen im Norden für den beruflichen Unterricht im Metallgewerbe erarbeitet. Darauf weisen wir in der Rubrik "Unterrichtsmaterialien" ausführlich hin. Das Titelbild dieser ZEP und ein Teil der Illustrationen haben wir diesen Materialien entnehmen dürfen. Dafür der Kindernothilfe herzlichen

Anders als Sie es gewohnt sind, hat dieses Editorial nicht Alfred K. Treml verfaßt. Schon seit längerer Zeit versuchen wir, die redaktionellen Arbeiten an der ZEP konsequenter auf verschiedene Schultern zu verteilen. Von daher wird auch das Editorial von verschiedenen Redaktionsmitgliedern verfaßt werden.

Mit freundlichen Grüßen, Ihre Annette Scheunpflug



Verlag für Interkulturelle Kommunikation Postfach 90 04 21 • D - 60444 Frankfurt/Main Tel. (069) 784808 • Fax (069) 7896575



1994, 545 S., DM 59.80, ISBN 3-88939-189-3

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang

18.Jg. Heft 2 Juni 1995

Juni

2

1995

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

Wolf Dietrich Greinert

7

Die neue Zauberformel der Berufsbildungshilfe: Systemberatung und Systementwicklung

Bernd Overwien, Wolfgang Karcher Berufsbildungshilfe für den Armutsbereich absichern und ausweiten

Thomas Wöhl

10

Migrantenliteratur. Ein Ansatz zur interkulturellen Erziehung im

ZEPpelin

18

Fremde Kulturen zu Vorzugspreisen - im KAKU Berlin

19

Rätsel-Ecke

OGE 20

J.R.Schreiber: Whose reality counts? Eindrücke vom Weltsozialgipfel (WSSD) in Kopenhagen (06.03. bis 12.03.1995)

 $_{\text{DGfE}}$ 24

K.Engelhard: Bericht über das Symposium "Umwelt und Entwicklung -Eine Herausforderung für Wissenschaft, Politik und Schule"

Portrait 2

Annette Scheunpflug: Anawim - als Minderheit auf dem Weg in die Eine Welt

29

Rezensionen / Kurzrezensionen

36

Unterrichtsmaterialien

39

Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung undEntwicklungspädagogik 18.Jg 1995 Heft 2. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. Schriftleitung: Alfred K. Treml Redaktionsanschrift: 21521 Dassendorf, Pappelallee 19. Tel. 04104/3313. Redaktions-Geschäftsführer: Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 Technische Redaktion: Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2912. Ständige Mitarbeiter: Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover: Dr. Hans Gängler. Dortmund; Pfr. Georg-Friedrich Pfäfflin, Stuttgart: Dr. Ulrich Klemm, Ulm; Prof. Dr. Renate Nestvogel, Essen; Prof.Dr. Gottfried Orth, Karlsruhe; Dr. Annette Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof.Dr. Alfred K. Treml, Hamburg. Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens. 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 Autsren nicht anden vermerkt, dem Sprachgebrauch im Deutschen entsprechend, geschiechtsneutral 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

Wolf Dietrich Greinert

Die neue Zauberformel der Berufsbildungshilfe: Systemberatung und Systementwicklung

Das neue Sektorkonzept "Berufliche Bildung" der Bundesregierung (1992) sieht für die Förderung der Berufsausbildung in Entwicklungsländern eine "Doppelstrategie" vor: "Unterstützung der Systementwicklung" - insbesondere bezogen auf den modernen Wirtschaftssektor - und "Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor" heißen die zentralen Stichworte. Im vorliegenden Beitrag wird versucht, die neue Strategie in den Entwicklungsprozeß der Berufsbildungshilfe seit Mitte der fünfziger Jahre einzuordnen.

Die Diskussion über Ziele, Strategien und Mittel der Berufsbildungshilfe ist Anfang der neunziger Jahre wieder in Bewegung geraten. War die vorausgegangene Auseinandersetzung vor allem geprägt von kritischen Einwänden gegen das alte Sektorkonzept "Berufliche Bildung" der Bundesregierung (1986) - kann also eher als eine explizite "deutsche Diskussion" eingeschätzt werden -, so trägt der gegenwärtig zu beobachtende Meinungsaustausch eindeutig internationalen Charakter (1). Die Diskussion konzentriert sich angestoßen von einigen Untersuchungen und Positionspapieren der Weltbank - vor allem auf drei Schwerpunkte:

- (1.) In welcher Weise kann Berufsausbildung auch zu Armutsbekämpfung und zu einer selbsttragenden sozio-ökonomischen Entwicklung in den Förderländern der Dritten Welt beitragen? Das Stichwort für diesen Schwerpunkt lautet also: Berufsausbildung für den sog. informellen Sektor.
- (2.) Welche Strategien und Mittel müssen bzw. Können eingesetzt werden, um die Entwicklung mehr oder weniger flächendeckender Ausbildungssysteme in den Förderländern der Dritten Welt anzuregen bzw. Zu unterstützen? Das Stichwort für diesen Schwerpunkt lautet also: Systemberatung/ Systementwicklung als Instrument der Berufsbildungshilfe.
- (3.) In welcher Weise können die enormen Kosten für mehr oder weniger flächendeckende bzw. universalistische Berufsausbildungssysteme aufgebracht bzw. in einem vertretbaren Rahmen gehalten werden? Wie läßt sich der Praxisbezug von Berufsausbildung sichern? Die Stichworte lauten hier: Betriebs- (bzw. Kooperations-) Modelle der Be-

rufsausbildung und "Training and Production Concept".

Als zentrale Frage kann sicherlich das Problem der Systemberatung/Systementwicklung gelten, weil dies - wenn man so will - die beiden anderen Fragenkomplexe mit einschließt. U.E. läßt sich die These Arnolds von den "Entwicklungsstadien der deutschen Berufsbildungshilfe", die von einer Stufenfolge von "Modellansatz" (1960 - 1975), "Systemansatz" (1975 - 1987) und "Lebensweltansatz" (ab 1987) ausgeht (2), nur schwerlich aufrechterhalten. Ein breiteres Engagement der offiziellen staatlichen deutschen Berufsbildungshilfe für den "Lebensweltansatz" läßt sich u.E. nicht nachweisen. Im neuen Sektorkonzept "berufliche Bildung" der Bundesregierung (1991) steht die "Unterstützung der Systementwicklung" ausdrücklich an der Spitze der Projektskala. Die "Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor" erscheint eher als ein Zugeständnis an bestimmte zur Armutsbekämpfung" eingesetzt sehen wollen. Die Erfahrungen der staatlich induzierten deutschen Berufsbildungshilfe in bezug auf diese Strategie können jedoch nur als marginal bezeichnet werden (3).

Akzeptiert man Systemberatung/Systementwicklung als zentrale Förderungskategorien der Berufsbildungshilfe, so muß man allerdings feststellen, daß zu dieser Thematik in der beruflichen Bildung praktisch keine Veröffentlichungen vorhanden sind, ganz zu schweigen von elaborierten Konzepten oder technisch-pragmatisch verwertbarem Handlungswissen. Die beiden Begriffe markieren - trotzt des Vorhandenseins von Systemberatern in beruflichen Bildungsprojekten der Entwicklungsländer - bislang eher eine programmatische Leerformel. Deren Verbindung mit überzogenen Erwartungen und unrealistischen Ansprüchen bzw. Einschätzungen hat dazu geführt, daß Systemberatung/Systementwicklung zu einer neuen Zauberformel der Berufsbildungshilfe geworden sind (4).

Zum Komplex "Berufsausbildung und informeller Sektor" sind in letzter Zeit einige wichtige Veröffentlichungen erschienen, die indes eher die Problematik der Sachlage beleuchten, als Konzepte oder Handlungswissen entwickeln. Man kann behaupten, daß dieser Komplex der Berufsbildungshilfe noch ganz am Anfang seiner praktischen wie theoretischen Behandlung steht.

Die Frage der Kostenverteilung und Kostenbegrenzung in der Berufsausbildung ist im Grunde ein altes Thema. Dieses wird einmal abgehandelt auf der sog. "Makro-Ebene", d.h. der Ebene der Berufsausbildungssysteme. Hier spielt die Frage der Beteiligung der privaten Betriebe die herausragende Rolle. Zum anderen wird das Thema diskutiert im Hinblick auf die sog. "Mikro-Ebene" der Berufsausbildung, d.h. der Ebene der Lernorte. Hier spielt die Frage der Kostenbegrenzung durch spezifische Ausbildungsorganisation die entscheidende Rolle. Ich will versuchen, in meinen folgenden Ausführungen einen knappen Aufriß zur Thematik Systemberatung/Systementwicklung zu geben.

Zentrale Aspekte von Systemberatung / Systementwicklung

Im neuen Sektorkonzept "Berufliche Bildung" der Bundesregierung wird unter Systementwicklung verstanden, "die im jeweiligen Land erkennbaren berufsbildungspolitischen ZEP

18.Jg. Heft 2 Juni 1995

Strömungen und Zielvorstellungen aufzugreifen und in systematische Planungs- und Entwicklungsarbeit umzusetzen". Systementwicklung, so weiter in diesem Papier, ziele dabei grundsätzlich nicht auf Zentralisierung und Bürokratisierung, sektorale und/oder regionale Orientierung sei oft sinnvoller. Systementwicklung sollte möglichst immer mit konkreten Aus- und Fortbildungsmaßnahmen mit Modellcharakter erfolgen, sie sollte verstärkt auch im nicht- oder halbstaatlichen Bereich stattfinden (Kammern, Verbände), sie sei als langwieriger Prozeß zu verstehen, bei dem es auch zeitweise Stillstand geben könne. Planerische Vorgaben und Erwartungen sollten diesem Prozeß daher viel Spielraum geben und den Förderländern Zeit lassen, um Entwicklungen nach eigenen Regeln und eigenem Maß zu gestalten.

1. Berufsausbildung und Entwicklungstheorien

In den ersten Dekaden der Entwicklungshilfe herrschte in der wissenschaftlichen wie in der entwicklungspolitischen Diskussion die Grundüberzeugung vor, daß sich formale Bildung positiv auf die sozio-ökonomische wie politische Entwicklung von Ländern der Dritten Welt auswirken würde.

Erziehung galt - in der Perspektive der eben entstandenen "Bildungsökonomie" - als rentable Investition für ökonomisches Wachstum und daneben gleichfalls als effizientes Instrument gelenkter politischer Entwicklungsprozesse.

Dieser Optimismus ist inzwischen weitgehend verflogen. Die Rentabilität von Erziehungsinvestitionen - so neuere Untersuchungen und Erkenntnisse - ist nur unter bestimm-

ten Bedingungen gegeben. Zu diesen gehört in erster Linie eine gewisse Ausgeglichenheit von Investitionen in die Produktionsfaktoren Arbeit - hier wäre Erziehung zuzuordnen - und Kapitel. Beide Faktoren müssen als komplementär begriffen werden: erfolgen Investitionen einseitig nur in einen der Faktoren, so ergeben sich Ungleichgewichte und eher schädliche Auswirkungen für die Wirtschaft und das soziale System eines Landes.

Es läßt sich nachweisen, daß die in manchen Entwicklungsländern in der Vergangenheit getätigten außerordentlich hohen Investitionen für das Bildungswesen ökonomisch weitgehend unrentabel waren, weil ihnen keine adäquaten Aufwendungen Wirtschafts-Sektor gegenüberstanden. Mehr noch: sie wirkten eher sozial und

politisch destabilisierend. Gerade in nicht-industrialisierten Ländern werden von großen (und wachsenden) Bevölkerungsteilen Schule und Erziehung als (einziges!) soziales und ökonomisches Aufstiegsvehikel wahrgenommen; können diese Aufstiegsaspirationen aus Mangel an adäquaten Arbeitsplätzen nicht realisiert werden, schlägt die Enttäuschung als politische Kritik auf das System zurück.

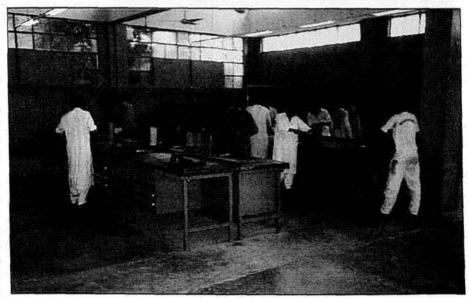
Mann kann überspitzt von einem "Teufelskreis von Erziehung und Unterentwicklung" reden, der stets dann entsteht, wenn die Expansion des Erziehungswesens - verur-

sacht durch politischen Druck oder illusionäre Annahmen die Expansion des Arbeitsmarktes wesentlich übersteigt (5).

Die Legitimation von Berufsbildungshilfe verlief prinzipiell nicht anders, als bei der allgemeinen Bildungs- und Wissenschaftshilfe. Verstärkte Investitionen, vor allem in die gewerblich-technische Berufsausbildung, sollten den Facharbeitermangel beheben, der angeblich den raschen Ausbau des modernen industriellen Wirtschaftssektors in den Entwicklungsländern hemmte. Noch in den entwicklungspolitischen Grundlinien der Bundesregierung von 1980 wurde diese Sichtweise vertreten, obwohl sich die Experten schon Anfang der siebziger Jahre auf eine vorsichtigere Position zurückgezogen hatten: Investition in Ausbildung sichert späteren Wohlstand; allerdings sei mit einer Phasenverschiebung von etwa 15 - 20 Jahren zu rechnen.

Als sowohl das antizipierte Wachstum des industriellen Sektors in den Entwicklungsländern als auch die erhofften wirtschaftlichen und sozialen "Sicker-Effekte" auf die traditionalen Wirtschafts- und Lebensbereiche (trickledown) ausblieben, kam es ab Mitte der achtziger Jahre zu vehementen programmatischen Auseinandersetzungen über die deutsche Berufsbildungshilfe. Die geäußerte Kritik läßt sich zu drei Haupteinwänden zusammenfassen:

(1.) Die staatliche Berufsbildungshilfe ist elitär. Sie kommt nur einem kleinen Teil von ohnedies privilegierten Bevölkerungsgruppen zugute und verfehlt die der zentralen entwicklungspolitischen Maxime entsprechende Zielgruppe der "Ärmsten der Armen".



(2.) Die staatliche Berufsbildungshilfe verfolgt ein falsches Ziel. Sie ignoriert

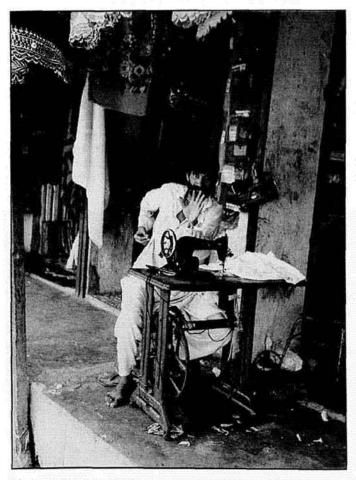
Formelle Ausbildung: Grundausbildung Metallbereich im Technical Training Centre Hub Foto: H.Münsch Chowki (Balochistan)

den tatsächlichen Qualifikationsbedarf in Entwicklungsländern, indem sie sich fast ausschließlich am modernen industriellen Sektor orientiert und aus den Industrieländern übernommene, viel zu spezialisierte bzw. Anspruchsvolle Berufsbilder als ausbildungspolitische Leitlinie verwenden.

(3.) Die staatliche Berufsbildungshilfe verfügt über keine schlüssigen Konzepte und Instrumente und bleibt daher ausbildungspolitisch und ökonomisch weitgehend wirkungslos. Es sei vor allem nicht gelungen, die Entwicklung flächendeckender Ausbildungsstrukturen anzustoßen.

Diese kritischen Einwände bleiben natürlich nicht unwidersprochen. Vor allem die von den Kritikern den offiziellen Stellen nahegelegte programmatische Wende in der Berufsbildungshilfe, nämlich künftig sich in erster Linie dem informellen Sektor zuzuwenden und Berufsausbildung mehr als bisher "als Schlüssel zur Armutsbekämpfung" zu begreifen und entsprechend zu konzipieren, stieß auf starken Widerspruch.

Die Einschränkung qualifizierter Fachkräfteausbildung in Entwicklungsländern zugunsten sog, "grundbedürfnisorientierter" Konzepte, so der Haupteinwand, begünstige



Informeller Sektor: Schneider in Barav (Pakistan). Foto: H.Münsch

eine Stabilisierung des niedrigen qualifikatorischen und technologischen Entwicklungsniveaus der Drit-

ten Welt. Die Berufsbildung, die für den informellen Sektor notwendig sei, kann nur Element einer integrierten mit Förderung mit regional-, gewerbe- und sozialgruppenspezifischen Akzenten sein. In der Verwirklichung derartiger Programme seien die Entwicklungsländer selbst sehr viel fachkundiger und flexibler; eine extern gesteuerte Hilfe könne hier nur mehr Schaden als Nutzen nach sich ziehen. Berufsbildungshilfe von seiten der Industrieländer habe sich daher - die Entwicklungsländer selbst sähen dies übrigens

genauso - auf die Verbesserung des Fachkräftepotentials zu konzentrieren und den Aufbau von Berufsbildungssystemen zu fördern, um infrastrukturelle Verbesserungen zu unterstützen.

Das neue Sektorkonzept "Berufliche Bildung" der Bundesregierung vom Oktober 1991 versucht den Einwänden
und Argumenten beider Lager gerecht zu werden. Einerseits wird die "Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor" nun erstmals in der staatlichen
Berufsbildungshilfe ausdrücklich zum Programmpunkt erhoben, andererseits werden die "Unterstützung der Systementwicklung" und der Aufbau und Ausbau von "Ausbildungsstätten und Ausbildungsprogrammen" als zentrale Aufgabenbereiche bestätigt.

Man kann also heute von einer erklärten "Doppelstrategie" der Berufsbildungshilfe sprechen: erforderlich erscheint einerseits der Aufbau und die Entwicklung von Ausbildungsmöglichkeiten, die massenwirksam sind, d.h. eine große Zahl von Jugendlichen erreichen können, andererseits ist jedoch eine gleichzeitige Nivellierung formeller Berufsausbildung zu vermeiden, d.h. die Produktivität der Betriebe ist durch einheitliche und moderne Qualifikationsstandarts weiter zu verbessern, wenn die Entwicklungsländer ihren Zugang zu internationalen Märkten verbessern wollen (6). Diese strategische Position markiert indes eher Verlegenheit, denn für eine klare Entwicklungsperspektive wäre es erforderlich, die wechselseitige Beeinflussung von formellem und informellem Sektor zu definieren, um daraus verläßliche strategische Optionen ableiten zu können. Bezüglich dieser Beeinflussungsfaktoren bestehen indes große Unsicherheiten - und so fällt diese "Doppelstrategie" genauso auf eine unklare Position zurück, wie die Strategien zuvor.

2. Strategien und Verfahren der Berufsbildungshilfe

Die Betonung des Technischen Fortschritts als eine wichtige Determinante des wirtschaftlichen Wachstums in den sog. "neoklassischen" Wachstumsmodellen führte Ende der fünfziger/Anfang der sechziger Jahre zur Entstehung einer neuen Wissenschaftsdisziplin: der "Bildungsökonomie".

Im Rahmen dieser Disziplin wurden im Zeitraum von etwa 1962 - 1977 zahlreiche Planungsansätze zur Bestimmung der "Bildungsproduktion" erarbeitet und bei Reformvorhaben angewendet, von denen die ersten und einfachsten - der Manpower-Requirement Approach (MRA) und der Social Demand Approach (SDA) - bis heute die bekanntesten geblieben sind. (7).

Dagegen vollzog sich die Entwicklung der deutschen Berufsbildungshilfe ab Ende der fünfziger Jahre eher unter pragmatischer Perspektive. Im Vordergrund wechselnder Förderungsprogramme standen jeweils spezifische Projekttypen bzw. -sparten, deren Realisierungskonzepte sich in erster Linie auf Erfahrungswissen und nicht auf wissenschaftlich orientiertes Planungswissen stützten.

Die erste Phase deutscher Berufsbildungshilfe (etwa 1956 - 1970) kennzeichnet R. Arnold mit dem Begriff "Modellansatz": Die Zielperspektive bestand darin, den Entwicklungsländern eine "nachholende Industrialisierung" zu ermöglichen. Parallel zu z.T. gigantischen Industrialisierungsprojekten versuchte man über den Aufbau von Facharbei-

ter- bzw. Gewerbeschulen die Länder der Dritten Welt bei der Qualifizierung von entsprechenden Fachkräften zu unterstützen (8). Diese Schulen waren als Modellschulen konzipiert, von denen man sich eine quasi selbsttragende Ausbreitung über das ganze Land versprach (Multiplizierungseffekt).

Schlechte Erfahrungen mit diesen Schulen - insbesondere schneller Verlust der Praxisorientierung, stetige Verbürokratisierung, verstärkter Drang der Absolventen nach White-Collar-Karrieren - führten dazu, daß sich schon Anfang der 70er Jahre die deutsche Berufsbildungshilfe verstärkt "system-orientierten" Förderungsansätzen zuwandte. Träger der Projekte wurden nun eher Arbeits- und Industrieministerien: das Förderungsprogramm wandelte und differenzierte sich: betriebliche und überbetriebliche Ausbildungsstätten, Lehreraus- und -fortbildung, der Aufbau von Curriculum- und Medienzentren, die Qualifizierung von mittleren Fach- und Führungskräften traten als Projektsparten in den Vordergrund. Mit dieser Projektausweitung wurde auch vermehrt auf vorfindliche Strukturen, Traditionen und Mentalitäten sowie auf Vorstellungen und Wünsche der Partnerländer reagiert.

Der "Systemansatz" (Arnold) wurde überspitzt im Sektorpapier "Berufliche Bildung" von 1986, in dem das duale
Berufsausbildungssystem der Bundesrepublik zum vor- und
verbindlichen Leitziel der deutschen Berufsbildungshilfe
erhoben wurde. - Aufgrund kritischer Einwände korrigierte
daraufhin die Bundesregierung in ihrem neuen Sektorpapier
von 1991 diese einseitige Orientierung und bezog vor allem den informellen Sektor als Bestätigungsfeld staatlicher
Berufsbildungshilfe in das Förderungsprogramm ein.

Es erscheint uns indes überzogen, diese Korrektur im Sinne einer radikalen Zuwendung zu einem neuen programmatischen Konzept, dem "Lebensweltansatz" (Arnold), zu interpretieren. Was sich seit Anfang der 90er Jahre verändert hat - und u.U. den Eintritt in eine neue Entwicklungsstufe der Berufsbildungshilfe signalisiert - ist vielmehr folgendes: die Zeit der berufspädagogischen Praktiker, die trotz proklamierter Systemorientierung - weitgehend isolierte Einzelprojekte in den Entwicklungsländern aufbauen, ist vorbei. Gefragt sind heute akademisch qualifizierte Planer und Berater, die die Länder der Dritten Welt dabei unterstützen können, die Vielzahl der vorhandenen, z.T. sehr heterogenen Berufsausbildungsansätze und -projekte zu systemischen Einheiten zusammenzufassen und gezielter Steuerung zu unterwerfen (9).

Allgemeine Empfehlungen für eine Berufsbildungsstrategie in Entwicklungsländern, die ein gewisses Maß von Verbindlichkeit beanspruchen könnten, sind indes nicht verfügbar. Dies hängt zum einen mit Versäumnissen von Berufspädagogik und Berufsbildungshilfe zusammen, zum anderen mit dem weitgehenden Scheitern von Entwicklungstheorien überhaupt. Empfehlungen für eine Strategie von Berufsbildungshilfe lassen sich noch am ehesten aus dem im Rahmen einer Weltbankstudie durchgeführten Untersuchungen und Explorationen ableiten, da hier wenigstens eine annehmbare Zahl von Fällen - mehr als fünfzig Entwicklungsländer - nach objektiven Kriterien analysiert wird. Die Ergebnisse liefern allerdings nur Strategieprinzipien sehr

allgemeiner Art (10).

Das liegt nicht zuletzt daran, daß die Weltbankstudie fast ausschließlich ökonomische Effizienzkriterien für die Beurteilung von Berufsbildungsstrategien gelten läßt (11). Es kann indes gerade bei einem der erfolgreichsten Modelle der Berufsausbildung, dem deutschen dualen System, nachgewiesen werden, daß seine Entstehung gerade nicht durch ökonomische bzw. qualifikatorische Bedürfnisse der Betriebe induziert wurde, sondern durch gesellschaftliche, genauer sozial-politische Problemlagen (12).

Das ist in den klassischen Entwicklungsländern heute nicht viel anders: die Qualifikationsbedürfnisse des industriellmodernen Sektors sind nicht sehr hoch, da das technologische und arbeitsorganisatorische Niveau in den Betrieben noch relativ niedrig ist. Die des informellen Sektors sind sehr schwer zu bestimmen. - Das Problem besteht eher darin, Tausenden von Sekundarschulabsolventen, die in den allgemein-/akademischen Bildungsgängen nicht unterkommen können, ein angemessenes Bildungsangebot zu machen.

Darüber kommt es i.d.R. zum strategischen Grundsatzstreit zwischen einheimischen Politikern und Interessengruppen und/oder den verschiedenen Geberländern und/oder organisationen: Aufbau von berufsqualifizierenden Institutionen trotz offensichtlichen Mangels an entsprechender Qualifikationsnachfrage oder aber Verlängerung der allgemeinen Schule? Berufsausbildung oder Vocationalization of Secondary Education?

Wie das Beispiel Botswana zeigt, sind im Grunde beide strategischen Antworten unzulänglich. Die grundlegende entwicklungspolitische Fehlentscheidung - ungleichmäßig Investitionen in die Produktionsfaktoren Arbeit und Kapitel in den zurückliegenden Jahren - läßt sich weder durch den Ausbau von Berufsausbildung, schon gar nicht durch Schulzeitverlängerung korrigieren (13).

In den sog. "Schwellenländern" - vgl. Zum Beispiel Korea, Taiwan oder Malaysia - geht es i.d.R. darum, eine auf die Vermittlung eng spezialisierter "skills" ausgerichtete Berufsausbildung in eine breiter fundierte, auch theoretisch anspruchsvollere Facharbeiterausbildung zu transformieren, und dies mit Breitenwirkungseffekt. Auch hier konkurrieren zwei strategische Modelle:

- (1.) das japanische Marktmodell, das ganz auf den Ausbau allgemeiner staatlicher Schulen setzt und die Berufsausbildung vollständig dem Gestaltungsanspruch der (privaten) Betriebe überläßt. Und
- (2.) das deutsche staatlich geregelte Marktmodell, das den privaten Ausbildungssektor mit staatlichen Normen zu überformen sucht, und die Berufsausbildung privater Betriebe an spezifische "Ordnungsmittel" bindet.

Vergleicht man die Vor- und Nachteile dieser beiden Modelle, so kann man feststellen, daß das deutsche duale System ein strategisch orientiertes Ausbildungsmodell ist. Sein Vorteil bezüglich der Sicherung dauerhaften Wirtschaftswachstums besteht darin, daß mit seiner Hilfe langfristige Qualifikationspotentiale aufgebaut werden können. - Seine Schwäche ist seine - im Vergleich zum staatlichen Bereich allerdings weit geringere - bürokratische Struktur und die damit gegebene geringe Flexibilität bezüglich technischer und sozialer Modernisierungsschübe.

Marktmodelle der Berufsausbildung - wie in Japan oder den USA - sind dagegen in der Lage, sehr schnell veränderte Anforderungen zu reagieren. Sie lassen sich - nach unserer gewählten Begrifflichkeit - eher als taktisch orientierte Ausbildungsmodelle kennzeichnen. Ihr Nachteil ist, daß die aufgebauten Qualifikationspotentiale lediglich kurzfristigen Anforderungen zu genügen vermögen; sie sind nicht verankert im Rahmen einer tradierten Beruflichkeit von Arbeit.

Das dritte strategische Modell - das bürokratische oder Schulmodell - hat, wie die Weltbankstudie belegt, an Bedeutung stark verloren, da schon seine Finanzierung unlösbare Probleme für die Entwicklungsländer aufwirft.

Empfehlungen für eine Strategie der Berufsbildungshilfe lassen sich, wie gesagt, aus den im Rahmen der Weltbankstudie durchgeführten Untersuchungen und Explorationen ableiten; bei ihrer allgemeinen Art erhebt sich allerdings sofort die Frage der Operationalisierung. Immerhin ergeben die folgenden fünf Punkte so etwas wie ein allgemeines Leitkonzept der Berufsbildungshilfe:

- (1.) Gründliche Analyse des ökonomischen Kontextes,
- Stärkung der allgemeinen Primar- und Sekundar erziehung,
- (3.) Ermunterung privater Ausbildungsinitiativen,
- (4.) Verbesserung der Effektivität und Effizienz öffentlicher Berufsbildung, und
- (5.) Förderung langfristiger Zusammenarbeit (14).

Schlußbemerkung

Bei strategischen Überlegungen zur Entwicklung von Berufsbildungssystemen erscheinen indes Vorsicht und Skepsis mehr als angebracht: Kein erfolgreiches Industrieland kann von sich behaupten, sein Berufsausbildungssystem systematisch aus den funktionalen Erfordernissen industrieller Entwicklung abgeleitet und nach sachlogischen Gesichtspunkten optimiert zu haben. Gerade ökonomische bzw. qualifikatorische die Grundstruktur des dualen Ausbildungssystems um die Jahrhundertwende geprägt haben. Und der Blick auf andere Länder, z.B. auf Japan, macht deutlich, daß viele für uns festgefügte Vorstellungen über Beruf und berufliche Qualifizierungsprozesse keine Allgemeingültigkeit beanspruchen können (15).

Anmerkungen:

(1) Vgl. Arnold, R.: Neue Akzente der internationalen Berufsbildungsdebatte - Impulse für eine künftige Entwicklungszusammenarbeit im Bereich der beruflichen Bildung? - Ein Literaturreport, in: Systementwicklung in der Berufsbildung. Berichte, Analysen und Konzepte zur internationalen Zusammenarbeit, hrsg. Im Auftrag der GTZ von H. Biermann/W.-D. Greinert und R. Janisch, Baden-Baden 1994, 13 - 45, S. 13

(2) Vgl. Arnold, R.: Entwicklungsstufen der deutschen Berufsbildungshilfe, in: Entwicklung und Zusammenarbeit 33 (1992), 9, 15 - 17

(3) Vgl. Sektorkonzept "Berufliche Bildung". Bedeutung der beruflichen Bildung, Ausgangsanalyse in den Entwicklungsländern, Ziele und Förderungsgrundsätze der Berufsbildungshilfe. Hrsg. vom Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit, Referat 310, (Bonn, Oktober 1991)

(4) Vgl. Systementwicklung in der Berufsbildung, hrsg. im Auftrag der GTZ von H. Biermann, W.-D. Greinert und R. Janisch, Baden-Baden 1994; in diesem Band wird erstmalig versucht, die Erfahrungen in verschiedenen "Beratungsprojekten" der GTZ zu dokumentieren.

(5) Hanf, Th. U.a.: Erziehung - ein Entwicklungshindernis? Überlegungen zur politischen Funktion der formalen Erziehung in Asien und Afrika, in: Zeitschrift für Pädagogik 23 (1977), 9 - 33; Laaser, U.: Zum Verhältnis von Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt, München/London 1980; Brähler, R.: Entwicklungspolitik und Bildungshilfe. Geschichte, Funktion, Legitimation, Frankfurt a.M. 1986

(6) Axt, H.-J. u.a. (Hrsg.): Ausbildungs- oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? Kontroversen über neue Ansätze in der beruflichen Bildung, Frankfurt a.M. 1987; Arnold, R. (Hrsg.): Berufliche Bildung und Entwicklung in den Ländern der Dritten Welt. Bilanz, Probleme und Perspektiven der bundesrepublikanischen Berufsbildungshilfe, Baden-Baden 1989; zu den konkreten deutschen Projekterfahrungen vgl. Dichl, M.: Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung, Frankfurt a.M./ Berlin etc. 1994

(7) Alex, L/G. Weißhuhn: Ökonomie der Bildung und des Arbeitsmarktes. Theoretische und methodische Grundlage der Analyse der Bildungsinvestition und der Beziehungen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem (= Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 59, hrsg. Vom BiBB), Hannover 1980; Zedler, P.: Einführung in die Bildungsplanung, Stuttgart 1979

(8) Maslankowski, W./G. Pätzold: Grundsätze zur Berufsausbildung der Entwicklungszusammenarbeit, 1956 - 1970 (= Schriftenreihe: Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 39, hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft), Bonn 1986

(9) Vgl. Schubert, Chr.: Entwicklungshilfe heute: Der Schreibtisch verdrängt die Feldarbeit, in: FAZ vom 26. Juni 1993, S. 41

(10) Vgl. The World Bank: Vocational and Technical Education. The Study, Washington D.C. 1992

(11) Vgl. Dougherty, Chr.: The Cost Effectiveness of National Training Systems, Washington D.C.: The World Bank, 1989

(12) Vgl. Greinert, W.-D.: Das "deutsche System" der Berufsausbildung, Geschichte, Organisation, Perspektiven, Baden-Baden 1993

(13) Vgl. Hierzu: Vocational Education and Training. Proceedings of Vocational Education and Training Development Conference. Ed. By: V.A. Harvey, W. Karow u.a. (1993 Government of Botswana)

(14) Vgl. Vocational and Technical Education and Training: A World Bank Policy Paper, Washington D.C. 1991

(15) Vgl. Georg, W.: Berufliche Bildung des Auslands; Japan. Zum Zusammenhang von Qualifizierung und Beschäftigung in Japan im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland, Baden-Baden 1993



Wolf-Dietrich Greinert, Dr.phil., geb. 1938; Professor für Berufspädagogik an der TU Berlin; Hauptforschungsgebiete: Sozialgeschichte der Berufsbildung; Berufsbildungspolitik; Vergleichende Berufspädagogik.

Thema des Artikels sind die Schwerpunkte deutscher Berufsbildungshilfe in Ländern der "Dritten Welt". Es wird kritisch untersucht, inwieweit hier "Armutsbekämpfung" als erklärtes Ziel der deutschen Entwicklungszusammenarbeit verwirklicht wird. Konkret geht es um die praktische Umsetzung des Sektorkonzeptes berufliche Bildung des BMZ, entsprechende Aktivitäten kirchlicher Organisationen und gegenläufige Tendenzen. Allgemein gültige Konzepte zur beruflichen Bildung im Armutsbereich kann es nach Auffassung der Autoren nicht geben. Deshalb werden resümierend eine Reihe von Gesichtspunkten genannt, die bei der konkreten Entwicklung von Alternativen beachtet werden müssen.

Berufsbildungshilfe hat im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit der Bundesrepublik Deutschland bis heute einen hohen Stellenwert. Dies ist vom Grundsatz her in der entwicklungspolitischen Öffentlichkeit kaum umstritten. Heftige Debatten gibt es allerdings seit Jahren um die Frage, wessen Interessen dabei besonders berücksichtigt werden müssen. Soll berufliche Bildung in erster Linie an deutsche Exportinteressen geknüpft werden und dabei der "Modernisierung" dienen oder soll sie Teil eines umfassenderen Ansatzes der Armutsbekämpfung sein? (vgl. Axt u.a. 1987). Nun sind bis heute die Modernisierungsillusionen, also Vorstellungen über unsere Industriegesellschaft als Maß für die Entwicklung im Süden, noch nicht ganz aus den Köpfen der an der Diskussion beteiligten Wissenschaftler und Entwicklungspolitiker entschwunden. Dort allerdings, wo Entwicklungspolitik sich in Programmen und Konzepten niederschlägt, steht inzwischen Armutsbekämpfung ganz oben auf der Prioritätenliste. Sie ist eines der drei Hauptziele der offiziellen deutschen Entwicklungszusammenarbeit.

Auch im Rahmen der Bildungshilfe hat eine entsprechende Umorientierung stattgefunden. Die Kritik an der früheren Praxis, wonach Berufsbildungshilfe nur privilegierte Gruppen erreicht und vielfach Fehlqualifikationen bewirkt hat, ist heute weitgehend akzeptiert (vgl. Karcher u.a. 1993). Nicht mehr praxisferne Berufsschulsysteme sollen gefördert werden, sondern solche Ansätze, die einen nennenswerten Beitrag gegen die wachsende Not der Bevölkerungsmehrheit in den wenig industrialisierten Ländern des Südens leisten. Hierbei muß die Suche nach Beschäftigung im Vordergrund stehen. Weil die Absorbtionsfähigkeit des "modernen", mehr industriellen Arbeitsmarktes weitgehend erschöpft ist, muß der Blick besonders auf informelle Tätigkeiten gerichtet sein. Da es sich dabei hauptsächlich um selbständige Arbeit im klein- und kleinstbetrieblichen Bereich handelt, muß berufliche Bildung mehr vermitteln und anders organisiert sein, als bisher üblich.

Die relativ breit geführte Debatte um die deutsche Berufsbildungshilfe hat dazu geführt, daß das BMZ sein Sektorkonzept gewerbliche Berufsbildung von 1986 als Folge erkannter Fehlentwicklungen, 1992 durch ein neues Konzept ersetzt hat (BMZ 1992). Dieses richtet sich sowohl auf den "modernen" industriellen Bereich wie auch auf den informellen Sektor. Dabei wird konzeptionell zwar die Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor der Förderung der formalen Berufsbildung gleichgestellt. Da je-

Bernd Overwien, Wolfgang Karcher

Berufsbildungshilfe für den Armutsbereich absichern und ausweiten

doch einerseits eine Förderung von Adressaten aus dem informellen Sektor ungleich schwieriger ist als eine Arbeit mit Adressaten im mehr formellen Bereich der Wirtschaft, steht zu befürchten, daß die Aktivitäten zum informellen Sektor marginal bleiben. Auch die Sachzwänge des zu gewährleistenden Mittelabflusses stehen im Weg (vgl. Bühler u.a. 1993). Deshalb hat bis heute die Forderung nach einer verstärkten Orientierung auf den informellen Sektor nicht an Aktualität verloren.

Ein erster Schritt der Prüfung der Umsetzbarkeit der Schwerpunkte des Sektorkonzeptes war eine vom BMZ in Auftrag gegebene Studie zu den Möglichkeiten der Berufsbildungshilfe für den informellen Sektor. Die Untersuchung kommt u.a. zu dem Ergebnis, daß bezogen auf den informellen Bereich nicht nur Ansätze von beruflicher Bildung im engeren Sinne betrachtet werden müssen, sondern weist auf ein notwendigerweise einzubeziehendes breites Spektrum "beschäftigungsorientierter Aus- und Fortbildungsmaßnahmen" hin. Vor dem Hintergrund einer "menschenzentrierten" Sichtweise werden "zielgruppenspezifische Förderbedarfe und Entwicklungsoptionen" identifiziert. Im Mittelpunkt steht dabei das konkrete Lebens- und Arbeitsumfeld der Adressaten (Lohmar-Kuhnle 1991).

Auf der Grundlage der Ergebnisse dieser Untersuchung wurde die GTZ beauftragt, in Ländern des Südens geeignete Partner für Projekte bzw. Programme zu identifizieren. Für die so angestrebte Konkretisierung der Arbeit mit dem neuen Sektorkonzept waren zunächst drei Modelländer vorgesehen. Möglicherweise war allerdings der Enthusiasmus bei der Umsetzung des auf den informellen Sektor bezogenen Teils des Sektorkonzeptes bei Regierungsstellen doch nicht so sehr groß. Von den drei angestrebten Ländern blieb schließlich nur eines übrig. Nun soll zunächst in Laos, einem sehr armen Transformationsland, versucht werden, in Zusammenarbeit mit Nichtregierungs-Organisationen Maßnahmen beruflicher Bildung für den informellen Sektor zu verwirklichen. Skepsis ist angebracht, was die Übertragbarkeit der Ergebnisse vor allem auf die bevölkerungsreichen Länder Südasiens und Südostasiens, aber auch auf Länder Afrikas und Lateinamerikas anbelangt.

Unter den Organisationen der Arbeitsgemeinschaft kirchlicher Entwicklungsdienste (AGKED) gibt es seit langem eine intensive Diskussion über Berufsbildungshilfe für den Bereich der Armutsbevölkerung (vgl. Karcher u.a. 1993). Im Rahmen dieser Diskussion wurde die künstliche Trennung zwischen den Teildebatten der Kleingewerbeförderung und der beruflichen Bildung weitgehend aufgehoben. Wo dies möglich und sinnvoll ist, soll berufliche Bildung in Kleingewerbeförderung integriert sein. Die Tendenz der Arbeit evangelischer Organisationen geht weg von beruflichen Sekundarschulen, hin zu flexiblen schulischen vor allem aber außerschulischen Formen. Selbstverständlicher als bisher sollen entsprechende Maßnahmen in lokale Zusammenhänge eingebunden sein. Traditionelle Formen beruflicher Bildung sollen aufgegriffen werden. Diskussionen der AGKED-Organisationen mit vor allem afrikanischen Partnern führten zur Erarbeitung eines eigenen Sektorkonzeptes beruflicher Bildung und Kleingewerbeförderung, das sich jetzt in der alltäglichen Arbeit mit den Partnern bewähren soll.

Die konzeptionelle Diskussion der kirchlichen Organisationen weist z. Zt. offenbar mehr Nähe zur praktischen Umsetzung auf, als die der staatlichen. Besonders wichtig ist die Erkenntnis, daß von zentraler Bedeutung für eine dauerhafte Förderung einer beruflichen Bildung für breitere Bevölkerungsteile, die jeweils in den Ländern selbst vorhandenen Erfahrungen und Kompetenzen der Menschen



Informelle 3-monatige Berufsausbidung in einer Slumschule in Nairobi Photo: KNH

sind. Es muß von den tatsächlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen der Adressaten und damit von deren praktischem

Überlebenswissen ausgegangen werden. Auch die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden sind wichtig, ein Bildungsangebot muß für sie von praktischer Bedeutung sein. Erstes Kriterium ist, daß Erwerbstätigkeit bzw. eine Steigerung des Einkommens erreicht wird.

Abseits der Diskussionen der kirchlichen Organisationen und der Bemühungen der GTZ, das Sektorkonzept auch bezogen auf den informellen Sektor umzusetzen, gibt es auf der anderen Seite auch den Ruf nach "Systematisierung" der Berufsbildung (vgl. Greinert in diesem Heft). Es steht

zu vermuten, daß die Forderung nach "Systematisierung" nicht nur in der Tradition des alten Sektorkonzeptes von 1986 steht, sondern ihr auch der alte Anspruch nach Schaffung flächendeckender Systeme der Berufsbildungshilfe unterlegt ist. Nun ist dies allerdings überwiegend gescheitert. Bekanntermaßen gab es besonders in Lateinamerika intensive Versuche, ein duales System beruflicher Bildung zu etablieren. Wo dies nicht von vornherein gescheitert ist, besteht auf absehbare Zeit eine Abhängigkeit von deutschen Projektmitarbeitern oder aber es sind flexible Instrumentarien entstanden, die sich gleichermaßen an den informellen und den modernen Sektor der Wirtschaft der Länder richten (Stockmann 1992). Dort, wo erfolgreich gearbeitet wurde, führten also eher Flexibilität und Differenziertheit zu einem Ziel, das häufig mit dem ursprünglichen Anspruch nach flächendeckender Einführung eines dualen Systems nicht mehr viel zu tun hat. Insgesamt ist unverständlich, warum bei der Verbesserung einer breitenwirksamen beruflichen Bildung ein Systemansatz im Vordergrund stehen muß. Dabei kommt der Verdacht auf, hier soll von außen etwas installiert werden, das an den Gegebenheiten der Zielländer vorbeigeht. Ideologischer Hintergrund scheint dabei immer noch die Sichtweise zu sein, wonach eine Förderung des "modernen" Sektors schon irgendwie bis zum informellen Bereich durchsickert (vgl. Diehl 1994). Ein aktuelles Beispiel zeigt in diesem Zusammenhang, daß die bei der Kritik des alten Sektorkonzeptes formulierte Warnung vor einer

> zu einseitigen Orientierung auf den "modernen" Sektor auch heute noch ihre Berechtigung hat (Axt u.a. 1987). So soll in Indonesien auf Wunsch dortiger Regierungsstellen ein duales System beruflicher Bildung eingeführt werden. Selbst deutsche Berater der indonesischen Regierung haben Bedenken, wenn dieses aus vorhandenen, von der betrieblichen Praxis abgehobenen, beruflichen Schulen entwickelt werden soll. Es besteht auch darüber hinaus die gro-Be Gefahr, daß dort heute, auch mit dem neuen Sektorkonzept zur Berufsbildung im Hintergrund, ein "weißer Elefant", diesmal in Form eines Berufsbildungssystems, entsteht, da die Bedingungen für das Funktionieren dualer Strukturen beruflicher Bildung bei anderen geschichtlichen und kulturellen Voraussetzungen völlig anders sind, als beim deutschen Modell. Auch berufliche Bildung kann deshalb nicht ohne Berücksichtigung des konkreten gesellschaftlichen Zusammenhanges betrachtet wer-

den (vgl. Diehl 1994).

Der eindimensionale Blick auf Systementwicklung verhindert häufig die Wahrnehmung gewachsener Formen der Zusammenarbeit zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen. Außerdem kann die zu einseitige Orientierung auf den Aufbau flächendeckender Systeme beruflicher Bildung zu ähnlichen Schwierigkeiten führen, wie der Ausbau der allgemeinen Bildungssysteme in wenig industrialisierten Ländern. Die nach westlichem Muster aufgebauten Schulsysteme sind bekanntermaßen völlig unterfinanziert. So stehen z.B. kaum Mittel für eine qualifizierte Lehrerausbildung zur Verfügung, und die Lehrergehälter sind minimal. Was junge Menschen aus der armen Bevölkerung zum täg-

lichen Überleben benötigen, wird nicht vermittelt. Eine solche Schule erscheint wenig geeignet, der Situation von Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Entsprechungen im Bereich der beruflichen Bildung sind unbedingt zu vermeiden. Bei der Umsetzung auf ärmere Bevölkerungsteile orientierter Ansätze stellt sich weniger die Frage nach einer engen Systematisierung als nach der Umsetzung eines differenzierten Angebotes. Auch Empfehlungen für eine Institutionalisierung lassen sich dabei nicht weltweit gültig treffen. Es kommt auf eine lokale, bestenfalls regionale Orientierung an (Nölker/Schönfeldt 1979; Lenhart 1994).

Allgemein gültige Konzepte, der schrittweisen Lösung der angedeuteten Probleme, kann es nicht geben, da die konkrete Situation vor Ort und die Bedürfnisse der Adressaten zu unterschiedlich sind. Es lassen sich jedoch eine Reihe von Gesichtspunkten benennen, die bei der konkreten Entwicklung von Alternativen beachtet werden müssen. Geht es um die Arbeits- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen in den Elendsvierteln der großen Städte, ist zu berücksichtigen, daß diese bereits durch Mitarbeit, Straßenverkauf usw. zum täglichen Überleben beitragen. Sie brauchen Lernangebote, die sich zeitlich, inhaltlich und in bezug auf die Lernformen in ihren Alltag einfügen lassen und die zu ihrem Erfahrungsbereich passen. Daher müssen die Lernangebote zeitlich, inhaltlich und in der Form flexibel gestaltet werden. Lokale Bildungszentren, die von den Menschen vor Ort getragen werden, bieten sich dafür an. Die meisten Menschen in den Armutsvierteln sind aus ihrer Umgebung vor allem informelle Lernformen gewöhnt, besonders "learning by doing", das Lernen durch Erfahrung. Daran haben sich auch berufliche Bildungsangebote auszurichten. Vielfach müssen die Lernangebote Elemente einer nachholenden Grundbildung einschließen, da viele Adressaten sich diese bisher nicht haben aneignen können. Da Absolventen entsprechender Angebote meist kaum Aussicht auf eine feste Anstellung haben, sondern eher auf eigene Rechnung werden arbeiten müssen, sind auch Kenntnisse wirtschaftlicher Zusammenhänge einzubeziehen, wie Berechnung der Produktionskosten, Preiskalkulation und die Analyse des Marktes. Bildungsmaßnahmen für den informellen Sektor unterliegen, aufgrund des Drucks zur schnellen Umsetzung des Gelernten der Gefahr einer zu großen Spezialisierung. Allgemeinere, auch gesellschaftsbezogene Bildungskomponenten werden zu wenig mit einbezogen. Insgesamt muß es auch um die Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen, also soziale Kompetenzen gehen. Für die kleinstunternehmerische Tätigkeit im informellen Sektor sind eine Reihe weiterer allgemeinerer Kompetenzen wie Kreativität, kommunikative Kompetenzen oder etwa Fähigkeiten zur Problemlösung notwendig. Diese sind nach Möglichkeit zu fördern. Bei deren Erwerb spielen allerdings auch sozialisationsbedingte Faktoren eine große Rolle, die allein mit Bildungsmaßnahmen kaum zu beeinflussen sind. Hier sind kollektive Bezüge wichtig, wie die Integration in vorhandene gesellschaftliche Gruppen, politische Bewegungen (vgl. educación popular) etc. (vgl. DSE 1993). Darüber hinaus besteht besonders bei Bildungskonzepten mit beruflicher Orientierung ein dauerndes Spannungsverhältnis zwischen der Lernorientierung und der

Gewinnorientierung. Dieses Spannungsverhältnis muß sorgfältig ausbalanciert werden. Einerseits ist es sehr wichtig, daß Lernende möglichst schnell in die praktische Arbeit hineinkommen, andererseits ist zu befürchten, daß sie zu schnell in eine profitable Produktion oder Dienstleistung ohne größeren Lerneffekt eingebunden werden.

Literatur:

Axt, Hans-Jürgen; Karcher, Wolfgang; Schleich, Bernd (Hrsg.): Ausbildungs oder Beschäftigungskrise in der Dritten Welt? Frankfurt/Main 1987.

Bühler, Hans/Gerhardt, Heinz-Peter/Karcher, Wolfgang/Mergner, Gottfried: Stellungnahme zu den Sektorkonzepten der Bundesregierung zu Grundbildung, Berufliche Bildung und Hochschulbildung. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 16. Jg., H.4, 1993, S.25-30

Bundesministerium für Wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ): Sektorkonzept berufliche Bildung - Entwurf -, Bonn 1992

Diehl, Manfred: Möglichkeiten und Grenzen kulturspezifisch orientierter Berufsbildung. Dargestellt am Beispiel von Berufsbildungsmaßnahmen in ländlichen und städtischen Regionen und des informellen Sektors in Indien und Pakistan. Frankfurt/Main 1994

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE): Out-of-schooleducation, work and sustainability in the south - experiences and strategies. Bonn 1993

Karcher, Wolfgang; Overwien, Bernd; Krause, Jürgen; Singh, Madhu: Zwischen Ökonomie und sozialer Arbeit. Lernen im informellen Sektor in der "Dritten Welt". Frankfurt/Main 1993

Lenhart, Volker: "Bildung für alle". Zur Bildungskrise in der Dritten Welt. Darmstadt 1993

Lohmar-Kuhnle, Cornelia: Konzepte zur beschäftigungsorientierten Ausund Fortbildung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor. Köln 1991 Nölker, Helmut; Schönfeldt, Eberhardt: Alternative Technologie und polytechnische Ausbildung. Zur Reform beruflicher Bildung in der Dritten Welt. In: Schönfeldt, Eberhardt (Hrsg.): Polytechnik und Arbeit. Bad Heilbrunn 1979

Stockmann, Reinhard: Die Nachhaltigkeit von Entwicklungsprojekten. Eine Methode zur Evaluierung am Beispiel von Berufsbildungsprojekten. Opladen 1992





Bernd Overwien, Dr. phil., geb. 1953 in Haltern (NRW), Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der TU Berlin, Arbeitsstelle "Dritte Welt" am Fachbereich Erzichungswissenschaft. Lehre und längere Berufstätigkeit als Elektriker und Elektroausbilder, Zweiter Bildungsweg, Studium Technik/Arbeitslehre und Politik (Lehrer), sowie Magisterabschluß Erziehungswissenschaft. Dissertation zu beruflichem Kompetenzerwerb und Beschäftigung im informellen Sektor in Nicaragua, Studien- und Forschungsaufenthalte in Nicaragua, Guatemala, Mexico, Argentinien und Kamerun.

Wolfgang Karcher, Prof. Dr.jur. Hochschullehrer am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin und Koordinator der Arbeitsstelle "Dritte Welt" dort; stellvertretender Vorsitzender der "Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt" in der DGfE. Seit fast 20 Jahren Forschungs- und Studienaufenthalte in Ländern des "Südens". Veröffentlichungen u.a. zum Bereich Bildung und Gesellschaft in Indonesien sowie zu Fragen beruflicher Bildung in Ländern des "Südens".

Thomas Wöhl

Migrantenliteratur. Ein Ansatz zur interkulturellen Erziehung im Deutschunterricht

Die Bezeichnung 'Interkulturelle Erziehung' unterliegt einem fast inflationärem Gebrauch und impliziert einen Ansatz, bei dem die Arbeit mit/für Migranten im Vordergrund steht. Folgender Aufsatz geht von einem bildungstheoretisch motivierten Begriff 'Interkultureller Erziehung' aus. Es wird hier ein Ansatz vertreten, bei dem Migrantenliteratur im Deutschunterricht Konfrontationen unterschiedlicher Denk-Kategorien ermöglicht. Migrantenliteratur wird hinsichtlich ihrer Entstehung und Entwicklung, ihrer Thematik und ihres Literaturverständnisses erläutert. Mit unterrichtspraktischen Vorschlägen wird ein Beispiel interkultureller Erziehung mit deutschen Schülern vorgestellt. Angestrebt wird dabei, vorläufige Urteile im Sinne kultureller Selbstinterpretationen aufzudecken, "Autonomie im Denken" zu erreichen.

I. Interkulturelle Erziehung - eine Eingrenzung

Interkulturelle Erziehung wird in zahlreichen Veröffentlichungen als Ansatz gesehen, mit dem die Erziehungswissenschaft auf die Anwesenheit von Arbeitsmigranten und deren Angehörigen reagieren kann. Dabei wird mehrheitlich eine Fortführung der Arbeit mit oder für Ausländer impliziert. Obgleich die damit verbundenen Schwerpunkte, Migranten spezielle Angebote zu machen, die ihnen eine bessere Orientierung in der Gesellschaft ermöglichen, in einer multikulturellen Gesellschaft erforderlich sind, ist interkulturelle Erziehung nicht auf eine solche Herangehensweise zu reduzieren. Eine bildungstheoretisch motivierte interkulturelle Erziehung, wie sie hier vertreten wird, hat die Aufgabe, in einem ständigen Prozeß den Gültigkeitsanspruch der Kulturen, also der Denkerfahrungen, zu überprüfen. Damit geht "... die Preisgabe unkontrollierter und unausgewiesener Überlegenheitsansprüche mit der Konsequenz, sich gegenseitig Freiräume zuzugestehen oder auch neue gemeinsame Wege des Miteinanderlebens zu finden." (Ruhloff 1986, S.197) einher. Die Ansprüche "Kulturhomogenität" und "Erhaltung bestehender kultureller Selbstinterpretationen" sind hierbei obsolet. Die Schüler gewinnen bei diesem Ansatz die Möglichkeit, von den eigenen kulturellen Voraussetzungen unabhängiger zu werden und neue Perspektiven zu gewinnen. So wachsen die Chancen, das eigene Leben selbstverantwortlich zu gestalten und "... kulturelle Sozialisation durch Bildung zu überbieten." (Hegele 1986, S.13) Aus diesem Verständnis ergibt sich die Notwendigkeit, auch deutsche Schüler als eine Zielgruppe interkultureller Erziehung zu erkennen. Darüber hinaus wird es so möglich, dies als Bestandteil eines Ansatzes zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit anzulegen.

Eine besondere Aufgabe interkultureller Erziehung mit deutschen Schülern kommt dem Deutschunterricht zu. Dies folgt zum einen aus der im Deutschunterricht zu entschlüsselnden kommunikativen, erkenntnistheoretischen und kognitiven Funktion2 der Sprache und zum anderen aus der Auseinandersetzung mit Literatur, die gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit anderen Denkerfahrungen ist. Diese Konfrontation unterschiedlicher Denk-Kategorien bewirkt, bei entsprechender Anleitung, Denkprozesse, durch die vorläufige Urteile im Sinne kultureller Selbstinterpretationen aufgedeckt werden. Damit wird als ein Ziel interkultureller Erziehung Autonomie im Denken angestrebt. Eine theoretische Fundierung dieses Ansatzes ist an anderer Stelle erfolgt (vgl. Wöhl 1987), deshalb kann hier darauf verzichtet werden. Im folgenden wird eine Klärung des Begriffs 'Migrantenliteratur' vorgenommen, der von anderen Bezeichnungen wie 'Ausländerliteratur', 'Gastarbeiterliteratur' und 'Werktouristen-Literatur' unterschieden wird. Darüber hinaus wird die Bedeutsamkeit der Migrantenliteratur für den Prozeß der interkulturellen Erziehung verdeutlicht. Einige praxisorientierte Hinweise zum Einsatz der Migrantenliteratur im Deutschunterricht schließen diese Überlegungen ab.

2. Migrantenliteratur

Als Migrantenliteratur wird diejenige Literatur bezeichnet, die in der Folge der Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte in der BRD entstanden ist. Sie verarbeitet ... die Hintergründe individueller Migration, vor allem aber die Erfahrungen und Lebensbedingungen in der BRD." (Frederking 1985, S.1). Dieser von der Thematik her bestimmten Literatur wird von einzelnen Rezensenten und Wissenschaftlern eine Sonderstellung eingeräumt, die es, nach deren Meinung, nicht zuläßt, "... daß diese [die Migrantenliteratur] mit klassischem Maß gemessen wird." (Schierloh 1984, S.23). In diesem Zusammenhang wird Migrantenliteratur als eine Literatur der Betroffenheit gesehen, literarischer Wert wird ihr abgesprochen.3 Obwohl die genannte Position insgesamt nicht haltbar ist und bei Autoren, wie z.B. Dikmen, Pazarkaya u.a. literarisch ambitionierte Formen nachweisbar sind, bleibt das Interesse von Literaturwissenschaftlern an Aspekten der Migrantenliteratur vergleichsweise gering.4 Es liegen jedoch zahlreiche Quellen von Migrantenautoren selbst zu ihren literarischen Ambitionen und den Zielen, die sie mit dem Schreiben verfolgen, vor.

Neben dem Begriff 'Migrantenliteratur' werden von den Autoren, Kritikern und Wissenschaftlern auch die Bezeichnungen 'Ausländerliteratur', 'Gastarbeiterliteratur' und 'Werktouristen-Literatur' verwendet. Mit diesen Begriffen werden die unterschiedlichen Schwerpunkte der jeweiligen Vertreter explizit. Die Bezeichnung 'Ausländerliteratur' steht dabei für eine Vernachlässigung des Migrationsprozesses. Die Vertreter der Gastarbeiterliteratur und die der Werktouristen-Literatur sehen sich als Teil einer literarischen und politischen Bewegung, die die Stigmatisierung 'Gastarbeiter' bewußt und demonstrativ aufgreift und zu einem Begriff der Selbstbehauptung ummünzt.⁵ Mit dem Begriff 'Migrantenliteratur' wird die Literatur der Arbeitsmigranten und die der anderen Migranten (ausländische Studenten, ...) erfaßt. Heinze hält deshalb diesen Begriff, der auch im folgenden verwendet werden soll, für den präzisesten (vgl. Heinze 1986, S.32).

2.1. Entstehung und Entwicklung

Ein frühes Zeugnis der Literatur von Migranten in der Bundesrepublik Deutschland sind die 1964 erschienenen Gedichtbände A. Pesciaiolis. Einzelne Rezensenten und Wissenschaftler nehmen die Anfänge dieser Literatur für den Beginn der 80er Jahre an. Die Migrantenliteratur ist, nach Irmgard Ackermann, eine relativ neue Erscheinung. Ihrer Meinung nach ist es frühestens seit Ende der 70er Jahre gerechtfertigt, darin eine eigenständige Literaturform zu sehen. Obgleich bereits zu einem früheren Zeitpunkt literarische Texte in Emigrantenzeitschriften veröffentlicht wurden, sei diese Literatur erst seit Anfang der 80er Jahre zu einem unübersehbaren Faktor geworden (vgl. Ackermann 1983, S.56; Chiellino 1985, S.24). Zur Entstehung von Migrantenliteratur trugen, nach Heinze, u.a. zwei Krisen bei. Eine ist der Zwang zur Auswanderung aus dem Herkunftsland auf Grund der wirtschaftlichen Lage. Dabei wird häufig die "Heimat" verklärt und "... bleibt für die Migranten unerreichbares Objekt ihrer Sehnsucht. Die Idealisierung der Heimat wird durch die zweite Krise verstärkt" (Heinze 1986, S.34). Die Migranten treffen auf eine gesellschaftliche Situation im Einwanderungsland, die ihnen völlige Integration6 nur unter der Aufgabe der bisherigen Identität erlaubt.

Ackermann unterscheidet vier Gruppen von Autoren: 1. Studenten (vor allem der Germanistik), Deutschlehrer und Übersetzer; 2. die Gruppe der "Gastarbeiter"; 3. Angehörige der sogenannten zweiten Generation und 4. die zahlenmäßig kleine, aber wichtige Gruppe der Schriftsteller (vgl. Ackermann 1984a, S.34). Unterschiede zwischen diesen Autoren lassen sich, nach Meißenburg, in den Texten an der Akzentuierung der Probleme - nicht generell an der Thematik - feststellen. Dabei nehmen die ausländischen Studenten eine Sonderstellung ein. Die Identifizierungsintensität ist bei ihnen wegen der sicheren und meist zeitlich festgelegten Rückkehr ins Herkunftsland geringer, die Abwehrmechanismen für unerfreuliche Erfahrungen sind, nach Meißenburg (1986, S.61ff.), kräftiger.

Heinze (1986) unterscheidet innerhalb der Migrantenliteratur vier verschiedene Richtungen. Die Gruppe um den 'Poli-Kunst-Verein' mit F. Bondi, R. Schami, G. Chiellino, J. Naoum sieht er, neben dem Kreis um den Ararat-Verlag mit Achmed Dogan und Y. Pazarkaya, als wichtigste und einflußreichste. Die Autoren dieser beiden Gruppen schreiben und veröffentlichen vornehmlich auf deutsch. Die Autoren des Poli-Kunst-Vereins erklären die Wahl der deut-

schen Sprache zu einem entscheidenden Programmpunkt. Dabei begeben sie sich bewußt auf eine Konfliktebene mit ihrer Identität und ermöglichen so eine direkte Auseinandersetzung der verschiedenen Ethnien untereinander und mit der der deutschen Gesellschaft (vgl. Biondi/Schamir 1981, S.134). Die in der vom Poli-Kunst-Verein getroffenen Sprachauswahl deutlich werdende Entwicklung zeigt sich ebenfalls im Hinblick auf die bearbeiteten Themen. Zunächst herrschte, nach Heinze, die Beschreibung der Arbeitswelt und der Lebensbedingungen ausländischer Arbeiter vor. Mittlerweile wurde der Schwerpunkt auf die Schilderungen der Auswirkungen der Arbeitsmigration im gesellschaftlichen Bereich verschoben (vgl. Heinze 1986, S.37f.).

2.2. Thematik

ZEP

Bis zur Mitte der 90er Jahre setzten sich die meisten der schreibenden Migranten mehr oder weniger unmittelbar mit der Wirklichkeit auseinander, die sie täglich leben: Erfahrungen mit deutschen Behörden und in Betrieben, kleine alltägliche Ungerechtigkeiten, Schwierigkeiten auf verschiedenen Ebenen des Zusammenlebens. Das Dasein als Randgruppe, als mißliebige und diffamierte Minderheit bestimmt das Bild in dieser Literatur (vgl. Cavelis/Hamm 1984, S.24). Ein Beispiel dafür gibt Dragutin Trumbetas, der in seinem Gedicht "Arschsprache" (1984, S. 21) die Begegnung mit deutschen Arbeitskollegen im Betrieb schildert:

Dobro jutro grüßte ich um halb acht Uhr früh im Betrieb

Buna dimminiata antwortete Dimitrin. Kalimera! rief Andronis. Buenos dias, sagte Antonio und wir lachten wir Gastarbeiter

Red' deutsch! schrie uns Siegfried an, red' ein ordentliches Deutsch und nicht diese Arschsprache, die kein normaler Mensch versteht!

Der deutsche Kollege verweigert hier die Gemeinschaft mit seinen ausländischen Kollegen. Mit einer abrupten und für die Migranten verletzenden Äußerung, die so selbstverständlich ausgesprochen wird, als wäre sie die reine Wahrheit, verweist er auf eine gesellschaftliche Hierarchie. Dies hier beschriebene Erlebnis und ähnliche diskriminierende, beleidigende Äußerungen gehören zu den "normalen" Erfahrungen von Migranten. Autoren wie Trumbetas, die solche Erlebnisse schildern, verwenden meist eine anklagende alltagsorientierte Sprache. Die Knappheit der Worte zeigt dabei die Armut der Gefühle. Grobheiten von deutschen

Seite

Kollegen werden als tagtägliche Bebenenheit dargestellt.7

Die verdeckte Form der von Migranten erfahrenen Fremdenfeindlichkeit, die in kleinen Begebenheiten am Rande offenbar wird, ist ebenfalls literarisch bearbeitet. In der Satire "Wohnungssuche" beschreibt Sinasi Dikmen einen Hausbesitzer, der sich zunächst als ausländerfreundlich ausgibt, sich letztendlich jedoch abweisend verhält:

"So, so, Sie geben viel Geld aus für Kleider. Das geht mich an sich nichts an. Das Geld verdienen Sie, nicht ich. Glauben Sie mir, ich habe nichts gegen Türken, wohl aber gegen Leute, die für Kleider so viel Geld ausgeben. Solche Leute kann ich zum Verrecken nicht leiden. Ich bin kein Rassist, ich bin Schwabe, Aber ich kann meine Wohnung nicht dem vermieten, der sein Geld zum Fenster rausschmeißt. Verstehen Sie mich ?" (Dikmen, 1983, S.105)

Die Satiren Dikmens zeigen wie ein Spiegelbild die Wirklichkeit und machen die Dinge, die als selbstverständlich hingenommen werden, transparent. Mängel in der Einwanderungsgesellschaft zeigen sich den Migranten dabei im Kontrast zu den Erfahrungen aus dem Herkunftsland. Der Vergleich zwischen deutscher Gegenwart und zurückgelassener "Heimat" öffnet, wie Hernandos "Fleischmarkt" zeigt, die Augen für eine andere Erfahrung bundesdeutscher Wirklichkeit. "Das Leiden am bundesdeutschen Alltag, das die Migrantenliteratur kennzeichnet, wird von der Suche nach Identität begleitet" (Heinze 1986, S.87). Dabei stehen Migranten im Konflikt zwischen den differierenden Verhaltenserwartungen und Wertvorstellungen der Einwanderungs- und der Auswanderungsgesellschaft. Die daraus folgende "Identitätslosigkeit" beschreibt Zafer Senocak in "Doppelmann" (Zafer 1984, S.39):

ich habe meine Füße auf zwei Planeten wenn sie sich in Bewegung setzen zerren sie mich mit ich falle

ich trage zwei Welten in mir aber keine ist ganz sie bluten ständig

die Grenze verläuft mitten durch meine Zunge

ich rüttle daran wie ein Häftling das Spiel an meiner Wunde

Wenngleich Migrantenliteratur als eine gesehen werden kann, die die Komplexe 'Wirklichkeit/Bedingungen des Lebens in der Gesellschaft' und 'Identität' im Zusammenhang mit dem Migrationsprozeß thematisiert, ist die Tendenz zu einer größeren Offenheit erkennbar. "Die Migrantenliteratur löst sich von 'gastarbeiterspezifischen' Themen" (vgl. Heinze 1986, S.87). Anzeichen dafür sind bei Suleman Taufiq und Yüksel Pazarkaya zu erkennen.

2.3. Literaturverständnis

Von einzelnen Autoren und Kritikern wird Betroffenheit als Wirkungseigenschaft angegeben, die am meisten angestrebt wird (vgl. Weinrich 1984, S.235). In diesem Zusammenhang wenden sich Biondi und Schami gegen eine Einordnung der Migrantenliteratur in Genres der mitteleuropäischen Literaturtradition, da mit "Karteikartenmethoden" die Texte nicht erfaßt werden könnten. Mit dem Hinweis, daß die Mehrheit der Autoren keine eingeweihten Literaten seien, empfehlen Biondi und Schami die Bezeichnung "authentisch" für die Migrantenliteratur (vgl. Biondi/ Schami 1981, S.128ff.).

Diese Position wird von Heimke Schierloh unterstützt. Sie benennt explizit den "Charakter der Authentizität" in den Texten und sieht Migrantenliteratur bestimmt durch die Ich-Form und die Betroffenheit: "Der Schreibakt wird durch diese Art der Darstellung zu einem Befreiungsakt, zu einer Befreiung heraus aus dem Spannungsfeld zwischen den beiden kulturellen Polen, in dem der Autor sich befindet" (Schierloh 1984, S.23). Diese Beschreibung entspricht der Definition für das "Authentische in der Literatur" von Ursula Krechel, die dazu ausführt: "Diese Autoren schreiben, weil sie nicht im Besitz einer sicheren Subjekt-Objekt-Wahrnehmung sind. Sie schreiben, um sich ihrer selbst zu versichern, um schreibend sich selbst zu erfahren. Ein ... intaktes Ichgefühl ... geht den Autoren, von denen zu sprechen ist, ab, muß ihnen historisch abgehen. ... Sie trennen ein Stück ihrer Lebensgeschichte ab, um sie zu begreifen, besser zu begreifen, als ihnen das, ohne zu schreiben, möglich gewesen wäre." (Krechel 1979, S.87) Mit dem Hinweis auf den Betroffenheitscharakter der Literatur weist Schierloh die Berechtigung einer Bewertung von Form und Stil zurück (vgl. Schierloh 1984, S.23). Diese Zuordnung korrespondiert mit einem rein soziologisch motivierten Interesse an der Literatur, die, nach Schierloh, klarer als alle Statistiken ..." (ebd, S.29) über das Migrantendasein informiere. Der Einordnung der Migrantenliteratur als authentisch widerspricht Pazarkaya, der in der engagierten Darstellung des Themas 'Migration' nicht das einzige Anliegen der Autoren sieht. Er vertritt, ähnlich wie Hernando, Carramendi u.a., einen ästhetischen Anspruch, den er im Rückgriff auf Goethe - "Und einzig veredelt die Form den Gehalt, Nerleiht ihm, verleiht sich die höchste Gewalt." - legitimiert (vgl. Pazarkaya 1986, S.63f.) Dieser Auffassung schließt sich Ackermann an, indem sie Migrantenliteratur als "Bestandteil der deutschen Kulturszene" begreift und zur Frage der Ansprüche und Bewertbarkeit ausführt: "Ausländerkultur ist keine elitäre Kultur und sie manifestiert sich nicht in erster Linie in 'Meisterwerken' von überzeitlicher Gültigkeit, sondern sie nimmt das ganze Spektrum kultureller Aussageformen ein. ... Das heißt dann aber selbstverständlich auch, daß an Werke mit künstlerischem Anspruch die gleichen Maßstäbe angelegt werden, wie es auch sonst üblich ist. Der oft gehörte Einwand, daß es sich gar nicht um 'wirkliche Kunstwerke' (meist: 'echte literarische Werke') handle, zeugt nur von Unkenntnis solcher Werke, die nach künstlerischen und sogar nach sprachlichen Kriterien den Vergleich mit Werken deutscher Künstler nicht zu scheuen brauchen." (Ackermann 1984c, S.5f).

Pommerin erkennt gewisse Ambivalenzen, die durch die starke Akzentuierung autobiographischer und authentischer Momente in der Migrantenliteratur bestehen. Trotzdem ist, nach Pommerin, damit nicht der Verzicht auf literarische Qualität verbunden (vgl. Pommerin 1984, S.43) Die damit einhergehende Unterscheidung zwischen Authentizität und Fiktionalität unternimmt Frederking in Anlehnung an die von Hamburger dargelegte hypothetische Skala von Fingiertheitsgraden, die es erlaubt, autobiographische Texte zwischen einer echten Autobiographie oder einem schon romanhaften Gebilde einzuordnen.¹⁰

Monika Frederking, die für eine Analyse der Migrantenliteratur eine sprachstrukturelle Differenzierung vertritt, weist mit einer Textanalyse ausgewählter Werke der Migrantenliteratur nach, daß keiner der Autoren (Ören, Dikmen und Özakin) intendiert, eine "Betroffenheitsliteratur" zu schreiben, obgleich die Texte teilweise so rezipiert werden. "Die analysierten Texte sind gemessen an Ursula Krechels Definition nicht als authentische Literatur zu bezeichnen, da jeder der drei Autoren eine literarisch ambitionierte Form wählt, die seinem Anliegen und seiner Wirkungsabsicht angemessen ist." (Frederking 1985, S.132f.) Unter dieser Voraussetzung ist das Moment der Identifikation, das für die authentische Literatur der 70er Jahre bestimmend ist, nicht zwingend für alle Werke der Migrantenliteratur anzunehmen. Für die Rezeption der Migrantenliteratur gilt, daß sie dem Leser erlaubt, "... fremde Verhaltensund Denkweisen in seinen Erfahrungsspielraum mit einzubeziehen." (Wellerdorf 1971, S.19) In diesem Sinne gewinnt Migrantenliteratur, wie von Pommerin nachgewiesen, ihre Bedeutung für interkulturelle Erziehung.11 "Die Funktion dieser Texte ist in erster Linie darin zu sehen, daß hier ein Standort zwischen der dominanten deutschen und der eigenen nationalen Gruppe gesucht und eingenommen wird. Die Literatur informiert die deutschen Leser über Bewußtseinsvorgänge in der Minorität und eröffnet Wege zu einer Auseinandersetzung." (Frederking 1985, 132f.)

Die Auseinandersetzung mit Migrantenliteratur, der Sichtweise und den literarisch verarbeiteten Erfahrungen der Autoren ermöglicht die Voraussetzung zur Konfrontation unterschiedlicher Denk-Kategorien, die Dissonanzen des Seins und Widersprüche des
Bewußtseins aufdecken kann. Der Gültigkeitsanspruch von
Denkerfahrungen wird so überprüfbar. In diesem, Sinne wird
Migrantenliteratur Bildsamkeit unterstellt, weil sie den Bruch
mit der eigenen Sozialisation ermöglicht.

3. Unterrichtspraktische Vorschläge

Nach der notwendigen theoretischen Klärung der Themen 'interkulturelle Erziehung' und 'Migrantenliteratur' werden im folgenden einige Vorschläge zum Einsatz im Unterricht gemacht. Dabei soll Raum gelassen werden, die dem Unterrichtenden und den Schülern die Möglichkeit geben, eigene Ideen umzusetzen.



3.1. Didaktische und methodische Überlegungen

Die Bedeutsamkeit der Migrantenlieteratur für den Unterricht und die Schüler ergibt sich zunächst aus dem Vorgang des Lesens selbst. Lesen kann, nach Raddatz, Abwehrreaktionen und Differenzierungsvermögen, das im Menschen latent vorhanden ist, wecken und so den Menschen dazu befähigen, "... die eigenen Kompliziertheiten besser zu verstehen. Je deutlicher die erkannt sind, desto deutlicher sind die unserer Welt durchschaubar."(Raddatz 1979, S.197) Dar-

Pazarkaya, Taufiq), anschließen. Bei der Untersuchung der

Texte müssen die beschriebenen pädagogischen und die li-

terarisch fachlich ambitionierten Motive nicht zwangsläu-

fig in Konkurrenz zueinander stehen. Folgender Aufbau ei-

ner Unterrichtseinheit scheint mir praktikabel:

über hinaus ermöglichen die Inhalte der Texte, denen die Konfrontation mit den Schülern unvertrauten Sichtweisen immanent ist, den Schülern, die Vorstellungen, die ihnen durch Sozialisation und Erziehung vermittelt wurden, zu überprüfen.

Vordergründig gibt Migrantenliteratur einen Einblick in

die Situation von Migranten in unserer Gesellschaft. Dabei treten vor allem die tendenziell auch von deutschen Schülern subjektiv erfahrbaren Momente der Diskriminierung und Anhängigkeit von gesellschaftlichen Bedingungen explizit hervor. Durch eine literaturwissenschaftlich orientierte Untersuchung von Werken der Migrantenliteratur kann festgestellt werden, daß eine bloße Untersuchung der Situation von Migranten, die lediglich bei einer Literatur der Betroffenheit (authentische Literatur)

zu rechtfertigen wäre,

nicht haltbar ist. Die Einstufung der Literatur

PHASE THEMA/INHALT MEDIEN/TEXTE Karikaturen, Szene aus einer A. Einführung in das Thema SCHEIBENWISCHER-Sendung -gesellschaftliche Problemstellung I. -literaturwissenschaftl. Problemstellung "Hoffnungslos?" B. Literatur der Betroffenheit "Fleischmarkt" "wo liegt unsere Sehnsucht?" Informationen in der "Heimweh" Migrantenliteratur II. "Demütigung" "Die großen Bauten" Ш. Interpretationsübungen Ein Türkenbub schreibt einen Brief" "Wir werden das Knoblauchkind" Interpretation "Impressionen einer Stadt" VI. Bedeutung /Aussagekraft von Werken .. Welt auf Gleis" der Migrantenliteratur für Deutsche

als literarisch ambitioniert erfordert eine andere Fragestellung. Sie ermöglicht den Schülern, allgemeinere Erkenntnisse aus den Werken zu gewinnen, die sie stärker auf sich und die eigene Situation beziehen können.

Für die größte Zahl der Werke aus diesem Bereich kann eine gute Verständlichkeit vorausgesetzt werden. Die von Esselborn bei diesen Werken konstatierte "... sprachliche Einfachheit in der Nähe zur Alltagssprache ..." (Esselborn 1983, S.296f.) kann allerdings zu einer Einstufung als literarisch minderwertig führen, die einen weiteren Zugang zu dieser Literatur behindern kann. Dieser Gefahr sollte durch die Auswahl von auch sprachlich ausgereifteren Texten begegnet werden.

3.2. Unterrichtseinheit

Im Aufbau der Unterrichtseinheit sollte die Untersuchung der sprachlich und formal "einfacheren" Texte den komplexeren Darstellungen vorangehen. Am Anfang könnte der als authentisch zu klassifizierende Text "Hoffnungslos" stehen. Damit würde das vermutete Vorurteil "Migrantenliteratur ist literarisch minderwertig" unterstützt. Mit dem Gedicht "Fleischmarkt" kann das gefaßte Urteil wieder in Frage gestellt werden. Damit wird implizit auf die Notwendigkeit hingewiesen, einmal gefaßte Urteile zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Ich schlage vor, zunächst Texte einzusetzen, in denen Migranten primär Bedingungen der Migration beschreiben. Daran lassen sich komplexere Darstellungen, die auch formal anspruchsvoller sind (Dikmen,

3.2.1. Phase 1

Die I. Phase dieser Unterrichtseinheit hat die Funktion, in das Thema 'Migrantenliteratur' einzuführen. Dazu ist es unerläßlich, auf die Hintergründe der Migration einzugehen. Die sich daraus ergebenden Situationen können mit Hilfe von Karikaturen und Texten der Migrantenliteratur erhellt werden. An den Beginn des Unterrichts könnte ein Brainstorming zum Thema 'Migrantenliteratur' und/oder eine Problematisierung des Begriffes 'Gastarbeiter' ('Werk-Tourist') gestellt werden. Die Motive der Migration sollten unbedingt einbezogen bleiben.

Die Szene einer SCHEIBENWISCHER-Sendung bietet u.a. die Möglichkeiten, Parallelen zu deutschen Arbeitsmigranten aufzuzeigen sowie das Phänomen Fremdenfeindlichkeit zu berücksichtigen. Auf diese Weise kann erreicht werden, daß Arbeitsmigration und deren gesellschaftliche Auswirkungen als generelles Problem erkannt wird, das zu allen Zeiten auftritt. Bei dem Text "Hoffnungslos" ist der unbeholfene Umgang des Autors mit der deutschen Sprache signifikant. Im Gespräch über den Text sollten die Schüler die u.a. durch die Verwendung der 3. Person deutlich werdende "Zerrissenheit" des Autors und seine Stellung als Objekt im Geschehen erkennen. Zur Vertiefung in Klassen mit Schülern, die schulisch umfassender vorgebildet sind, könnte eingeplant werden, Schüler mit einer Definition der authentischen Literatur (Kapitel 3.3) zu konfrontiert. Im Vergleich mit dem Text "Hoffnungslos" bietet das Gedicht "Fleischmarkt" eine metaphernreiche Sprache und allgemeinere, nicht auf ein Einzelschicksal bezogene Ausführungen. In der den Migrationsprozeß kontrastreich beschriebenden Darstellung ("hier sind alle gleich. / Jetzt / jeder an seinen Posten: / Gebieter / und Diener.") des Hernando Gedichtes befreit sich ein Individuum, das sich der Wirklichkeit bewußt wird, mit einer Klage an das Heimat- und das Anwerbeland aus der Objekthaftigkeit.

3.2.2. Phase II

In der zweiten Phase der Unterrichtseinheit lassen sich mit Hilfe der Gedichte "wo liegt unsere sehnsucht", "Heimweh", "Demütigung" und "Die großen Bauten" Informationen über die im Zusammenhang mit dem Migrationsprozeß auftretenden Problemen, wie Probleme mit der neuen Umwelt, Frage nach der Identität, Sprachlosigkeit und Reduzierung des Menschen auf seine Arbeitskraft, herausarbeiten. Bei literarisch vorgebildeten Schülern bietet es sich an, z.B. "Die großen Bauten" mit Bert Brechts "Fragen eines lesenden Arbeiters" zu vergleichen.

3.2.3. Phase III

Interpretationsübungen (Texte deuten) stehen im Mittelpunkt der dritten Phase dieser Unterrichtseinheit. Vor allem der Text "Ein Türkenbub schreibt einen Brief an Onkel die Kühe muhten."), euphemistische Umschreibungen ("Schloß" für "Schweinestall") und die den Text durchziehenden Hyperbeln (Übertreibungen) interessant.

Erschwerend für die Interpretation des Textes ist, daß den Schülern die Bedeutung Goethes geläufig sein muß. Mit entsprechender Hilfe sollte von den Schülern erkannt werden, daß die Anrede und Grußformel des Briefes gleichermaßen türkische und deutsche Elemente enthält. Daraus läßt sich die Forderung des Autors nach einer Kultursynthese interpretieren.

Die zahlreichen Anspielungen auf die realen Lebensbedingungen der Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, die die Texte enthalten, sind Anknüpfungspunkte an internalisierte Denkweisen (Höherwertigkeit der deutschen Kultur, ...), die eine Auseinandersetzung mit ihnen herausfordern. Mithin bieten die ausgewählten Satiren die Möglichkeit, den Schülern die Konfrontation mit unvertrauten Sichtweisen bewußt zu machen. Auf diesem Weg kann der beschriebene erzieherische Prozeß nutzbar gemacht werden. Vertiefend könnte in dieser Phase der Unterrichtseinheit, exemplifiziert an Sinasi Dikmens Satiren "Ein Türkenbub schreibt einen Brief an Onkel Goethe" und "Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln", die unter Autoren, Rezensenten und Wissenschaftlern diskutierte Frage nach

wo liegt unsere sehnsucht

unsere eltern haben ihre alte heimat verlassen
und keine neue gefunden
ihre alte heimat ist keine heimat mehr
aber sie lebt weiter in ihrer sehnsucht
wo sollen wir unsere heimat suchen
in der alten heimat unserer eltern
die wir nicht kennen
oder hier
wo wir als fremde aufgewachsen sind
wir haben keine heimat
nur unsere gedanken
unseren eltern bleibt die sehnsucht
uns nicht einmal das
Conchita Hernando

Heimweh

sie sammeln sich
in Wartesälen und auf Bahnsteigen
wie Zugvögel im Herbst
laut gestikulierend
so
als stünde die große Reise
kurz bevor
sie umarmen sich
wenn der Fernschnellzug
ohne sie
den Bahnhof verläßt
und weinen sich
in die kalte Wirklichkeit
zurück

Ingo Cesaro

Demütigung

Und nun bin ich wieder ein Kind geworden ein Kind das in deiner Sprache nur lallen kann dein Herz zu gewinnen versucht mit flehender Stimme auch wenn es seine Rechte verlangt. Ein dummes Kind das du wie halbtaub behandelst und anschreist weil es deine Sprache nicht versteht. Ein Kind das trostlos über seine Schwäche nur weinen kann. Anna Picardi

Anna Picardi Montesardo, 1949 in Italien geboren, Germanistikstudium in Turin. Sei 1967 in der Bundesrepublik. Sprachlehrerin. Lebt in Sindelfingen.

Goethe" sollte auf die angewandten Stilmittel untersucht werden. Hier sind vor allem der "naive" Blickwinkel des 11 jährigen Jungen, der die Begrüßung mit einer Akkumulation schildert ("... die Kirchenglocken läuteten, die Menschen sangen, die Autos hupten, die Vögel zwitscherten,

der Einordnung der Migrantenliteratur als authentisch oder fiktional gestellt werden. Der Autor wählt in den genannten Satiren eine Erzählperspektive, in der Erzähler und Autor nicht klar zu unterscheiden sind. Allerdings wird durch die Ironie und die Hyperbeln, die die Texte durchziehen, der

18.Jg. Heft 2 Juni 1995

authentische Charakter, den die gewählte Perspektive verleihen kann, wieder aufgehoben. Die Texte sind durch die literarisch ambitionierte Form eindeutig als fiktional zu klassifizieren.

3.2.4. Phase IV

Seite

16

Die für diese Phase der Unterrichtseinheit vorgeschlagenen Texte "Impressionen einer Stadt" und "Welt auf Gleis" stellen höhere intellektuelle Anforderungen an die Rezipienten als die anderen Texte. Trotzdem sollten m.E. auch die Schüler, die in diesem Bereich ungeübter sind, dieser Anforderung ausgesetzt werden. Dabei kann auf ganz unterschiedlichen Ebenen ein Zugang zu den Texten ermöglicht werden.

Als Versuch, "Impressionen einer Stadt" zu deuten, bietet sich die Leitfrage an: "Welche Aussage wird über unsere Gesellschaft getroffen?" - Taufiq beschreibt eine "kranke" Gesellschaft, in der der einzelne Mensch, bedroht von "Piraten des Todes", in die Isolation flüchtet. Das vom Erzähler angeführte Moment der "Ziel-losigkeit" ist subjektiv auch von Schülern erfahrbar. Insofern bietet der Text individuelle Anknüpfungspunkte, die Klage des Autors über den Zustand des Wartens zumindest zu thematisieren.

"Welt auf Gleis" hat das Thema 'Isolation / Einsamkeit in der Gesellschaft'. Pazarkaya beschreibt die auch für Inländer geltenden Schwierigkeiten, in die "Normalität" der Gesellschaft zu finden. Der Mensch ist in diesem "Bild" ständig bedroht, seine Individualität zu verlieren. Orientierungslos schließt er sich der Masse an, wirkt mechanisch und wird so Teil eines Ganzen, das auf starren Wegen (Gleise; Rolltreppen) befördert wird. Als Einstieg für die Erzählung "Welt auf Gleis" empfehle ich eine Karikatur "Mann im Laufrad". Die Assoziationen der Schüler sollten eine zentrale Rolle bei der Beschäftigung mit der Karikatur einnehmen. An die Beschäftigung mit dem Text "Welt auf Gleis" kann sich [als Handlungsanweisung?] das Gedicht "Träume" von Günter Eich anschließen.

Vertiefend kann in dieser Phase der Unterrichtseinheit wieder die Frage nach der Unterscheidung zwischen authentischer und fiktionaler Literatur gestellt werden. Die sich inhaltlich vollziehende Entwicklung sollte in das Bewußtsein der Schüler gerufen werden. Indem erkannt wird, daß nicht allein der Migrationsprozeß beschrieben wird, sondern Aussagen über unsere Gesellschaft und ihren Zustand getroffen werden, ist eine Änderung der Untersuchungsrichtung erforderlich.

4. Bewertender Ausblick

Die Konfrontation unterschiedlicher Denk-Kategorien, die Dissonanzen des Seins und Widersprüche des Bewußtseins aufdecken kann, wird in der vorgestellten Unterrichtseinheit in der Auseinandersetzung mit Migrantenliteratur ermöglicht. Dadurch können vorläufige Urteile im Sinne kultureller Selbstinterpretationen aufgedeckt und das Ziel interkultureller Erziehung "Autonomie im Denken" angestrebt werden.

Allerdings bleibt das Beharrungsvermögen zu berücksichtigen, das sich besonders in der Aufdeckung von Dissonanzen zu entfalten versteht. Diese "Widerstandskraft" (wie im "Höhlengleichnis" beschrieben) zu überwinden, ist eine originäre Aufgabe von Unterricht.

Die weiteren Unterrichtsmaterialien können bei der Redaktion kostenlos angefordert werden.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Irmgard: Gastarbeiterliteratur als Herausforderung, in: Frankfurter Hefte 1/Januar 1983, S. 56-64.

Ackermann, Irmgard (Hrsg.): In zwei Sprachen leben, Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländern, 2. Aufl., München: dtv, 1984a.

Ackermann, Irmgard (Hrsg.): Türken deutscher Sprache. Berichte, Erzählungen, Gedichte, München: dtv. 1984b.

Ackermann, Irmgard: Ausländerkultur. Ein Mauerblümchen in der deutschen Kulturlandschaft? in: Fremdworte 4/1984c, S. 5-6.

Ackermann, Irmgard/Weinrich, Harald (Hrsg.): Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", München: Piper, 1986.

Biondi, Franco/Schami, Rafik: Literatur der Betroffenheit, in: Christian Schaffernicht (Hrsg.), Zu Hause in der Fremde. Ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch, Fischerhude: Atelier im Bauernhaus, 1981, S. 124-136. Cavelis, Martin/Hamm, Horst: Nicht nur Gastarbeiterdeutsch - Gedanken zur literarischen Migrantenkultur in der Bundesrepublik Deutschland, in:

Ausländerkinder, H. 19/1984, S. 22-64.

Chiellino, Gino: Autoren zweiter Klasse. Über das Schubladen-Denken der deutschen Kritik in Sachen Gastarbeiter-Literatur, in: Vorwärts Nr. 3 (12.1.1985), S. 24.

Dikmen, Sinasi: Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln. Satiren, Berlin: Express Edition, 1983.

Esselborn, Karl: Thesen zum Einsatz von "Gastarbeiterliteratur" im Fremdsprachenunterricht Deutsch, in: Materialien Deutsch als Fremdsprache, H. 22 (1983), S. 293-304.

Frederking, Monika: Schreiben gegen Vorurteile: Literatur türkischer Migranten in der Bundesrepublik Deutschland, Berlin: Express Edition, 1985. (X-Publikation)

Hage, Volker (Hrsg.): Deutsche Literatur 1983. Ein Jahresüberblick, Stuttgart: reclam, 1984.

Hamburger, Käte: Die Logik der Dichtung, 2. stark veränderte Aufl., Stuttgart, 1968.

Hegele, Imintraut: Muttersprachenunterricht und Deutschunterricht im Konzept einer interkulturellen Erziehung, in: Michele Borrelli (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Blatmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1986 (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie; Bd. 4), S. 158-173.

Heinze, Hartmut; Migrantenliteratur in der Bundesrepublik Deutschland: Bestandsaufnahme und Entwicklungstendenzen zu einer multikulturellen Literatursynthese, Berlin: EXpress Edition, 1986. (X-Publikation)

Herder, Johann Gottfried: Abhandlung über den Ursprung der Sprache, in: Wolfgang Proß, Johann Gottfried Herder. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Text, Materialien, Kommentar. München und Wien: Hanser, o.J. (Reihe Hanser Literatur-Kommentare), S. 7-110.

Hoffmann, Lutz/Even, Herbert: Soziologie der Ausländerfeindlichkeit. Zwischen nationaler Identität und multikultureller Gesellschaft, Weinheim und Basel: Beltz, 1984.

Humboldt, Wilhelm von: Bildung und Sprache. Besorgt von Clemens Menze.4. durchgesehene Auflage, Paderborn: Schöningh, 1985.

Krechel, Ursula: Leben in Anführungszeichen. Das Authentische in der gegenwärtigen Literatur, in: LITERATURMAGAZIN 11, Reinbek 1979, S. 80-107.

Luchtenberg, Siegfried: Anmerkungen zum Thema "Zweisprachigkeit" in der Migrantenliteratur, in: Diskussion Deutsch, 20. Jg., H. 106 (April/Mai 1989), S. 204-207.

Mainusch, Herbert (Hrsg.): Literatur im Unterricht, München, Wilhelm Fink

Verlag, 1979. (Kritische Informationen)

Meißenburg, Karin: Signale verdichteter Verständigung. Literatur ethnischer Minoritäten und Migrantenliteratur in ihrer soziokulturellen Bedeutung, in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 4 (1983), S. 61-66.

Pazarkaya, Yüksel: Literatur ist Literatur, in: Irmgard Ackermann und Harald Weinrich (Hrsg.), Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", München: Piper, 1986, S. 59-64.

Pommerin, Gabriele: Migrantenliteratur und ihre Bedeutung für die interkulturelle Erziehung, in: Zielsprache Deutsch, H. 3/1984, S. 41-49.

Proß, Wolfgang: Johann Gottfried Herder. Abhandlung über den Ursprung der Sprache. Text, Materialien, Kommentar. München und Wien: Hanser, o.J. (Reihe Hanser Literatur-Kommentare)

Raddatz, Fritz J.: Lesen lernen!, in: Herbert Mainusch (Hrsg.), Literatur im Unterricht, München: Wilhelm Fink Verlag, 1979 (Kritische Informationen), S. 295-297.

Ruhloff, Jörg: Ausländersozialisation oder kulturüberschreitende Bildung?, in: Michele Borrelli (Hrsg.), Interkulturelle Pädagogik. Positionen - Kontroversen - Perspektiven, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1986 (Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie; Bd. 4), S. 186-200.

Schaffernicht, Christian (Hrsg.): Zu Hause in der Fremde. Ein bundesdeutsches Ausländer-Lesebuch, Fischerhude: Atelier im Bauernhaus, 1981. Schierloh, Heimke: Das alles für ein Stückchen Brot: Migrantenliteratur als Objektivierung des "Gastarbeiterdaseins"; mit einer Textsammlung, Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang. 1984. (Sprache der Gesellschaft; Bd. 4)

Weinrich, Harald: Deutschland - ein türkisches Märchen. Zu Hause in der Fremde - Gastarbeiterliteratur, in: Volker Hage (Hrsg.), Deutsche Literatur 1983. Ein Jahresüberblick, Stuttgart: reclam, 1984, S. 230-237.

Wellershoff, Dieter: Literatur und Veränderung. Versuche zu einer Metakritik der Literatur, München, 1971.

Wöhl, Thomas: Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe: theoretische Grundlagen und exemplarische Vorschläge für die Berufsschule. Frankfurt (Main) 1987.

Quellenverzeichnis

Cesaro, Ingo: Heimweh, in: Heimke Schierloh, Das alles für ein Stück Brot: Migrantenliteratur als Objektivierung des "Gastarbeiterdaseins"; mit einer Textsammlung, Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1984 (Sprache der Gesellschaft; Bd. 4), S. 71.

Ciraci, Ali: Hoffnungslos?, in: Irmgard Ackermann (Hrsg.), Türken deutscher Sprache. Berichte, Erzählungen, Gedichte, München: dtv, 1984, S. 93-94.

Dikmen, Sinasi: Ein Türkenbub schreibt einen Brief an Onkel Goethe, in: Sinasi Dikmen, Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln. Satiren, Berlin: Express Edition, 1983, S. 68-90.

Dikmen, Sinasi: Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln, in: Sinasi Dikmen, Wir werden das Knoblauchkind schon schaukeln. Satiren, Berlin: Express Edition, 1983, S: 107-118.

Hernando, Antonio: Fleischmarkt, in: Heimke Schieloh, Das alles für ein Stück Brot: Migrantenliteratur als Objektivierung des "Gastarbeiterdaseins"; mit einer Textsammlung, Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1984 (Sprache der Gesellschaft; Bd. 4), S. 61f.

Hernando, Conchita: wo liegt unsere sehnsucht, in: Heimke Schierloh, Das alles für ein Stück Brot: Migrantenliteratur als Objektivierung des "Gastarbeiterdaseins"; mit einer Textsammlung, Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1984 (Sprache der Gesellschaft; Bd. 4), S. 57.

Naom, Yusuf: Die großen Bauten, in: Heimke Schierloh, das alles für ein Stück Brot: Migrantenliteratur als Objektivierung des "Gastarbeiterdaseins"; mit einer Textsammlung, Frankfurt am Main, Bern, New York: Lang, 1984 (Sprache der Gesellschaft; Bd. 4), S. 71.

Pazarkaya, Yüksel, Welt auf Gleis, in: Imrgard Ackermann und Harald Weinrich (Hrsg.), Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", München: Piper, 1986, S. 141-144.

Picardi, Anna: Demütigung, in: Hülya Özkan und Andrea Wörle (Hrsg.), Eine Fremde wie ich. Berichte, Erzählungen, Gedichte von Ausländerinnen, München: dtv, 1985, S. 146.

Taufiq, Suleman, Impressionen einer Stadt, in: Irmgard Ackermann und Harald Weinrich (Hrsg.), Eine nicht nur deutsche Literatur. Zur Standortbestimmung der "Ausländerliteratur", München: Piper, 1986, S. 148-151. Trumbetas, Dragutin: Arschsprache, in: Christian Schaffernicht (Hrsg.), Zu

Hause in der Fremde. Ein Ausländer-Lesebuch, Reinbek bei Hamburg: rowohlt, 1984, S. 21.

Zafer, Senocak: Doppelmann, in: Irmgard Ackermann (Hrsg.), Türken deutscher Sprache. Berichte, Erzählungen, Gedichte, München: dtv, 1984, S. 39.

Anmerkungen

¹Fremdenfeindlichkeit wird in Übereinstimmung mit Hoffmann und Even als jede Weigerung verstanden, dem Ausländer dieselben Rechte einzuräumen, die die Inländer innehaben, solange die Ausländer nicht auch die bisher geltende Inländeridentität angenommen haben. Vgl. Hoffmann/Even 1984, S. 179. - Zur Möglichkeit, interkulturelle Erziehung als Bestandteil eines Ansatzes zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit zu begreifen, vgl. Wöhl, 1987, S. 62ff.

²Die welterschließende Funktion ist zuerst von Johann Gottfried Herder etwähnt und von Humboldt aufgenommen und erweitert worden. Danach verhilft die Sprache dem Menschen zur Begegnung mit seiner Welt, die für ihn in und durch Sprache erst ergreifbar und begreifbar wird. Vgl. Herder o.J., S. 100ff.; Humboldt, 1985, S. 96-100.

Nach Esselborn neigt die Migrantenliteratur zu "... direkter, einfacher Situationsbeschreibung, zur Artikulation persönlicher Gefühle, zu spontanen Selbstaussagen, die einem starken Bedürfnis, sich auszusprechen, entspringen. Das reicht bis zum vergleichsweise kunstlosen autobiografischen Bericht literarischer Laien und setzt einen sehr offenen, funktionellen Begriff von Literatur voraus." (Esselborn 1983, S. 296f).

*Heimke Schierlohs Arbeit aus dem Jahr 1984 wird von Tantow in der ZEIT als erste umfassende Darstellung der Migrantenliteratur bezeichnet. Diese Feststellung trifft m.E. nicht zu. Die Arbeit umfaßt soziologische Bemerkungen und einen Interpretationsversuch einiger Gedichte und Kurzgeschichten, deren Auswahl die von Schierloh unterstellte Repräsentativität nicht erfüllt. - Einzelne interessante Aspekte der Migrantenliteratur sind u.a. von Irmgard Ackermann, Monika Frederking und Hartmut Heinze bearbeitet.

⁵Vgl. Meißenburg, 1983, S. 61. - Die Diskussion um diese Begriffe ist von Hartmut Heinze (1986, S.32) dokumentiert.

Integration wird hier als Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern verstanden. Vgl. Elwert 1982, S. 719f.

7Vgl. Heinze, Hartmut, 1986, S. 47ff.

Die bei Arbeitsmigranten durch den beschriebenen Konflikt auftretende Identitätslosigkeit entspricht nicht der z.B. von Peter Handke und Bodo Strauß thematisierten allgemeinen Krise des Individuums.

⁹Literatur als Selbsthilfe, als Ausdruck der Betroffenheit und der eigenen Erfahrung, das Ich-Sagen - sind Elemente, die zusammengenommen die "authentische Literatur" der 70er Jahre (Frauenliteratur, ...) kennzeichnen (vgl. Krechel, 1979, S. 83ff.).



Thomas Wöhl, geb. 1958, Studium (Erzeihungswissenschaft, Germanistik, Holztechnik) an der Universität Hamburg, Referendariat (Sek. II) in Bremen, z.Zt. Lehrer in Nordhessen. Veröffentlichung: "Überwindung von Fremdenfeindlichkeit als erzieherische Aufgabe".

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

Fremde Kulturen zu Vorzugspreisen - im KAKU Berlin

Sehr verehrte Damen, sehr geehrte Herren,

wir, das Kaufhaus der Kulturen, kurz KAKU genannt, haben die Zeichen der Zeit erkannt: Ihr Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Wir wollen Ihnen dabei helfen, dieses Leben unbeschwert zu genießen, frei von den üblichen Belastungen und Herausforderungen, denen Sie sonst auf Schritt und Tritt begegnen.

Tauchen Sie ein in die Erlebniswelt des KAKU. Wir bieten Ihnen nicht nur authentische - das heißt von den ursprünglichen Kulturträgern gefertigte - hochwertige Kulturgüter aus aller Welt. Wir laden Sie dazu ein, diese Güter in ebenfalls authentischem Ambiente mit allen Ihren Sinnen wahrzunehmen und sich erst dann zum Kauf zu entschließen, wenn sie Ihren Klischees entsprechen. Unser Slogan daher:

TRY FIRST, FEEL THEN, BUY LATER.

Überzeugen Sie sich von dem Realitätsbezug unserer Waren und Dienstleistungen. Die revolutionäre Neuerung unseres Angebotes: Sehen, erleben und kaufen Sie - alles unter einem Dach, dem Dach der Multikulti-KAKU-Welt. Wir laden Sie ein zu einem Streifzug durch unsere Abteilungen. Kommen Sie mit und lassen Sie sich verzücken - ohne natürlich Ihren klaren Blick für unser hervorragendes Preis-Leistungs-Verhältnis und die durchgängige Spitzenqualität unserer Produkt- und Dienstleistungspalette zu verlieren.

Kultur geht bekanntlich durch den Magen. Wir geleiten Sie daher zunächst in unsere Nahrungs- und Genußmittelabteilung. Das rhytmische Stampfen der Mörser wallt Ihnen aus unserer African Corner entgegen. Dort zerkleinern senegalesische Migrantinnen für Sie Getreide, das Sie nach für Sie vereinfachten afrikanischen Rezepten zu Hause für Ihre Lieben landestypisch zubereiten können. Für die mehr Eurozentrierten unter unseren Kunden bieten wir eine Verkostung des berühmten schottischen Haggis. Unser Originalschotte im Kilt des Pringle-Clan rezitiert unter den Klängen einer Hochland- Bagpipe das weltweit bekannte Gedicht des schottischen Nationalpoeten Robert Burns, das wie folgt beginnt: "Fair fa" your honest sonsie face, Great chieftain o'the pudding race" (dem Sinne nach: Wie hell dein ehrliches, gutaussehendes Ge- sicht, oh, Du großer Häuptling der Pudding Rasse), und erdolcht dabei den Haggis, der nun zum Verzehr bereitsteht. Wem dies zu "trocken" erscheint, der kann sich in unserer Lateinamerika-Subetage in eine peruanische Osterzeremonie einreihen, mit unseren - ebenfalls authentischen - Hochlandindios lokal gebrauten Schnaps trinken und dessen Wirkung auf seinen Organismus erleben (bei Alkoholvergiftung - einer transkulturellen Erfahrung, die Sie nie in Ihrem Leben wieder vergessen werden - greifen automatisch die Mitarbeiterinnen unserer Gesundheitsabteilung ein; eine Versicherung für

Folgeschäden kann prophylaktisch im KAKU-Infocenter zu Vorzugskonditionen abgeschlossen werden).

Doch vielleicht lockt Sie vielmehr unsere Textilabteilung. Hier bekommen Sie alles. In enger Kooperation unseres internationalen Chemikerteams, das sich auf die Produktion naturidentischer Duft- und Aromastoffe spezialisiert hat, begegnen Sie hier in Saris gehüllten Inderinnen in Mandelduft, Berbern in mit Kamelgeruch imprägnierten bodenlangen handgewebten Kaftanen und Schwälmerinnen in traditionellen schwarzen Minikleidern, weißen Strümpfchen und naturechten, konservierten Mistresten an den schwarzen Schnürstiefeln. Auch die typische halbnackte Touristenfreundin aus Rio de Janeiro bieten wir, mit authentischem Anreiz-Outfit und Plattformsandaletten. Selbstverständlich darf in einem so internationalen Haus wie dem KAKU der urstämmige Bayer in der zünftigen Lederhose und dem karierten Freizeithemd nicht fehlen, der dezent ein Gemisch von gerülpstem Sauerkraut und schwarzer Schuhwichse verströmt. Sein Counterpart ist ein hochgewachsener, tiefschwarzer whitecollar Südafrikaner in makellosem Businessman-Outfit à la "British Gentleman" (natürlich mit unverkennbarem Original-Oxford-Accent), an dem sich bei Temperaturanstieg naturidentischer Körpergeruch der Marke "Kapstadt Special" (Markenzeichen: "Her Majesty the Queen's favourite countryside perfume") erschnuppern läßt.

Wir lieben unsere Kunden, frei nach der Devise: Selling by love! Daher geleiten wir Sie gerne in unsere kombinierte Cyber-Urlaubs-Freizeit-Abteilung. Wir garantieren Ihnen, nie wieder wird Sie die Sehnsucht nach fremden Ländern packen. Lassen Sie sich auf einem unserer spezialangefertigten Langbein-Sessel nieder und ordern Sie Ihre Erlebnisreise. Es gibt keine Tabus. Wählen Sie Ort, Zeit, Raum, Maß nach Ihren Vorstellungen. Lassen Sie Ihren Wünschen, Träumen und Begierden freien Lauf. Es gibt kein schlechtes Gewissen in dieser Welt, die wir Ihnen exklusiv bieten. Ob Sie im Tiefflug über die Dächer einer asiatischen Slumsiedlung rasen, sich nackt in einem öffentlichen Brunnen von Daccar aalen, Teppiche zu Ganovenpreisen erhandeln, jamaikanische Sunnyboys in Ihre Luxussuite entführen, das Jahresgehalt eines griechischen Olivenbauern versaufen, meditierende tibetanische Mönche mit Grashalmen an den Fußsohlen kitzeln oder französische Agrarpolitiker mit Harzer Käse stopfen - lassen Sie Ihrer Phantasie freien Lauf, denn nichts wird Sie quälen. Keine Angst vor Unbekanntem (Sie können jederzeit aus dem Programm aussteigen), keine menschliche Nähe, die Sie zu irgendetwas verpflichten könnte. Keine Gewalt, kein Liebesschmerz, kein Aids. Keine verdorbenen Mägen und keine verbrannte Häute. Keine Tennisarme vom Kofferschleppen und keine time-lags. Sogar Ihr persönlicher Energieverschleiß ist nur minimal und damit

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

ressourcenschonend. Und unsere besondere Attraktion für Linke, Ökis und Weltverbesserer: Sie verpesten die Umwelt nicht. Sie beuten keine Einheimischen aus. Sie betreiben keinen Kulturkolonialismus oder Tourismusfaschismus. Sie kaufen nicht von Multis. Wir betonen: unser Herz schlägt synchron mit den Bedüfnissen unserer Kunden. Ein weiteres unserer Motti lautet daher:

THINK BIG, AND THEN ACT BIG!

"Food for Feelings" ist das Herzstück unserer Produktidee. Original gemäß dem abendländischen Streben nach einer Ganzheit von Kopf, Hand und Herz bieten wir darüberhinaus - wie immer strikt kundenorientiert -"Food for Thought". Das ist unsere wahre USP, unsere absolute Einzigartigkeit auf diesem Markt der Möglichkeiten. Das ist unsere singuläre Firmenphilosophie. Wir wenden uns mit diesem Angebot an Leser und Bildungsbewegte aller Art und Couleur, Multikulturelles Leben durch Lesen, das ist der Trendset unserer Zeit. Gehen Sie auf kalkuliertes Risiko und meiden Sie Kontakte, die konfliktträchtig sind und Ihre Lebensqualität mindern könnten. Hier bieten wir Ihnen einen realen Ausgleich. Sie haben es geschafft, in einem deutschen Stadtteil zu leben? Warum sollten Sie sich auch mit Begegnungen belasten, in denen Sie sich nicht wie gewohnt verhalten können? Es reicht vollkommen aus, wenn Sie sich mental in Ihre ausländischen Mitbürger hineinversetzen können. Unsere Brücke zur Empathie ist ein breites Sortiment an internationaler und Migrantenliteratur. Über Trumbetas Gedicht "Arschsprache" können Sie sich am häuslichen Kamin mit griechischem Retsina authentisch empören und sich überzeugend und unwiderlegt selbst versichern, wie multikulturell kompetent Sie sich auf dem heimatlichen Gesellschaftsparkett bewegen. Erlauben Sie sich echte Betroffenheit, wenn Sie sich die innere Zerrissenheit eines Sinasi Dikmen erlesen, und äußern Sie frei von kulturellen Selbsterhöhungen ihren Abscheu, wenn Sie durch Ngugi wa Thiong'o vom Verfall afrikanischer Sitten und Gebräuche im eigenen Heimatland erfahren. Ersparen Sie sich die Mühen der Verständigung bei unterschiedlichen Sprachen in der Begegnung auf der Straße, die Konfrontation mit fremden Gebärden, Gepflogenheiten, gar unbeabsichtigte Entgleisungen des Kommunikationsprozesses wie persönliche Bemerkungen, Klagen etwa oder Einladungen zum Essen. Und wer könnte unser krankes Großstadtleben treffender beschreiben als ein Suleman Taufiq?

Natürlich finden Sie auf unserer literarischen Ebene auch andere internationale Kostbarkeiten. Die platte friesische Lebensphilosphie eines Otto fehlt hier genausowenig wie zotige irische Limericks und literarisch minusqualitative chinesische Provinzgedichte. Daneben die heroischen Poeme eines Pablo Neruda und die Seelenwanderungen eines Dostojewski. Wie besser könnten Sie Kultur, Religion, Historie, gar den Menschen selbst in seinem Volke erleben und kennenlernen als durch das Hineintauchen in seine literarischen Werke?

Wir haben Sie auf unserer Wanderung durch die Abteilungen des KAKU überzeugt? Wir wußten es: Sie sind ein

bewußter und innovativ aufgeschlossener Multikulturalist! Sie liegen voll im Trend der Zeit, dem bisher eine adäquate Entsprechung zur Erfüllung all Ihrer Bedürfnisse fehlte. KAKU bietet Ihnen, was Ihnen fehlt, um diese Multikulturalität konsequent zu leben. Kommen Sie zu uns, ins KAKU. Wir bieten Ihnen exzellente Zahlungsmodalitäten. Und als kleines "Extra" für unsere Neukunden: Sie dürfen authentisch für ein paar Minuten bei uns erleben, wie es ist, wenn man als bolivianischer Minero seinen Job verliert und die Frau im Dorfladen keinen Kredit mehr bekommt. Eine entsprechende Anzahl hungriger Kinder wird nach Wunsch zur Verfügung gestellt.

Ihre KAKU - Kundenabteilung Barbara Toepfer

Rätsel

Liebe Leserinnen und Leser,

ich gebe zunächst des Rätsels Lösung bekannt. Die im letzten Heft der ZEP teilweise wiederabgedruckte Satzung war die Satzung des Vereins für Vergleichende Kulturforschung mit Sitz in Matrei in Osttirol (wohlgemerkt: in Osttirol, nicht am Brenner!). Es geht in diesem Verein um vergleichende Kulturethologie, also um eine relativ neue und interessante wissenschaftliche Beobachtungsform von kulturellen Errungenschaften wie z.B.: Klaubaufe, Kerzenlichter und Autokotflügeln.

Nun aber zu unserem neuen Rätsel. Dieses Mal ein Text mitten aus der Pädagogik, und ich verrate nicht zuviel, wenn ich sage: Es handelt sich um den Text eines pädagogischen Klassikers. Haben Sie sich nicht schon einmal gefragt, was das Wichtigste in der Erziehung (auch in der Entwicklungspädagogik) ist? Hier ist die Antwort:

"Wir wollen uns selbst alle betrachten als Menschenwesenheiten, welche das Karma an den Platz gestellt hat, von
dem aus nicht etwas Gewöhnliches, sondern etwas geschehen soll, was bei den Mittuenden die Empfindung eines feierlichen Weltenaugenblickes in sich schließt.... Unsere
pädagogische Aufgabe wird sich ja unterscheiden müssen
von den pädagogischen Aufgaben, die sich die Menschheit
bisher gestellt hat... (Und zwar deshalb), weil wir uns klar
darüber sind, daß die aufeinanderfolgenden Entwicklungsepochen der Menschheit dieser Menschheit immer andere
Aufgaben stellen werden. Eine andre Aufgabe hatte die
Menschheit in der ersten, eine andere in der zweiten bis
herein in unsere fünfte nachatlantische Entwicklungsepoche...

Wir wollen uns bewußt werden, daß das physische Dasein hier eine Fortsetzung des Geistigen ist, daß wir durch Erziehung fortzusetzen haben dasjenige, was ohne unser Zutun besorgt worden ist von höheren Wesen. Das wird unserem Erziehungs- und Unterrichtswesen allein die richtige Stimmung geben, wenn wir uns bewußt werden: Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben... DGE

DGfE

DOFF

DGFE

DGFE

Betrachten Sie das Kind, das hereingewachsen ist in die Welt, mit der genügenden Unbefangenheit, so werden Sie richtig wahrnehmen: Hier in dem Kind ist noch unverbunden Seelengeist oder Geistseele mit Leibeskörper oder Köperleib. Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfaßt, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper... Nun fassen wir diese Aufgabe etwas mehr im Konkreten. Unter all diesen Beziehungen, welche der Mensch zur Außenwelt hat, ist die allerwichtigste das Atmen.... Wir können sagen: das Atmen ist der wichtigste Vermittler des die physische Welt betretenden Menschen mit der physischen Außenwelt. Aber wir müssen uns auch bewußt sein, daß dieses Atmen durchaus noch nicht so verläuft, wie es zum Unterhalt des physischen Lebens beim Menschen voll verlaufen muß... Das Kind hat noch nicht so atmen gelernt, daß das Atmen in der richtigen Weise den Nerven-Sinnesprozeß unterhält... Die wichtigsten Maßnahmen in der Erziehung werden daher liegen in der Beobachtung alles desjenigen, was in der richtigen Weise den Atmungsprozeß hineinorganisiert in den Nerven-Sinnesprozeß. Im höheren Sinne muß das Kind lernen, in seinen Geist dasjenige aufzunehmen, was ihm geschenkt werden kann dadurch, daß es geboren wird zum Atmen. Sie sehen, dieser Teil der Erziehung wird hinneigen zu dem Geistig-Seelischen: Dadurch, daß wir das Atmen mit dem Nerven-Sinnesprozeß harmonisieren, ziehen wir das Geistig-Seelische in das physische Leben des Kindes herein. Grob gesprochen: das Kind kann noch nicht innerlich richtig atmen, und die Erziehung wird darin bestehen müssen, richtig atmen zu lernen... So wird zunächst alle Unterrichts- und Erziehungstätigkeit auf ein recht hohes Gebiet gelenkt, auf das Lehren des richtigen Atmens und auf das Lehren des richtigen Rhythmus im Abwechseln zwischen Schlaf und Wachen."

Ja da stockt uns Menschenwesenheiten der Atem! Oder nicht oder was? Wer war der Verfasser? Einer der drei Herren war es:

- 1. Rudolf Steiner
- 2. Rudolf Steiner
- 3. Rudolf Steiner

Einsendungen bitte wieder bis zum übernächsten Ersten an die Redaktion erwünscht. Wertvolle Preise winken!

Wessen Realität zählt? Die der wenigen im Zentrum der Macht? Oder die der ein, zwei oder drei Milliarden Armen (je nachdem welchen Maßstab man anlegt) am Rande der Gesellschaften? Das war eine der zentralen Fragen des Gipfels, die besonders eindrucksvoll von Robert Chambers vom Institute of Development Studies der Universität Sussex eingebracht wurde. Wenn die Armen

dieser Welt einen Gipfel einberufen könnten, so vermutete er, würden auf ihrer Tagesordnung nicht Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung stehen, sondern vielleicht Profitgier, Heuchelei und Ausbeutung.

Worum ging es auf dem Sozialgipfel?

Erklärtermaßen sollten auf dem ersten jemals abgehaltenen Weltgipfel für soziale Entwicklung wachsende weltweite Arbeitslosigkeit, Armut und soziale Ausgrenzung als Überlebensfrage der Menschheit auf der Tagesordnung stehen. Umgekehrt ausgedrückt, sollten Strategien und Konzepte zur Einkommenssicherung, Armutsbekämpfung und sozialen Integration weiterentwickelt und international vereinbart werden. Dabei ging es gleichzeitig um ein v.a. von dem Initiator des Gipfels, Juan Somavia vertretenes Konzept der menschlichen Sicherheit. Eine Abkehr von dem als überholt empfundenen und militärisch bestimmten Konzept nationaler Sicherheit. Extreme Not und Mangel an Sicherheit sind heute nicht mehr in erster Linie Folge wechselseitiger Bedrohung von Supermächten oder Staaten, sondern die schreckliche Folge von innerstaatlichen Zerfallserscheinungen, ethnischen Spannungen, Kriminalisierung, Marginalisierung, dem vielfältigen Prozeß von Massenverarmung und letztlich falscher oder unzureichender sozialer, wirtschaftlicher und politischer Konzepte.

Jeder Gipfel stellt - wenngleich in der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen - den Abschluß eines umfangreichen und mühsamen Vorbereitungsprozesses dar. Der Sozialgipfel steht überdies in einer Reihe von 5 wichtigen Weltkonferenzen (UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio 1992, Weltkonferenz für Menschenrechte in Wien 1993, Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994 und der noch im

Jörg-Robert Schreiber

Whose reality counts?

Eindrücke vom Weltsozialgipfel (WSSD) in Kopenhagen (06.03. bis 12.03.1995)

> September diesen Jahres folgenden Weltfrauenkonferenz in Peking), die sich inhaltlich ergänzen und - wesentlicher noch - gegenseitig in den zentralen Punkten bestärken. Neu an dem Vorbereitungs- und Nachfolgeprozeß dieser Weltkonferenzen ist die wachsende Rolle der NRO, die zunehmend Einfluß auf die nationalen Verhandlungsdelegationen gewinnen und in vielen Fällen auch in diesen vertreten sind. Die Bundesrepublik, die neben Gastgeber Dänemark und China mit einer der größten offiziellen Delegationen anreiste, war mit 10 NROs in der 60-köpfigen Delegation vertreten. Darunter allerdings auch Vertreter der Sozialpartner, einiger politischer Stiftungen und Entwicklungsinstitute.

> Wie auch bei den vorangegangenen Gipfeln, ging es um die letzte Feinarbeit und Verabschiedung von Dokumenten, in diesem Fall um die Deklaration von Kopenhagen mit 10 Selbstverpflichtungen der Regierungen und einen 100 Punkte umfassenden Aktionsplan, 90% dieser Dokumente, so hieß es, sei bereits vor Kopenhagen in 3 Prepcom Meetings mühevoll, aber dann doch einvernehmlich, fertiggestellt worden. In Kopenhagen selbst ging es "nur" noch um einzelne Adjektive, manchmal aber auch um eine Serie alternativer Vorschläge, die über hinreichend Konfliktstoff nicht hinwegtäuschen konnten. Fernseh-, Radio- und Pressekommentatoren sprechen von windelweichen Formulierungen, unverbindlichen Erklärungen, Gipfelrhetorik, die dem politischen Alltag wieder nicht gerecht würde. Stimmt das? Was steht in den Dokumenten?

- a) Deklaration: In den 12 Punkten der einleitenden Absichtserklärung wird herausgehoben,
- daß zum ersten Mal in der Geschichte sozialer Entwicklung und menschlichem Wohlergehen höchste Priorität eingeräumt werden

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

 daßArmut, Arbeitslosigkeit und soziale Ausgrenzung alle Länder betreffen und daß ihnen sowohl in ihren strukturellen Ursachen als auch in ihren Auswirkungen begegnet werden muß

 daß Demokratie und transparente sowie rechenschaftspflichtige Amtsausübungen in allen Teilen der Gesellschaft unerläßlich sind

 daß soziale Entwicklung nicht ohne Achtung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten möglich ist

 daß breit verankertes, nachhaltiges wirtschaftliches Wachstum für den Erhalt von sozialer Entwicklung und sozialem Frieden notwendig ist

 daß die produktivste Wirtschaftspolitik darin liegt, Menschen Handlungsmöglichkeiten zu schaffen (to empower people)

 daß die Gleichstellung von Mann und Frau im Mittelpunkt wirtschaftlicher und sozialer Entwicklung stehen muß

 daß die Menschen im Mittelpunkt stehen und einen Anspruch auf ein gesundes und produktives Leben im Einklang mit ihrer Umwelt haben

- daß die Prinzipien der Charta der Vereinten Nationen bekräftigt werden, ebenso wie die Übereinkommen vorangegangener Konferenzen (World Summit for Children, New York 1990; UN Conference on Environment and Development, Rio 1992; World Conference on Human Rights, Vienna, 1993; Global Conference on the Sustained Development of Small Island Development States, Bridgetown, 1994; International Conference on Population and Development, Kairo, 1994;)

 daß die Zusammenarbeit zwischen den Regierungen und Völkern im Geiste der Partnerschaft, welche die Bedürfnisse der Menschen in den Mittelpunkt rückt, erfolgen soll.

In einem 1. Abschnitt werden dann die derzeitige soziale Lage und einige Ursachen als Anlaß für die Einberufung des Gipfels beschrieben. Die himmelschreienden Gegensätze zwischen wachsendem Wohlstand und unbeschreiblicher Armut dürfen nicht hingenommen werden und sind dringend veränderungsbedürftig. Die Globalisierung des Lebens durch Wirtschaft und Kommunikation stellt eine neue Herausforderung dar; sie hat zu einer neuen Dimension von Problemen geführt, aber auch zu neuen Möglichkeiten. Es ist trotz

einiger Fortschritte (u.a. in der Lebenserwartung, der Dekolonisierung, der Entwicklung demokratischer Institutionen) zu einer Ausweitung der Armut in all ihren Formen und wachsenden Disparitäten gekommen.

Bei den Ursachen werden in sehr deutlich als Hauptgründe für die Verschlechterung der globalen Umweltbedingungen die nicht nachhaltigen Produktionsstrukturen und Konsumverhaltensmuster v.a. in den Industrieländern genannt. Auch wird deutlich hervorgehoben, daß zunehmend mehr Frauen als Männer in absoluter Armut leben, und daß Frauen und Kinder unverhältnismäßig stark unter den Folgen von Armut, Arbeitslosigkeit, sozialer Ausgrenzung, Umweltzerstörung und Krieg leiden. Hunger, Unterernährung, unerlaubter Drogenhandel, organisiertes Verbrechen, Korruption, bewaffnete Konflikte, verbotener Waffenhandel, Terrorismus, Intoleranz, Rassenhaß, Unterdrückung religiöser und ethischer Gruppen, Fremdenhaß und ansteckende Krankheiten müssen in enger Zusammenarbeit in ihren zugrundeliegenden, weltweiten Ursachen bekämpft werden. Der Hinweis auf die negativen Auswirkungen von Waffenhandel und exzessiven Rüstungsausgaben ist wenigstens vorhanden. Höchste Priorität wird der Hilfe für Afrika und den Least Development Countries eingeräumt und im Gesundheitsbereich der Prävention und Kontrolle von Krankheiten wie Tuberkulose, Malaria, HIV/AIDS. Zur Bewältigung dieser Herausforderungen sei eine Kultur der Kooperation und Partnerschaft nötig.

Im Abschnitt zu Prinzipien und Ziele, geht es um eine umfassende Auflistung universeller Werte (Politik auf der Grundlage der Achtung der menschlichen Würde, der Menschenrechte, von Gleichheit, Frieden und Demokratie etc.), die dann im weiteren noch genauer ausgeführt werden. Interessant ist der Hinweis auf die notwendige Integration von Politikbereichen und von öffentlicher und privater Sphäre; wichtig der Grundsatz, eine gerechte Einkommensverteilung sowie den Ressourcenzugang durch Chancengleichheit für alle zu fördern. Außerdem wird auf die Familie (in ihrer unterschiedlichen gesellschaftlichen Ausprägung) als bedeutendste soziale Struktur mit Nachdruck hingewiesen. ebenso wie auf die besonderen Bedürfnisse bestimmter gesellschaftlicher Gruppen

einiger Fortschritte (u.a. in der Lebenserwartung, der Dekolonisierung, der Entwicklung demokratischer Institutionen) zu requires the full participation of people.".

Dann folgen die 10 Selbstverpflichtungen:

1. Schaffung einer wirtschaftlichen, politischen, sozialen, kulturellen und rechtlichen Umwelt, die Menschen eine soziale Entwicklung ermöglicht (eine Aufzählung bereits als allgemein gültig verstandener nationaler und internationaler Pflichten. Bemerkenswert vielleicht die Verpflichtung durch Dezentralisation und offenes Management öffentlicher Institutionen sowie durch Stärkung der Fähigkeiten und Verbesserung der Möglichkeiten der zivilen Gesellschaft und Kommunen deren eigene Organisationen, Ressourcen und Aktivitäten zu entwickeln).

2. Beseitigung von Armut in der Welt durch einschneidende nationale Maßnahmen und internationale Zusammenarbeit. (Dieses Ziel soll "in partnership with all actors of civil society" und in einem "integrated approach" erreicht werden. Möglichst bis 1996 (Internationales Jahr der Armutsbekämpfung) sollen alle Regierungen ein nationales Konzept der Armutsbekämpfung vorlegen, das Strategien zur Beseitigung von Armut und Ungleichheit aufzeigt und sich auf ein Zieldatum festlegt, bis zu dem absolute Armut beseitigt sein soll. Auf der internationalen Ebene sollen die multilateralen Entwicklungsbanken "ermutigt" werden, sich an der Erreichung der Ziele (people-centred sustained development) zu beteiligen.)

3. Verpflichtung auf das Ziel der Vollbeschäftigung und Ermöglichung eines sicheren und dauerhaften Lebensunterhalts durch frei gewählte produktive Beschäftigung und Arbeit für alle Männer und Frauen. (Eine Aufzählung bekannter Grundsätze zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit, die letztendlich an wirtschaftliches Wachstum gebunden werden. Die Erforschung innovativer Ansätze wird zugesagt; fortschrittlich im aufgeführten Katalog erscheint nur die Verpflichtung, verbesserten Zugang zu Land, Kredit, Information etc. für Klein- und Mikrounternehmen sowie für den informellen Sektor zu ermöglichen. Überhaupt fällt eine Aufwertung des informellen Sektors auf. Die von vielen EL befürchteten Sozialstandards haben über eine Anerkennung der ILO-Konven-

DGFE DGM DGE DGE DGE DGfE DIGIE DGE DGfE DGFE DOFF

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

tionen (die allerdings von vielen nicht ratifiziert wurden) Eingang gefunden).

- 4. Förderung der sozialen Integration durch Stärkung der Menschenrechte, Bekämpfung von Diskriminierung, durch Toleranz, Achtung der Vielfalt, Solidarität, Sicherheit und Partizipation aller Menschen. (Erziehungseinrichtungen, Medien, Kommunen, NROs wird in diesem Feld der sozialen Integration eine besondere Aufgabe zugesprochen. Abgesehen von allgemeinen, eigentlich selbstverständlichen, Verpflichtungen (z.B. den Dialog zwischen den Generationen zu fördern) ragt nur die Anerkennung der Rechte indigener Völker "to maintain and develop their identity" hervor).
- 5. Verpflichtung zur Gleichbehandlung von Männern und Frauen und zur Anerkennung und Förderung von Frauen in Führungsrollen. (Die vergleichsweise fortschrittliche und verbindliche Auflistung aller wesentlichen Forderungen der internationalen Frauenbewegung spiegelt die wirkungsvolle Arbeit zahlreicher Frauengruppen auf und im Vorfeld der Konferenz: Gender balance, Gleichstellung in Entscheidungsprozessen, Anspruch auf Bildung, Besitz und Freizügigkeit in wirtschaftlichen Aktivitäten, Gleichstellung von Mann und Frau in der Familie und bei der Erziehung von Kindern, Anspruch auf gesetzlichen Arbeitsschutz, Zugang zu Kindergärten und reproduktiver Gesundheitsfürsorge etc. Auf internationaler Ebene soll bis zum Jahr 2000 die uneingeschränkte Ratifizierung aller relevanter Konventionen angestrebt werden. Selbst um eine Darstellung des Beitrags von unbezahlter Frauenarbeit zum nationalen Volkseinkommen wollen sich die Regierungen bemühen. In Kopenhagen bestätigte die internationale Frauenbewegung ihre Durchschlagkraft, die sie bereits in Kairo bewiesen hatte, indem sie z.B. eine Bevölkerungspolitik durchsetzte, die nicht länger auf Zwang baut, sondern auf Chancengleichheit, Selbstbestimmung, reproduktiver Gesundheitsfürsorge und Erziehung.)
- 6. Verpflichtung zum Aufbau eines umfassenden, für alle zugänglichen Erziehungs- und Gesundheitssystems. (Diese Selbstverpflichtung entstand erst in Kopenhagen und wurde neu eingefügt. Sie berücksichtigt v.a. die Rolle der unterschiedlichen Kulturen in der Erziehung. Die Re-

gierungen sagen zu, termingebundene nationale Konzepte zur Beseitigung des Analphabetismus und zur Einführung einer allgemeinen Grundbildung (unter Einbeziehung der non-formal education) vorzulegen bzw. weiterzuentwickeln. Bildung, v.a. von Mädchen und Frauen, erhält dabei einen hohen Stellenwert für die Beseitigung von Arbeitslosigkeit und Armut und die Mobilisierung von Fähigkeiten. Bekannte Zielsetzungen früherer internationaler Konferenzen, Programme und Konventionen werden aufgegriffen (role of parents, closing of the gender gap, integrated settings for people with disabilities, specific needs of indigenous people, education and vocational training as vital elements in job creation, promoting environmental awareness etc.) - auch schnellere Aufnahme und kreative Nutzung von Wissen aus allen Teilen der Welt. Auch die notwendige Partnerschaft zwischen Regierung und allen Teilen der Gesellschaft (NRO, Kommunen, private Institutionen, Religionen, Familie) wird in diesem Bereich deutlich hervorgehoben. Ähnliches gilt für den Gesundheitssektor. Dort sollen die nationalen Programme für eine allgemeine medizinische Grundversorgung, für Trinkwasserversorgung, sanitäre Anlagen etc. weiterentwickelt werden. Auf früheren Konferenzen gesteckte Ziele, z.B. zur Senkung der Sterblichkeit von Müttern und Kindern, werden bestärkt. Im Zusammenhang mit HIV/AIDS wird u.a.

eine wirkungsvolle Pflege der Infizierten und eine Beseitigung jeder Form von Diskriminierung oder Isolierung zugesagt. Im internationalen Teil der Selbstverpflichtung werden (nicht ohne Grund) als erstes - wenn auch zaghaft - die internationalen Finanzinstitute in die Pflicht genommen. Inter-

national will man auch das wach-

angehen.)

7. Verpflichtung, die Entwicklung wirtschaftlicher, sozialer und menschlicher Ressourcen in Afrika und den am wenigsten entwickelten Ländern zu beschleuni-

gen. Strukturelle Anpassungsprogramme sollen soziale Entwicklungsziele einbeziehen und der menschlichen Ressourcenentwicklung Vorrang einräumen. Lösungen zur Schuldenproblematik sollen gefunden werden. Mehr als der bereits Ende 1994 im Pariser Club beschlossene 67%ige Erlaß bilateraler öffentlicher Schulden wird allerdings nicht angeboten. Die internationalen Finanzinstitute sollen "eingeladen" werden "to examine innovative approaches to assist low-income countries ... to alleviating their debt burden". Neu ist die Absicht einer Schuldenumwandlung in Sozialprogramme. So etwas gab es bisher nur im Umweltbereich (debt for nature swap). ODA-Hilfe soll für diese Länder absolut und v.a. für Sozialprogramme erhöht werden. (Da eher eine Senkung der Entwicklungshilfe anzunehmen ist, muß es sich um Verlagerungen oder Umschichtungen handeln). Neben den Maßnahmen zur Bekämpfung von HIV/AIDS wird die Absicht, die UN Konvention zur Bekämpfung der Desertifikation zu ratifizieren, besonders genannt).

8. Zusage, daß bei der Vereinbarung von strukturellen Anpassungsprogrammen soziale Entwicklungsziele einbezogen werden. (Diese Verpflichtung ist die Reaktion auf die massive Kritik an den Strukturanpassungsprogrammen von IWF und Weltbank und die negativen Folgen der Globalisierung der Märkte. Diese Anpas-

sungsprogramme sollen revidiert und stärker auf soziale Bedürfnisse und das Ziel der

> "human ressource development" ausgerichtet werden. Grundlegende Sozialprogramme sollen verbessert und vor Budgetkürzungen geschützt werden.)

9. Verpflichtung, die Mittel für soziale Entwicklung zu erhöhen und ef-

fizienter zu nutzen. (Diese Versende Problem des Frauenhandels, der pflichtung trägt deutlich die neoliberale Kinderprostitution, Beschneidung von Handschrift der Industrienationen ("in Mädchen und Frauen und der Kinderheirat recognition of the fact that broadly based growth in incomes, employment and trade are mutually reinforcing") und wird Hauptanlaß zur Enttäuschung von EL und NROs sein: Das Ziel soll auf nationaler Ebene durch sparsame Haushalte, durch Anzie-

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

hung ausländischer Investitionen, durch "innovative sources of funding", durch zuverlässige Statistik und Indikatoren, durch ein gerechtes und effektives Steuersystem, durch transparente, kontrollierte Haushalte, durch Verringerung der Rüstungsausgaben, durch Umsetzung der Schlußakte der Uruguay Runde zur Liberalisierung des Welthandels etc. erreicht werden. Zusagen der Geberländer über bestehende Vereinbarung hinaus gibt es nicht. Das bereits 1961 vereinbarte 0,7% Ziel der ODA wird stereotyp wiederholt (als soon as possible). Im Bereich Entschuldung nichts, das über die Vereinbarungen des Pariser Clubs 1994 hinausgeht.

10. Verpflichtung zur Verbesserung und Stärkung der internationalen, regionalen und subregionalen Zusammenarbeit für soziale Entwicklung. Auf nationaler Ebene soll die Umsetzung der Verpflichtungen unter breiter Teilnahme aller Sektoren der zivilen Gesellschaft erfolgen und überwacht werden. Auf regionaler Ebene werden zur Überprüfung zweijährliche Treffen auf hoher politischer Ebene vorgeschlagen. Auf der internationalen Ebene sollen die Bretton Woods Institutionen durch deutlichere Verpflichtung der nationalen Vertretungen auf die Ziele des Gipfels und durch einen regelmäßigen Dialog mit den Vereinten Nationen stärker eingebunden werden. Hinter der Formulierung, daß die Regierungen von einseitigen Maßnahmen Abstand nehmen sollten "that creates obstacles to trade relations among States", steht der massive Vorstoß Kubas gegen die amerikanischen Handelssanktionen. Innerhalb der UN soll der follow-up Prozeß durch den ECOSOC auf der Grundlage nationaler "Armutsberichte" koordiniert werden. Er soll der Vollversammlung darüber Bericht abstatten. Diese wird dann auf einer Sondersitzung im Jahr 2000 die Einhaltung der Ziele des Sozialgipfel überprüfen und weitere Maßnahmen beschließen.)

Aktionsprogramm

Das sehr umfangreiche (100 Punkte und noch mehr Unterpunkte) Aktionsprogramm steht in engem Zusammenhang mit der Deklaration. Es umfaßt 5 Kapitel: 1. Eine die soziale Entwicklung fördernde Umwelt (an enabling environment); 2. Beseitigung von Armut; 3. Ausweitung produktiver Beschäftigung und Verringerung der Arbeitslosigkeit; 4. Soziale Integrati-

hung ausländischer Investitionen, durch on; 5. Umsetzung und Folgemaßnahmen.

Alle Kapitel sind unterteilt in: a) Grundlagen und Ziele und b) Maßnahmen.

Bestandsaufnahme

Viele der großen und kleinen Organisationen, Wissenschaftler und UN-Behörden haben den Sozialgipfel auch zur Bestandsaufnahme genutzt und Bilanz gezogen. Sie ist in fast allen Fällen erschütternd, obwohl Zahlen und Schaubilder immer eine distanzierte Darstellung menschlicher Zustände bleiben. Man konnte ja nicht vor Ort gehen, und Statistiken bluten eben nicht. Einige Beispiele:

- Pocken wurden weitgehend ausgerottet, Polio sehr stark zurückgedrängt.
- Innerhalb von nur einer Generation stieg der Zugang ländlicher Familien zu sauberem Wasser von 10 auf 60 %, der Besuch von Kindern in Grundschulen von unter 50 % auf über 75 %.
- Malaria und Tuberkulose sind weltweit auf dem Vormarsch.
- Nahezu 1 Mrd. Menschen bleiben Analphabeten.
- Etwa 30 % der Grundschulkinder verlassen diese Schulstufe vorzeitig (drop-out rate).
- 100 Mio. Menschen leben auf der Flucht und in Lagern.
- Im Jahr 2000 (dem Zieljahr des Programms "Gesundheit für alle") wird es etwa 8 Mio. Sterbefälle geben, die mit AIDS im Zusammenhang stehen.
- Schlimmer noch als die Genozide im früheren Jugoslawien, in Angola und Ruanda werden die in der Regel ungeklärten und verheimlichten Gewaltverbrechen an Frauen und Mädchen bewertet. Weltweit, mit einem Schwerpunkt in Süd-Asien, werden 110 Mio. Mädchen und Frauen "vermißt".
- Obwohl die Notwendigkeit umfassender Hilfsmaßnahmen überall anerkannt wird, und in den IL weniger Gelder für Rüstungszwecke ausgegeben werden, wird eine Friedensdividende nicht sichtbar und die Entwicklungshilfe geht überall zurück (aid fatigue).
- Nach Angaben der ILO sind weltweit
 820 Mio. Menschen arbeitslos; 30 % beträgt die Arbeitslosenquote in den EL, 12
 in den IL (über die relative Sinnlosigkeit dieser Angaben wurde viel gesagt).
- Die Schulden der EL sind mit derzeit
 1,4 Billionen \$ doppelt so hoch wie vor

10 Jahren.

-Am Beispiel Mexiko wird deutlich, daß die Strukturanpassungsprogramme von IWF und Weltbank nicht nur zur gesellschaftlichen Polarisierung beigetragen haben, sondern auch ein ökonomischer Fehlschlag waren (10 Jahre lang kein Wirtschaftswachstum).

- Nach Angaben von ILO wird von etwa 200 Mio. Kindern unter 15 Jahren z.T. sehr harte und gefährliche Arbeit (Zündholzfabriken, Gerbereien) verlangt, bis Ende der 90er wird die Zahl auf 375 Mio. steigen. Nach Angaben von tdh müssen in Deutschland 600.000 Kinder Kinderarbeit leisten. (Tdh und andere Organisationen in diesem Feld wenden sich nicht gegen die traditionell von Kindern im sozialen Verband der Familie geleistete Arbeit.)

- 34 Mrd. \$ würden gemäß UNICEF jährlich für die Durchführung von Basisprogrammen (Gesundheit und Ernährung, Grundausbildung, Trinkwasser und sanitäre Anlagen, Familienplanung) benötigt werden. Das ist weniger als weltweit fürs Golfspielen ausgegeben wird und weniger als 1/10 des globalen Zigarettenkonsums.

-Mehrjährige Untersuchungen haben ergeben, daß nur 75 % der EH für Bangladesch in Bangladesch ausgegeben wurden

Manches sah eher nach Polarisierung als Dialog aus: Wenn der Norden sich erstarrt gab in der Entschuldungsfrage, der termingebundenen Einlösung des 0,7 % Versprechens oder der Verweigerung eines Fonds für soziale Entwicklung, auf der Wichtigkeit einer Liberalisierung der Märkte bestand, ein wirkungsvolles nationales Steuersystem forderte und mehr von einer effizienteren Verwendung finanzieller Mittel als von deren Erhöhung sprach, und wenn die Regierungen der Entwicklungsländer hinter fast jeder internationalen Vereinbarung einen Eingriff in ihre Souveränität befürchten und gar nicht so selten politische Stabilität auf Kosten individueller Menschenrechte bevorzugen.

Vieles spielt sich dabei in subtilen Sprachunterschieden ab. Viele EL sprechen immer wieder von non-interference, womit die Diplomaten der IL ihre Bauchschmerzen haben, da dieser Begriff auch die Menschenrechte einbezieht. Die UNO-Charta kennt eigentlich nur das Prinzip der non-intervention.

Die Bundesrepublik wäre bereit, innerhalb des Pariser Clubs (für die öffentlichen

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

bilateralen Schulden zuständig, Londoner Club für die kommerziellen Schulden) den 27 Least Developed Countries nicht nur 2/3 (= 28 Mrd. \$, wie 1994 beschlossen) sondern 80 % der Schulden zu erlassen. Kann sich damit aber nicht durchsetzen (warum setzt man nicht ein Beispiel?). Keine erkennbare Bewegung gibt es bisher bei den internationalen Finanzinstituten in der Entschuldungsfrage. Innerhalb von IWF und Weltbank gilt die BRD - mit dem zweit- bzw. drittstärksten Stimmanteil - als hardliner. Für die low-income Staaten Afrikas sind im Aktionsplan weitere bilaterale Entschuldungsmaßnahmen vorgesehen, der Spielraum für die BRD ist dabei sehr klein. Die Entschuldungsmaßnahmen dürfen auch nicht auf die LDC beschränkt bleiben. Wenn man die Export-Schulden-Relation als Maßstab anlegt und wie die Weltbank von einer Toleranzgrenze ausgeht, die bei einer Gesamtverschuldung von maximal der doppelten Höhe der jährlichen Exporte liegt, so müßten weit mehr als die 27 ärmsten Länder entschuldet werden. Im Durchschnitt der EL gehen 20 % der Exporterlöse an die

Gläubiger. Die Weltbank hält bereits 15 % für problematisch. Einige der afrikanischen Länder müßten das Mehrfache ihrer Exporterlöse zur Schuldentilgung verwenden. Der Sudan müßte nach derzeitigem Stand 30 Jahre lang seine Exporterlöse an Gläubiger abführen. Der Pariser Club handelte bisher immer zu spät und zu wirkungslos. Nach den World Credit Tables von Eurodad (Netzwerk europ. NRO) hatte die Bundesregierung 1993 Forderungen gegenüber der Dritten Welt in Höhe von 126 Mrd. - incl. Hermesverbürgter Privatkredite.

Den Industrieländern geht es um eine Verbesserung des Investitionsklimas. Sie verweisen darauf, daß die Ströme an Privatkapital in die EL die Ausgaben der Regierungen für Entwicklungshilfe längst übertreffen. 1994 waren die privaten Investitionen mit 172 Mrd. etwa dreimal so hoch wie die öffentlichen Finanzhilfen (55,4 Mrd. \$). Nicht gesagt wird dabei, daß der Schuldendienst der EL im gleichen Jahr 199 Mrd. \$ betrug und daß die hohen Neuinvestitionen nur in eine sehr begrenzte Zahl sog. Emerging markets ging, in je-

dem Fall an Afrika und den ärmsten Ländern vorbei.

Um die Selbstverpflichtung zur Achtung der ILO-Konventionen (Kinderarbeit, Zwangsarbeit, Tariffreiheit etc.) hat es zähen Widerstand von Ländern wie Indien und Indonesien gegeben, die einen Übergang von Sozialstandards zu Sozialklauseln befürchten, die ihre internationale Wettbewerbsfähigkeit beschränken würden. Hier fehlt das Vertrauen, daß die IL das meinen, was sie sagen.

Zwischen diesen beiden Lagern mit strategisch wechselnder Besetzung meldete sich die Zivilgesellschaft unüberhörbar zu Wort mit der Forderung, den Mensch und seine Grundbedürfnisse, v.a. aber seine kreativen Möglichkeiten (wenn man ihn denn läßt und ihm - und vor allem ihr eine Chance gibt) in den Mittelpunkt und an den Anfang aller Entwicklungsstrategien zu stellen. Was von den NRO immer wieder beklagt wurde, ist das völlige Fehlen einer Beschwerdeinstanz. Allerdings werden die beschlossenen "Armutsberichte" an den ECOSOC Ansätze zur Thematisierung von Problemen bieten.

Bericht über das Symposium

"Umwelt und Entwicklung - Eine Herausforderung für Wissenschaft, Politik und Schule"

des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik (HGD) vom 09. -11.02.1995 in Münster.

Seit Ende des Ost-West Konflikts rükken mehr und mehr globale Probleme in
den Mittelpunkt, nicht nur in der internationalen und nationalen Politik, sondern
auch in der öffentlichen Diskussion; sie
pausen sich durch bis in das lokale Geschehen in den Kommunen und wirken bis in
die Familien hinein: Umweltprobleme, das
explosive Wachstum der Weltbevölkerung,
Wohlstandswachstum bei gleichzeitiger
Ausweitung der Armut, Gefährdung des
Friedens durch erwachenden Nationalismus, Regionalismus und Fundamentalismus, Flüchtlinge usw.

Das durch Wohlstandsvermehrung im Norden
und armutsbedingtes Bevölkerungswachstum im
Süden verursachte Wirtschaftswachstum ist an die
Grenzen der Belastungsfähigkeit des globalen Ökosystems gestoßen. Wirtschaftliches Wachstum unter derzeitigen Rahmenbedingungen führt in eine
ökologische Falle und damit auch in eine globale

Entwicklungsfalle. Wie soll es angesichts ungebremster Wachstumserwartungen im Wohlstands-Norden und nachahmender Entwicklung im Süden weitergehen? Wie kann Kindern und Jugendlichen, z.T. unmittelbar von der globalen Umwelt- und Entwicklungskrise betroffen, diese komplexe Thematik verständlich gemacht und ihnen eine Zukunftsperspektive vermittelt werden? Was muß sich in Schule und Hochschule ändern? Mit diesen und weiteren Fragen hat sich das von über 100 Teilnehmern (Lehrer, Hochschullehrer, Mitglieder von Nichtregierungsorgani-

sationen und umwelt- und entwicklungspolitischen Aktionsgruppen) besuchte Symposium befaßt.

Die hochgradige Komplexität der Umwelt- und Entwicklungsproblematik und ihre staaten-, kulturen- und völkerübergreifende Dimension erforderte ein interdisziplinäres Angehen. In Vorträgen von Vertretern der Fachgebiete Didaktik der Naturwissenschaften (Eulefeld, IPN Kiel), Christliche Sozialwissenschaften/Ethik (Furger, Uni Münster), Wirtschaftswissenschaft und ihre Didaktik (Krol, Uni Münster), Didaktik der Biologie (Hellberg-Rode, Uni Münster), Politikwissenschaft/ Entwicklungspolitik (Nuscheler, Uni Duisburg; Schmidt-Wulffen, Uni Hannover) und Didaktik der Geographie (Engelhard, Otto, Uni Münster; Kroß, Uni Bochum) und des parlamentarischen Staatssekretärs im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Herrn K.-J. Hedrich (öffentlicher Abendvortrag) wurde die Thematik aus unterschiedlicher Perspektive analysiert. Übereinstimmung bestand darin, daß die UN-Kommission für Umwelt und Entwicklung mit ihrem Konzept des "Sustainable Development", d.h.

D)(#110 DGTE Den DOTE DOTE DGTE DOTT DGE DCF DGE DEEL

Deutsche Gesellschaft für Frziehungswissenschaft / Kommission für Rildungsforschu

nachhaltiger, ökologisch und sozial tragfähiger, zukunftssichernder Entwicklung. einen gangbaren Weg aus der Umwelt- und Entwicklungskrise weist. Die Schwierigkeit der Realisierung dieses Konzepts, das an die Stelle quantitativen Wachstums qualitatives Wachstum setzt, liegt zum einen in der tiefen Kluft zwischen Bewußtsein und Handeln der Bürger, zum anderen in den unzureichenden politischen Rahmenbedingungen nicht nur auf der internationalen, sondern auch auf der nationalen und lokalen Ebene. Hinzu kommt, daß für die ärmsten und armen Entwicklungsländer, die Schwellenländer und die neuen sowie die älteren Industrieländer aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen und Entwicklungsniveaus nicht nur unterschiedliche Lösungswege erforderlich sind, sondern auch das negative wachstumsorientierte Vorbild der Industrieländer falsche Signale setzt.

Im Mittelpunkt der sehr lebhaften Diskussion standen folgende Fragen:

1. Wie läßt sich die Kluft zwischen Umwelt- und Entwicklungsbewußtsein

und Handeln überwinden?

- 2. Wie läßt sich die Komplexität des Sachverhaltes vermitteln?
- 3. Wie läßt sich den von Umwelt- und Entwicklungskrise betroffenen Kindern kunftsperspektive vermitteln?
- 4. Möglichkeiten einer engeren interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Schule und der Fächerkooperation in der Schule und der Lehreraus- und Fortbildung.

konnten, so stand am Ende des Symposiums doch ein erfreuliches Fazit:

- Durch vernetztes Denken erworbenes Wissen um die Problemzusammenhänge bedarf der Ergänzung durch eine entsprechende Handlungsorientierung in Schule und Hochschule.
- Wichtig ist die Vorbildfunktion der Lehrenden.
- Stärkung der politischen Funktion von Schule und Hochschule.
 - Anzustreben ist ein verbindliches fä-

cherübergreifendes Schulcurriculum "Sustainable Development" und ein entsprechendes - ebenfalls verbindliches - Lehrerausbildungsprogramm.

Seite 25

- Abbau von Frustrationen bei Kindern und Jugendlichen eine hoffnungsvolle Zu- und Jugendlichen durch solidarisches umwelt- und entwicklungsbewußtes Handeln (Schüler, Eltern, Schul- und Klassenpartnerschaften, Projekte, Umwelt-/Eine Welt-Aktionen usw.).

Angeregt wurde die interdisziplinäre Weiterarbeit an der Thematik durch die Wenn auch nicht auf alle Frageaspekte Bildung regionaler Arbeitsgruppen von schlüssige Antworten gefunden werden Lehrerinnen, Hochschullehrerinnen und Mitarbeiterinnen von Nichtregierungsorganisationen, Eine Welt-Initiativen usw.

> Die Symposiumsvorträge und Zusammenfassung der Abschlußdiskussion werden im Sommer 1995 in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle "Eine Welt/Dritte Welt-Initiativen" des Instituts für Didaktik der Geographie der Westfälischen Wilhelms-Universität, 48149 Münster, Fliednerstraße 21, erscheinen. Vorbestellungen zum ermä-Bigten Preis werden dort entgegengenom-K. Engelhard

Portrait Portrait **Portrait** Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

ZEP-Portrait

Annette Scheunpflug

Anawim - als Minderheit auf dem Weg in die Eine Welt

Zu Gast bei Vertretern der indianischen Bevölkerung in Chicago

Chicago - auf den ersten Blick scheint nur der Name der Stadt noch an die ursprünglichen Besiedler der Sumpfgebiete am Lake Michigan zu erinnern. "Checagou", so nannten indianische Ureinwohner eine wilde Zwiebel, die dort in den Mündungsgebieten des Chicago-Rivers wuchs, wo heute allenfalls noch Betonbauten in den Himmel schie-Ben, von Grün aber keine Spur mehr zu sehen ist (vgl. Fremantle 1993, S.7). Auch der Genozid an den Indianern in den nach der "Entdeckung" folgenden Jahrhunderten ist semantisch in der Bezeichung des Bundesstaates, in dem Chicago liegt, "Illinois" verankert. Dieser Name leitet sich vom Namen "Illiniwek" (überlebende Männer) ab, ein Name, "den sich die im Tal des Illinois River lebenden konföderierten Indianerstämme selber gaben" (Braunger, 1993, S. 18). Der benachbarte Bundesstaat "Indiana" ist gar als Land der Indianer bezeichnet - obwohl auch hier die indianische Urbevölkerung Nordamerikas bei weitem in der Minderheit

Die indianische Bevölkerung macht einen winzigen Anteil der Gesamtbevölkerung der USA aus: nur 1 % der USamerikanischen Bevölkerung bezeichnet sich selber als Indianer. Die indianische Bevölkerung lebt zum Großteil auf dem Land, nur 9,9 % lebt in städtischen Gebieten (vgl. Reddy 1993, S. 237). Allerdings gibt es hier regional große Unterschiede. Die Indianer des Staates Illinois leben zu 78,5 % in Städten (vgl. ebenda S. 237). Diese "Stadtindianer" sind insgesamt eine Minderheit innerhalb der Minderheit und haben es häufig besonders schwer, ihre kulturellen Wurzeln im hektischen Leben einer baumlosen Großstadt zu bewahren bzw. gemäß ihrer Kultur zu leben. In der Großregion Chicagos mit seinen 8 Millionen Einwohnern bezeichnen

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

sich 15 000 Menschen als Indianer (incl. Inuits und Aleute), d.h. 0,2 % der Bevölkerung. Damit ist diese Gruppe so klein, daß sie in der Stadt Chicago nicht als soziale Minderheit anerkannt ist und ihr somit finanzielle Zuwendungen, wie sie anderen Minderheiten beispielsweise für Existenzgründungen oder ähnliches offenstehen, verschlossen bleiben.

Wie kann unter einem derartig rabiaten sozialen Wandel, wie ihn die indianischen Völker Nordamerikas in den letzten 300 Jahren in der dortigen Region erleiden mußten, ein chend bekannt. Daran sei deshalb nur in wenigen Schlagwörtern erinnnert: "Von allen ethnischen Gruppen in Amerika haben die Indianer die kürzeste Lebenserwartung, die höchste Säuglingssterblichkeit, die meisten Diabetes-, Tuberkulose- und Alkoholismusfälle, die miserabelste Wohnungssituation und die schlechteste Krankenversorgung" (Jentzsch 1994, S.53). Wenig bekannt ist aber, wie indianische Organisationen versuchen, diesen Entwicklungen gegenzusteuern und ihre eigene Identität trotz oder angesichts der zunehmenden Globalisierung von Welt zu bewahren, zu stärken

und sich öffentlich Gehör zu verschaf-

Ich hatte die Gelegenheit im Sommer 1994 zwei der in Chicago für die indianische Urbevölkerung arbeitenden Organisation kennenzulernen: Das Anawin-Center, unterhalten durch die katholische Kirche der Erzdiözese Chicago, und das Indian Treaty Rights Committee. Beide Organisationen arbeiten häufig zusammen, sind aber unterschiedlich finanziert.

Der Name Anawin-Center leitet sich von der Bezeichnung des im Alten Testament herumirrenden und ausgesto-Benen Volkes "Anawin" ab. Dieser Name ist gewählt worden, da er die Situation der indianischen Bevölkerung in vielerlei Hinsicht beschreibt, und anders als dies ein indianischer Name tun würde - keine der indianischen Sprachgruppen Chicagos favorisiert. Das Zentrum wird von der katholischen Kirche finanziert und soll vor allem ein spirituelles Zentrum für Indianer, unabhängig welcher religiösen Überzeugung, sein und darüberhinaus für die katholischen Indianer einen Ort des durch die eigene Kultur geprägten Gottesdienstes eröffnen. Einmal im Monat findet hier ein katholischer Gottesdienst statt sowie ein "interfaith prayer", ein Gebet der Religionen. Außerdem werden ja nach Gelegenheit traditionelle Zeremonien abgehalten. Unabhängig aller Glaubensrichtungen sollen hier die im konziliaren Prozeß für "Frieden, Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung" formulierten sozialen und ökologischen Anliegen politisch formuliert und in Hinblick auf die Situation der Indianer durchbuchstabiert werden.

Ein Anliegen des Zentrums ist die Förderung indianischer Spiritualität. Ein großer Teil der Indianer ist - durch die rege Missionstätigkeit der vorhergehenden Jahrhunderte - christlich getauft. Anders als in Lateinamerika durch die Theolo-



1993 AMERICA DISCOVERING AMERICA

time to set directions for the future

Presentations by a Native American James Yellowbank

Volk überleben und sich in der umgebenden gesellschaftlichen Realität zu Wort melden¹? Die verheerenden psychosozialen Folgen der Zerstörung gewachsener indianischer Strukturen und das zum Teil ungeheure Elend sind hinreiPortrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

gie der Befreiung hat sich in Nordamerika keine indianisch geprägte Sicht des Christentums entwickelt, die über einzelne informelle Gruppen hinauswirkte und damit traditionsbegründend war. Indianische Spiritualität fand in den christlichen Konfessionen kaum einen eigenständigen Ausdruck. Hierzu soll in diesem durch die Basistheologie Lateinamerikas geprägten Zentrum Raum geboten werden. Die bestehenden Naturreligionen, denen gerade in städtischen Gebieten nur sehr wenig Ausdrucksmöglichkeiten zur Verfügung stehen sind, sollen ebenfalls hier Entfaltungsraum finden.

Ein Arbeitsfeld des Anawim-Zentrums ist die Arbeit mit Kindern. Die Mitarbeiter des Zentrums stellten fest, daß der enorme Wertezerfall in indianischen Familien, bedingt durch den Verlust von Identität, Kindern kaum mehr normative Orientierungsmuster bietet. Um diese Lücke zu füllen, wurde ein vierjähriger Kurs für Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren entwickelt, der bei uns eine Korrespondenz am ehesten im schulischen Ethikunterricht finden würde. Einen Nachmittag pro Woche finden sich die Kinder zusammen, um sich gemeinsam spielerisch und altersangemessen mit ethischen und religionsübergreifenden Fragestellungen zu beschäftigen. Es wurde bei der Erstellung dieses Kurses durch Mitglieder der indianischen Gemeinde² peinlich darauf geachtet, hier weder eine katholische Perspektive noch die Blickrichtung einer der verschiedenen religiösen Orientierungen der unterschiedlichen indianischen Stämme dominant werden zu lassen, sondern vielmehr übergreifend ethische und spirituelle Fragen zu berühren. Damit soll den Kindern das sprachliche Rüstzeug und das Interesse vermittelt werden, inmitten einer Welt, deren Religion im Konsum liegt, Eltern und Freunde nach der Religion ihrer jeweiligen Vorväter zu fragen. Dieser Kurs findet großen Anklang. Es konnte nun ein Verlag gefunden werden, der das umfangreiche vier Aktenordner umfassende Material druckt, um so den wachsenden Nachfragen von anderen indianischen Einrichtungen nachzukommen.

Wichtige Impulse, diese Arbeit wiederum in globaler Perspektive zu sehen, zogen die Mitarbeiter des Zentrums aus der Studie "Global 2000 revisted: What shall we do?. A report on the critical issues of the 21st century prepared for the 1993 Parliament of World's Religons" des Millennium Institut (vgl. Barney 1993). In dieser Studie wird besonders auf die Rolle des geistesgeschichtlichen und spirituellen Hintergrunds der ökonomischen und ökologischen Ausbreitung des Planeten Erde abgehoben und dies am Beispiel des Christentums verdeutlicht. Die Autoren dieser Studie fordern die kritische Aneignung und Revision von Glaubensinhalten im Sinne eines "sustainable faith", eines ökologisch verträglichens Glaubens im Sinne des Konzeptes der nachhaltigen Entwicklung. Die Inhalte des Kinderkurses sind an den in dieser Studie aufgestellten Fragestellungen und Kriterien ausgerichtet.

Ein zweites wichtiges Arbeitsfeld kann als Sozialarbeit beschrieben werden. Die Sozialarbeiter des Zentrums kümmern sich um aktuelle Probleme im Leben einzelner Gemeindemitglieder. Einmal in der Woche versammeln sich

die Gemeindemitglieder, die Zeit haben, zum gemeinsamen Mittagessen. Da die Indianer verstreut über die ganze Stadt wohnen, ist dies eine wichtige Begegnungsmöglichkeit. Bei den gemeinsamen Mahlzeiten hat man die Möglichkeit, sich über persönliche Erlebnisse auszutauschen, über aktuelle politische Ereignisse in der Stadt, der Region oder dem Land zu diskutieren und Aktionen zu planen. Es werden Basare vorbereitet, um Geld für bestimmte Anlässe, wie Zuwendungen zu Weihnachten, zu sammeln.

Als drittes Arbeitsfeld ist das Engagement in Fragen von Gerechtigkeit und Bewahrung der Schöpfung und die Formulierung indianischer Perspektiven in diesem Diskussionsprozeß zu nennen. Diese Arbeit nimmt vor allem Impulse aus dem Indian Treaty Right Committee auf und bringt sie in die Diskussion der Gemeindemitglieder ein bzw. mobilisiert die Mitglieder der Gemeinde für entsprechende Aktionen.

Das Indian Treaty Rights Committee (ITRC) war eine regionale Gliederung der "Racial Justice Working Group" des nationalen Council of Churches und damit auch eine in den konziliaren Prozeß eingebundene multikulturelle und überkonfessionell arbeitende Organisation. Das Ziel des ITRC ist es, den indianischen Völkern beizustehen. Entstanden ist die Idee dazu im Sommer 1987, als ein Vertreter eines Stammes die methodistische Kirche ansprach und bat, die damals gefährdete Indian Fishing Rights Bill zu verteidigen. Dies wurde zum Anlaß genommen, ein Kommittee zu bilden, daß auch andere Verstöße gegen die verbrieften Rechte nordamerikanischer Indianer publik machen und durch öffentlichen Druck über die Einhaltung dieser Rechte wachen sollte. Mehrere Hauptamtliche arbeiten nun für diese Ziele.

Das Committee versucht gleichermaßen regionale und überregionale indianische Belange im Auge zu behalten und verbindet damit lokale Perspektiven mit Aspekten der Einen Welt.3 So protestierte die Organisation beispielsweise teilweise erfolgreich, als ein College sich einen Indianer als Maskottchen für die Schule wählte und dieses Maskottchen in diskriminierender Weise eingesetzt wurde. Nun darf die Schule nicht mehr den besten Sportler einer Schulwoche als "Wilden der Woche" auszeichnen, um eine Konnotation der Indianer mit "zurückgebliebenen Wilden" zu vermeiden. Ahnliche Anstrengungen wurden gegenüber der Universität von Illinois unternommen, die einen indianischen Häuptling in ihrem Wappen führt. Diskriminierende Bierwerbung konnte aus dem Verkehr gezogen werden. Immer wieder wurden Aktionen unternommen, um auf die Einhaltung der Jagdrechte der Indianer hinzuweisen und das Indianergemeinschaften gehörende Land in den Reservaten vor den Zugriffen Rohstoffe suchender Industrien zu sichern. Seit kurzem wird zu einem Boykott einer Betreiberfirma von Tankstellen (AMOCO) aufgerufen, die in indianischen Gebieten des nördlichen Kanada nach Öl sucht.

Der Organisation ist es wichtig, immer wieder auf die aus unterschiedlichen Glaubensauffassungen resultierenden Diskriminierungen hinzuweisen. So haben Archäologen beispielsweise eine sehr alte indianische Begräbnisstätte Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

als Museumsstätte eingerichtet. Für amerikanische Indianer ist damit die Verbindung zu den Ahnen unterbrochen
und sie wünschen aus diesen Gründen wieder eine angemessene Beerdigung der Funde. Das Konsumverbot bestimmter Drogen stellt nach Ansicht der Organisation einen
weiteren Verstoß gegen die Freiheit der Religionsausübung
dar. Einige Drogen spielen in indianischen Kulthandlungen
eine wichtige Rolle. Ein Verbot dieser Drogen beeinträchtigt die Ausübung verschiedener Zeremonien.

In der letzten Zeit spielt die Aufklärung über die Konsequenzen von GATT und NAFTA (North-American Free Trade Agreement, ein nordamerikanisches Handelsabkommen) eine besondere Rolle. Die Mitglieder der Organisation befürchten durch diese Abkommen einen Verlust der eigenen Souveränität und Selbstbestimmung (vgl. Indian Treaty Rights Fact Sheet 1994a, b). Die Organisation arbeitet in verschiedenen Umweltinitiativen mit, die sich um die Erhaltung der Vielfalt der Biosphäre bemühen.

Beide Institutionen veranstalteten darüber hinaus vielfältige Aktionen im Kolumbusjahr 1992 und in unregelmäßigen Abständen in Erinnerung an dieses Ereignis. Mit Informationsveranstaltungen soll auf die noch nicht beendete Ausrottungs-, Ausbeutungs- und Unterdrückungsgeschichte der indidanischen Urbevölkerung hingewiesen werden. Dabei ist beiden Organisationen die Zusammenarbeit mit der indianischen Bevölkerung Südamerikas und die gegenseitige Solidarisierung ein besonderes Anliegen. So existieren Kontakte nach Kolumbien und Guatemala, und die Entwicklung Mexikos wird mit großem Interesse ver-

folgt. Die in der Verlautbarung des "Ersten kontinentalen Treffens der indianischen Völker" beschriebene Solidarität der indianischen Völker

des Doppelkontinentes (vgl. Erklärung von Quito 1990) wird hier konkret. Beide Organisationen gehören zu einem Netzwerk indianischer Organisationen. Hauptamtliche Mitarbeiter des Committes, wie

auch des Anawin Centers, sind überwiegend nordamerikanische

Indianer

verschiedener Völker.

Sehr beeindruckend empfand
ich bei dieser Arbeit die
Verbindung von lokalem
Engagement mit globalen Perspektiven. Diese beiden Organisationen ermöglichen jedem Einzelnen durch die Gemeinschaft der dort versammelten Personen konkrete Hilfe und Zuspruch in individuell verschieden geprägten Situationen. Gleichzeitig gelingt es den dort sich

zusammenfindenden Menschen aber auch, trotz der eigenen Probleme über den Tellerrand hinauszusehen und diese in ihrer globalen Dimension zu begreifen. Das bei uns im Klischee bestehende Bild des Indianers, der erdnah verbunden lebt, wird hier in der spirituellen und politischen Dimension modern neu buchstabiert.

Literatur:

Barney, Gerald O.: Global 2000 revisted: What shall we do?. A report on the critical issues of the 21st century prepared for the 1993 Parliament of World's Religions by the Millennium Institut, 1993.

Baumann, David: Indiancryertreibung in Arizona - ein zweiter "langer Marsch" für die Navajos. In: Evangelische Jugend Information, H. 8, 1986, S. 17-19.

Baumann, David: Der Widerstand am Big Mountain. In: Evangelische Jugend Information, H. 5, 1987, S. 14-17.

Braunger, Manfred: Chicago und die großen Seen, Köln 1993.

Chonological History of the Indian Treaty Rights Committee, unveröffentlichtes Manuskript, Chicago, ohne Jahr.

Erklärung von Quito, Erklärung des ersten kontinentalen Treffen der indianischen Völker, 17. - 21. Juli 1990. In einer Übersetzung aus dem Spanischen von Angelika Varona, veröffentlicht in die Weltkirche 9/1990, S.296 - 299.

Fremantle, Richard: Chicago, deutsche Ausgabe, Florenz 1993.

Indian Treaty Rights Fact Sheet. A voice and perspective of indegenous peoples in the America, Special Edition I Treaty Rights and NAFTA, Chicago 1994a.

Indian Treaty Rights Fact Sheet. A voice and perspective of indegenous peoples in the America, Special Edition III, Chicago, August 1994b.

Indian Treaty Rights Fact Sheet. A voice and perspective of indegenous peoples in the America, Special Edition II, Indian Treaty Rights Committee Directions, Chicago, August 1994b.

Jentzsch, Barbara: Indianer heue. "Erst das Land und jetzt unsere Seele". In: Bartels, Till (Hrsg.): USA. Ein Reisebuch in den Alltag. Reinbek 1994, S. 44 - 53.

Klein, Barry T.: Encycodedia of the American Indian, o.O., 1986.

Checagou: From Indian wigwam to modern city 1673 - 1835, Chicago 1935, Lenz, Wolfgang: Unser falsches Bild vom guten Wilden, In: Evangelische Jugend Information, H. 5, 1987, S. 13-14.

Trigger, Bruce G.: Northesast, Band 15 des Handbook of North American Indians, herausgegeben von William C. Sturtevant, Washigton 1978.

Adressen:

Anawim Center, 4554 North Broadway, Suite 258, Cicago IL 60640, Telephon 001-312-561-6155.

Indian Treaty Rigts Committee, 4554 North Broadway, Suite 358, Cicago IL 60640, USA. Telephon und Fax 001-312-784-1215.

Regelmäßig erscheinende Zeitschriften, die über die Belange nordamerikanischer Indianer berichten:

News from Indian Country, The Twice Monthly Native Newspaper, Indian Country Communications, Rt. 2 Box 2900-A, Hayward, Wisconsin 54843, USA

Indigenous Voice. Information Network of the Indigenous Peoples of the America, INIPA, Post box 33532, Dundum Postal Outlet, Hamilton, Ontario, L8P 4X4, Canada.

Anmerkungen:

¹ Vgl. dafür exemplarisch im deutschen Sprachraum Baumann 1986, 1987; Lenzen 1987.

² Der Begriff der "Gemeinde" wird hier und im folgenden nicht im kirchenpolitischen Sinne gebraucht, sondern bezeichnet die informelle politische Gemeinschaft der indianischen Bevölkerung Chicagos.

¹ Vgl. zu den hier aufgeführten Aktivitäten ausführlich Chronological History, o.J.

Loo, Marie-Jose van de / Reinhart, Margarete (Hrsg).:

Kinder

Ethnologische Forschungen in fünf Kontinenten

München: Trickster 1993, 384 Seiten.

Janusz Korczaks "Rechte des Kindes" gründen auf der Vorstellung, daß Kinder nicht erst Menschen werden, sondern von Anfang an Menschen im vollen Sinne sind. Die Formulierung "children as social actors" ließe sich als konsequentes Weiterdenken dieses Grundsatzes verstehen.

Tatsächlich sind beide Denklinien unabhängig voneinander entstanden, die erste, von dem polnischen Pädagogen Korczak, ist fast so alt wie unser Jahrhundert - ihre umfassende, über Verehrung hinausgehende Rezeption steht noch aus - die andere kann man als eine von der Ethnologie ausgehende programmatische Perspektive auffassen, die mit der entsprechenden Themenstellung einer Londoner Konferenz 1992 entworfen worden ist. Kinder standen vornehmlich als Objekte von Erziehung und Sozialisation im Mittelpunkt von Forschung, so daß die Vorstellung nur selten eine Rolle spielte, sie müßten möglicherweise als Subjekte ihrer eigenen Kindheitsforschung dokumentiert werden (Markefka/ Nauck 1993). Auch ethnologische Forschung hat in der Vergangenheit Kinder und Kindheit in der Regel nicht als eigenständigen Zugang zu den untersuchten Kulturen in Betracht gezogen. Zwei extreme Pole lassen sich ausmachen, der eine, in den Vorstellungen des 19. Jahrhunderts wurzelnd, für den mangelnde mentale Ausstattung der Wilden eine geordnete familiäre Erziehung ausschließt (vgl. Todd 1913, S. 226); der andere, nach dem, aus psychoanalytischem Blickwinkel betrachtet, in der frühen Kindheit eine Basispersönlichkeit geprägt wird, die dann in der späteren Entwicklung nur noch konsolidiert zu werden braucht. Die Arbeiten von Whiting & Child (1953) und Leighton/ Kluckhohn (1948) sind Beispiele dafür. In den Beiträgen des Kinder-Bandes von Marie-Jose van de Loo und Margarete Reinhart werden Versäumnisse beider Disziplinen, der Pädagogen und Ethnologen, aus ethnologischer Sicht in einem breiten Themenspektrum bearbeitet:

Jean Lydall verbringt mit ihrer Familie mehrere Forschungsperioden bei den Hamar im südwestlichen Äthiopien. Ihre Kinder Theo und Rosie wachsen daher in verschiedenen Etappen mit den Hamarkindern und Jugendlichen heran. Sie erleben eine konsequente geschlechtsspezifische Sozialisation und Erziehung, bei der die Jungen in den frühen Jahren größere Freiheiten genießen als die Mädchen. Aber die letzteren bleiben in der Gesellschaft der Erwachsenen, während die Jungen, sobald die dazu fähig sind, in den abgelegenen Viehlagern einer strengen Alters-

hierarchie unterworfen sind und viele Jahre einsam auf ..abgelegenen Viehweiden" Verantwortung übernehmen müssen. Eine wichtige Rolle spielt dabei imitative Kommunikation, d.h. Nachahmung erwünschter Reaktionen. Der Hamar Baldambe bringt dies auf den Punkt: "Also heißt man das Kind, dies und das zu sagen, dies und das. Und ein Mädchen wird zur Frau und ein Junge wird zum Mann." (S. 44). Auch Edith Turner praktiziert mit ihrer Familie, Ehemann und drei Kindern, Feldforschung bei den Ndembu in Sambia. Sie erfährt und beobachtet, wie Spielen und Singen spontan initiiert, "ohne strenge Organisation", das Leben von Kindern und Jugendlichen in den Zwischenzeiten von Arbeit und Schlaf bestimmen. Turner deutet diese Spiele nicht so sehr im Sinne gesellschaftsbezogener Funktionen, sondern als eigenständige "zweite Welt", in der Kinder in ihrer Zeit leben. Über eine zukünftige Relevanz solcher Erfahrungen meint sie: "Die Ereignisse oder Lernerfahrungen mögen zur entsprechenden Zeit scheinbar keine (bleibenden) Wirkungen haben, aber viel später kann schon der kleinste Hinweis ganze Fluten kulturellen Inhalts zurückbringen". (S.57)

Charlotte Hardmann beschäftigt sich mit spielenden Kindern auf dem Schulhof der St. Barnabas Schule in Oxford. um herauszufinden, ob dem scheinbar dort herrschenden Chaos nicht doch eigenständige Strukturen zugrunde liegen. Daß Kinder den Dingen eigene Bedeutungen zumessen und die ihnen zugänglichen Wirklichkeiten eigenständig uminterpretieren, dabei Reales und Phantastisches oft nicht trennen, hat sicher wenig Neuigkeitswert. Ebenso wenig neu ist das Ergebnis, daß Kinder aller Schulhöfe dieser Welt sich dabei gruppieren. Insoweit ist es sicher wenig zwingend, gegen große Widerstände der Kinder in eine Rolle als gleichberechtigte und nicht-dominierende Teilnehmerin auf einen Schulhof zu schlüpfen; wozu also der Aufwand, wenn die Forschungsmethode nicht neue Zugänge eröffnet? Mit dieser Kritik soll die prinzipielle Bedeutung von Hardmann's Fragestellung, "...ob es in der Kindheit nicht selbstregulierende, autonome Welten gibt, die nicht unbedingt einen frühen Entwicklungsstand der Erwachsenenkultur widerspiegeln" (S. 63) nicht in Abrede gestellt werden. Dasselbe gilt für ihre Diskussion bisheriger anthropologischer Ansätze und ihre eigenen Vorschläge für deren Ausdifferenzierung.

Carol M. Eastman legt in ihrem Beitrag umfangreiches Material an Swahili-Sprichwörtern vor, die Kinder zum Thema haben. Darin kommt vielfältig zum Ausdruck, was 'Swahili-Kinder sollen', nämlich, sich dem Adabu-Konzept entsprechend zu verhalten. Was Swahili-Kinder aber 'wollen', das bleibt dem Interessierten weitgehend verweist. In dieser Weise bleibt die durch den Titel des Beitrags erzeugte Spannung unaufgelöst.

Mit ihrer Feldforschung bei den Iatmul auf Neuguinea will Florence Weiss Methoden ethnologischer Kinderforschung erproben und dadurch die spezifischen Lebensverhältnisse der Iatmul-Kinder verstehen. Ein Zugang zu den Kindern gelingt ihr erst, als sie deren unerwartet weitgehende Selbständigkeit akzeptiert und erfährt, daß die erwach-

senen Iatmul in gegebenen Situationen nicht auf einem altersbedingten Vorrang bestehen. Die Ergebnisse der Feldforschungsarbeit entsprechen dieser Erfahrung. Bei den Iatmul existiert eine besonders ausgeprägte eigenständige Kinderkultur in Gestalt autonomer Kindergruppen. Diese sind von den Erwachsenen anerkannt; Kinder und Jugendliche organisieren sich selbst; die Jüngeren lernen bei den Älteren Sozialverhalten, handwerkliche Tätigkeiten, allgemeines Wissen; sie üben kooperatives Verhalten, so daß die Beziehungen in den Kindergruppen die Erwachsenengesellschaft entlasten. Autonome Kindergruppen in der

worden ist. Er wendet sich dabei vor allem gegen die dort vertretene Vorstellung, daß Persönlichkeit kausal mit den in der frühen Kindheit erfahrenen Erziehungspraktiken zusammenhänge. Riesman beschreibt die Fulbe als ein würdevolles, vornehmes und zurückhaltendes Volk, während ihre Sklaven, die Riimaaybe, ein ausgelassenes, emotional und gefühlsbetontes Verhalten an den Tag legen, obwohl beide Gruppen eine völlig übereinstimmende Kindererziehung praktizieren. Nach mehrmaligen und mehrjährigen Feldforschungsaufenthalten, die detailliertes Beobachtungsmaterial erbringen, kommt Riesman zu dem Schluß, daß

der charakteristische Unterschied in der Basispersönlichkeit von Fulbe und Riimaaybe durch unbewußte und/oder bewußte Selbstwahrnehmung und Selbstdefinition innerhalb ihres jeweiligen sozial-kulturellen Kontextes entsteht. Persönlichkeit ist danach "Ausdruck des Gefühls davon, wer man selbst in einem gegebenen gesellschaftlichen Zusammenhang ist" (S. 173); Kindheitserfahrungen allein können ein solches kulturelles Selbstverständnis nicht ein für allemal prägen. Für die Erforschung typischer Persönlichkeitsmerkmale einer Gesellschaft fordert der Autor deshalb eine Konzentration auf die Selbstwahrnehmung von Individuen und der sie beeinflussenden Faktoren.

Bernhard Baudler faßt in seinem Beitrag die vielfach geübte Kritik an der evolutionstheoretisch-pädagogischen Romantisierung der Yequana in Venezuela durch die Amerikanerin Jean Liedloff zusammen. Diese Kritik läßt sich in der Feststellung bündeln, daß es unzulässig ist, das äußere Erscheinungsbild eines Volkes ohne die Berücksichtigung ihres kulturellen Selbstverständnisses evolutionstheoretisch hochzurechnen. Das Tragen der Kinder vor diesem Hintergrund als die Schlüsselhandlung für erreichtes/nicht erreichtes Glück anzusehen, verbietet sich von selbst.

Die Studie von Unni Wikan über die Armen Kairos befaßt sich ebenfalls mit der Frage, in welcher Weise die Mängel früher Kindheitserfahrungen das Leben der späteren Erwachsenen bestimmen. Die zugrunde liegenden Feldforschungserfahrungen beziehen sich auf insgesamt 47 Kinder und umfassen einen Zeit-

raum von mehr als 20 Jahren. Die charakteristischen kindlichen Mängelerfahrungen betreffen nach Wikan nicht nur den ökonomischen Bereich, sondern auch den sozial-emotionalen. "Nahrungskämpfe", "Kleiderkämpfe", jeder gegen jeden auf engstem Raume, Selbstverteidigung, "Neid, Eifersucht, Wut, Ausbeutung, Erniedrigung" (S. 233) sind Merkmale dieser Lebensverhältnisse. Der häufigen Abwesenheit der Väter, die ihre Familien kaum ernähren können, steht aber die permanente Anwesenheit der Mütter gegenüber, "die Mutter ist der Anker im Leben,…" (S. 219). Zu



Iatmul-Gesellschaft sind aber nicht gegen die Erwachsenen konzipiert, sondern sie sind ein Übungsfeld weitgehend eigenständiger Vorbereitung auf bekanntes Erwachsenenleben. Ihre Unabhängigkeit in diesen Gruppen erhalten die Kinder durch freuen Zugang zu den ökonomischen Ressourcen und durch selbständiges Praktizieren der notwendigen Arbeitsprozesse.

Anhand einer Studie über die Fulbe in Westafrika diskutiert Paul Riesman das Konzept der Basispersönlichkeit, wie es von der Kultur- und Persönlichkeitsschule entworfen

diesem Erfahrungsbild gehört das Gebundensein der Kinder an die Wohnung, sie kommen kaum auf die Straße, es gibt keine Gruppen- oder Cliquenbildung. Als Wikan nach 22 Jahren "ihre 47 Kinder" erneut beobachtet, wird deutlich, daß jene außerordentlich negativen Kindheitserfahrungen ausnahmslos nicht zum Abgleiten in Kriminalität oder in Drogenabhängigkeit geführt haben. Sie beurteilt alle ihre Probanden als "lebenstüchtig" (S. 235). Die Autorin folgert daraus, daß frühe Kindheitserfahrungen nicht ohne weiteres prognostischen Wert für Situationen und Gegebenheiten der späteren Erwachsenen haben. Die konstatierte Lebenstüchtigkeit der Armen von Kairo impliziert so etwas wie Überlebenstraining, das man durch "Dabeisein, nicht durch Belehrungen" (S. 236) internalisiert, in den Worten einer Mutter: "Leben ohne Streit ist wie ein Essen ohne Salz" (S. 236).

Ingrid Kummels untersucht den Alltag der Raramuri-Kinder im nördlichen Mexiko. Die Raramuri (Tarahumara) stehen seit Jahrhunderten unter den massiven Einflüssen der katholischen Missionierung und der politischen Zentralgewalt des mexikanischen Staates. Kinder beiderlei Geschlechts haben mit dem Alter von etwa sechs Jahren eine außerordentlich große Selbständigkeit. Die gründet auf den Vorstellungen der erwachsenen Raramuri, "daß die geistige Entwicklung in diesem Lebensabschnitt... weit fortgeschritten (ist)" (S. 255). Die Kinder demzufolge haben die gleichen Probleme zu bewältigen und Entscheidungen zu treffen wie Erwachsene. Kummels präzisiert mit dieser Beobachtung Forschungserfahrungen, die Rudolf Zabel, als einer der ersten Reisenden bei den Tarahumara, schon in den 20er Jahren festhielt: "Ein Indianerkind wird anscheinend schon als kleiner Erwachsener geboren". Diese Selbständigkeit ist auch im Hinblick auf Schulerziehung und Arbeit relevant. Ingrid Kummels' Beispiele dokumentieren, wie die Möglichkeiten der Kinder hinsichtlich des Schulbesuchs oder des Verbleibens im Traditionellen zwar in den Familien diskutiert werden, daß aber die Entscheidung dafür oder dagegen nicht von Erwachsenen getroffen wird. Die Kinder entwickeln dabei Muster, die Vorteile beider Bereiche für sich selbst zu nutzen.

Elisabeth Köpping berichtet über den Kulturwandel in einem Kadazan-Dorf auf Borneo in Malaysia. Als Lehrerin in diesem Dorf verfolgt sie den Werdegang ehemaliger Schulkinder über 25 Jahre hinweg. Nach traditioneller Vorstellung konnte man nur durch Gründung einer Familie zu einer anerkannten Person im Dorf werden. Auf dem Wege dahin mußte man vor allem seinen Zorn beherrschen lernen, negative Dinge vermeiden und die notwendigen Kompetenzen erwerben, wie sie die Erwachsenen vorlebten, insgesamt teilnehmen an Mitimbang, einem kollektiven Gefühl des Gleichgewichts zwischen den Menschen und zur Natur. Im Rückblick auf die beobachtete Entwicklung findet Köpping, daß Selbstversorgung, Gemeinschaftsgeist, traditionelles Wissen und Verhalten unter dem Einfluß eines arbeitsteilig organisierten Staates, der Sprache der Majorität (Malaiisch), der Amerikanisierung durch das Fernsehen in Auflösung begriffen sind. Die elterlichen Lebensfor-

men gehen verloren, eine extreme familiäre Individualisierung der kindlichen Entwicklung ist die Folge.

Ein Schulversuch bei den Gond und Korku im ländlichen Indien des Bundesstaates Madhya Pradesh ist Thema des Beitrags von Subir Shukla. Er problematisiert darin den Tatbestand, daß in den herkömmlichen Schulen die Lebenserfahrungen und die Muttersprache der Kinder ignoriert, ja diskriminiert werden, so daß aus Schülern, die zu Hause bereits große Verantwortung für die Bewältigung des Lebens übernehmen müssen und deshalb über umfangreiches Wissen verfügen, in der Schule ahnungslose Versager werden. Sabir Shukla zeigt an diesem kontrastreichen Fall, daß das Selbstverständnis der Lehrer der Schlüssel für eine Neuorientierung des Unterrichts ist. Auf dieser Grundlage kann eine veränderte Einstellung zu den Schülern entstehen und die Einsicht, daß Vorerfahrungen der Kinder eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau des Unterrichts sind. Das sogenannte Prashika-Modell wird als flexibles Konzept vorgestellt, das den Lehrern die Chance gibt, Vorwissen, Sprache und Kultur als Basis einer grundlegenden Bildung zu berücksichtigen. Dieses Reformkonzept muß in Indien allerdings mit dem Widerstand der eingefahrenen Bildungsadministration rechnen.

Die Beschneidungsschule in Ostangola-Kulturraum, Mukanda, ist Gegenstand jahrzehntelanger Forschungsarbeit von Gerhard Kubik. Zwischen 1965 und 1987 dokumentiert er in seinem Forschungsgebiet insgesamt 30 Mikanda (Plural), an denen 144 Jungen im Alter zwischen 8 und 12 Jahren teilgenommen haben. Die Mukanda-Initiation ist ein komplexes Konzept "psychologischer Umerziehung", das während eines Zeitraums von etwa einem halben Jahr in speziell errichteten Hütten außerhalb des Dorfes durchgeführt wird. Mukanda verläuft in drei Phasen, die jeweils von einem Übergansritus abgeschlossen werden. Kubik interpretiert sein Forschungsmaterial mit psychoanalytischem Instrumentarium. Unabhängig von dieser Methodik zeigt das Beispiel Mukanda, wie in bestimmten Gesellschaften anhand komplexer Konzepte Kindheit überwunden und im Hinblick auf die Erwachsenen geschlechtsspezifisch umorientiert wird. Für die Entwicklung der Identität und des (kulturellen) Selbstverständnisses der Betroffenen haben solche Konzepte unschätzbare Vorteile, weil sie Unsicherheiten darüber, was ein junger Mensch werden soll, nicht zulassen.

Für den gleichen Kulturraum, aber in Nordwest-Zambia, beschreibt Eva Mahongo Rauter die Mädchen-Initiation, Litungu. Zwischen 11 und 17 Jahren, nach dem Einsetzen der Menarche, wird die Zeremonie organisiert. Die Einführung der Mädchen in ihre Aufgaben als Frau während der Initiation hat folgende Ziele: "eine liebevolle Mutter und Ehefrau zu werden, medizinisches und religiöses Wissen zu hüten, Geschichten spannend zu erzählen und ausdauernd tanzen zu lernen, mit Ruhe und Geduld hart zu arbeiten" (S. 349).

Für die Zeit der Seklusion in einem vom Dorf abgetrennten Areal brauchen auch die Mädchen eine Betreuerin, eine

Chilombola. Die Abtrennung vom normalen Dorfleben dauert drei bis zwölf Monate. Während dieser Zeit werden die den Zielen entsprechenden Inhalte unter der Leitung der Betreuerinnen intensiv vermittelt. Mit dem Abschlußfest werden die "ehemaligen Mädchen" als Frauen in die Gesellschaft entlassen. Nach ihrer "Reise in Jenseits" kehren sie nun als "frisch geborene junge Luvale-Frauen" ins Dorfleben zurück.

In einer Collage mit Bildern des Photographen Donald Thompson rekonstruiert Isobel White Kinderleben und familiäre Betreuung bei australischen Aborigines zwischen 1928 und 1963. Auf der Grundlage eigener Forschungserfahrung findet sie die Verhaltensmuster zum Großteil unverändert, obwohl die Aborigines heute in größeren Ansiedlungen leben. Merkmale des Kinderlebens sind eine intensive frühkindliche Betreuung durch Mutter, Vater, Geschwister, Verwandte; die imitierende Vorwegnahme sowohl dieser als auch der zeremoniellen Verhaltensweisen im kindlichen Spiel; das Lernen der Kinder bei den Aktivitäten der Erwachsenen in allen Bereichen; das Einüben des richtigen Benehmens, insbesondere die Beachtung bestimmter Tabus; die Bedeutung der Namensgebung und der damit konstituierten Bindungen; die Funktion der Initiation als Überwindung der Kindheit in Richtung des Erwachsenseins.

Fazit: Das Spektrum der hier präsentierten ethnologischen Kindheitsforschung ist beeindruckend. Dies bezieht sich nicht nur auf die thematische Vielfalt, sondern auch auf die damit verbundene Intensität und Tiefe. Mit Ausnahme der Beiträge von Hardman und Baudler basieren die Ergebnisse auf zumeist jahrzehntelangen Forschungserfahrungen. Sie vermitteln eben dadurch jene unumgängliche Differenziertheit, um die eingangs als Defizite formulierten Forschungsversäumnisse in Ethnologie und Pädagogik nicht länger bestehen zu lassen. Aus der Sicht des Rezensenten erbringen die Beiträge vor allem dreierlei, zum einen differenzierte Belege dafür, daß Kindheit kein Durchgangsstadium zum Erwachsenendasein ist, sondern einen unverzichtbaren Eigenwert darstellt, selbst dort, wo sie durch Initiationsriten formell ausgelöscht wird; zum zweiten enthalten die Beiträge variantenreiche Versuche, Kinder als Subjekte ihrer Entwicklung unter gegebenen kulturellen Bedingungen ernstzunehmen; zum dritten scheinen sie ein Plädoyer zu sein für die Notwendigkeit, eine Anthropologie des Kindes auf phänomenologischer Grundlage neu zu schreiben, und das liefe auf ethnopädagogische Zusammenarbeit hinaus.

Diesem Buch muß man eine weite Verbreitung wünschen! Erich Renner

Renate Nestvogel (Hrsg.):

'Fremdes' oder 'Eigenes'?

Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus und Rechtsextremismus aus Frauensicht. IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation. Frankfurt am Main 1994. 274 S., DM 42,-ISBN 3-88939-083-8.

Die Frauenforschung hat die Differenzen zwischen Frauen, die sich beispielsweise durch Klasse, Ethnie oder Hautfarbe konstituieren, weithin vernachlässigt oder sie angesichts der weltweiten Unterdrückung von Frauen durch das Patriarchat für sekundär erklärt. Damit sind zum einen die Verstrickungen auch von Frauen in den Rassismus, Antisemitismus und Kolonialismus der Dominanzkultur erst wenig aufgearbeitet. Zum anderen sind die Stimmen der nicht zur jeweils dominanten Kultur gehörenden Frauen kaum gehört worden, so etwa Türkinnen in Deutschland oder Angehörige von kolonialisierten Völkern. Die Auseinandersetzung mit rassistischen, antisemitischen und rechtsextremistischen Traditionen und Gruppierungen in Deutschland wiederum hat sich bisher kaum für die Ergebnisse und Fragestellungen der Frauenforschung interessiert. Geschlechtsspezifische Analysen rechtsextremistischer Einstellungen bestimmen kaum den öffentlichen Diskurs. Nicht selten durchziehen Stereotype der 'fremden Frau', etwa als rückständig und vom Islam unterdrückt, auch Schriften zu Interkulturalität und Kolonialismus.

Das Verdienst des von Renate Nestvogel herausgegebenen Sammelbandes liegt darin, daß er Sichtweisen von Frauen mit den Bereichen Antisemitismus, Kolonialismus,
Rechtsextremismus und Rassismus verbindet. Ziel der Veröffentlichung - wie auch der Ende 1993 an der UniversitätGH Essen durchgeführten Tagung, aus der sie hervorging ist es, "daß die Mitglieder der Dominanzkultur sich selbst
mit den Merkmalen ihrer Dominanzkultur beschäftigen"
(14). Dabei verschränken sich "aus Frauensicht" die Rolle
als Opfer des Sexismus und als Täterin anderer "ismen".
Vierzehn Einzelbeiträge entfalten diesen Ansatz in unterschiedlicher Weise, die ich hier kurz andeuten möchte.

In ihrem einleitenden Aufsatz entfaltet Renate Nestvogel die komplexen Beziehungen von 'Eigenem' und 'Fremdem'. Die Pole Ausgrenzung und Vereinnahmung sind dabei nicht allein zwischen Kulturen oder Individuen wirksam, sondern auch Bestandteile psychischer Prozesse Einzelner. Reiseberichte englischer Frauen in Indien im 19. Jahrhundert untersucht Indira Ghose. Dabei sieht sie die Reisenden nicht wie oft in der Frauenforschung geschehen - primär als Abenteurerinnen, die sich individuelle Freiheiten eroberten, sondern erhebt ihre Verflechtungen mit dem Imperialismus und seiner über die Kolonisierten entworfenen Stereotype. Erfahrungen jüdischer Frauen in Deutschland von der Gründung des Jüdischen Frauenbundes bis heute stellt Tobe Levin dar. Aus jüdischer Sicht hinterfragt sie die Haltung deut-

scher nicht-jüdischer Frauen, die - weil sie sich selbst in der Opferrolle sehen oder im Schuldgefühl verharren - keine Verantwortung für die Geschichte und den Antisemitismus heute übernehmen. In ihrem sehr interessanten Aufsatz zeigt Gabriele Rosenthal anhand von narrativen Interviews die Verankerung von Antisemitismus in Biographien auf. Deutlich wird, wie die Ereignisse der NS-Zeit im individuellen und kollektiven Gedächtnis jüdischer und nicht-jüdischer Befragter äußerst unterschiedlich erinnert und gewichtet werden. Bei nicht-jüdischen Befragten tritt vor allem die (unbewußte) Abwehr in der Auseinandersetzung mit der NS-Zeit und dem Antisemitismus hervor. Eigene Gefühle des Mitleids, des Versagens u.ä. werden der gesellschaftlichen "Dethematisierung" und dem Mythos des Nicht-Wissens und Nicht-Helfen-Könnens untergeordnet. Die These der Autorin: Rechtsextremismus und Antisemitismus heute finde "nicht trotz, sondern wegen Auschwitz" statt, da die kollektive und familiengeschichtlich wirksame Verdrängung der Eltern- und Großelterngeneration an die Oberfläche drän-

Einige Beiträge befassen sich mit den "blinden Flecken" der Frauenbewegung hinsichtlich kolonialer und rassistischer Verstrickungen. Irmgard Klönne referiert die Geschichte der zweiten deutschen Frauenbewegung, allerdings ohne die "ausgeblendeten" Frauen selber zu Wort kommen zu lassen. Am Beispiel traditioneller feministischer Diskurse über Arbeitsteilung, Rechtsprechung und Gewalt zeigt Helma Lutz auf, welche Veränderungen sie durch die Einbeziehung der Kategorien Ethnie und Klasse erfahren würden. Ursula Boos-Nünning kontrastiert Stereotype, mit denen türkische Mädchen wahrgenommen werden, mit deren gesellschaftlicher Wirklichkeit. Erfahrungen von türkischen mit deutschen Frauen beschreibt Senay Atac-Geiger. Wie auch in anderen Beiträgen wird die Hierarchie, die durch die rechtliche Ungleichheit zwischen deutschen StaatsbürgerInnen und EinwanderInnen besteht, als wesentlicher Unterschied begriffen. Daß biologische Unterschiede, die als Begründung für Rassismus und Sexismus dienen, nicht als solche, sondern in ihren Interpretationen wertend sind, entfaltet Tekla Reimers. (Allerdings sind die dazugehörigen Grafiken drucktechnisch viel zu klein geraten.) Als eine Gegen-

strategie der Diskriminierten schlägt sie deren positive Selbstbewertung vor. Die Funktion von Rassismus und mögliche Interventionsstrategien erläutert Bärbel Kampmann. Hannelore Bublitz und Marlies Wehner stellen Ergebnisse einer Studie zur Situation ausländischer Studentinnen in

Deutschland vor. Die Rolle von Frauen und Mädchen im rechtsextremistischen Umfeld zeigt Christine Holzkamp für Deutschland und Brigitte Brück für Frankreich auf. Die Situation **ImmigrantInnen** in Frankreich beleuchtet Sigrid Metz-Göckel als Vergleichspunkt zu deutschen Entwicklungen.

Empfehlenswert ist der Sammelband hauptsächlich aus zwei Gründen: Er er-



möglicht ein besseres Verständnis für die Komplexität der Geschichte und Gegenwart von Frauen und fördert damit eine Frauenforschung, die nicht bei der "allgemeinen Schwesternschaft" stehenbleibt, sondern Differenzen reflektiert und Herrschaft zu überwinden trachtet. Darüberhinaus liefert er wertvolle Beiträge für die Konkretisierung und Profilierung der - manchmal doch recht abgehoben geführten - Auseinandersetzung mit Rassismus und Antisemitismus. Noch viel zu selten gelingt es, die Diskurse der Frauenforschung und der Rassismus- und Interkulturalitätsforschung aufeinander zu beziehen. Die Veröffentlichung leistet dazu einen entscheidenden Beitrag.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Hermann-Josef Frisch: Taube werden hören. Schwester Greta und ihre Arbeit mit tauben Kindern in Sri Lanka. 1991, 49 Seiten. Bezug: missio aktuell Verlag GmbH, Goethestraße, 5100 Aachen

In diesem Bilderbuch im DIN A4 Format gibt es ebensoviel über den Aufbau einer Schule für hörgeschädigte Kinder in Sri Lanka zu sehen wie (vor-) zu lesen. Der Band ist durchgehend reich illustriert mit Farb- und Schwarz-Weiß-Fotos. Seine Texte richten sich zum einen eher an Erwachsene und ältere Kinder zum anderen an jüngere Kinder. In das Thema wird eingeführt mit knappen Informationen zur Landeskunde, jüngsten Geschichte, buddhisten Religion und Lebensweise auf der Insel. Im wei-

teren wird emphatisch und im christlichen Geist das Arbeitsprojekt der Ordensschwester Greta, die das Bibelwort: "Taube werden hören" wörtlich zu ihrem Programm gemacht hat, dargestellt. Daß Misereor in Aachen sich als Retter in der Not und großzügiger Spender erwiesen hat, der damit für Realisierung der richtigen Idee maßgeblich wurde, wird fettgedruckt herausgestellt.

Die anschaulichen Erzähltexte für die jüngeren Leser, die durch eine größere Schrift kenntlich gemacht sind, führen diese in kurzen, in sich geschlossenen Geschichten im Dorf und der Schule von Schwester Greta umher und stellen ihnen einzelne Kinder vor. Betont wird vor allem das Gemeinsame aller Kinder auf der

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Welt. "Viele Spiele gibt es überall auf der Welt." "Trotz ihrer Behinderung sind die hörgeschädigten Kinder wie andere Kinder auch..." Damit wird eine Brücke über die großen Unterschiede zwischen den lesenden Kindern und den Kindern im Text geschlagen, um die es im eigentlichen geht: das Leben in einem bürgerkriegsgeschüttelten Land der Dritten Welt und die Behinderung. Anhand der Schilderung von Einzelschicksalen und Therapieverläufen wird das erfolgreiche Projekt konkretisiert.

Die Lektüre des Buches und vor allem die Betrachtung der erstklassigen, von Lebendigkeit strotzenden Kinderporträts entläßt uns Leser zuversichtlich und beeindruckt von der Missionsarbeit. Die Kinder haben wir liebgewonnen. Die Folgen des Bürgerkrieges sind in angenehme Ferne gerückt. Kathleen Eggeling

Diakonisches Werk der EKD für die Aktion BROT FÜR DIE WELT (Hrsg.): Arbeitshilfen 1994/95.Sammelmappe zur 36. Aktion. Nach uns die Sintflut? Den Armen Gerechtigkeit. Stuttgart, 1994. Kostenlos. Bezug: Zentraler Vertrieb des Diakonischen Werkes der EKD/BROT FÜR DIE WELT. Tel: 07 11/79 80 05(6)

Die vorliegende Sammelmappe ist gedacht als Erstausstattung zur Vorbereitung der 36. Aktion BROT FÜR DIE WELT für alle Evangelischen Pfarrämter und deren Mitarbeiter, aber auch als Unterrichtsmaterial für Religions- und Fachlehrer/innen. Sie enthält folgende Broschüren: 1) Materialen und Aktionen für Gemeinde und Gruppe, Jugend- und Erwachsenenbildung, 2) Aktionen und Kampagnen, 3) "Spielend lernen". Entwicklungspolitische Lern- und Aktionsmodelle, 4) Eine Welt im Unterricht. Schule und Eine Welt. Lernwege, 5) Den Armen Gerechtigkeit - Infoheftchen, in dem ausgewählte Projekte beschrieben werden, 6) Jahresbericht 1993 und weitere Berichte der ökumenischen Diakonie, 7) Auszug aus dem Jahresbericht 1993, 8) Plakat: Einsatz der Spenden 1993, 9) Faltblatt: Anna-Maria aus Bolivien: "Wir wollen gutes Geld für guten Kakao", 10) Projekte 1994/95 - Kurzbeschreibungen und Kostenübersichten, bei Bedarf kann zu jedem einzelen Projekt ausführlicheres Material an gefordert werden, 11) Infofaltblatt: Rund um TransFair - Förderung des Fairen Handels mit benachteiligten Kleinproduzenten der Dritten Welt. Produkt- und Bestelliste, 12) Faltblatt: Materialangebot zur Meditation, Dekoration, Gemeinde- und Gruppenarbeit und als Geschenk, 13) Geschenktips '94, 14) Grafische Vorlagen, 15) Bastelbogen für eine Spendensammelbüchse, 16) 2 Plakate, 17) Telefonkarten-Aktionsplakat, 18) Faltblatt: Kompetenz vor Ort - Vorschläge zur Unterstützung von BROT FÜR DIE WELT, 19) Anschriftenliste der Diakonischen Werke und der Diakonischen Arbeitsgemeinschaft der Freikirchen sowie Materialien und Impulse für die Gemeindearbeit und den Gottesdienst. Kathleen Eggeling

Erwachsenenbildung und Entwicklung, 25 Jahre Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes, herausgegeben vom Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes e.V. (IIZ/DVV), Bonn 1994, ISBN 3-88513-881-6, 448 Seiten. Kostenloser Bezug: IIZ/DVV, Obere Wilhelmstr. 32, 53225 Bonn.

Dieses Buch gliedert sich in drei Teile: Neben der Einleitung, einem Grußwort und tabellarischen Anhängen werden die Darstellung der Entstehungsgeschichte des Instituts, eine Bestandsaufnahme der Arbeit des Instituts für das Jahr 1993 und fachspezifische Beiträge aus den verschiedenen Arbeitsbereichen mit einer Perspektivenentwicklung für die zukünftige Arbeit beschrie-

ben. Das Buch ist gleichzeitig Festschrift, Rechenschaftsbericht und Nachschlagewerk.

Der erste Teil beginnt mit einer Schilderung der Anfänge der internationalen Arbeit, den fachbezogenen Austausch und der Einrichtung der Auslandsreferate. Im Zuge der Entkolonisierungsbewegungen wurde die Bildungshilfe intensiviert und ausgebaut. 1969 erfolgte dann die Gründung der Fachstelle für Erwachsenenbildung in Entwicklungsländern u.a. durch die Herausgabe der Zeitschrift "Erwachsenenbildung und Entwicklung" und der Errichtung von Regionalbüros.

In der Bestandsaufnahme der Arbeit des Instituts werden die Leitlinien für die projektbezogene Entwicklungszusammenarbeit mit Partnern in Afrika, Asien und Lateinamerika, der Stand und die Perspektiven der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Erwachsenenbildungseinrichtungen in Mittel- und Osteuropa und neue Aufgaben für das IIZ/DVV im Rahmen europäischer Zusammenarbeit vorgestellt und die verschiedenen Projektbereiche erläutert. Dies sind u.a. Aus- und Fortbildung von Erwachsenenbildnern auf allen Ebenen, die Produktion von Lehr- und Lernmaterial, Forschung und Evaluierung, Unterstützung der institutionellen Infrastruktur der Partnerorganisationen und die Förderung von Frauenbildung.

In verschiedenen Beiträgen aus dem Institut werden einzelne Projekte, aufgelistet nach Kontinenten und Ländern, z.B. Alphabetisierungsprojekte, Arbeit mit Migranten und aktuelle Frauenfördermaßnahmen vorgestellt und internationale Perspektiven für die weitere Arbeit entwickelt.

Die im Anhang aufgeführten Dokumente, Publikationen und Zeittafeln runden das Buch für die an dieser Thematik interessierten Leser zu einem lesenswerten und wichtigen Nachschlagewerk ab. Sigrid Görgens

Frauen im Süden, Unser Reichtum - ihre Armut, herausgegeben von Christa Randzio-Plath und Sigrid Mangold-Wegner, Verlag J.H.W. Dietz Nachfolger, Bonn 1995, ISBN 3-8012-3066-X, 303 Seiten, 19,80 DM

Das Buch ist in sieben Themenkreise gegliedert, die zu den folgenden Problemen Beiträge enthalten: Frauen im Süden, Frauenrechte, Bevölkerungsentwicklung, Bildung und Ausbildung von Frauen, Erwerbsarbeit, Frauen und Umwelt, Frauenorganisationen und Frauensolidarität, in einem Anhang sind Zahlen- und Dokumentationsmaterial angefügt. Das Buch ist mit fotografischen Darstellungen vom Frauenalltag im Süden und einigen Gedichten aufgelockert.

Die Beiträge sind insgesamt sehr kurz und geben eine Bestandsaufnahme der Lebenssituationen von Frauen im Süden sehr gut wieder. Auf den ersten Blick fällt auf, daß vorallem prominente deutsche Wissenschaftlerinnen und Politikerinnen zu Wort kommen, weniger Frauen aus dem Süden. Es wird nicht ganz klar, ob es sich hier um eine wissenschaftliche Veröffentlichung oder um Bellestristik handelt. Für ein Sach- oder Fachbuch werden einige methodische Mängel deutlich, so werden z.B. keine Erst-Veröffentlichungshinweise gegeben. Bedingungsfaktoren werden zwar benannt, wie der Untertitel vermuten läßt, doch bleibt die Analyse bei allgemeinen Feststellungen stehen und die daraus resultierenden Konsequenzen bleiben auf einer eher unverbindlichen Ebene und der Beschreibung einzelner Selbsthilfeprojekte für Frauen oder von Frauen. Sicher ist es kein Zufall, daß es sich hierbei zum großen Teil um Projekte handelt, die vom Marie-Schlei-Verein unterstützt werden, da die Hauptautorinnen federführend in diesem Verein engagiert sind.

Insgesamt wird das Buch seinem Anspruch nicht gerecht, Wege aus der Armut für Frauen im Süden aufzuzeigen, da die nördli-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

che Perspektive mit den sich daraus ergebenden Konsequenzen für Politik und Wirtschaft weitgehend ausgeblendet werden. Ich kann mir allerdings vorstellen, daß das Buch für LeserInnen, die bisher wenig mit der Thematik befaßt sind, interessante Informationen beinhaltet und Anregungen für die Weiterbeschäftigung mit der Problematik gibt. Auch für den Gebrauch in der Schule, bzw. Erwachsenenbildung ist es zum Einstieg, zu mindest in Teilen, gut zu gebrauchen. Dies wird noch unterstützt von dem erfreulich günstigen Preis.

Brown, Lether R., Hal Kane, David Malin Roodman: Vital Signs 1994/1995, Worldwatch Institute, Eartscan, London 1994, 160 S., 10,95 Pfund.

Wenn man kurz, prägnant und anschaulich erfahren will, wie Entwicklungstendenzen in den sensiblen Bereichen dieser Welt aussehen und diese publizistisch oder pädagogisch vermitteln möchte, kann man auf Vital Signs nicht mehr verzichten. Das renommierte Worldwatch Institute gibt dieses Jahrbuch heraus mit allerneuesten Zahlen und Interpretationen derselben. Geht die Waffenproduktion weltweit zurück, sinkt die FCKW-Produktion oder verlagert sie auf Länder, die weniger restriktiv sind, wie entwickelt sich die Weltnahrungsmittelproduktion, der Welthandel, wie sieht die Verteilung von Energieverbrauch aus - Ansonsten auf diese und ähnliche Fragen findet man in diesem Buch aufgearbeitet für die Vermittlung. Auf einer Seite gibt es Erklärungen, auf der anderen - gegenüberliegenden - Seite Daten und Graphiken.

Gourlay, Ken A.: Deponie Erde. Wachstum in den Wohlstand, Dietz, Bonn 1993, 348 S., DM 29,80.

Ein Durchschnittseuropäer hinterläßt am Ende seines Lebens 1.000 mal seines Körpergewichts als Müll. Ein US-Amerikaner sogar 3.900 mal soviel. Ein Mitglied des nordafrikanischen Wandervolkes Tuareg hingegen hinterläßt überhaupt keinen Müll. Nicht nur Armut und Reichtum ist auf dieser Welt sehr ungleich verteilt, sondern auch die Macht, mehr Abfälle zu hinterlassen. Folgerichtig wird ein Teil des besonders gefährlichen toxischen Mülls von den industriellen Ländern auf die 3. Welt-Länder geschoben. Ausgehend von der Frage "Warum ist der industrialistische Westen so erpicht darauf, seinen Wohlstandsmüll in der Dritten Welt abzuladen" kommt Gourlay zu Grundsatzfragen wie was ist Müll, wie entsteht er, wie wird er gelagert, schließlich entsorgt? Ist innerhalb des gegenwärtigen industriellen Produktionssystems Wachstum ohne proportionale Erhöhung der Abfallmenge möglich? Entgegen aller gegenwärtigen politischen Überzeugung verneint Gourlay die letzte Frage verhement. Ohne eine Veränderung der industriellen Produktionsmethoden - verbunden mit weniger Energieverbrauch und weniger Müllproduktion eine Rettung des Planeten nicht möglich sein - meint der international renommierte Müllberater Gourlay.

von Rosenstiel/Hockel/Molt: Handbuch der Angewandten Psychologie. Grundlagen - Methoden - Praxis. Loseblatt-Sammlung ecomed, Landsberg 1994, über 500 S., DM 178.

Die Idee ist nicht neu. Das Prinzip - Loseblattsammlung - kennen wir aus den leidigen Erfahrungen in den Bereichen des Einkommens-/Lohnsteuer, Haus-/Wohnungsfinanzierung u.ä. Da Bedingungen, Gesetze, sonstige Informationen sich ständig ändern, hat man das Prinzip der Loseblattsammlung erfunden. Nach diesem Prinzip hat man das Handbuch nun in einem Wissen-

schaftsbereich - Psychologie - herausgebracht.

Drei wesentliche Handlungsfelder bilden die Hauptinhalte des Werkes: Individuum - Entwicklungsabschnitt, Erziehung und Bildung, Prävention und Gesundheitsförderung, Psychotherapie, die Institutionen und Arbeitsgestaltung, Markt und Verbraucher, Freizeitkonsum und Wirtschaft sowie Gesellschaft, Politik, interkulturelle Beziehungen, Bevölkerung, Umwelt.

Wie von dieser Aufzählung zu entnehmen ist, ist gerade der dritte Bereich für uns interessant. Aus der Sicht der Wissenschaft gibt es durchaus andere Schwerpunkte - z.B. ausführliche Teile über quantitative und qualitative Forschungsmethoden, die für uns nicht weniger interessant sind.

Asit Datta

Braßel, Frank: Gandhis Erben. Indien in der Krise, Dietz, Bonn 1994, 157 S., DM 19,80.

Hörig, Rainer: Auf Gandhis Spuren. Soziale Bewegungen und ökologische Tradition in Indien, BsR 1097, Beck, München 1995, 151 S., DM 19,80.

Die Annahme, daß die beiden Bücher inhaltlich sehr ähnlich sein werden, ist nicht ganz richtig. Da die beiden Titel sehr ähnlich klingen, kann man zu der Annahme verleitet werden. Gemeinsamkeit beider Autoren besteht darin, daß sie von der heutigen bedrohlichen Situation Indiens ausgehen: Zunahme der rechtsradikale, religiös-fundamentale Gewalttätigkeiten, regionale separatistische Bewegungen u.ä. Da dies im Widerspruch zu den Idealen von Mahatma Gandhi ist, kommen die beiden Autoren - vermutlich unabhängig voneinander - zu dem jeweiligen Titel.

Während Braßel Erklärungen für diese Entwicklung im politökonomischen sucht, möchte Hörig diese im ökologischen Bereich angesiedelt wissen. Weder konkurrieren die Ansätze miteinander, noch widersprechen sie sich. Beide Erklärungsansätze sind plausibel, sie ergänzen sich eher. Braßel sieht die Ursachen für die Entstehung von Hindutva -religiös-nationalistische, rechtsradikale Bewegung, Zunahme der Bedeutung von politischen Parteien wie RSS (Rashtriya Swayamsevak Sangh), BJP (Bharatiya Janata Party), VHP (Vishwa Hindu Parishad) oder Shiv Sena - in der Machtpolitik Indira Gandhis. Die Tochter Nehrus hatte, um ihre eigene Haut zu retten, um persönlich die Macht zu behalten, nicht nur alle demokratischen Gepflogenheiten ihres Vaters und der Tradition der ehrwürdigen Congress Partei über Bord geworfen, sondern die Partei personifiziert und zentralisiert, kurzum die Partei in einem antidemokratischen, ja diktatorischen Zentrum umgebaut. Die Folge war, daß selbst in den Bundesländern man kein politisches Amt ohne Zustimmung Indira Gandhi übernehmen konnte. Um innerparteiliche Kritiker auszuschalten, hatte sie die Partei gespalten (1969). Sie hat verstanden, über 20 Jahre innerparteiliche Wahlen zu verhindern. So ging die Parteibasis verloren. Immer wenn Indira Gandhi die Chancen ihrer Partei, die Regionalwahlen zu gewinnen, schwinden sah, hat sie mit Vorliebe mit der Regionalkarte gespielt. Sie hat versucht, die regionalen Emotionen anzuheizen, z.B. in Punjab mit Akali Dal, in Kashmir mit JKLF (Jammu and Kashmir Liberation Front). Erst dadurch entstand die separistische Bewegung sowohl in Punjab als auch in Kashmir. Die Ermordung Indira Gandhis ist gewissermaßen eine Ironie des Schicksals, weil sie den Geist, den sie gerufen hatte, nicht mehr in die Flasche zurücklocken konnte.

Hörig hingegen sieht in der Zerstörung der Natur, Verwüstung der Wälder, Verschmutzung der Flüsse und Seen, in der Errichtung von unsinnigen Mammut-Staudämmen Ursachen für die Verschärfung der Situation Indiens.

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Frank Braßel, der bei FIAN in Südasien mitarbeitet, zeigt profunde intime Kenntnisse über das Land ebenso wie Rainer Hörig, Journalist, der seit 5 Jahren ständig in Indien lebt. Trotz aller Liebe und Sympathie für das Land sparen beide nicht mit Kritik. Diese Kritik ist wohlbegründet und differenziert. Da weder Braßel noch Hörig versuchen, die bedrohliche Entwicklung monokausal mit dem religiösen Fundamentalismus zu erklären, lohnt es sich mit diesen Büchern auseinanderzusetzen.

Pütter, Benjamin (Hrsg.): Die Mörder hassen? Dokumentation eines Schüleraufsatzwettbewerbs. 125 Jahre und kein bißchen greise... Tier-Zwo-Verlag, Rheinbreitenbach 1994.

Das Buch "Die Mörder hassen?" ist eine Zusammenstellung der besten und anderer ausgesuchter Texte eines Aufsatzwettbewerbes zum 125. Geburtstag Mohandas Karamchand Gandhis und zum 75. Geburtstag des Internationalen Versöhnungsbundes. Es ist ein Zeitdokument der 90er Jahre im vereinten Deutschland und ein Indiz für die Aktualität Gandhis. Das Buch zeigt, daß auch junge Menschen Interesse daran haben, sich aktiv mit Gandhis Lehre auseinanderzusetzen, wenn seine Vision von einer menschlicheren, gewaltfreien Gesellschaft nicht weiter in die Ferne gerückt werden soll. Gandhi wird nicht starr, sondern zumeist aktiv begriffen. "Das Besondere an Gandhis Botschaft ist (...), daß er sie sich nicht ausdachte, aufschrieb und so weitergab, sondern daß er sie lebte." (104) Der Mahatma wird als Motivation für das eigene Leben begriffen und zwar "voll gegen den Trend" (10) wie der Herausgeber Benjamin Pütter im Vorwort bemerkt. Warum also z.B. nicht einen "Ashram in Deutschland" fordern? (60f) So wie dieses Beispiel werden viele andere konkrete Umsetzungsmöglichkeiten von Gandhis Idealen beschrieben. Das vorliegende Buch bietet Möglichkeiten zum Überdenken herrschender Pädagogikdoktrinen in Deutschland und es bietet Chancen zum Verständnis der Menschen, die die Gesellschaft des Morgen gestalten werden. Es ist - besonders durch die umfassende Gandhi-Bibliographie des Herausgebers am Ende

des Buches - eine gute Handreichung sowohl für Einsteiger als auch Fortgeschrittene, die sich mit der Thematik "Gandhi" beschäftigen. Gregor Wojtasik

Johann Ludwig Burckhardt, "In Mekka und Medina. An den heiligen Stätten des Islam", herausgegeben und eingeleitet von U. Pfullmann, edition ost Berlin 1994, COGNOSCERE BAND 2, 303 Seiten.

War es ein Zufall, daß gerade in unseren Tagen J.L. Burckhardt (1784 - 1817), dem der Islam in seinem kurzen Leben eine "zweite Haut" bedeutete, wiederentdeckt wurde? Wenn ja, dann war es ein glücklicher. Viele Fragen und Probleme ranken sich auch bei uns gegenwärtig um den islamischen Glauben. Viel Widersprüchliches regt zu Überlegungen an, trägt oft nur begrenzt zum Abbau von Vorurteilen bei oder verleitet gar zur Herausbildung von neuen Feindbildern, nehmen wir nur den islamischen Fundamentalismus.

Zu vielen den uns meist mehr oder weniger Außenstehenden beschäftigenden Fragen, sind Burckhardts Aussagen. Forschungsergebnisse und Erkenntnisse über die von ihm bereisten arabischen Gebiete sowohl unter kulturell-religiösen als auch geographischen und naturwissenschaftlichen Aspekten, noch oder gerade gegenwärtig von erstaunlicher Aktualität.

Pfullmann hat eine Auswahl aus Burckhardts umfangreichen Werk zu "Reisen in Arabien...", das 1830 erstmals in deutscher Sprache in Weimar verlegt wurde, getroffen, es, bei weitgehender Beibehaltung des Sprachstils des Autors, für uns lesbarer gemacht, auf zu Weitschweifiges verzichtend. Einleitende Erläuterungen, Anmerkungen, historisches Bildmaterial, Karten und Skizzen, auch eine Bibliographie wurden hinzugefügt, was durchaus zu weiterem Verständnis führt und zu tieferem Studium animiert.

"In Mekka und Medina" stellt nicht nur eine zusätzliche und willkommene Hilfe für den 'Islam-Interessierten' dar, sondern kann auch für die Fundierung mancher Geschichtsstunde in unseren Schulen von Bedeutung sein. Jürgen Krause

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Indianer gibt es überall. Verlag an der Ruhr, Mühlheim, 1994, ISBN 3-86072-194-1, DM 30,-

Rechtzeitig zu Beginn der UN-Dekade der indigenen Völker im Dezember 1994 hat das Schweizer Komitee für UNICEF gemeinsam mit der Schulstelle des Hilfswerks Unterrichtsmaterial zum Thema "Indigene Völker" herausgegeben. Das bei diesem Material nicht Abenteuer und Exotik im Vordergrund der Wissensvermittlung steht, sondern daß es um andere Dimensionen geht, läßt schon der Titel vermuten: "Indianer gibt es überall".

"Indianer" steht hier als Synonym für all die Völker, die überall auf der Welt um die Anerkennung ihres angestammten Lebensraumes und gegen die Mißachtung oder die Geringschätzung ihrer Lebensart kämpfen. Als Beispiel für die "Indianer"
Asiens, Afrikas, Australiens und Europas stehen die Adivasi in
Indien, die Tuareg in der Sahara, die Aborigiens in Australien
und die Sami im Norden Europas. Für die Indianer des amerikanischen Kontinents werden die "wirklichen" Indianer, die
Yanomani aus dem brasilianischen Regenwald angeführt. All
diesen Völkern ist trotz der unterschiedlichen ökologischen Le-

bensbedingungen und kulturellen, religiösen und sozialen Wertvorstellungen gemeinsam, daß ihre materiellen Ressourcen ausgebeutet werden. Denn Tourismus und Technologie zerstören sowohl den natürlichen Lebensraum und die wirtschaftlichen Grundlagen der Tuareg in der Sahara, wie den der Sami im Norden Europas.

Auf solche Ähnlichkeiten und Parallelen sind die Arbeitsbögen für die Schülerinnen und Schüler aufgebaut. Unter Oberbegriffen wie Lebensraum, Wirtschaft, Kultur oder Kampf werden den Schülerinnen und SchülerInnen die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede der indigenen Völker näher gebracht. Dabei soll die Informationsfülle die SchülerInnen dazu anregen, die Bilder über und Bewertungen von anderen Kulturen und der eigenen Kultur zu überprüfen. Neben anderen Lernzielen ist dieses ein erklärtes Ziel der Herausgeber.

Methodisch zielt das Unterrichtsmaterial auf eigenständiges Arbeiten und Gruppenarbeit ab. Die Arbeitsbögen regen sicher wie beabsichtigt - aufgrund der spannenden und interessanten Informationen zu weiteren Recherchen und Fragen an. Einerseits

Unterrichtsmaterial

Unterrichtsmaterial

Unterrichtsmaterial

Unterrichtsmaterial

sollen möglichst viele Fähigkeiten und Fertigkeiten des "Lernens zum lernen" vermittelt werden. Andererseits soll die intensive Beschäftigung mit einem Volk die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Gruppenarbeit ein Informationsblatt über "ihre Indianer" zu erstellen. Neben den Arbeitsbögen für die SchülerInnen beinhaltet die Unterrichtsmappe eine Einführung für LehrerInnen, die neben methodischen und didaktischen Hinweisen auch weiterführende Literaturtips gibt.

Den Lehrerinnen und Lehrern werden zwar keine ethnologischen Kenntnisse abverlangt, um den SchülerInnen die unerläßliche Hilfestellung zur Bearbeitung der teilweise anspruchsvollen und detaillierten Texte zu geben, aber eine Beschäftigung mit der weiterführenden Literatur scheint mir Voraussetzung für den Einsatz der Unterrichtseinheit zu sein. Dies trifft um so mehr zu, wenn das Material in der Mittelstufe eingesetzt wird, wie vom Herausgeber vorgeschlagen.

Durchweg sind die Informationen wertneutral dargestellt. Allerdings ist im Vorwort an die SchülerInnen ein leichter moralischer Unterton nicht zu überhören, der sich in den Abschlußarbeitsbögen wiederholt. Trotz dieser Kritik ist die Unterrichtsmappe aber sehr zu empfehlen, insbesondere für den Ethik, Religions- und Lebenskundeunterricht. Gerade die ganzheitliche Betrachtung der Völker trägt dazu bei, daß eigene westliche Wertesystem zu hinterfragen, globale Zusammenhänge zu erkennen und die Wechselbeziehung zwischen Mensch und Umwelt zu verdeutlichen. Insofern ist das Material ebensogut im Erdkunde- und Politikunterricht einzusetzen.

Das sind wir. Interkulturelle Unterrichtsideen für die Klassen 4 - 6 aller Schularten.

Anregungen für den Unterricht. Hg. vom Anne Frank-Haus Amsterdam, in Zusammenarbeit mit dem Institut für Lehrerfortbildung und dem Pädagogisch-Theologischen Institut Hamburg, Weinheim 1995.

Lesebuch (DM 9.80), Handbuch (DM 24.--), Videofilm (DM 34.--)

Zur Klarheit vorweg: Sie müssen sich nicht zu den ExpertInnen für Interkulturelle Pädagogik an unseren Schulen rechnen, um sich für diese beiden aufwendig ausgestatteten Bücher zu interessieren. Der Einsatz der Materialien setzt auch keinen signifikant großen SchülerInnenanteil mit nichtdeutschem Paß an Ihrer Schule voraus. Und: Sie sollten den Buchtip nicht in der Ablage für die nächste Projektwoche versenken; denn die Anregungen lassen sich, in handliche Bausteine zerlegt, mühelos mit zahlreichen Themen in verschiedenen Fächern verbinden. Sie zielen auf einen behutsamen, langfristigen interkulturellen Lernprozeß.

"Das sind wir" verfolgt gegenüber anderen didaktischen Ansätzen, in denen Kindern nichtdeutscher Herkunft und Prägung (oder körperlichen, familiären oder sozialen "Andersseins"!) auch wieder die gute Absicht doch eine Objektrolle zufällt (als Anlaß von Problemen und Konflikten, als Objekt von Großherzigkeit oder eigener "Bereicherung durch das Fremde"), einen völlig anderen Ansatz.

WIR, das ist eine Gruppe von Einzelpersönlichkeiten mit unteilbaren Rechten (wer hier lebt, hat das Recht dazu), einer unverwechselbaren Geschichte und Individualität (z.B. Sprache), besonderen Fähigkeiten und Eigenschaften. WIR meint zugleich die Altersgruppe oder Klasse, vernetzt durch gemeinsame Erfahrungen im Alltag, durch gemeinsame Wünsche und Sorgen. Alle Kinder sollen erstens begleitet, unterstützt und gestärkt werden in ihrer persönlichen Identität, alle sollen zweitens erfahren, daß Vielfalt und Verschiedenheit zur Normalität des Le-

bens gehört, die lebendig, abwechslungsreich, anregend, amüsant und auch schwierig sein kann, und alle sollen drittens im praktischen Vollzug erproben und reflektieren, welche Anteile aus welchen kulturellen, religiösen und weltanschaulichen Hintergründen für ihr Leben bedeutsam sind oder werden sollen.

Diese drei positiven pädagogischen Leitintentionen bestimmen Anlage und Aufbau des gesamten Projektes. Seine Struktur ist verblüffend unkompliziert: Das Lesebuch stellt sechs Kinder (Mädchen und Jungen) im Alter von 10 bis 12 Jahren vor (mit Fotos), Kinder aus unterschiedlichen ethnischen, sozialen, religiösen und familiären Herkünften. Diese bleiben in den Geschichten bewußt im Hintergrund, um Stereotypisierungen von vorneherein zu vermeiden. Nein, die Kinder erzählen reale, alltägliche Begebenheiten, von Freizeit, Sport, Musik, Kleidung, Verliebtsein, Familie und Schule. SchülerInnen werden sich mit den kleinen und großen Freuden und Problemen dieser Altersgenossen leicht identifizieren können. In der Textur der sehr einfühlsam und detailgenau gearbeiteten Texte kommt sodann die individuell besondere Lebenssituation des Akteurs zum Vorschein. Irfan ist als "unbegleiteter" Jugendlicher nach Deutschland gekommen, das Romamädchen Sadber aus Mazedonien belastet die Abschiebung der Familie ihrer Freundin, Stefan genießt nach dem Umzug aus der Großstadt das Landleben, aber vermißt seine alten Freunde.

Das LehrerInnenhandbuch gruppiert um diese Geschichten didaktische Bausteine. Im ersten steht jeweils das Kennenlernen der Person im Vordergrund, in einem zweiten und dritten ein inhaltlicher Aspekt (Feste feiern, Ungerechtigkeit, Anerkennung, Freundschaft, guter Rat, Familie), in einem vierten Schritt steht der Gebrauch von Sprache im Mittelpunkt (Geheimsprache, Brief, Tagebuch, Körpersprache u.a.). Die Geschichten sind so aspektreich, daß weitere Anknüpfungspunkte mit unterschiedlichen thematischen und fachlichen Schwerpunkten leicht auszumachen sind. Das Handbuch enthält eine ganze Liste von Beispielen - es erweist sich auch hier als eine wahre Fundgrube von phantasievollen und methodisch gut durchdachten Anregungen.

Nicht von ungefähr besticht das Projekt durch eine konzeptionell wie didaktisch-methodische Solidität. Die Endreaktion wurde erst nach einer Erprobungsphase in östlichen und westlichen Bundesländern (in Stadt- und Landschulen, in allen Schularten) vorgenommen. Und es hat eine längere internationale Vorgeschichte. Zunächst in England entwickelt, wurde es 1990 vom Anne Frank-Haus in Amsterdam aufgegriffen und als offizielles Unterrichtsmaterial für niederländische Schulen publiziert. Man muß der für deutsche Verhältnisse gründlich umgearbeiteten Fassung eine rasche und weite Verbreitung wünschen, unter KollegInnen an den schulen wie unter Theoretikern interkultureller Pädagogik.

Das professionell produzierte Video, das den Einsatz der Materialien in einer Berliner Grundschule dokumentiert, läßt sich auch in der LehrerInnenaus- und weiterbildung als Einstieg und Illustration für einen kreativen Umgang mit dem Projekt gut einsetzen - es weckt die Neugier auf die umfassende Information des gedruckten Materials!

Harry Noormann

"Good news from Africa" - Misereor/BDKJ-Jugendaktion 1995

(as/misereor)"Good news from Africa", gute Nachrichten aus Afrika - das ist ja wohl reichlich weit ab von allem, was wir in den letzten Jahren über Afrika aus den Medien erfahren haben. "Only bad news are good news" (sinngemäß: Katastrophen erhöhen die Auflage) - nach diesem Motto verfahren unsere Medi-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

en häufig, wenn sie aus Afrika berichten: Hunger, Krieg, Korruption und Flüchtlingsströme liefern die Schlagzeilen über den "Katastrophen-Kontinent" Afrika.

Misereor und der BDKJ setzen in der gemeinsamen Jugendaktion 1995 das Motto "Good news from Africa" dagegen, wollen die Aufmerksamkeit auch auf die vielen positiven Entwicklungen und Aufbrüche in Afrika lenken. Eine Unterschriftenaktion im Rahmen der Jugenaktion soll denn auch dazu beitragen, die besonders an Katastrophen orientierte Informationspolitik zu ändern. Weitere Aktionsvorschläge betreffen die Berichterstattung in der Lokalpresse, die Erstellung von Graffitis zum Thema und die Unterstützung der Veränderungen insbesondere in Südafrika. Zwei DIN A1-Plakate zu den "Good news from Africa" und zur Medien-Berichterstattung ("Du sollst nicht nur vom Töten berichten") gehören zum Materialset der Misercor/BDKJ-Jugendaktion 1995. Als Aktionsartikel werden in diesem Jahr Soweto-Kerzen aus Südafrika angeboten.

Der Materialset zur Jugendaktion kostet 6,-- DM und enthält ein Materialheft, ein Blatt mit Vorlagen zur Unterschriftenaktion und zwei vierfarbige DIN A1-Plakate. Der Aktionsartikel, Soweto-Kerzen aus Südafrika (4er Set weiße Kerzen, ca. 3 x 22 cm, im Umschlag), kostet 5,-- DM. Die Versandkosten kommen jeweils dazu. Sie können bestellt werden bei Misereor, Mozartstraße 9, 52064 Aachen.

Unterrichtsmaterial zum Globalen Lernen in beruflichen Schulen

(as/kindernothilfe)Viele Kolleginnen und Kollegen würden die Dritte-Welt-Problematik gerne in ihren Unterricht aufnehmen, aber sie wissen manchmal nicht wie und wo. Jetzt gibt es ein Materialpaket für berufsbildende Schulen: Überleben lernen Berufsausbildung in Ostafrika. In einem achtzehnminütigen VHS-Video werden grundlegende Probleme der Berufsausbildung in Ost-Afrika an konkreten Beispielen gezeigt. Das Video zeigt zwei von vielen Ansätzen, wie berufliche Bildung verwirklicht werden kann. Im "Nile Vocational Institute" in Uganda werden innerhalb von drei Jahren Facharbeiterinnen und Facharbeiter ausgebildet, die in der Lage sind, ein "Self-employment" aufzubauen. Drei junge Leute werden auf ihrem Ausbildungsweg begleitet: Es wird gezeigt, wo sie gelebt haben, wie die Ausbildung konzipiert ist (learning by doing) und welche Unterstützung sie erhalten, wenn sie sich selbständig machen wollen.

Berufsbildung in den Slumschulen Nairobis, Kenia, muß ganz anders aussehen. In dreimonatigen Kursen lernen die Jugendlichen, deren Leben vom täglichen Überlebenskampf im Slum geprägt ist, Grundkenntnisse im Metallhandwerk. Sie stellen z.B. einfache Küchengeräte her, für die es im Slum einen Absatzmarkt gibt. Informelles Lernen ohne große Lehrpläne und Ausrüstung prägen den Ausbildungsalltag.

Als Ergänzung steht eine Unterrichtsreihe zur Verfügung, die in sechs Bausteinen weitere Themen zur Vertiefung aufgreift. Texte, Graphiken, Karikaturen für die Hand der Schülerinnen und Schüler informieren über die Situation in Kenia und Uganda, afrikanisch-deutsche Sichtweisen, globales Denken und Handlungsperspektiven. Speziell für den Metallbereich gibt es eine Baustein, der ganz konkret Lehr- und Stundenpläne und Arbeits- und Lehrmethoden in der Metallverarbeitung vergleicht. Video und Unterrichtseinheit greifen aber so grundlegende Problematiken auf, daß beide Teile in jedem berufsbildenden Unterricht einzusetzen sind.

Das Materialpaket ist bei der Kindernothilfe, einem Hilfswerk für Kinder und Jugendliche in der Dritten Welt, mit Unterstützung des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung erstellt worden. Die Unterrichtseinheit kann bei der Kindernothilfe kostenlos bezogen, das Video kann reserviert und kostenlos für ca. 4 Wochen ausgeliehen werden. Bezug: Kindernothilfe e.V., Düsseldorfer Landstr. 180, 47249 Duisburg, Telefon: 0203/77890.

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg (PLIB) (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung.

Teil 1: Leben in anderen Kulturen. PLIB - Werkstattheft 17, Potsdam, 1993 79 S. / Teil 2: Bist du wirklich so anders? Bericht über eine interkulturelle Projektwoche. PLIB - Werkstattheft 18, Berlin 1993, 42 S. / Teil 3: Kindheit eines Schwarzafrikaners. PLIB - Werkstattheft 19, Berlin 1993, 33 S. / Teil 4: Ein Schwarzafrikaner in brandenburgischen Schulen - Eindrücke und Anregungen. PLIB - Werkstattheft 20, Berlin 1993, 57 S.

Bezug: Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg, 14961 Ludwigsfelde/Struweshof.

Die vier Werkstatthefte "Interkulturelle Erziehung" geben Informationen, Anregungen und Arbeitshilfen zu interkulturellem Lernen in verschiedenen Schularten. Sie verstehen sich als "offenes Diskussionsforum" für Lehrerlnnen. Mit knappen Einleitungen zum Inhalt und methodischen Ansatz interkulturellen Lernens wird in vier Themengebiete eingeführt: Das erste Heft hat die Begegnung mit dem "Fremden", vornehmlich der afrikanischen Kultur über Texte, zum Schwerpunkt. Das zweite Heft beschreibt die Projektwochenarbeit einer Grundschule. Im dritten Heft erzählt ein Schwarzafrikaner seine Kindheit. Die Reihe wird mit einer Darstellung und Diskussion des über die Grenzen Brandenburgs bekannt gewordenen Projektes der direkten Begegnung von Schülerinnen und Schülern in brandenburgischen Schulen mit Dr. Jean-Jerome Chico-Kaleu Muyemba, einem in Brandenburg lebenden Schwarzafrikaner abgeschlossen.

Diese vier Werkstatthefte zur "Interkulturellen Erziehung" werden vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg für LehrerInnen dieses Bundeslandes herausgegeben und sind der Reihe "Gewalt, Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit" gegenübergestellt. Sie stehen im Kontext der Aktivitäten der Landesregierung "zur Eindämmung rechtsextremistischer und gewalttätiger Entwicklungen für den Schul-, Jugend- und Sportbereich" (PLIB -Werkstattheft 17, S. 7). Die Herausgabe dieser Werkstatthefte ist damit durch die Absicht motiviert, der Gewalt in Gesellschaft, insbesondere der unter Jugendlichen, zu begegnen sowie die Wahrnehmung von Chancen eines interkulturellen Austausches zu fördern. "Das Zusammenleben verschiedener Ethnien und Nationalitäten in unserem Land und in unseren Schulen ist oft schwierig und problembeladen, bietet aber viele Möglichkeiten kultureller Bereicherung." (PLIB-Werkstattheft 17, S. 7) In diesen Heften wird interkulturelles Lernen an der Auseinandersetzung mit dem Kontinent Afrika, bedingt durch die Herkunft oder den Erfahrungshintergrund der jeweiligen Autoren,

Interkulturelles Lernen, so die Autoren des ersten Heftes, Gisela Führing und Dr. Albert Mané, "ist eng verknüpft mit der Entwicklung zur selbstbestimmten Persönlichkeit" (PLIB-Werkstattheft 17, S. 9). Dabei werden Kenntnisse und Erfahrung des "Fremden" notwendig, um auf diesem Hintergrund eigene Daseinsbewältigungen bewußt wahrzunehmen und zu reflektieren. Diesem Ansatz wird durch eine Textauswahl, in der die alltägliche Lebenssituation vornehmlich afrikanischer Menschen im Mittelpunkt steht, entsprochen. Bearbeitungsvorschläge am Ende jedes Textes dienen zur inhaltlichen, weiterführenden Auseinandersetzung im Sinne der Selbstreflexion eigenen Lebens,

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

das der eigenen Kultur und ihrer Vergangenheit. Die Texte sind für Schüler aller Schularten ab der 8. Jahrgangsstufe geeignet. Die Themenauswahl orientiert sich an Fragen, die Jugendliche in aller Welt beschäftigen: Fragen nach Anerkennung und Selbstbestimmung im Kontext von Berufswahl, Existenzsicherung oder auch in Beziehungen, Fragen nach einem sinnerfüllten Leben und der Auseinandersetzung mit Finalität von Leben, dem Tod. Im Kontext von Initiationsriten wird zur Reflexion eigener Vergangenheit am Beispiel der Jugendweihe angeregt. Die Texte sind teilweise mit Bildmaterial versehen. Die inhaltlichen Erklärungen, die fächerübergreifende Herangehensweise sowie weiterführende Hinweise auf Medien machen diese Heft für den Praktiker ansprechend. Wellen von Gewalt durch Jugendliche in Gesellschaft und Schule einerseits, Frustration und Handlungsdruck von Lehrern andererseits führten 1993 zu einer interkulturellen Projektwoche in Berlin-Pankow, die im Mittelpunkt des zweiten Heftes steht. Projektunterricht wird hier über die Stichpunkte "Interdiszilinariät, Schülerorientierung, gemeinsame Organisation von Lernprozessen und Situations- und Gesellschaftsbezug" charakterisiert. Zur Orientierung und Argumentationshilfe für LehrerInnen wird der schulrechtlich legitimierte Rahmen für Projektunterricht in allen Schularten aufgezeigt. Es werden aber auch in aller Offenheit Einwände gegen Projektunterricht angesprochen.

Die Projektwoche wurde im Jahr 1993 in Zusammenarbeit mit der Regionalen Arbeitsstelle für Ausländerfragen Berlin e. V. (RAA), Künstlern verschiedener Nationalitäten und Kulturen, einem Ostberliner Flüchtlingsheim und der benachbarten Grundschule sowie dem "Landhaus", einem Haus der Jugendförderung und deren Mitarbeitern, realisiert. Finanzielle Unterstützung gewährte das Bundesministerium für Jugend, Familie und Frauen. Insgesamt nahmen sechs Klassen in elf Projektgruppen teil, die sich vornehmlich im musischen Feld Theatergruppe, Puppenspiel, Musik, Malerei, Ernährung und über Lyrik - angeleitet durch die jeweiligen Künstler - mit frei gewählten Themen zum interkulturellen Dialog befaßten. Schwerpunkt aller Arbeitsgruppen war das selbstbestimmte gemeinsame Handeln, miteinander Erfahrungsammeln und Austauch darüber von deutschen und nicht-deutschen Schülern. Den LehrerInnen der Schule wurde in einem eigenen Projekt "Fremdheit" erfahrbar vermittelt, um auf diese Weise sensibel zu machen. Die Projektgruppen werden durch Bilder illustriert.

Dr. Jean-Jerome Chico-Kaleu Muyemba, Autor der beiden letzten Werkstatthefte, versucht das "Fremde" auf eigene Weise nachvollziehbar und erfahrbar zu machen. Er berichtet leicht verständlich und Wesentliches aufzeigend von seiner Kindheit und Jugend im ehemaligen Kongo zur Zeit des Umbruchs in den
fünfziger und sechziger Jahren. Seine Erfahrungen mit Schülern
in rund 60 Brandenburger Schulen, die er seit Herbst 1992 besuchte, faßt Muyemba im weitesten Sinne in den Themen Aus-

länder, Migration, Asyl und Flucht aus Kriegs- und Krisengebieten, zusammen. Beide Hefte geben im Anhang wichtige Informationen: einen knappen historischen Überblick zur Geschichte des heutigen Zaire und aktuelle statistische Erhebungen zu den im Heft angesprochenen Themen.

In der Darstellung seiner Kindheit und Jugend zeigt der Autor Vertrautes oder leicht Nachvollziehbares auf: das kindliche Entdecken von Natur und das Eingebundensein in soziale Gemeinschaft gemäß dem ungeschriebenen Gesetz "Einer für alle, alle für einen". Ein den jugendlichen Leser besonders interessierender Aspekt, der schulische Werdegang, bildet den inhaltlichen Schwerpunkt. Auch dabei ergeben sich mögliche vertraute Anknüpfungspunkte: "Mein Leben lang bedeutete Schule Kampf für mich, entweder um Wege zu finden wegzulaufen oder um überhaupt eine Schule zu finden, die ich besuchen konnte" (PLIB - Werkstattheft 19, S. 26). Der Text ist sowohl zur mußevollen Lektüre für die Lehrkraft als auch zur unterrichtlichen Bearbeitung anprechend. "Es ist meine Überzeugung, daß intensivere persönliche und gesellschaftliche Kontakte zweifellos Grundlage für ein 'friedliches Miteinander' bilden könnten" (PLIB -Werkstattheft 2O, S. 11). Diesem Ziel versucht Muyemba, der "Schwarzafrikaner zum Anfassen", in originaler Begegnung zu entsprechen, indem er sich Schülern verschiedenen Alters und verschiedener Schultypen erfahrbar macht, Berührungsängste über das Erklären und Diskutieren von Schülerfragen abzubauen versucht, wie zum Beispiel: "Warum sind Ihre Hände innen weiß und außen schwarz? Wovor haben Sie mehr Angst, vor Löwen oder vor Skins?" In der Darstellung seiner schulischen Begegnungen finden auch negative Beispiele Platz, die in aller Offenheit und selbstkritischer Distanz dargestellt sind. Darüber hinaus werden sachliche Informationen zur Ausländerthematik mit den Schwerpunkten öffentliche Asyldebatte, Arbeitslosigkeit, Ausländerkriminalität und Migrationsproblem gegeben.

Die leicht verständlichen Darstellungen interkultureller Lernmöglichkeiten regen auch die unerfahrenen Lehrkraft zumindest zur besinnlichen Reflexion an. Mut macht der im zweiten Werkstattheft abgesteckte schulrechtliche Rahmen zum Projektunterricht. Die Darstellung dieses Projektes könnte mehr noch schulpraktische Anregung werden, durch genauere inhaltliche Angaben zu den Projektgruppen und dafür weniger Bildmaterial. Der außergewöhnliche und sehr ansprechende Versuch Muyembas motiviert den Praktiker zu einer Zusammenarbeit mit diesem. Dies gilt besonders für LehrerInnen, die wenig vertraut sind mit interkulturellen schulischen Vorhaben. Ein Hinweis auf eine entsprechende Kontaktadresse würde ein solches Vorhaben erleichtern.

Es wäre sehr wünschenswert, daß ein so interessantes Vorhaben - die Grenzen der Bildungshoheit wohl berücksichtigend auch in anderen Bundesländern zumindest als eine Möglichkeit LehrerInnen vorgestellt wird. Hedwig Krumscheid

Information Information Information Information Information Information

Entwicklungspädagogik in Europa

(ks)Unter dem Titel "Education for Change: Grassroots Development Education in Europe" hat das Liaison-Commitee der Nichtregierungsorganisationen bei der EU (NGDO-EC) einen Überblick über den Stand der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit der Nichtregierungsorganisationen in den Mitgliedsländern der Europäischen Union herausgegeben. Der über 150 Seiten umfassende Report gibt eine kurze Einführung in den Werdegang der entwicklungspolitischen Bildungen der jeweili-

gen Mitgliedsländer und führt in den insgesamt zwölf Länderkapiteln mehrere Fallbeispiele zu aktuellen entwicklungspädagogischen Projekten vor. Der Report kann bezogen werden über: NGDO-EC Liaison Commitee, Square Ambiorix 10, B-1040 Brüssel.

Umweltbibliotheken

(ks)Einen vorzüglichen Überblick über die in Deutschland angesiedelten Umweltbibliotheken gibt ein vom Wissenschafts-

Information Information Information Information Information Information

laden Bonn herausgegebener Wegweiser. In der 135seitigen Broschüre unter dem Titel "Umweltbibliotheken - Ein aktueller Wegweiser" (Redaktion: Antje Lembach) werden 104 Umweltbibliotheken in Einzeldarstellungen vorgestellt. Bezug: Wissenschaftsladen Bonn e.V., Colmantstraße 18, 53115 Bonn, gegen DM 15,-- Kostenerstattung.

Filme für die Bildungsarbeit zum Thema "Armut"

(ks)Eine informative und anregende Übersicht über Spiel- und Dokumentarfilme, die sich mit weltweiten Verarmungsprozessen beschäftigen, hat das Institut Jugend Film Fernsehen (Hrsg.) unter dem Titel "Im Schatten des Reichtums: Neue Armut - Altes Elend" zusammengestellt. Jeder Film ist ausführlich beschrieben und kommentiert, sowie mit Hinweisen zu den entsprechenden Verleihmöglichkeiten versehen. Der besondere Reiz dieser Zusammenstellung besteht darin, daß hier neben den klassischen entwicklungspolitischen Filmen über die Armut des Südens auch Medien zur Neuen Armut in unserem Land, sowie zur Armut in Osteuropa vorgestellt werden. Das Handbuch mit 128 Seiten ist daher auch eine große Hilfe für die Planung für Bildungsveranstaltungen im Umfeld des Weltsozialgipfels 1995. Bezug: Ko-Päd-Verlag, Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München.

Bericht der Bundesrepublik an die Vereinten Nationen zu den Rechten des Kindes

(asch) Der im August 1994 gegebene Bericht der Bundesrepublik Deutschland an die Vereinten Nationen gemäß Artikel 44, Absatz 1, Buchstabe A, des Übereinkommens über die Rechte des Kindes ist nun vom Bundesministerium für Frauen und Jugend öffentlich vorgelegt worden. Der Bericht beschreibt die Situation und Entwicklung der Lebensverhältnisse von Kindern in Deutschland von 1991 - 1994 unter der Perspektive der UNCharta. Er ist zu erhalten im Bundesministerium für Frauen, Familie, Jugend und Senioren, Kennedyalle 105 - 107, 53175 Bonn.

Bundesweite Fachtagung des Projektbüros "SüdNord in der Bildungsarbeit"

(sg) Vom 22.05.-24.05.1995 findet in der Heimvolkshochschule Jägerei Hustedt e.V. in Celle eine Fachtagung mit dem Thema "Von Rio nach Kopenhagen" - was heißt das für die Bildungsarbeit? statt. Die Tagung wird von einem Trägerkreis durchgeführt, in dem u.a. das Bildungswerk der DAG, Bildungswerk der Katholiken, Bremen, DGB-Nord-Süd-Netz, Düsseldorf, HVHS Hustedt, EEB, Bremen, EEB, Niedersachsen vertreten sind und wird von den meisten Bundesländern als Bildungsurlaub anerkannt. Als Referenten sind Manfred Brinkmann, DGB-Bildungswerk e.V., Michael Wiedemyer, Universität Köln, Berdn Möllers, Bildungswerk der Katholiken, Bremen und Dietrich Höper, HVHS Hustedt eingeladen. Anmeldungen und Informationen bei: Projektbüro "SüdNord in der Bildungsarbeit" bei VEN & VNB, Bahnhofstr. 16, 49406 Barnstorf.

Programm 1995 des Büros für Kultur- und Medienprojekte, Hamburg

(sg) Das Büro für Kultur- und Medienprojekte vermittelt die Zusammenarbeit von KünstlerInnen und Institutionen, wie Schulen und Gruppen kirchlicher, gewerkschaftlicher oder anderer gesellschaftlicher Ausrichtung nach einem kooperativen Konzept. Es wird eine Partnerschaft mit den, in der Agentur vertretenen KünstlerInnen angestrebt, die aus dem Bereich des Bewegungstheaters, Musik, Kabarett/Clown, Theater, Musiktheater und Kindertheater kommen. U.a. sind Stücke, die Themen wie Rassis-

mus und Fremdenfeindlichkeit behandeln im Programm, wie z.B. das Basta-Theater mit seinen Aufführungen speziell für Schulen. Nähere Informationen über: Büro für Kultur- und Medienprojekte, Bettina Kocher, Ralf Classen, POB 500161, 22701 Hamburg, Tel./Fax: 040/3901407.

Neues Seminarprogramm 1995 des AKE Bildungswerk

(sg) Der Arbeitskreis entwicklungspolitisches Bildungswerk bringt mit seinem neuem Seminarprogramm für die erste Hälfte des Jahres 1995 ein vielfältiges Angebot an Weiterbildungsveranstaltungen und Fachtagungen im Bereich der entwicklungspolitischen Bildung. Informationen bei Arbeitskreis entwicklungspolitisches Bildungswerk, Horstweg 11, 32602 Vlotho.

Kalender 1/95 der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung

(sg) Der Veranstaltungskalender der DSE erscheint vierteljährlich und gibt eine Übersicht über die Veranstaltungen deutscher Organisationen und die Veranstaltungen ausländischer und internationaler Organisationen für den Zeitraum von März bis Juli 1995. Zu bestellen unter Best.-Nr. P3/1/95, Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung- Zentrale Dokumentation- Hans-Böckler-Str. 5, 53225 Bonn.

Eine Welt in beruflichen Schulen

(sg) Unter dem Titel "EINE WELT in beruflichen Schulen" ist als Band 113 der Forschungsberichte des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) eine Bestandsaufnahme entwicklungsbezogenen Lernens an beruflichen Schulen von Annette Scheunpflug und Barbara Toepfer erschienen. Zu beziehen bei: Weltforum Verlagsgesellschaft für Politik und Auslandskunde, Marienburger Str. 22, 50968 Köln.

Entwicklungspolitische Informationsmedien des BMZ

(sg) Das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung hat eine Broschüre ihrer Informationsmedien herausgegeben. Anfragen an: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Friedrich-Ebert-Allee 114-116, 53113 Bonn, Tel: 0228/535-732 od. -752 od. -556, Fax: 0228/535202.

Interkulturelles Lernen per e-mail

(as) Die Körber-Stiftung in Hamburg hat 25 Schulen in Hamburg und Chicago (der Partnerstadt Hamburgs) mit e-mail (Internet) ausgestattet, um direkte schnelle Kommunikation zwischen den Schulen zu ermöglichen. Jeder Monat steht unter einem Thema und wöchentlich wird dazu ein Text als Diskussionsanlaß in das Netz gegeben (z.B. im Februar "Schüleralltag - Hamburg und Chicago stellen sich vor" oder im April "Jugendkultur - Tote Hosen und neue Girls?"). Das Projekt wird begleitet und die Erfahrungen ausgewertet. Weitere Informationen bei Claudia Musekamp, Körber-Stiftung, 21027 Hamburg.

Frauenalltag auf Stoffbildern

(sg/Frauen in der Einen Welt) Die Organisation Frauen in der Einen Welt veranstaltet in Zusammenarbeit mit Buntstift e.V. und dem kirchlichen Entwicklungsdienst in Bayern eine Ausstellungreihe, einen internationalen Kongreß, Workshops und Diskussionsveranstaltungen in der Zeit ab 18. Mai 1995 zum Thema Über-Lebens-Kunst, Frauenalltag auf Stoffbildern. Die

Information Information Information Information Information Information

Auftaktveranstaltung ist am 18. Mai 1995 in der Jugendherberge Burg. Im Herbst 1995 erscheint ein Begleitbuch. Nähere Informationen bei Frauen in der Einen Welt, Postfach 210241, 90122 Nürnberg. Tel.: 0911/598069, Telefax: 595277

Frauengeschichte und textile Frauenkultur

(sg/Missionskolleg) Das Missionskolleg, Missionswerk der Evang.-Luth. Kirche in Bayern führt vom 12. bis 14. Mai 1995 eine Wochenendtagung in der Reihe "Als Frau in der Kirche hier und in Übersee" durch zum Thema "Geschichte stricken - Netze knüpfen - fäden drehen". Nähere Informationen beim Missionskolleg, Postfach 68, 91561 Neudettelsau, Tel.: 9874/9305

Interkulturelles Lernen

(sg/Ev. Akademie, Hofgeismar) Die Evangelische Akademie Hofgeismar veranstaltet vom 19. bis 21. Mai 1995 eine Tagung zum Thema "Interkulturelles Lernen, Unterschiedliches Herkommen als Lernfeld begreifen und gestalten". Anmeldungen und Informationen bei der Evangelischen Akademie Hofgeismar, Schlößehen Schönburg, Postfach 1205, 34362 Hofgeismar, Tel.: 05671/881-0, Telefax: 05671/881-154

Jubiläumsveranstaltung

(sg/Ev. Akademie, Bad Boll) Am 20. Mai 1995 findet im Rahmen von Jubiläumsveranstaltungen anläßlich des 50jährigen Bestehens der Akademie eine Veranstaltung mit dem Thema: "Was sind Weltbürger, Europa und Nationalstaat heute?" mit Prof. Dr. Alfred Grosser als Hauptreferenten statt. Informationen bei: Evangelische Akademie Bad Boll, 73087 Bad Boll, Telefon: 07164/79-0, Telefax: 07164/79440

Offene Tagungen der Evangelischen Akademie Bad Boll

(sg/Ev. Akademie, Bad Boll) Vom 19. bis 21. 6. 1995 findet in der Evangelischen Akademie Bad Boll ein Seminar mit dem Thema "Subsistenzökonomie, ein neues - altes - Konzept in der Entwicklungspolitik", vom 12. bis 14, 5. 1995 zum Thema "Dem fairen Handel eine Chance" statt. Nähere Informationen bei: Evangelische Bad Boll, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164/790, Fax: 07164/79440

Agenda 21

(sg/Ev. Akademie Loccum) Vom 22.-24. September findet in der Evangelischen Akademie Loccum eine Tagung mit dem Thema "Von der globalen zur lokalen Agenda 21 - Stand und Perspektiven in Niedersachsen" statt. Näheres über: Evangelische Akademie Loccum, Jörg Meyer, Postafch 21158, 31545 Rehburg-Loccum, Tel.: 05766/81110

Neuer KMK-Beschluß zum Unterricht über "Eine Welt/ Dritte Welt"

(akt) Bei der 141. Amtschefkonferenz Ende März 1995 wurde eine Vorlage des Schulausschusses verabschiedet und inzwischen unter dem Titel "Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 30.3.1995 zum Unterricht über die "Eine Welt/Dritte Welt" veröffentlicht. Das ist das zweite KMK-Papier zur Entwicklungspädagogik nach dem ersten Bericht "Zur Situation des Unterrichts über die Dritte Welt" vom 9.9.1988. Es geht quantitativ und qualitativ über diesen ersten Bericht deutlich hinaus. Während der erste Bericht im Konsensteil nicht einmal achteinhalb Seiten umfaßt und fast ohne jede pädagogische Empfehlung auskommt, ist der neue Bericht über 31 Seiten stark und impliziert relativ differenziert "pädagogische Grundsätze": fächerübergreifend, schülerorientiert, wertorientiert, Methodenvielfalt,

Identitätsbildung, direkter Kontakt, Handlungsorientierung, Altergerechtheit.

Der KMK-Papier ist ein Konsenspapier aller Bundesländer, also ein Kompromiß vieler verschiedener Vorstellungen. Seine Bedeutung liegt darin, daß die hier publizierten Grundsätze in die Gestaltung künftiger Schulbücher eingehen dürften. Die vertretenen pädagogischen Grundsätze machen aber deutlich, daß der aktuelle Stand der entwicklungspädagogischen Theoriebildung nicht erreicht wird und man sich mit einem Rekurs auf die traditionelle reformpädagogische Semantik bescheidet. Es wäre wünschenwert, diese Arbeit fortzusetzen, damit auch die neueren Theorieentwickungen in die Überlegungen baldmöglichst eingehen.

Tee aus fairem Handel

(sg/gepa) Zur Einführung des Trans-fair-Siegels auch für Tee hat die gepa eine 32-seitige Broschüre mit dem Titel: "Tee aus fairem Handel - ein Genuß für alle" herausgegeben. Zu beziehen über: gepa, Postfach 260, 58321 Schwelm, Tel.: 02336/9182-0

Kinderrechtcomic

(sg/terre des Hommes) Terres des Hommes gibt im Rahmen seiner Kampagne zur UN-Kinderechtskonvention Comicbroschüren heraus. Näheres über: terre des hommes, Postfach 4126, 49031 Osnabrück, Tel.: 0541/7101-0

Austellung über das NATO-Land Türkei

(sg/KOMZI) Unter der Verwendung von Bildern und Texten der 1994 ermordeten Lissy Schmidt ist eine Ausstellung "NATO-Land Türkei: Deutsche Rüstungsexporte und Menschenrechtssituation in der Türkei" zusammengestellt worden. Ausleihe und Informationen über: KOMZI, Bahnhofstr. 18, 65510 Idstein, Tel.: 06126/531118

Climate action day 95

(sg/BUND-Jugend) Am 14. Mai 1995 haben europaweit Umweltgruppen vor, mit Aktionen auf die Klimakatastrophe aufmerksam zu machen. In Deutschland Kontakt über: BUND-Jugend, Jagowstr. 12, 10555 Berlin, Tel.: 030/392-8280

UNESCO heute

(akt) Die Ausgabe IV, Winter 1994, der Zeitschrift "UNESCO heute" berichtet wieder über eine Fülle von Aktivitäten u.a. auch der UNESCO-Projektschulen. Abgedruckt ist auch ein "Integrierter Rahmenaktionsplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung", der bei der internationalen Bildungskonfernz, 44. Sitzung, in Genf am 5. Oktober 1994 verabschiedet wurde. Hier werden Ziele, Aktionsleitlinien sowie Leitlinien für Politik und praktische Maßnahmen formuliert. Außerdem findet sich ein Kurzdarstellung des UNESCO-Instituts für Pädagogik in Hamburg. Redaktionsanschrift: Colmantstr. 15, 53115 Bonn.

Entwicklung jenseits des Wachstums

(sg/BDKJ) Der Beschluß der BDKJ-Hauptversammlung vom November 1994, der Leitbilder und Instrumente des Wandels beim Umbau der Industriegesellschaft beinhaltet, ist jetzt als Broschüre erschienen. Zu beziehen bei: BDKJ, Carl-Mostert-Platz 1, 40420 Düsseldorf

Sommerfilmtour Eine Welt

(sg/Eine Welt Jugendnetzwerk) Vom 29. Juni bis 28. August

Information Information Information Information Information Information

1995 soll eine Filmtour Jugendlicher durch verschiedene Bundesländer gehen, die Filme "open air" zum Themenbereich Eine Welt vorstellt. Näheres über: Eine Welt Jugendnetzwerk, c/o Achim Riemann, Goebenstr. 3, 30161 Hannover, Tel.: 0511/3940415

Das Fremde in der Nähe

(akt) "Das Fremde in der Nähe. Beiträge zur Reflexion der Begegnung mit dem 'Anderen' in Kultur und Gesellschaft heißt eine Neuerscheinung, die von Barbara Ränsch-Trill und Erwin Wagner herausgeben ist. Sie vereinigt Text zum gleichnamigen Rahmenthema einer Vortragsreihe an der Universität Hildesheim 1994. Autoren sind Jürgen Trittin, Erwin Wagner, Dorle Klika, Alfred K. Treml und Annette Scheunpflug, Andreas Lüderwaldt, Barbara Ränsch-Trill, Wolfgang Werner, Burkhard Müller, Jürgen Collatz und Pál Bodor. (ISBN 3-88120-259-5).

Dritte-Welt-Bewegung

(akt) In Heft 3, Sept. 1994 des "Forschungsjorunal - Neue soziale Bewegungen" (Westdeutscher Verlag) kommt die Dritte-Welt-Bewegung zur Sprache. Das Thema "Solidaritätsbewegungen. Zwischen Hoffnung und Resignation" wird von Reinhart Kößler, Rolf Bräuer, Malte Letz, Michael, Bommes/Michael Heuer, Michael Windfuhr und Ingrid Spiller in verschieden Zugängen behandelt (u.a. Entwicklungstheorie, oOstdeutsche Solidaritätsgruppen, Menschenrechtsfrage, feministische Diskussion).

epd-Dritte Welt-Informationen

(akt) Folgende neue, für den entwicklungspolitischen Unterricht produzierten Arbeitsmaterialien sind erschienen: "Europa nach Maastricht. Aufwind für die Entwicklungspolitik? (Nr. 16/17 94), "Der Skalpjäger hat Fieber. Wie Medien ihre Süd-Bilder machen" (Nr. 18/19 94), "Dalits in Indien. Aufbruch aus Unter-

drückung" (1/95). "Armut, Arbeitslosigkeit, Ausgrenzung. Weltsozialgipfel - und was nun? (2/3 95). epd-Dritte Welt-Information kostet DM 1,50, ab 10 Ex. 0,90 (Einfachheft) oder DM 2,50, ab 10 Ex. 1,40 (Doppelheft) und ist erhältlich über: epd-Vertrieb, PF 50 05 50, 60394 Frankfurt.

Globales Lernen in der Schweiz

(akt) Unter dem Titel "Globales Lernen in der Schweiz" hat dasd "Forum 'Schule für eine Welt'" (Aubrigstr. 23, CH-8645 Jona) eine Studie zum Stand, zu den Erwartungen und Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz herausgegeben. Die Autoren sind Margret Bürgisser, Simone Forster, Christian Graf-Zumsteg, Michael Herzka. Wir werden in einem der nächsten Hefte genaueres berichten.

Die Pädagogik des Fin de Siècle

(akt) Im Centro Stefano Franscini auf dem Monte Verià in Ascona, Schweiz, findet vom 3. - 8. Sept. 1995 ein internationales Seminar statt zum Thema "Die Pädagogik des Fin de Siècle Schule, Wissenschaft und Politik in der Reformpädagogik". Die Leitung haben J. Oelkers, Bern, D. Hameline, Genf, U. Herrmann, Ulm, H.-E. Tenorth, Berlin, H.-U. Grunder und F. Osterwalder, Bern. Informationen und Anmeldungen an: Reformpädagogik Monte Verità, Universität Bern, Institut für Pädagogik AAP, Muesmattstr. 27, Ch-3012 Bern, Schweiz.

Pestalozzi-Symposium

(akt) Ein Pestalozzi-Symposium anläßlich des 250. Geburtstages, das vor allem wirkungsgeschichtliche Aspekte thematisieren soll, findet vom 15. - 17. Jan. 1996 an der Universität Zürich statt. Kontaktadresse: Universität Zürich, Pädagogisches Institut, Dr. Daniel Tröhler, Rämistraße 74, CH-8001 Zürich Schweiz.

Der ANDERE Literaturklub

Eine Einladung zu literarischen Entdeckungsreisen Was ist der ANDERE Literaturklub?

Zuerst einmal ist er eine Buchgemeinschaft besonderen Stils. Für einen Jahresbeitrag von DM 120,bietet er seinen Mitgliedern.

vier Bücher (in Übersetzung) von AutorInnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika, aktuelle Neuerscheinungen in attraktiver Ausstattung;

viermal jährlich die Zeitschrift LITERATURNACHRICHTEN Afrika - Asien -Lateinamerika, die über literarischkulturelle Tendenzen in fernen Kulturkreisen, über Bücher, Preise, Autorinnen und "Literaturpolitik" informiert,

 Informationen und Einladungen zu Tagungen und Lesungen, zum Kennenlernen von Autorinnen aus Afrika, Asien und Lateinamerika;

 Der ANDERE Literaturklub unterstützt mit einem Teil Ihrer Mitgliedsbeiträge Projekte der Literaturförderung in Afrika, Asien oder Lateinamerika. "Die Weltliteratur ist wie ein Meer, das von vielen kleinen Flüssen gespeist wird. Ohne diese Flüsse wurde das Meer austrocknen. Aber viele dieser kleinen Flüsse sind unbekannt. Wenn wir also wirklich einen kulturellen Dialog wollen, können wir nicht länger hinnehmen, daß in vielen Gesellschaften immer noch Staudämme gegen die Flüsse aus Afnka, Asien und Lateinamerika fortbestehen."

René Philombé, Schriftsteller aus Kamerun auf der Frankfurter Buchmesse 1987 Der ANDERE Literaturklub ist eine nicht auf Gewinn ausgerichtete Initiative der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Frankfurt a.M. und der

Erklärung von Bern - Für solidarische Entwicklung, Zürich

Der ANDERE Literaturklub Postfach 10 0116 6000 Frankfurt 1 Telefon 069 / 21 02 247/250 Fax 069 / 21 02 227 / 277