

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

ZEP

18. Jahrgang Heft 3
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM

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



Aus dem Inhalt:
Globales Lernen - Kultur des Friedens?
Frauen in kenianischen Schulbüchern
Sonderpädagogik

Kultur des Friedens

EDITORIAL

Der einleitende Artikel unseres Heftes ist ein konzeptioneller Entwurf von Hans Bühler zu der Frage, inwieweit globales Lernen als ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens verstanden werden kön-

ne. Bühler denkt darüber nach, ob globales Lernen Konsens über gemeinsame Inhalte braucht und macht dazu erste Vorschläge. Zu einer Kultur des Friedens sei beispielsweise auch die Gleichstel-

lung der Geschlechter ein wichtiger Bestandteil. Dieser Fragestellung widmet sich der folgende Beitrag von Christel Adick. Ausgehend von den Erfahrungen einer Schulbuchtagung des Kenya Institute of Education und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung beschreibt sie in diesem Heft die Darstellung von Mäd-

chen und Frauen in kenianischen Schulbüchern. Können die von ihr angedeuteten Konsequenzen als Beitrag zum globalen Lernen im Sinne des Beitrags von Hans Bühler verstanden werden? Ich denke schon. Der Beitrag von Udo Wilken schließlich widmet sich einem häufig vernachlässigtem Thema: der sonderpädagogischen Förderung behinderter Menschen in der „Dritten Welt“. Auch in Hinblick auf globale Entwicklungserziehung ist die Sonderpädagogik bisher weitgehend unbeachtet geblieben - wir würden uns über Beiträge zu diesem Thema freuen.

Wie immer finden Sie in diesem Heft umfangreiche Berichte der Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt der DGfE, Rezensionen, Unterrichtsmaterialien und Informationen.

Mit freundlichen Grüßen

Annette Scheunpflug

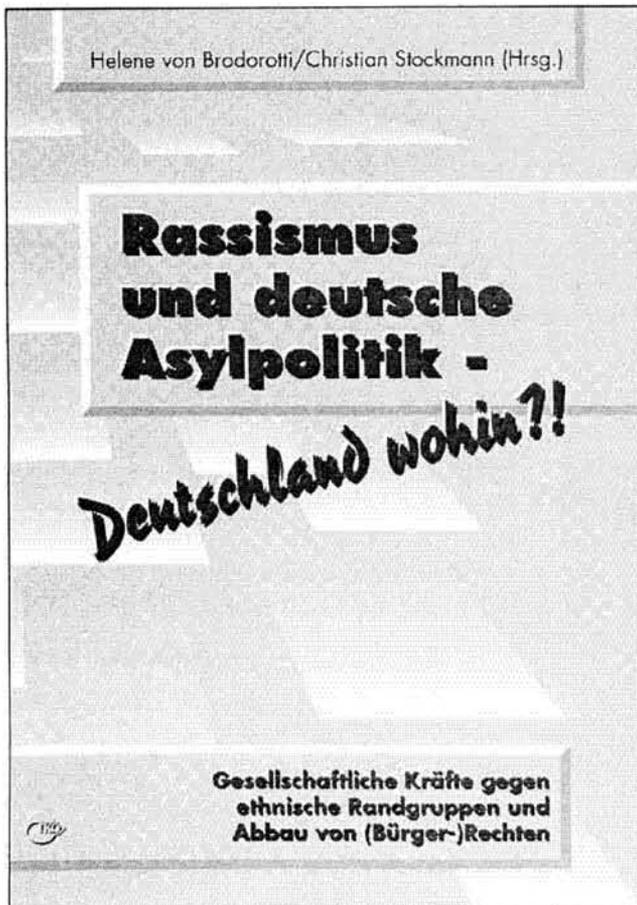


Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421

D-60444 Frankfurt am Main

Tel. (069) 784808 · Fax (069) 7896575



1995, 252 S., DM 39.80, ISBN 3-88939-384-5

**Bestellen Sie bitte über den Buchhandel oder direkt beim Verlag!
Gern senden wir Ihnen unseren Verlagsprospekt zu.**

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

18. Jahrgang September **3** 1995 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- Hans Bühler **2** Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?*
- Christel Adick **7** Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern
- Udo Wilken **14** Sonderpädagogische Förderung behinderter Menschen in der „Dritten Welt“
- ZEPpelin **18** Wenn ich nicht denke, bin ich dann?
- 19** Rätsel-Ecke
- 20** Leserbriefe
- DGfE **23** Jürgen Dewes: Neue Methoden der Arbeit mit Armen - am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder
- DGfE **24** Christel Adick: Tagungsbericht. Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne
- Portrait **27** Annette Scheunflug: Das Bostoner Children Museum als Möglichkeit interkulturellen Lernens
- 29** Rezensionen / Kurzrezensionen
- 35** Unterrichtsmaterialien
- 38** Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18.Jg 1995 Heft 3 **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **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 Scheunflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingsheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, 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. **Titelbild:** Afrika-Agentur S.Görgens. Primarschule in Maputo. Wir danken für die kostenfreien Abdruckrechte. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

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

Hans Bühler

Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?*

Ist es unvermeidbar, daß „Globales Lernen“ zum kleinen Karren (Curriculum) wird, der als didaktischer Teil des großen Trecks hin zur „Weltgesellschaft“ betrachtet werden wird? Wird „Globales Lernen“ dabei zu einem wichtigen Element zur Legitimation weltweiter „kultureller Hegemonie“? Oder kann „Globales Lernen“ die Hoffnung auf eine Kultur des Friedens stärken? Eindeutige Antworten auf diese grundlegenden Fragen kann es nicht geben. Doch sind jetzt einige Bezugspunkte unerlässlich. Dazu wird hier beschrieben, was mit „Globalität“ gemeint sein kann. Historische und systematische Anschlußpunkte dieses Konzepts werden identifiziert. „Inklusives Denken“ als die für den globalen Erkenntnismodus grundlegende kognitive Operation wird skizziert und erste Konsensspuren über Inhalte „Globalen Lernens“ werden identifiziert.

Vielleicht sind aber die relativierenden Rückfragen am Schluß, etwa „Wer kann sich wann eigentlich wieviel Neugierde für 'globales Lernen' leisten?“ wichtiger als vorschnelle Zustimmung zu diesem Konzeptentwurf, vielleicht auch nicht.

Nach „Ausländerpädagogik“, „bikultureller Pädagogik“, „interkulturellem Lernen“ und „Entwicklungspädagogik“ taucht im erziehungswissenschaftlichen Diskurs in Deutschland in letzter Zeit immer häufiger „Globales Lernen“ auf (Schirp, 1994). Ich halte dieses Konzept für sehr wichtig. Vielleicht kann es zu einer weltweiten Kultur des Friedens beitragen.

Zuerst möchte ich jedoch einige der Hindernisse in unseren Köpfen und in den weltweiten Verhältnissen in Erinnerung rufen, die globales Lernen behindern.

1. Odysseus - ein Exempel wofür?

Lassen Sie mich mit einer Episode beginnen, die ich letztes Jahr bei einer Diskussion um eine Lehrplanreform im Fach Geschichte erlebt habe: Einer der Lehrplanautoren, ein Historiker an einer deutschen Universität, beschrieb das Beispiel „Reisen im Altertum“. In diesem fächerverbindenden Projekt sollten die Reisen der frühchristlichen Apostel und der griechischen Seefahrer dargestellt werden. Dadurch sollten die oft den Horizont beschränkenden Fächer-

grenzen zwischen Theologie, Geschichte und Geographie überwunden werden. Sicherlich gut so!

Was fällt an dieser Episode noch auf? „Globalität“ als didaktische Kategorie ist noch überhaupt nicht entwickelt, denn „Reisen im Altertum“ bleibt insgesamt beschränkt auf den Mittelmeerraum, und schließt in diesem Raum alle Völker, die dort auch, jedoch außerhalb der griechisch-christlichen Traditionslinie lebten, ganz selbstverständlich aus.

Beide Verkürzungen haben Funktionen im heimlichen Lehrplan des Eurozentrismus: Ein Teil des Selbstbildes von Europäern unterstellt, daß sie mobiler als andere Menschen seien. Im Zeitalter des Massentourismus von Nord nach Süd ist ein anderer Teil, daß das Privileg des Reisens sehr selbstverständlich den Europäern zustehe. Beide Teile werden durch diese Art einen Lehrplan zu gestalten mit vorbereitet.

Zur Pointierung noch ein kleiner Treppenwitz: Befragt, weshalb denn Odysseus gerade als Exempel für „Reisen im Altertum“ bemüht werde, antwortete der Experte, daß dieser der Seefahrer par excellence sei. Ich weiß nicht, ob dieser Vorstellung alle Seeleute zustimmen können, denn Odysseus ist ja wohl eher des Urbild des Schiffbrüchigen. Tüchtige Seefahrer als Zeitgenossen von Odysseus waren dagegen zum Beispiel die Puluwat in Mikronesien (Downs 1982, S. 199-211), die seit Jahrtausenden mit Hilfe von Sternpositionen riesige Distanzen zurücklegen konnten.

Die Schlußfolgerung ist eigentlich eindeutig: „Puluwat statt Odysseus“! Oder?

2. Der aktuelle, weltweite Kampf um „kulturelle Hegemonie“

Eine Kultur des Friedens ergibt sich nicht durch die vertraute Nähe, die im Konzept des „globalen Dorfes“ (Packard) mitschwingt. Sie ist vielmehr Teil der aktuellen, weltweiten Auseinandersetzung um „kulturelle Hegemonie“ (Gramsci), bei der immer noch Marx gilt, wonach „die herrschenden Gedanken die Gedanken der Herrschenden“ sind.¹

Ich sehe derzeit vier Orientierungsfelder, um die es bei diesem Kampf um kulturelle Hegemonie geht. Es ist notwendig sie kurz zu benennen, da sie gleichzeitig das Fundament erkennbar werden lassen, auf welches „Globalität“ als Teil einer Kultur des Friedens gegründet ist. Sie erscheinen hier als Dichotomien, obwohl es sich in Wirklichkeit um Spannungsverhältnisse handelt, deren innere Balance nie stabil, sondern just Gegenstand der Auseinandersetzung um kulturelle Hegemonie ist:

- „Das natürliche Recht des Stärkeren“ versus „Gerechtigkeit für alle (Menschen und die gesamte Kreatur)“.
- „Reduktion“ versus „Komplexität“.
- „Kulturalismus“ versus „Universalismus“.
- „Externalisierung“ versus „Verantwortungsethik“ (Küng, 1990)

Erlauben Sie mir, um der Klarheit meines Arguments willen, einige wenige, zusätzliche Erläuterungen:

„Globalität“ strebt folgende Orientierungspunkte an:

- Gerechtigkeit für alle,
- Komplexität,
- Universalismus,
- Verantwortungsethik.

Zwischen diesen Orientierungspunkten besteht ein wech-

selseitiger Zusammenhang: So ist etwa „Gerechtigkeit für alle“ nicht möglich, wenn nicht gleichzeitig die „Komplexität“ (der kulturellen Systeme) be- und geachtet wird nach dem Motto: „Einheit und Vielfalt“ (Bühler, 1994).

Gleichzeitig besteht ein gewaltvolles Spannungsverhältnis innerhalb der Dichotomien und zwischen denselben, sowohl zunehmend für den einzelnen Menschen als auch zwischen den verschiedenen Gesellschaften.

Man hört immer häufiger die Klage über den zunehmenden Fundamentalismus, Tribalismus oder Regionalchauvinismus. Ich teile die damit gemeinte Sorge über zunehmende Gewalt. Die dabei hinterlegte Analyse greift jedoch zu kurz, denn der große Friede nach dem Ende des Ost-West-Konflikts hat sich u.a. nicht eingestellt, weil jeder Mensch sein gerüttelt Maß an individuellem Fundamentalismus mit sich herumträgt:

- Wer für das Recht des Stärkeren als einzigen Maßstab plädiert, der hält sozialdarwinistisches Denken für die gerechteste Sache der Welt; und dies ist für mich am ehesten verständlich, wenn die am meisten Ausgebeuteten sich nach schnellen, klaren Lösungen durch Stärke sehnen, die ihnen absehbare Verbesserungen ihrer Lebenslage versprechen.

- Wer Reduktionismen braucht, der ist durch „die neue Unübersichtlichkeit“ (Habermas) psychisch und sozial überfordert und braucht „Heimat“ zur Besänftigung seiner Irritationen; und dies ist am ehesten für mich bei denjenigen verständlich, die alltäglich ihr Brot sehr monoton erwerben müssen.

- Wer Kulturalismen als eine besonders akute Ausprägung von Reduktionismen braucht, der hofft darauf, Einsamkeit durch kulturelle Eindeutigkeit überwinden zu können; und dies ist am ehesten für mich verständlich bei denjenigen, die auf der Flucht vor Armut in Fremdenghettos, eben zum Beispiel unter Deutschen gelandet sind.

- Wer Externalisierung (Schirp, 1994, S. 23) braucht, kann sich aus der (Mit-)Verantwortung stehlen, sei es durch die infame Konstruktion von Sündenböcken, sei es aber auch durch die Verdrängung der Verantwortung für die globale Klima- und damit Überlebenskatastrophe, die - wieder einmal - die Ärmsten der Armen besonders trifft. Dies ist für mich verständlich, weil alltägliches Handeln für die Reichen 'ganz schön' entlastet wird; angesichts der inzwischen bekannten, globalen Folgen ist dies aber kaum noch ertragbar.

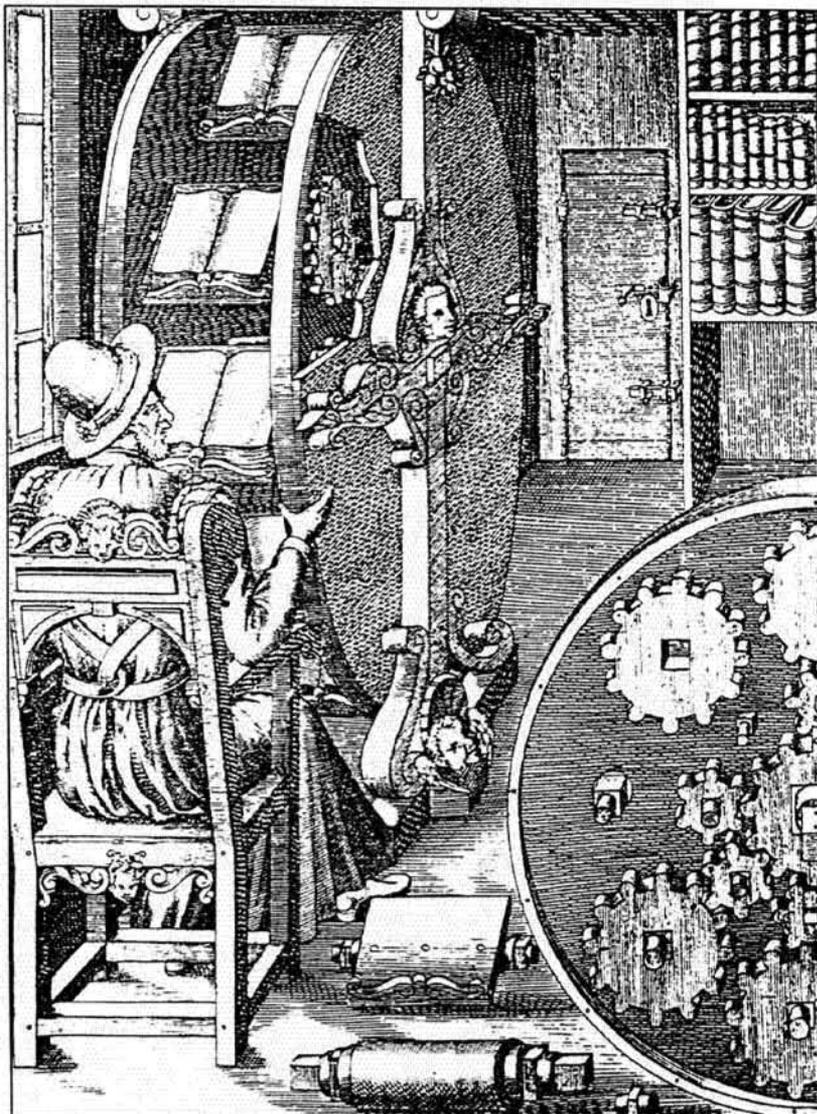
Als Zielperspektive kann „Globalität“ nicht alleine von Pädagogen durchgesetzt werden. Sie ist auf das Mitmachen aller Menschen angewiesen, die an den guten Menschen in allen Kulturen glauben. Und dies sind um viele mehr, wie es auf den ersten Blick erscheinen mag, denn Ansätze der Friedensbewegung, der Befreiungstheologien, der Umweltbewegung, der Menschenrechtskampagnen gibt es inzwischen in allen Erdteilen.²

3. „Globalität“ - ein Konzept:

Ich schlage „Globalität“ als didaktisches Konzept in einem dreifachen Sinne vor:

- Globalität als „globaler Erkenntnismodus“, der deterministisches, ausgliederndes Denken nur als einen, wenn auch wichtigen Teil vernetzten Denkens begreift.³

- Globalität als „globaler Lernmodus“, der die einseitige



Überbetonung des kognitiven Lernens besser ausbalanciert zugunsten emotionalen und sozialen Lernens. „Ganzheitliches“ oder „holistisches“ Lernen (Fuhr, 1988) stehen dem globalen Lernmodus nahe. Neben der dort zurecht betonten, lernpsychologischen Begründung, etwa für ganzheitliches Lernen, betont dieses Konzept zusätzlich noch den interkulturellen Reichtum von verschiedenen globalen Lernmodi in verschiedenen Kulturen.⁴

- Globalität als „globale Verantwortung“, die den Globus als „Oikos“ begreift, der allen Menschen gleichberechtigt offensteht und gleichzeitig allen zum sorgsamem Umgang und zur

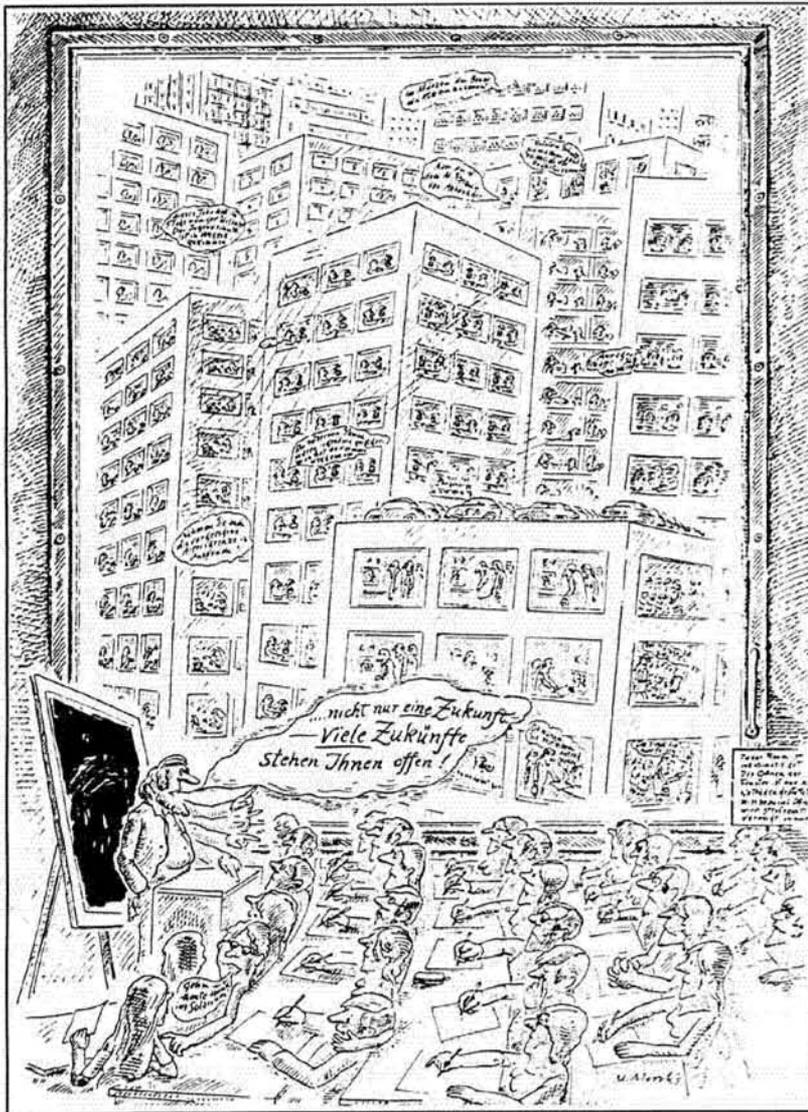
Quelle: W.R. Fuchs: *Knauers Buch vom neuen Lernen*. München 1969

gemeinsamen Pflege anvertraut ist; „nachhaltige Entwicklung“ ist derzeit wohl das Konzept, das diese Ansprüche am ehesten zum Ausdruck bringt. (Arts, 1994)

Globaler Erkenntnismodus, globaler Lernmodus und globale Verantwortung sind drei Perspektiven auf Globalität, die interdependent sind. Es macht deshalb nur Sinn, sie zur präziseren Explikation auseinanderzunehmen. Für globales Lernen sind sie gleichermaßen konstitutiv, sie sollten also ständig, für alle am Lernen Beteiligten erkennbar bleiben.

4. Auf dem Weg zur Verwirklichung von „globalem Lernen“

4.1 Wir sind schon auf diesem Weg, lassen Sie mich deshalb zuerst kurz und stichwortartig zurückblicken:



Globaler Austausch ist ein Grundthema der Geschichte der Menschheit, sei es vor allem im ökonomischen, aber auch im wissenschaftlichen und kulturellen Sinne. Ich vermute, daß nicht Pädagogen und Theologen, sondern vor allem Händler zu mehr Verstehen unter Menschen aus ver-

schiedenen Kulturen beigetragen haben. Lassen Sie mich trotzdem als Pädagoge noch einige spezielle Hinweise machen:

- In der abendländischen Traditionslinie wurde Bildung seit Kant und Rousseau immer als Bildung des gesamten Menschengeschlechtes verstanden. Betrachten wir weltweit die großen Pädagogen unseres Jahrhunderts, wie etwa P. Freire, C. Freinet, M. Gandhi oder J. Nyerere, so ging es auch ihnen gleichermaßen um alle Menschen und um den ganzen Menschen; das Konzept „globalen Lernens“ steht also sowohl in der Tradition der Aufklärung als auch der Befreiungspädagogik.

- Weltweit hat seit dem (offiziellen) Ende der Kolonisierung eine Verbreitung von Schulsystemen stattgefunden, die in der Geschichte der Menschheit ohne Vergleich ist.⁹ So sind schulorganisatorische Rahmenbedingungen entstanden, die eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung „globalen Lernens“ sind, denn „globales Lernen“ ist ein langandauernder Prozeß, der auf die Stabilität und Kontinuität von Institutionen wie der „Schule“ angewiesen ist.

Betrachtet man allerdings den aktuellen Stand, so wird offenkundig, daß viele arme Länder nicht mehr in der Lage sind, gerade diese Rahmenbedingungen funktionsfähig und pädagogisch sinnvoll zu erhalten (UNESCO, 1991, S. 40); - es gibt immer mehr Eltern und Kinder, die am Sinn von schulischer Bildung zweifeln. Bildungsförderung ist, falls sie sozial ausgewogen betrieben wird, nicht nur eine sehr rentable Investition mit hohen 'rates of return', sie ist vor allem eine der wesentlichen Voraussetzungen, um eine Kultur des Friedens entstehen zu lassen.

- Spätestens seit Jomtien (Inter-Agency-Commission, 1990) wird mit „Grundbildung“ ein neuer Ansatz versucht, der hier nicht im Detail diskutiert werden kann. Globales Lernen muß jedoch konstitutiver Teil auch von Grundbildung sein, um weltweit nicht noch eine Zweiklassengesellschaft zu haben: Die Minderheit der Reichen hat nicht nur von ihren materiellen Ressourcen, sondern auch von ihrem Bildungshorizont her Zugang zum gesamten Globus, während die Mehrzahl der Armen in unterwürfiger Ignoranz über denselben Globus verharren muß.

- Weltweite Migrationen bringen nicht nur erhöhte Gewaltbereitschaft bei vielen Einheimischen gegenüber den Neankömmlingen mit sich, sondern auch eine sehr bunte und kreative Vielfalt von Aktionen, die meistens dem Motto verpflichtet sind: „Global denken, lokal handeln“.

So sehe ich in Schulen bei uns nicht nur die Gewalt von rechtsextremen Skins gegenüber ihren türkischen MitschülerInnen. Ich sehe auch, wie Kolleginnen und Schülerinnen gemeinsam Aktionen gegen die Ausbeutung von

Kindern beim Teppichknüpfen starten, wie Kinder Schulpartnerschaften organisieren, um mehr voneinander zu wissen, wie UNESCO-Schulen einen Welthorizont in ihren Vernetzungen haben, wie einzelne Schulen die Möglichkeiten der direkten Kommunikation mit Hilfe von Computern nutzen, um Kinder aus verschiedenen Erdteilen tagtäglich Freud und Leid einander mitzuteilen, - ein wichtiger Schritt zum Miteinander teilen!

Ich sehe noch zwei wichtige Bereiche, die auf dem Weg zu „globalem Lernen“ besonders beachtet werden müssen:

4.2 Globaler Erkenntnismodus erfordert eine Erweiterung der Denkformen, die insbesondere in Schulen vorrangig geübt werden: Ich nenne die zusätzliche Denkform inklusives Denken, im Gegensatz zum in Schulen vorherrschenden exklusiven Denken. Gemeint ist damit, daß insbesondere Menschen, die in der Denktradition und dem damit verbundenen Weltbild der Aufklärung und Industrialisierung stehen, die Welt als Aktionsfeld begreifen, bei dem zweckrationales Handeln zum Selbstwert geworden ist.

Zweckrationales Handeln funktioniert in komplexen Kontexten jedoch nur dann, wenn Komplexität möglichst so weit reduziert wird, daß man zur Disjunktion aus der klassischen Aussagenlogik mit der Operation „entweder - oder“ kommen kann; diese Operation ist in alltäglichen, wenig komplexen Situationen sinnvoll, weil entlastend.

Spätestens seit der drohenden Selbstvernichtung der Menschheit durch ökologisch unsinniges Verhalten und durch die Externalisierung der Konsequenzen wissen wir aber, daß Nachdenken, Verstehen, Aufschieben von Handeln, das Vermeiden des Malum besser gewesen wäre als das Bonum zu wollen. (Trembl, 1992, S. 16)

Wir sollten einer Denkform (nicht nur bei globalem Lernen) wieder mehr Geltung verschaffen, die sich überall findet, in weniger industrialisierten Ländern mehr, in hochindustrialisierten weniger: Ich nenne sie inklusives Denken. „Sowohl - als auch“ ist als logische Operation dem inklusiven Denken unterlegt. Sie ist notwendig für möglichst breites Verstehen von Implikationen, gilt aber auch in sehr komplexen oder angstbesetzten Handlungssituationen, wenn man sich nicht auf eine Option festlegen will oder kann, sondern zur Sicherheit über mehrere Alternativen verfügen sollte.⁶

Inklusives Denken ist nicht identisch mit der aus der klassischen Aussagenlogik bekannten „Konjunktion“, denn es geht dabei nicht um eine statische Reihung von Argumenten durch „und“-Verknüpfungen in einem determinierten System. Vielmehr geht es um den Prozeß der Erschließung von Verstehenshorizonten, der prinzipiell, zuweilen aber auch praktisch nicht zum Abschluß gebracht werden kann. Unsicherheit wird damit nicht abgebaut, sondern bewußt und vorstrukturiert.⁷

Insgesamt kenne ich diese Denkform auch aus Westafrika, wo es die Redewendung gibt: „on va trouver une solution“, die genau da eingesetzt wird, wo Komplexität noch nicht genügend durchschaubar ist, verantwortungsvolles Handeln also noch nicht möglich ist, sondern Abwarten die bessere Alternative ist. Ähnliche Denkformen sind für mich in dem chinesischen Sprichwort erkennbar: „Wenn Du in

Eile bist, dann mache einen Umweg“. Ich vermute, daß der Reichtum an derlei Denkformen in den afrikanischen, asiatischen und indianischen kulturellen Traditionen so groß ist, daß er entscheidend wichtig für die Weiterentwicklung eines Konzepts des globalen Lernens sein wird. Ich hoffe, daß wir uns hier über gemeinsame Forschungsmöglichkeiten in diesem wichtigen Bereich werden verständigen können.

4.3 Globales Lernen braucht schließlich auch Konsens über gemeinsame Inhalte, die in allen Schulen, in allen Massenmedien, bei allen religiösen und Parteiveranstaltungen in verschiedener Form immer wieder auftauchen sollten.

Es ist interessant, daß es weltweit in den Schulen schon einen erheblichen Konsens gibt, welche Inhalte „Schule“ ausmachen; ich erinnere hier nur in aller Kürze an die Einführung der Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) in den Primarschulen, der Einführung von einer oder mehreren Fremdsprachen, von naturwissenschaftlichem Unterricht, von Mathematik, aber auch teilweise weltweit orientierender Geographie und Geschichte in den Sekundarschulen. Diese weit verbreiteten Inhalte sollen nicht durch die Einführung globalen Lernens aus Schulen verdrängt werden. Doch müssen sie ergänzt werden, um die Hoffnung auf eine gemeinsame Kultur des Friedens zu stärken.

Die Erziehungsminister von mehr als 100 Ländern haben am 8.10.94 in Genf einen 41 Punkte umfassenden Aktionsplan aufgestellt, der Lehrerinnen und SchülerInnen zu mehr „Solidarität, Kreativität, Verantwortung und Respekt vor anderen Kulturen, Religionen und Nationen“ (epd, Nr. 195, S. 15) einlädt. Als Unterrichtsthemen werden insbesondere vorgeschlagen: „Die Geschichte von Religionen und Menschenrechten, die Basis der Demokratie, der Kampf gegen Sexismus und andere Formen der Diskriminierung, das Problem der wirtschaftlichen Entwicklung und die Geschichte der Völker“ (ebenda).

Der deutsche Erziehungswissenschaftler W. Klafki (1993) hat ein Konzept vorgelegt, in dem die folgenden 7 Schlüsselprobleme im heutigen Welthorizont als „Grundzüge einer internationalen Erziehung“ identifiziert werden:

1. Krieg und Frieden
2. 'Sinn und Problematik des Nationalitätsprinzips' und 'Kulturspezifität und Interkulturalität'
3. Ökologische Frage
4. Weltbevölkerungswachstum
5. Gesellschaftlich produzierte Ungleichheit innerhalb und zwischen den Gesellschaften
6. Gefahren und Möglichkeiten der neuen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
7. Subjektivität des einzelnen, die Ich-Du-Beziehungen.

Aus meiner Sicht sind zumindest die ersten 6 Schlüsselprobleme, vielleicht sogar inzwischen alle 7 relevante Inhalte für globales Lernen.

Ich habe den Eindruck, daß es an theoretischen Konzepten und an weitgehendem Konsens auf UN-Ebene nicht mangelt. Was fehlt, sind vielmehr verschiedene Aktionen, die von der gemeinsamen Überzeugung getragen sind, daß Globalität die menschenwürdigste Perspektive für das Überleben der gesamten Menschheit darstellt.

Ich denke nicht, daß es sinnvoll und möglich wäre, ein universal gültiges Curriculum für globales Lernen zu formulieren, denn die kulturelle Vielfalt sollte nicht einem, wenn auch gut gemeinten Konzept von Globalität geopfert werden. Vielmehr sollten Veranstaltungen und Aktionen auf den verschiedensten Ebenen veranstaltet werden, die bewußtseinsfördernde Funktion in Richtung auf mehr Globalität haben können: angefangen bei derlei Foren über Pressekampagnen bis hin zu Austauschprogrammen oder der weltweiten Vernetzung von Schulen mit e-mail.

5. Rückfragen:

Zum Schluß bleiben mir noch einige Rückfragen, die sich mir bei der Arbeit an diesem Konzept immer wieder quer gelegt haben. Nicht nur um der intellektuellen Redlichkeit, sondern auch um der Offenheit des Diskurses willen, sollen sie zum Schluß und unkommentiert noch angefügt werden:

- „Wieviel Heimat braucht der Mensch“? (J. Amery)
- Wer kann sich wann eigentlich wieviel Neugierde für globales Lernen leisten?
- Beschleunigt globales Lernen nicht in unverantwortlicher Art und Weise weltweite Tendenzen der Uniformierung?
- Ist es dadurch nicht - entgegen seiner guten Absicht ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens zu sein - ein Schritt zur Zerstörung der kulturellen Vielfalt und damit wahrscheinlich zur weiteren Bedrohung der gesamten Menschheit?

Bibliographie:

- ARTS, B.: Nachhaltige Entwicklung, eine begriffliche Abgrenzung, in *Peripherie*, 54/1994, S. 6 - 27
- ASSHEUER, Th. et. al.: Rechtsradikale in Deutschland, die alte und die neue Rechte, München, 1990
- BÜHLER, H.: Unité et diversité. Essai sur la théorie culturelle, in: UNESCO: The Contribution by Religions to the Culture of Peace, Barcelona, 1994, S. 31 - 41
- DOWNS, R. M. et. al.: Maps in Mind, New York, 1982
- DRÖSER, CHR.: Fuzzy Logic, methodische Einführung in krauses Denken, Reinbek, 1994
- FUHR, R. et. al.: Faszination Lernen, transformative Lernprozesse im Grenzbereich von Pädagogik und Psychotherapie, Köln, 1988
- GRAMSCI, A.: Marxisme et culture, in: *oeuvres choisies*, Paris, 1959
- GUGEL, G. et. al.: Gewalt muß nicht sein, - eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln, Tübingen, 1994
- INTER-AGENCY-COMMISSION: World Declaration on Education for All an Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien, 1990
- KLAFFKI, W.: Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung, in: *Pädagogisches Forum*, 1/1993, S. 21 - 28
- KÜNG, H.: Projekt Weltethos, München, 1990
- MECHLER, B. et. al.: Fuzzy Logic: Einführung und Leitfaden zur praktischen Anwendung, Bonn, 1993
- NYOYO, J.: Introduction à la Pédagogie Globale, Bafoussam, 1992 (mimeo)
- SCHIRP, H.: Das Konzept „Globales Lernen“ - Fähigkeiten und Fertigkeiten für die Zukunft, in: *Forum „Schule für eine Welt“*, Jona, 1994, S. 21 - 31
- TREML, A.: Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht, in: *ZEP* 1/1992, S. 6 - 17
- UNESCO: Rapport mondial sur l'éducation, 1991, Paris, 1991
- WORLD BANK: Education in Sub-Saharan Africa, Washington D.C., 1988

Anmerkungen:

*) Referat, das am 13.12.1994 in Barcelona beim UNESCO-Kongreß zu Weltreligionen und deren Beitrag zum Frieden gehalten wurde. Für die sorgfältige Übersetzung bedanke ich mich bei J. Luz, für das kritische Mitdenken bei S. Fuß.

¹ Gramscis These erfreut sich inzwischen auch größter Beachtung bei der „Neuen Rechten“, die mit Hilfe ihrer Meta-Politik nicht direkt ins politische Geschehen eingreift, sondern die auf die impliziten Werte einwirkt, um, „die herum sich der für die Dauer der politischen Macht unverzichtbare Konsens kristallisiert“, (Benoist, op. cit. bei Assheuer, 1990, S. 140); - wie man zur Zeit in Europa und den USA sieht, - leider nicht ohne Erfolg!

² Vielleicht ist das einzig Sinnvolle an allen möglichen, zur Zeit stattfindenden Erdgipfeln, daß sie eine Plattform bieten, bei der diese neue Form von Gegenöffentlichkeit in die Weltöffentlichkeit treten kann.

Zu den verschiedenen konzeptionellen Verknüpfungen siehe Gugel, 1994, S. 21 - 33.

³ Detaillierter siehe Kap. 4.2

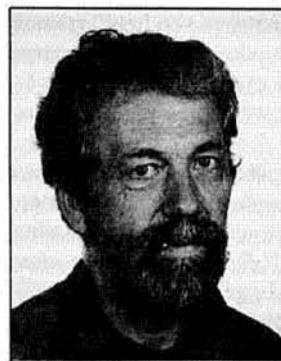
⁴ Für den afrikanischen Kontext finden sich Hinweise bei Nyoyo, 1992. Er verweist außerdem auf Parallelen in Indien bei Krishnamurti (op. cit., ebenda, S. 2)

Besonders deutlich werden mir diese Unterschiede immer wieder, wenn ich die reduzierten Primärerfahrungen von Kindern in Deutschland vergleiche mit den reichen Primärerfahrungen vom afrikanischen Kindern, wenn sie zum Beispiel ihr eigenes Maisfeld mit aller Sorgfalt bewirtschaften. Neben körperlicher Ausdauer sind dazu viel Wissen und Erfahrung um ökologische und biologische Zusammenhänge sowie Arbeitsplanung notwendig. Soziale Verantwortung, etwa als Beitrag zur Ernährung der gesamten Familie wird dadurch ebenfalls möglich. Umgekehrt sind diese Primärerfahrungen aber nicht nur eine Idylle des Kompetenzerwerbs, sondern sie können in Not auch grausam überlebensnotwendig werden. Außerdem lassen sie nur wenigen afrikanischen Kindern die Möglichkeit, ihren Horizont im sekundären Bereich gleichermaßen wie ihre reicheren Altersgenossen im Norden zu erweitern.

⁵ Siehe dazu etwa für Afrika südlich der Sahara: World Bank, 1988.

⁶ So läßt sich unser schwer erkrankter Hausmeister gerade gleichzeitig mit moderner und mit traditioneller Medizin behandeln, - eine Entscheidung, die ich auch unter kameruner Kollegen erlebt habe, wo sie bei besonders schweren Krankheiten, oft gleichzeitig, zum traditionellen Heiler und ins Krankenhaus gingen, - sofern sie dafür die finanziellen Mittel hatten.

⁷ Diese Ausweitung der Denkprozesse ist eines der Grundthemen abendländischer Geschichte, erinnert sei etwa an die Einsicht von Heraklit, daß alles fließe. Zu meiner Überraschung stelle ich heutzutage - als mathematischer Laie - fest, daß dort seit 1965 eine neue Logik, die Fuzzy-Logik, entwickelt wurde, die als „Unschärfelogik“ zwischen den Extremen 0 und 1 genau mit dem von mir als inklusives Denken bezeichneten „sowohl-als-auch“ Operationen umgeht. (Detaillierter dazu bei Mechler, 1993 und Dröser, 1994. Den Hinweis verdanke ich B. Wirth.)



Hans Bühler, geb. 1942, Prof. Dr., PH Weingarten. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelles und globales Lernen. Mitarbeit in verschiedenen entwicklungspolitischen Gremien und Aktionsgruppen, vor allem im westafrikanischen Netzwerk „Schule und Entwicklung“ und im „interkulturellen Arbeitskreis an der PH Weingarten“. Früher Landschullehrer und 10jährige Erfahrungen in der Entwicklungszusammenarbeit in Kamerun und als Abteilungsleiter bei „Dienste in Übersee“. Zahlreiche Veröffentlichungen zu Soziolinguistik, interkulturellem Lernen und (afrikanischer) Schulentwicklungsplanung.

Im folgenden möchte ich über Aktivitäten in Kenia berichten, deren Gegenstand die Darstellung von Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern ist. Meine Überlegungen entstanden im Zusammenhang mit der Teilnahme an einer Kooperationsmaßnahme zwischen dem Kenya Institute of Education (KIE) und der Deutschen Stiftung für Internationale Entwicklung (DSE) im Mai 1994 in Kenia. Am Beispiel von über 70 kenianischen Schulbüchern sollten Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus dem Bereich der Schulbuchproduktion und der Bildungsverwaltung für das Thema 'Geschlecht und Bildung' sensibilisiert werden, Beurteilungskriterien kennenlernen zur Analyse geschlechtsdiskriminierender Botschaften in Schulbüchern und schließlich selbst alternative Schreibtechniken zur mädchenfreundlicheren Gestaltung von Schulbüchern ausprobieren.

Geschlechterrollenklischees in Schulbüchern

Schulbücher sind ein guter Indikator für Geschlechterverhältnisse hier bei uns und im Kulturvergleich. Denn Millionen von Kindern und Jugendlichen lernen jahrelang mehrere Stunden täglich anhand diverser Unterrichtsmaterialien, wie die Welt beschaffen ist oder beschaffen sein sollte. Schulbücher sind Medien der Vermittlung von Informationen, Einstellungen, Weltverständnis und Rollenverhalten. Im Unterschied zu anderen Medien (z.B. Zeitschriften, Fernsehen) sind sie jedoch ihrem Genre nach gesellschaftlich positiv sanktioniert: Das, was im Schulbuch steht, erscheint den Beteiligten (Lehrern, Schülern, Eltern) als relevanter, richtiger und glaubhafter als viele andere Informationsquellen. Aus diesem Grunde sollte das, was in Schulbüchern steht, pädagogisch besonders genau unter die Lupe genommen werden. Die seit über 20 Jahren bei uns erstellten Schulbuchanalysen haben allerdings folgende Tendenzen in der Darstellung von Mädchen und Frauen aufgewiesen (Ohlms 1984; vgl. auch Barz 1982 und Grossmann/Naumann 1987):

Mädchen und Frauen sind in Schulbüchern in Text- und Bildmaterial deutlich unterrepräsentiert; dabei sind Mädchen und Frauen seltener Handlungsträgerinnen oder verkörpern Hauptrollen als Jungen und Männer. Die Rollenverteilung ist überwiegend die bekannte klischeehafte: Frauen sind Hausfrauen und Mütter. Weibliche Personen haben oft einen von männlichen Bezugspersonen abgeleiteten Status ('Mutter/Schwester/Frau von ...'). Männliche Personen werden in Aufzählungen oft zuerst genannt. Auch in den beliebten Tiergeschichten oder in Phantasiegestalten tauchen die Rollenstereotype wieder auf. Die Berufstätigkeit von Frauen (vornehmlich in dienenden, helfenden und heilenden Berufen) wird seltener dargestellt und niedriger bewertet als die von Männern. Erwachsene Frauen werden vorzugsweise in mütterlichen Funktionen gezeigt. Wenn Väter Familienaufgaben wahrnehmen, dann zeigt der Vater seinem Sohn die große Welt und ist erklärend und sinnstiftend tätig. Die Mutter verrichtet monotone Hausarbeiten oder hockt am Bett des kranken Kindes. Der weibliche Aktionsradius ist gegenüber dem männlichen stark eingeschränkt. Jungen und Männer beanspruchen mehr Raum und sind aktiver und aggressiver. Gefühle (z.B. Weinen, Angst haben und Schmusen) werden vorzugsweise an Mädchen veran-

Christel Adick

Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern

schaulich. Das häufig verwendete Motiv 'großer Bruder - kleine Schwester' entpuppt sich als Parallele zum patriarchalischen Muster vom 'starken Mann' und der 'schwachen Frau'. - so oder ähnlich lauten hier bei uns die Befunde der dieses Thema betreffenden Schulbuchanalysen. - In neueren Schulbüchern wird zuweilen durchaus auch Rollen-kritisches und Emanzipationsfreundliches angeboten. Es gerät jedoch zum Alibi, wenn es auf das 'Emanzipations-eckchen' beschränkt bleibt, um dann im restlichen Schulbuch mit den üblichen Klischees weiterzuarbeiten. In den letzten 20 Jahren hat sich bei uns also zwar einiges verändert, aber eine vor noch nicht so langer Zeit (1992) im Saarland in Auftrag gegebene Analyse von Lesebüchern kam immer noch zu dem Ergebnis, daß in kaum einem Lesebuch Ansätze zu „positiven Identifikationsangeboten für Mädchen“ dargeboten würden (Der Spiegel 41/1992, S. 146). Zwar sind etliche Schulbücher vor allem im Grundschulbereich umgeschrieben worden, so daß z.B. in vielen Fällen nun vermehrt weibliche Personen in Fotos, Abbildungen, in Texten und Textaufgaben vorkommen. Diese Strategie ist jedoch in Sekundarschulbüchern wegen ihrer komplexeren und an Sachinformationen orientierten Wissensstruktur nicht so leicht umzusetzen: Hier müßte eigentlich die gesamte Konzeption aller Schulbücher und Schulbuchreihen inhaltlich tiefgreifend umgearbeitet werden, um die Lebensentwürfe von Mädchen und Frauen und den Beitrag von Frauen in Sprache, Kunst, Geschichte, Naturwissenschaft usw. überhaupt sichtbar zu machen. Dies impliziert feministisch orientierte curriculare Forschungen bis hin zur Neukonzeption aller Fachdidaktiken. Und das kostet Zeit und Energie. Diskriminierungstechniken sind vielfältig und subtil und womöglich weder den Schulbuchautoren selbst noch den Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schülerinnen und Schülern unmittelbar bewußt.

Unsere Kinder lernen mit Hilfe dieser Schulbücher lesen, schreiben und rechnen. Aber sie lernen gleichzeitig auch, wie man sich in unserer Gesellschaft als Mädchen oder Junge bzw. als zukünftige Frau oder als zukünftiger Mann 'richtig' verhält. Schulbücher wirken sicher nicht allein; aber nach dem Motto 'steter Tropfen höhlt den Stein' und im Verein mit Fernsehen, Werbung, Spielzeug und anderen Einflüssen sind sie durchaus relevant für die Vermittlung geschlechtsspezifischer Rollenmodelle.

Die kenianische Situation

Seit einigen Jahren sind auch in Kenia (wie auch in anderen afrikanischen Ländern) die Geschlechterstereotype der dortigen Schulbücher erforscht und öffentlich gemacht worden (Obura 1991). Die Schulbuchdiskussion ist verknüpft mit einer vermehrten Bewußtwerdung der Zusammenhänge von Geschlecht und Bildung und des Geschlechterverhältnisses im Prozeß der kenianischen Entwicklung. Die Vielzahl von Frauen getragener kenianischer Selbsthilfe-

Männer sind auf der Suche nach ihrer eigenen männlichen Einschätzung dieser Befreiungsversuche der afrikanischen Frau (Wachege 1992). Die Frage, inwiefern die kenianischen Mädchen und Frauen im und durch die im Bildungswesen verwendeten Schulbücher diskriminiert werden, muß als Teil dieses Gesamtzusammenhangs betrachtet werden.

Die kenianischen Schulbuchuntersuchungen (Obura 1991) erbrachten folgende Ergebnisse:

In den Schulbüchern zum muttersprachlichen Unterricht (z.B. in Kiswahili und Gikunyu) - vergleichbar unseren Fibeln - kommen zwar teilweise sogar mehr weibliche Personen vor als männliche, und im Vergleich zu den Schulbüchern der anderen Fächer (Mathematik, Englisch, Geschichte, Geographie usw.) sind in diesen muttersprachlichen Fibeln überhaupt die meisten weiblichen Charaktere vorhanden. Aber die Rollenstereotype sind ähnlich wie bei uns: Frauen werden als Mütter und Hausfrauen und - hier liegt ein kulturell bedingter Unterschied zu den deutschen Schulbüchern vor - als Bäuerinnen dargestellt, aber ihre Tätigkeiten werden im Vergleich zu den männlichen Rollen immer als inferiore gekennzeichnet: Männer haben Bargeld, Frauen nicht (denn sie arbeiten ja als Subsistenzbäuerinnen). Mütter versorgen ihre Babies, Kinder und den Haushalt, Väter lassen sich zu Hause umsorgen. Jungen und Männer planen große Dinge, gehen auf die Jagd, bewegen sich auch zu ihrer eigenen Zerstreung weg von zu Hause. Frauen und Mädchen kochen, waschen, beschäftigen sich mit dem täglichen Kleinkram, arbeiten auf dem Gehöft und haben keine Freizeit. Jungen sind aktiv, unternehmungslustig, selbstbewußt und lösen Probleme. Mädchen sind still, ordentlich, bescheiden und arbeitsam und versuchen, die Aufmerksamkeit und Bewunderung ihrer Brüder und anderer Jungen zu erringen.

In den Geschichts-, Mathematik- und Naturkundebüchern ist die geschlechterstereotype Darstellung von 'typisch weiblichen' und 'typisch männlichen' Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Lebensstilen in Bild und Text sogar noch ausgeprägter vorhanden. So werden z.B. in den Geographiebüchern die Frauen wiederum nur als Hausfrauen und in unbezahlten Tätigkeiten gezeigt, sie sind

eindeutig dem 'unterentwickelten', 'rückständigen' Wirtschaftssektor in Kenia zugeordnet. Wenn bezahlte, 'moderne' Erwerbsarbeit gezeigt wird, dann wird diese fast ausschließlich von Männern betrieben. Bei der Auszählung der Illustrationen eines solchen Schulbuches ergab sich zum Beispiel, daß Mädchen und Frauen nicht nur zahlenmäßig auf den Abbildungen im Verhältnis von 4:1 eklatant seltener vertreten waren, sondern auch, daß z.B. fast die Hälfte aller vorkommenden Männer bei der Fabrikarbeit gezeigt wurden (was sicher nicht der realen Arbeitsmarktstruktur in

This is John. He is six years old.



This is John's sister. Her name is Mary. She is 4 years old.



Here are John's father and mother. They are the parents of John and Mary.



Family Members²

gruppen und Verbände (Wichterich 1992 spricht von 26.000 Frauengruppen mit 300.000 Mitgliedern in Kenia) und die vermehrte öffentliche Diskussion in den Massenmedien über die Rolle der Frau und über vielfältige Konflikte zwischen den Geschlechtern zeugen davon, daß auch in Kenia die Diskussion des Geschlechterverhältnisses einen beachtenswerten Stellenwert genießt. Kenianischen Frauen engagieren sich im Widerstand gegen ihre doppelte Ausbeutung als Frau und im weltwirtschaftlichen Abhängigkeitsverhältnis (Kabira/Nzioki 1993). Und kenianische

Kenia entspricht), aber keine einzige Frau (obwohl es auch Fabrikarbeiterinnen in Kenia gibt). Die kenianischen Schülerinnen und Schüler lernen aus diesen Büchern also die Abhängigkeit der Frau vom Mann. Die reale Lebenssituation in Kenia, die darin besteht, daß de facto die Frauen durch ihre Feld- und Hausarbeit überwiegend den Lebensunterhalt der kenianischen Familien bestreiten, daß die Männer also existentiell von der Arbeit der Frauen abhängig sind, wird verschleiert.

Besonders drastisch wird die Wirklichkeit in den kenianischen Schulbüchern für das Fach 'Landwirtschaft' in ihr Gegenteil verkehrt: Frauen erwirtschaften zwar de facto über 80% der Nahrungsmittel, aber in den entsprechenden Schulbüchern kommen sie fast nie vor. Wenn von Bauern die Rede ist, sind diese (im Schulbuchtext) männlich. Und wenn von Fortschritt die Rede ist, wird dieser durch von Männern betriebene mechanisierte Landwirtschaft repräsentiert. Auf diese Weise wird 'Landwirtschaft' mit 'Männlichkeit' assoziiert und die 'Mechanisierung der Landwirtschaft' mit 'Männlichkeit und Entwicklung'. Mit dieser Darstellungsweise wird die landwirtschaftliche Tätigkeit der Frauen in Kenia im Schulbuch buchstäblich unsichtbar gemacht, und die kenianischen Mädchen werden in ihren Selbstbildern und Lebensentwürfen aus der Entwicklungs- und Fortschrittsperspektive ihres Landes ausgeklammert.

Die Unsichtbarmachung von Mary im Schulbuch. Ein Beispiel aus dem kenianischen Anfangsunterricht

Einige Mechanismen der Mädchen und Frauen diskriminierenden Konzeption von Schulbüchern sollen am Beispiel eines heute noch in Kenia weit verbreiteten Schulbuches (es erzielte mehrere Auflagen) exemplarisch verdeutlicht werden. Es handelt sich um das Buch von Malkiat Singh: *GHC. A Combined Course for Standard 1* (Nairobi 1988), ein Schulbuch für den Anfangsunterricht in 'GHC', d.h. in einem kombinierten Unterrichtsfach bestehend aus Geography (Erdkunde), History (Geschichte) und Civics (Gemeinschaftskunde), also in etwa vergleichbar unserem Heimatkunde- oder Sachunterricht in der Grundschule. Auch die nachfolgenden Abbildungen entstammen diesem Schulbuch.

Das Buch beginnt mit dem Thema 'Familie'. Schon die erste Seite (s. Abb. 1) macht deutlich: John, der Junge wird zuerst vorgestellt, er ist älter als seine anschließend eingeführte Schwester Mary. Anschließend werden die Eltern vorgestellt, und zwar als John's Vater und Mutter. Es folgt auf den nächsten (hier nicht abgebildeten) Seiten in eben derselben 'logischen' Reihenfolge die Vorstellung der anderen Verwandten: John's Großväter, der erste Großvater ist der Vater seines Vaters, der andere der Vater seiner Mutter. Dann kommen die Großmütter an die Reihe - wiederum als John's Großmütter, zunächst wieder väterlicherseits, dann mütterlicherseits vorgestellt. Onkel und Tanten werden erwähnt, dann sehen wir Bilder von Robert, dem Cousin von John und anschließend von seiner Cousine Grace. Mary, die Schwester von John, ist unterdessen praktisch 'unsichtbar' geworden oder vergessen worden; - sind die dargestellten Personen nicht auch ihre Verwandten?

In den folgenden Kapiteln taucht John wieder auf, so z.B.

im Abschnitt über das Zuhause der Kinder (S. Abb. 2). Wie selbstverständlich sehen wir John's Zuhause, und wir erfahren sogleich, daß John's Vater Bauer ist und einen Kuhstall benötigt, um die Kühe zu melken und einen Schuppen für sein Werkzeug. Auf den folgenden Seiten dieses Kapitels erfahren wir wiederum weiteres über John's Zuhause, wobei außer in einem reichlich allgemeinen Satz „John lives in the house with his parents and his sister“ (S. 6) alle Aussagen sich nur um John drehen und dabei u.a. einen ziemlich ausführlichen Dialog zwischen John und seinem Vater zeigen. Als es in Kapitel 4 über die Aufgaben der Familienmitglieder geht, wird zuerst John's Vater gezeigt, wie er auf dem Feld arbeitet, dann seine Mutter die 'auch' auf dem Feld arbeite. An späterer Stelle wird dann deutlich gemacht, was passiert, wenn die Mutter ihren Haushaltspflichten nicht nachkommt: Vater und Kinder müssen dann traurig vor leeren Tellern am Tisch sitzen (s. Abb. 3). In späteren Szenen (S. 27 des Buches) spielt John mit dem Fußball und zerbricht dabei eine Fensterscheibe - er hätte lieber nicht so nah am Haus spielen sollen. Anschließend wird Mary gezeigt, wie sie einen Teller vom Tisch fallen läßt - sie hätte achtsamer mit den Tellern umgehen sollen. In späteren Kapiteln geht John zur Schule, fährt mit dem Bus, kommt am Postamt vorbei usw. Er lernt etwas über richtiges Verhalten im Straßenverkehr, sieht den Polizisten, der den Verkehr regelt usw. usw. Das Buch ist vollgespickt mit Beispielen aus der Lebenswelt von John. Die Texte und Bilder sind durchaus lebensnah, und sie reflektieren ebenfalls unterschiedliche (z.B. ländliche und städtische) Lebensverhältnisse in Kenia. Aber in bezug auf die Darstellung von Mädchen und Frauen paßt das Buch in die oben genannte allgemeine Tendenz: Mary ist die jüngere Schwester der Hauptperson John; sie hat einen von ihm abgeleiteten Status und wird im Laufe des Textes immer unsichtbarer. Ereignisse und Erklärungen von Sachverhalten sind auf Jungen zentriert, usw. usw. „It's a man's world“, was da im Schulbuch für den Anfangsunterricht präsentiert wird. Männliche Erstkläßler werden keine Schwierigkeiten haben, sich mit John zu identifizieren. - Alles Zufall?

Geschlechtsrollenstereotype in Schulbüchern: kulturspezifisch oder universal?

Obwohl also, wie die Untersuchung zeigt, kulturbedingte Unterschiede in den deutschen und kenianischen Schulbüchern durchaus vorhanden sind, ist die Tendenz einer geschlechtspolaren und dabei Mädchen und Frauen diskriminierenden Darstellungsweise in den deutschen und kenianischen Schulbüchern durchaus ähnlich. Wie ist dies zu erklären?

Eine auf den ersten Blick vielleicht plausible Erklärung hierfür wäre vielleicht die, daß die Schulbücher, die in Kenia benutzt werden, noch aus der Kolonialzeit stammen, von Engländern geschrieben wurden, bislang noch ziemlich unverändert in Gebrauch sind, und daß sie deswegen dieselben Verzerrungen in bezug auf die Darstellung von Mädchen- und Frauen aufweisen wie unsere Schulbücher. Diese Erklärung kann aber nicht zutreffen, da gerade in Kenia seit Jahren große Anstrengungen gemacht wurden im Hinblick auf eine eigenständige kenianische Schulbuch-

produktion (vgl. Okech/Asiachi 1992; Eshiwani 1993, S. 153ff.). Inzwischen sind die Curricula afrikanisiert, die Schulbuchautoren sind Kenianer, die Schulbücher werden vor ihrer Einführung vom Kenya Institute of Education geprüft, und ein Teil wird sogar ebendort von kenianischen Curriculumfachleuten geschrieben und in zwei halbstaatlichen kenianischen Verlagen publiziert.

Bleiben also noch zwei andere Erklärungsvarianten: Entweder die Schulbuchproduzenten in Kenia sind als Folge

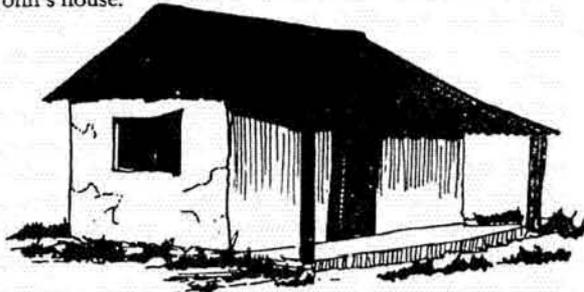
Ethnien hinweg. Interessanterweise wird nämlich in den kenianischen Schulbüchern durchaus eine ethnische Vielfalt dargestellt, in bezug auf das Geschlechterverhältnis hingegen eine männlich besetzte Monokultur. Auf die Benutzung von ethnisch unterschiedlichen Eigennamen und die Nennung von Persönlichkeiten, Ereignissen und spezifischen Lebensweisen der verschiedenen kenianischen Ethnien wird in den Schulbüchern großer Wert gelegt. Die Darstellung der Geschlechter ist jedoch in der beschriebenen Weise eigentümlich stereotyp und homogen zu Lasten der lernenden Mädchen und Frauen.

Die Befunde der kenianischen Schulbuchuntersuchungen decken sich in vielerlei Hinsicht mit denen aus anderen afrikanischen Schulsystemen. So berichteten Agnes Njabili, Bildungsforscherin an der Universität von Botswana, und Anbesu Biazen, Wissenschaftler am Institut für Curriculumentwicklung und -forschung in Addis Abeba auf der besagten Schulbuchtagung in Kenia von ähnlichen Untersuchungsergebnissen in ihren Ländern. Wenn diese Tendenzen stimmen, dann könnte man sogar von einer weltweit ähnlichen, interkulturellen männlich besetzten Monokultur der Schulbücher sprechen. Denn wie sonst ließe sich auch die Ähnlichkeit der Befunde der deutschen und der kenianischen Schulbücher erklären?

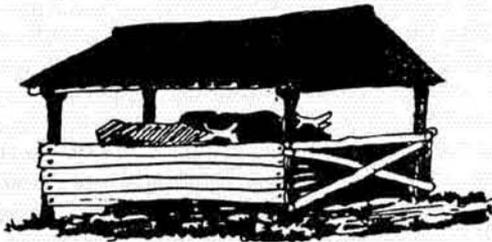
Meiner Ansicht nach spiegeln die Schulbücher weltweit den Prozeß der Hausfrauisierung der Frauen und Mädchen wider, ein Prozeß, der seit der Kolonialisierung auch auf die sog. Entwicklungsländer ausgreift. In kurzen Worten ausgedrückt ist damit eine historisch neue Form geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung in der Entstehung des modernen Weltsystems gemeint, in der sich ein männlich dominierter Sektor von entlohnter, durch formale Ausbildung qualifizierter und statusmäßig höher bewerteter Berufsarbeit und ein weiblich dominierter Sektor von unbezahlter, nur durch informelles Lernen qualifizierter und statusmäßig niedriger bewerteter Familienarbeit herausbildete. Auf diese Weise wurde im Laufe der letzten 200 Jahre die 'Hausfrau' geschaffen (vgl. Beck-Gernsheim 1980, Kittler 1980). Zwar gab es auch im vorkolonialen Afrika autochthone Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung, z.B. zwischen Jägern und Sammlerinnen oder die Zu-

teilung spezifischer landwirtschaftlicher Tätigkeiten auf Frauen und Männer. Beginnend mit dem Einfluß von Missionsgesellschaften und kolonialen Bildungsinstitutionen (Prodolliet 1987) und dann verstärkt durch weltwirtschaftliche Veränderungen wurden die Rollen und Arbeitsbereiche der afrikanischen Frauen und Männer jedoch in spezifischer Weise auf das eben geschilderte Modell geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung hin verändert: Durch die Inkorporation der außereuropäischen Welt in die industriekapitalistische Form der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung werden z.B. aus den selbständigen Subsistenz-

The homestead is where we live.
This is John's house.



In some homesteads there is only one building.
In John's homestead there are several buildings. John's father is a farmer.
He needs a shed where he can milk the cows.



He needs a shed for his tools and equipment.



Location and Structure of the Homestead²

der Kolonisationserfahrungen ihrer eigenen Kultur so entfremdet und europäisiert, daß sie mehr oder weniger unreflektiert europäische Geschlechtsrollenmodelle übernommen haben und in ihrer heutigen Tätigkeit reproduzieren. Diese Erklärung stempelt indessen die kenianischen Handlungsträger zu bloßen, sich ihrer selbst nicht recht bewußten Opfern kultureller Entfremdung ab. Oder die Geschlechtsrollenstereotype der kenianischen Schulbücher reflektieren durchaus die eigenen Wertorientierungen und die Handlungsmuster der kenianischen Gesellschaft über die Vielfalt der kenianischen

bäuerinnen und Händlerinnen in Afrika nach und nach auch dort abhängige Hausfrauen (Mies 1983, Bennholdt-Thomsen 1994). Wie wir besonders am Beispiel des landwirtschaftlichen Unterrichtsfaches gesehen haben, sind die Schulbücher in Kenia auf dem besten Wege dahin, dieses Frauenbild zu forcieren; wohingegen sich ja hier viele Frauen darum bemühen, wieder davon loszukommen.

Reaktionen in Kenia auf die Schulbuchmißstände

Ganz wie bei uns sind auch in Afrika diese Befunde nicht ohne Resonanz geblieben. In Kenia wurden beispielsweise in verschiedenen Institutionen der Bildungsforschung und Bildungsadministration Kommissionen eingesetzt, die sich mit der Aufarbeitung des Problembereichs „Geschlecht und Bildung“ auseinandersetzen. Mit welchem Erfolg, bleibt einstweilen dahingestellt. Das Thema wird auch in den Medien diskutiert.

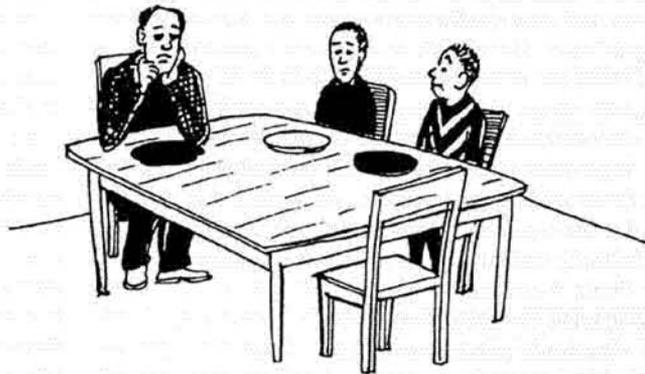
Im Sommer des vergangenen Jahres hatte ich, wie gesagt, die Gelegenheit, die Forschungen und Veränderungsstrategien in bezug auf die Repräsentation von Mädchen und Frauen in kenianischen Schulbüchern vor Ort kennenzulernen. In einem Kooperationsverbund des für die Curriculumentwicklung zuständigen Kenya Institute of Education (KIE) und der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) fanden im Mai 1994 ein eintägiges Symposium in Nairobi und ein einwöchiger Schulbuchworkshop in Naivasha (Kenia) statt, die sich eigens der Darstellung von Frauen und Mädchen in den kenianischen Schulbüchern widmeten und der Frage, wie man denn nun andere, d.h. besser auf die Interessen der lernenden Mädchen zugeschnittene Schulbücher schreiben könnte. Über diese Tagungen möchte ich im folgenden kurz berichten¹:

Auf dem eintägigen Symposium in Nairobi wurden Personen in leitenden Positionen vor allem aus dem kenianischen Bildungsministerium und den Schulbuchverlagen mit dem Problem konfrontiert. In mehreren Kurzvorträgen mit Diskussion wurde die Benachteiligung der Mädchen im Schulwesen und ihre verzerrte Repräsentation in den kenianischen Schulbüchern deutlich. Anschließend diskutierten Vertreter der führenden Verlagshäuser in Kenia die Bedeutung der Schulbücher für eine Verbesserung der Bildungssituation der Mädchen. Mit dieser Veranstaltung sollte die (zumindest moralische) Unterstützung der wichtigen Entscheidungsträger für das Unterfangen der Schulbuchrevision eingeholt werden.

Einige Tage später fand dann die einwöchige Arbeitstagung mit um die 20 kenianischen Curriculumspezialisten und Schulbuchautoren statt. Die Teilnehmer - übrigens etwa je zur Hälfte Frauen und Männer - wurden hier zunächst in einer aktivierenden, bewußtseinsbildenden Einführungsphase mit ihren eigenen und den gesellschaftlichen

Geschlechtsrollenstereotypen konfrontiert. Dieses von dem kenianischen Expertenteam Leah Njambi Wanjama und Masheti Masinjila (Dozentin und Dozent an der Kenyatta-Universität) moderierte „Gender Sensitizing Program“ basierte auf einer Konzeption der afrikanischen Frauenorganisation FEMNET in Nairobi (Kabira/Masinjila 1993) und war, wie die beiden erzählten, schon zuvor in anderen Institutionen angewandt worden, um z.B. Lehrpersonal für den Zusammenhang von Bildung und Geschlecht zu sensibilisieren. So geschult gingen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dann an ihre erste Arbeit: die Analyse der kenianischen Schulbücher, die auf der Tagung zur Verfügung standen. Das zu analysierende Schulbuchangebot auf der Tagung war nach Schulfächern und Verlagen breit ge-

This father and his children are sad and hungry. Their mother has not cooked any food for them.



streut. Im einzelnen standen Schulbücher für folgende Fächer zur Diskussion: 11 für Mathematik, 8 für Englisch, 7 für Kiswahili, 9 für Naturwissenschaften, 16 für Sozialkunde, 7 für Religion, 4 für 'Business Education', 4 für musische Fächer, 6 für 'Home Science' (d.h. für den 'Hauswirtschaftsunterricht', an dem jedoch auch Jungen teilnehmen) und 3 für 'Technical Education' (vergleichbar unserem Werk- oder Arbeitslehreunterricht). An wichtigen Verlagen sind zu nennen: die Jomo Kenyatta Foundation, die die vom Kenya Institute of Education herausgegebenen Schulbücher publiziert; die afrikanischen Ableger der englischen Verlage Longman (Longman Kenya) und Heinemann (East African Educational Publishers) sowie eine Reihe privater Schulbuchverlage. Die auf der Tagung zur Verfügung stehenden Bücher waren - da viele neue Schulbücher mit einbezogen wurden - übrigens nicht identisch mit den in der Publikation von Anna Obura (1991) untersuchten, so daß auf der Tagung nicht einfach eine Replikation der schon vorliegenden Schulbuchanalysen betrieben wurde.

Co-operation within the Family²

Erfahrungen im Umgang mit Schulbuchanalysen in Kenia

Auf der Tagung wurden quantitative und qualitative Analysetechniken eingeübt und an Beispielen demonstriert. Hierzu legte Anna Obura detaillierte Kriterienkataloge vor. Die Analyse umfaßte fünf Schritte: Im ersten Schritt sollte der subjektive 'erste Eindruck' zu einem Buch festgehalten werden (Umschlag, Aufmachung und Text), der jedoch im Laufe zunehmender Erfahrung mit Schulbuchanalysen implizit viele der nachfolgenden Einzelkriterien enthält. Im zweiten Schritt wurde eine quantitative Analyse des Text- und Bildmaterials einzelner Bücher angestrebt. Hier wurde z.B. die namentliche oder kollektive Erwähnung von Männern, Frauen, Mädchen und Jungen ausgezählt. Im dritten Teil begann die teilstrukturierte qualitative Analyse der Schulbücher. Hierzu wurde z.B. ermittelt, an welcher Stelle des Schulbuches, der einzelnen Schulbuchseite und des einzelnen Satzes weibliche oder männliche Akteure auftauchen. Ferner wurden die Rollen und die Aktivitäten der dargestellten Handlungsträger in Text und Bildmaterial ermittelt und die (vielleicht sich widersprechenden) Botschaften verglichen, die einerseits im Text- und andererseits im Bildmaterial enthalten sind. Im vierten Schritt wurde dann noch stärker auf eine qualitative Analyse von Rollenklischees hingearbeitet. Hierbei sollte z.B. darauf geachtet werden, ob Frauen als autonom handelnde Individuen gezeigt werden, oder ob sie in Nebenrollen oder in männliche Aktivitäten unterstützenden Handlungen gezeigt werden. Besonders Augenmerk sollte dabei auf die Darstellung von Arbeit und Erwerbsleben gerichtet sein, auf Familie und Haushalt, auf die sozio-politische Dimension (Auftreten in der Öffentlichkeit) und auf die dargestellten Charaktermerkmale. Der fünfte Analyseschritt richtete sich schließlich auf die Sprachgestalt der Texte; denn auch die Verwendung sprachlich vorgeblich geschlechtsneutraler Bezeichnungen wie 'Early Man', 'mankind', 'people', 'children' macht Frauen und weibliche Lebensentwürfe tendenziell unsichtbar, besonders, wenn es dann im nachfolgenden Text mit entsprechenden (d.h. männlichen) Pronomina weitergeht ('early man and his environment', 'the farmer and his ...', 'the scientist and his ...').

Der Erkenntnisgewinn dieser Analysephase war teilweise enorm. Viele bekundeten, daß sie die geschlechtsdiskriminierenden Botschaften der herkömmlichen Schulbücher (teils waren diese sogar die von ihnen selbst publizierten) überhaupt nicht wahrgenommen hätten. Als Beispiel möchte ich einige Beobachtungen aus meiner genaueren Durchsicht zweier Schulbücher während der Tagung wiedergeben. In einem naturkundlichen Buch für die 3. Klasse (Learning Science von S.K. Vasishta/N.M. Patel, Standard 3, Lower Primary Series, Nairobi: Malimu Publications) geht es zu Anfang des Buches um das Thema 'Erste Hilfe'. Die erste Person, die (auf Seite 5) auftritt ist ein Junge. Auf der folgenden Seite wird dann auch über ein Mädchen berichtet, aber dieses verrichtet Hausarbeit, hat sich dabei in den Daumen geschnitten und wird - im Gegensatz zu den männlichen Abbildungen - nicht als ganze Person abgebildet, sondern nur mit ihrer verletzten Hand (Frauen sind gesichtslos?). Auf Seite 7 verbrennt sich dann ein Mädchen oder

eine Frau (was nicht zu entscheiden ist, da wir wieder nicht ihr Gesicht zu sehen bekommen) ihre Finger an einem heißen Topf. Jungen werden dagegen - im Vollbild - gezeigt, wie sie in Ohnmacht fallen, Nasenbluten haben, sich die Hände waschen usw. Im zweiten Beispiel, einem Mathematikbuch (Heinemann Primary Mathematics 3, 1990 herausgegeben von der Kenya Primary Mathematics Teachers' Group, Nairobi: East African Educational Publishers), ist gleich auf Seite 1 von 450 Jungen und 288 Mädchen die Rede (Jungen werden zuerst genannt und sind zahlreicher als die Mädchen). Erst am Ende der Seite 6 wird erstmals ein Mädchen, bzw. „she“ erwähnt. Alle Abbildungen bis zur Seite 6 beziehen sich ausschließlich auf männliche Akteure. Auf Seite 6 erhalten die Kinder Taschengeld, wobei der Junge - natürlich - eine größere Summe erhält als das Mädchen. Auf Seite 12 wird 'Bruchrechnen' eingeführt von Herrn Kali und Nick, wobei nicht einmal die folgenden Aufgaben eine einzige Bezugnahme auf Mädchen enthalten. Auch das Kapitel 'Längenmaße' wird mit einer Illustration von zwei Jungen eingeführt. Erst auf Seite 28, als es um Meter und Zentimeter geht, werden ein Mann, ein Junge und zwei Mädchen dargestellt, aber keine Frau, und die beiden Mädchen sind natürlich kleiner als der Junge im Bild. - Die Indizienkette ließe sich fortführen. - Auf diese Weise bekamen alle Teilnehmer langsam ein Gespür dafür, wie subtil manchmal Ausgrenzungs- und Diskriminierungstechniken in Schulbüchern sein können.

Im weiteren Vorgehen der Tagung wurde ferner nach besonders negativen wie auch nach positiven Beispielen zur Repräsentation der Geschlechter in den kenianischen Schulbüchern gesucht. Als äußerst diskriminierend wurde ein noch neueres Schulbuch (aus dem Jahre 1992) empfunden, in dem zum Zeichenunterricht folgende Anleitung zur 'richtigen' bildlichen Darstellung von Frauen gegeben wurde: „The female figure depends on its face and the breasts to determine age. A young woman's breasts must be full with the nipples standing. Those of an elderly woman are flabby ... it is important to give soft features to female forms because these are the secrets of their feminine charm ...“, heißt es in diesem Buch (Learning Art & Craft and Music, Standard 8, von Simon N. Gituiku, Nairobi: Malimu Publications). Als positives Beispiel wurde dagegen ein Schulbuchkapitel empfunden, in dem ein Junge proträtirt wird, der kocht und dessen Essen der ganzen Familie gut schmeckt; auch der Vater äußert sich lobend darüber. Dieses Schulbuch war offenbar auch im ganzen eher an einer geschlechtergerechteren Darstellung orientiert (Neighbours, English Standard 5, herausgegeben vom Kenya Institute of Education, Nairobi 1988: Jomo Kenyatta Foundation).

Mädchenfreundlichere Schulbücher - aber wie?

Anschließend wurden auf der Tagung alternative Schreibtechniken vorgestellt, diskutiert und erlernt. Die Schulbuchautoren und Curriculumfachleute sollten an einzelnen kleinen Beispielen selbst ausprobieren, wie mädchenfreundlichere Schulbuchtexte aussehen könnten. Auch hierzu wurden von Anna Obura Kriterien vorgestellt, die teilweise aus der konstruktiven Wendung der Analyseverfahren hervorgingen: Wenn Mädchen und Frauen in Text und Bild selten

vorkommen, dann müssen sie in alternativen Schulbuchtexten eben öfter präsentiert werden. Wenn in den Texten Rollenklischees enthalten sind (z.B. 'typisch' weibliche bzw. männliche Eigenschaften), so müssen diese durchbrochen werden. In dieser Arbeitsphase wurde mit unterschiedlichen Strategien experimentiert, die sich zwischen eher oberflächlichen 'Schönheitsreparaturen' (z.B. Einfügen von Abbildungen von Mädchen und Frauen in Schulbuchtexte oder von weiblichen Vornamen in mathematische Textaufgaben) und dem kompletten Umschreiben ganzer Textpassagen bewegten. Aufgrund der Lerneffekte der vorangegangenen Sensibilisierungs- und Analysephase wurde beispielsweise in bezug auf ein Kapitel über die Steinzeitperiode der Menschheit ('Early Man') schnell klar, daß die Aufgabe mit einer bloßen Veränderung der Überschrift in 'Early Mankind' oder 'Early Women and Men' nicht zu bewältigen wäre. Hier mußte das ganze Kapitel neu überdacht werden, um den Beitrag beider Geschlechter in dieser geschichtlichen Epoche der Menschheit überhaupt ins Bewußtsein zu bringen. Die Aufgabe, alternative Schreibtechniken zu entwickeln, tangierte also jeweils die ganze Konzeption eines Schulbuches, angefangen von den Hauptpersonen, die in vielen Schulbüchern den ganzen Text durchziehen, über die gewählten lebensnahen Beispiele, die zur Veranschaulichung oder in Übungsteilen vieler Bücher auftauchen, bis hin zu Illustrationen und feinmaschiger Textarbeit. Auf diese Weise kam die Arbeitsgruppe dann auf allgemeine Curriculumfragen und auf die Benachteiligung der Mädchen in den Schulprüfungen, die in Kenia zentral mit jeweils einheitlichen Prüfungsbögen durchgeführt werden. Auch diese Prüfungsbögen, die exemplarisch durchgesehen wurden, entpuppten sich als alles andere als geschlechtsneutral. Es wurde vermutet, daß das oft schlechtere Abschneiden der Schülerinnen in Kenia, insbesondere in mathematisch-technisch-naturkundlichen Fächern, nicht zuletzt auf die Mädchen wenig ansprechenden Schulbücher und Prüfungsunterlagen zurückzuführen ist.

Die Tagung war insgesamt gesehen sehr produktiv. Ob nun in naher Zukunft tatsächlich mädchenfreundlichere kenianische Schulbücher produziert werden, bleibt abzuwarten. Da hier bei uns die Schulbuchproduktion privatwirtschaftlich betrieben wird und jeder Schulbuchautor dabei praktisch sein eigener Herr ist (Schulbuchautorinnen sind sehr in der Minderzahl), ist mir eine ähnliche konzertierte Aktion im deutschen Sprachraum, in der die Darstellung von Mädchen und Frauen analysiert und alternative Schreibtechniken ausprobiert worden wären und die nicht nur von Frauenforscherinnen und Lehrerinnen getragen wurde, jedenfalls nicht bekannt. Es ist auch zu bezweifeln, ob sich bei uns überhaupt ähnlich viele männliche Teilnehmer aus Kultusministerien, Bildungsverwaltung und Fachdidaktiken, aus Schulbuchverlagen und aus dem Kreis der Schulbuchautoren zu einem solchen 'runden Tisch' und zu einer gemeinsamen Aktionsplattform zusammenfinden würden, wie ich es in Kenia gesehen habe. In diesem Falle sind es also wir, die - sofern wir den interkulturellen Diskurs ernst nehmen - etwas von den berichteten kenianischen Aktivitäten lernen können.

Literatur:

- Barz, Monika:** Gleiche Chancen in Lesebüchern der Grundschule? In: Ilse Brehmer (Hg.): Sexismus in der Schule, Weinheim 1982, S. 103-114
- Bennholdt-Thomsen, Veronika** 1984: Auch in der dritten Welt wird die Hausfrau geschaffen - Warum? In: Peripherie, Heft Nr. 15/16, 1984, S. 178-187
- Beck-Gernsheim, Elisabeth:** Das halbierte Leben. Männerwelt Beruf - Frauenwelt Familie, Frankfurt 1980
- Eshiwani, George S.:** Education in Kenya since Independence, Nairobi 1993
- Grossmann, Wilma/Naumann, Britta (Hg.):** Frauen- und Mädchenrollen in Kinder- und Schulbüchern. Dokumentation der Tagung der Max-Traeger-Stiftung vom 7. bis 9. November 1986 in Schmitt/Taunus, Frankfurt 1987
- Kabira, Wanjiku Mukabi/Masinjila, Masheti:** Gender and Development. The Femnet Model. African Women's Development and Communication Network (FEMNET), Nairobi 1993
- Kabira, Wanjiku Mukabi/Nzioki, Elizabeth Akinyi:** Celebrating Women's Resistance. A Case Study of Women's Group Movement in Kenya, Nairobi 1993
- Kittler, Gertraude:** Hausarbeit. Zur Geschichte einer „Natur-Ressource“, München 198
- Mies, Maria:** Subsistenzproduktion, Hausfrauisierung, Kolonisierung. In: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis Nr. 9/10 (Köln 1983), S. 115 ff.
- Obura, Anna:** Changing Images. Portrayal of Girls and Women in Kenyan Textbooks, Nairobi 1991
- Ohlms, Ulla:** „Und drinnen waltet die züchtige Hausfrau...“ Das Mädchen- und Frauenbild in Grundschulbüchern. In: Die Schule lebt - Frauen bewegen die Schule, hg. von der Arbeitsgruppe Elternarbeit (Reihe Materialien für die Elternarbeit 12), Deutsches Jugendinstitut München 1984, S. 131 - 161
- Okesh, Jack Green/Asiachi, Adams J.:** Curriculum Development for Schools, Nairobi 1992
- Wachege, P.N.:** African Women Liberation. A Man's Perspective. Nairobi 1992
- Wichterich, Christa:** Moral, Markt, Macht - Frauengruppen in Kenia. In: Peripherie No. 47/48, Juli 1992, S. 7-21

Anmerkungen:

¹ Über die Ergebnisse der Tagungen liegt bislang ein hektographierter Bericht von Anna Obura vor; eine Publikation der DSE ist in Vorbereitung.

² Alle Illustrationen aus dem Kenianischen Schulbuch: Malkiat Singh: GHC (Geography, History, Civics) A Combined Course for Standard 1, New Edition, Nairobi (Soma Group Ltd.) 1988.



Christel Adick, Dipl. Päd., Dr. phil. habil., Professorin für Vergleichende Erziehungswissenschaft am Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum. Arbeitsschwerpunkte: historisch-vergleichende Bildungsforschung, internationale Schul- und Curriculumforschung, interkulturelle Pädagogik. Zahlreiche Studienaufenthalte in afrikanischen und asiatischen Ländern.

Udo Wilken

Sonderpädagogische Förderung behinderter Menschen in der „Dritten Welt“

Angesichts begrenzter Effektivität und Effizienz haben sich humanitäre Hilfsprogramme und damit auch Projekte der sonderpädagogischen und rehabilitativen Förderung behinderter Menschen im Blick auf ihre Entwicklungsrelevanz und Nachhaltigkeit zu legitimieren. Ausgehend vom Impuls des Internationalen Jahres der Behinderten 1981 wird unter der UNO-Zielperspektive von „full participation and equality“ ein Überblick über den aktuellen Diskussionsstand der rehabilitativen Entwicklungszusammenarbeit aus sonderpädagogischer Sicht gegeben. Gegenüber einem segregierenden schulpädagogisch-therapeutischen Ansatz wird ein gemeinwesenintegrierter sozial-rehabilitativer Ansatz vorgestellt, der von den „basic needs“ der von Behinderung bedrohten und betroffenen Menschen ausgeht und systemisch orientiert ist.

1. Entwicklungsrelevanz als Schlüsselbegriff

Nach der Entwicklungsrelevanz von Rehabilitation und Bildung behinderter Menschen in den Armutsbereichen der „Dritten Welt“ zu fragen, scheint müßig. Verstehen sich doch entsprechende Hilfsprojekte angesichts der mit Behinderung, Krankheit und Schädigung einhergehenden Leiden und Lebenserschwernisse gerade für die ärmsten und elendsten Bevölkerungsgruppen der „Dritten Welt“ von selbst. Die Relevanz von Hilfeleistungen angesichts der durch Kriegsgreuel verstümmelten Opfer und der durch Hungerkatastrophen, Krankheiten und Seuchen gezeichneten Menschen entspringt einem in unserem Kulturkreis weithin selbstverständlichen Gebot der Humanität. Die spontane Spendenbereitschaft bei Bekanntwerden entsprechender katastrophaler Notfälle zeigt dies deutlich. In ihrer Permanenz jedoch bewirkt die Konfrontation mit den gegenwärtig bestehenden weltweiten Problemsituationen bei vielen Zeitgenossen Abstumpfung, Abschottung und Abwehrreaktionen. Momente resignativer Frustration angesichts der Vergleichenheit des geleisteten Engagements entladen sich in aggressiv-generalisierender Ablehnung jedweder Hilfeleistung. Caritativ-populistische Programme stoßen unter diesen Bedingungen an ihre Grenzen; mehr noch, sie drohen

kontraproduktiv zu werden.

Es ist daher geboten, humanitäre Hilfsprogramme und Entwicklungsprojekte hinsichtlich ihrer Chancen für eine langfristige Veränderung der Problemlagen in den Empfängerländern zu bedenken. Angesichts begrenzter und zum Teil fehlender Effizienz bisheriger Entwicklungshilfe, geht es heute um eine Legitimierung der Effektivität von Entwicklungshilfemaßnahmen; kurz und bündig: Die Entwicklungsrelevanz der Entwicklungshilfe muß evident werden.

Wenn nach der Entwicklungsrelevanz eines Projektes geforscht werden soll, so beinhaltet dies allerdings nicht allein die Frage nach der Sachgemäßheit und der Kosten/Nutzenrelation, sondern vorrangig ist dabei die Frage, was unter den gegebenen Bedingungen menschengemäß wäre. Die uns leitende Thematik der Entwicklungsrelevanz von Behindertenhilfe bezieht sich hier auf die Frage, welcher Beitrag durch Rehabilitation und Bildung Behinderter zum Überleben in den Armutsbereichen der „Dritten Welt“ geleistet werden kann und wie sich dies auf die Entwicklung und Aufrechterhaltung von humanen Lebensbedingungen in extremen Mangelgesellschaften auswirkt.

2. Behindertenhilfe in der „Dritten Welt“

Seit dem Internationalen Jahr der Behinderten 1981, besonders aber durch das Weltaktionsprogramm für Behinderte, das von den Vereinten Nationen 1983 - 1992 (vgl. UNO-Bulletin 2/92) durchgeführt wurde, entwickelte sich global ein differenzierteres Bewußtsein für die berechtigten Belange von Menschen mit Behinderungen. Dies führte unter der Zielperspektive von „full participation and equality“ (UNO 1983, Ziffer 21) vor allem in den Entwicklungsländern zu einer schrittweisen Thematisierung und ansatzweisen Berücksichtigung der Belange von Behinderten. Einen fundierten länderspezifischen Überblick bietet in dieser Hinsicht das Handbuch der Sonderpädagogik mit seinem umfangreichen Band 11 „Vergleichende Sonderpädagogik“. Trotz aller gegebenen sozial-kulturellen Variabilität, insbesondere aber angesichts der unterschiedlichen politischen und ökonomischen Bedingungen zwischen Industriestaaten und den Ländern der „Dritten Welt“, kommt der im Aktionsprogramm formulierten Leitidee der vollen gesellschaftlichen Teilhabe und Chancengerechtigkeit gemäß der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte der Charakter einer erstmals artikulierten Universalisierung humaner Gleichheitspostulate unter ausdrücklichem Einschluß behinderter Menschen zu (ebd. Ziffer 32). Gleichwohl mag unter dem Aspekt der jüngst erhobenen Forderung von Behinderteninitiativen nach Einführung eines Antidiskriminierungsgesetzes auch nach der erfolgten Erweiterung des Diskriminierungsverbotes von behinderten Bürgern in Artikel 3, Abs. 3 des Grundgesetzes, die Schwierigkeit deutlich werden, die mit der pragmatischen Umsetzung verbunden ist, dieses Leitziel der Rehabilitation auch im Behindertenalltag der „Dritten Welt“ zu verwirklichen.

3. Stationen, Träger und Aufgabenbereich der Entwicklungshilfe

Mit Anbruch der Kolonialzeit, insbesondere seit dem vergangenen Jahrhundert beginnt auch die Wissenschaft sich

der Thematik zuzuwenden, die heutzutage mit dem Begriff „Entwicklungshilfe“ umschrieben wird. Natur-, Geistes- und Sozialwissenschaften begleiten mit je unterschiedlichem Interesse diesen Vorgang. Mit der Epoche der Entkolonialisierung nach dem 2. Weltkrieg und den nun beginnenden Prozessen der Entwicklung zu eigenständigen Staatsgebilden formiert sich in unserem Land auch ein allgemeines Interesse, das durch den Ferntourismus, vor allem aber durch die gegenwärtige Asylantenproblematik hohe Aktualität besitzt. Von den verschiedensten gesellschaftlichen Gruppierungen getragen, führt dieses Interesse zur Bildung einer Vielzahl aktiver Netzwerke sogenannter „Nichtstaatlicher Organisationen“, die vor allem von einer sozial-politischen und humanistischen Motivation gespeist werden. Staatlicherseits wurde 1952 erstmals Entwicklungshilfe durch die Bundesrepublik geleistet. Seit Ende der 50er Jahre kann eine zunehmend intensivere Nord-Süd-Politik verzeichnet werden, die 1961 zur Errichtung des Ministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (MBZ) führte. Ihm obliegt die Planung, Durchführung, Evaluation und Koordinierung der entwicklungspolitischen Maßnahmen sowie die Information der Öffentlichkeit. Bestand Entwicklungshilfe anfangs vor allem in Kapitalhilfe, so erstreckt sich ihr Aufgabengebiet über die Bereiche der technischen Zusammenarbeit hinaus nun auch auf sozialstrukturelle Hilfen im Gesundheits- und Bildungswesen.

4. Erziehungswissenschaft im Verzug

Nur zögernd entwickelte sich ein erziehungswissenschaftliches Interesse an der Bedeutung von Bildung zur Überwindung von Unterentwicklung. Es ist vor allem Paulo Freire's Impuls zu verdanken, der mit seinem Buch „Pädagogik der Unterdrückten“ zu Beginn der 70er Jahre, in einer für sozialpolitische Fragestellungen offenen Zeit, eine Wende auslöste. 1978 etablierte sich aus Vorläuferorganisationen die Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, in deren Gefolge dann 1981 die bis heute maßgeblichen Studien über „Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung“ erschienen (Goldschmidt 1981). Allerdings werden sonderpädagogische Fragestellungen, die sich auf die Bedeutung von Rehabilitation und Bildung angesichts drohender oder bestehender Behinderungen beziehen, in dieser Studie nicht thematisiert. Erklärbar wird dies durch die Tatsache, daß aufgrund der in den 60er und 70er Jahren erfolgenden wissenschaftlichen Konstituierungsprozesse der Sonderpädagogik, diesbezüglich Forschungsabstänze bestand. Von sporadischen Ausnahmen abgesehen (vgl. Solarová 1969; Weinschenk 1975) erscheinen vergleichende sonderpädagogische Fragestellungen, die auch die Lage behinderter Menschen in der „Dritten Welt“ thematisieren, erst mit den 80er Jahren (vgl. Wilken 1984, Klauer u. Mitter 1987; Kemler 1988). Das immer virulenter werdende Interesse auch von Studierenden der sonder- und sozialpädagogischen Studiengänge an den Belangen behinderter Menschen insbesondere in den Armutsbereichen der „Dritten Welt“ (vgl. Wilken 1986) führte 1988 zur Gründung des Arbeitskreises „Behinderung und Dritte Welt“. Anliegen dieser Arbeitsgemeinschaft, die seit

1990 auch einen Rundbrief mit dem Titel „Behinderung und Dritte Welt“ herausgibt (c/o BV Lebenshilfe Marburg, Postfach 70 11 63) und regelmäßig Symposien veranstaltet, ist der Informationsaustausch von Wissenschaftlern und Studierenden sowie von Fachleuten aus Entwicklungshilfeorganisationen und rehabilitativen Entwicklungsprojekten (Albrecht 1991).

5. Systemisch-rehabilitativer Ansatz

Trotz der verspäteten Befassung mit rehabilitativen Bildungs- und Entwicklungsfragen besteht, wie auch in anderen Wissenschaftsdisziplinen üblich, Konsens darüber, daß verantwortliche Forschung, Beratung und Praxis auf dem Gebiet der Entwicklungszusammenarbeit nur auf der Grundlage von sozial-kulturellen Analysen zu angepaßten systemisch-rehabilitativen Interventionen führen dürfe. Dieser von den sozio-kulturellen Bedingungen ausgehende Entwicklungsansatz (vgl. Wilken 1990) führt zu der Notwendigkeit, bei rehabilitativen und sonderpädagogischen Maßnahmen realistische Perspektiven zu bedenken, die sozialintegriert und lebenslauforientiert über die Schulzeit hinausweisen (vgl. Werner 1987). Im Gegensatz zu einer schulpädagogisch-therapeutischen Praxis, die noch vielfach einem Aspirationsniveau des „western-standart of living“ verhaftet ist (vgl. Kniel 1992), geht es hier um einen gemeinwesenintegrierten sozialpädagogisch-rehabilitativen Ansatz. Er richtet sich sowohl hinsichtlich des gefährdeten Überlebens der behinderten Menschen als auch der gefährdeten sozialen Integration, auf das Angebot einer primären rehabilitativen Grundversorgung und auf die Vermittlung von Hilfen und Kompetenzen zur Lebensbewältigung. Unter dem Gesichtspunkt der Lebenslauforientierung erstreckt sich dieser Ansatz sodann auf das Angebot erweiterungsfähiger schulischer und beruflicher Basisqualifikationen. Die hier vertretene systemisch-rehabilitative Grundbedürfnisorientierung wäre allerdings falsch verstanden, wenn sie dazu mißbraucht würde, soziale Entwicklungsfortschritte oder individuellen sozialen Aufstieg zu verhindern. Vielmehr soll Grundbedürfnisorientierung unter den gegebenen, veränderungsbedürftigen Bedingungen dazu beitragen, die von Behinderung bedrohten und betroffenen Menschen in ihrem Überlebenskampf ernst zu nehmen und sie unter dehumanisierten Existenzbedingungen zu unterstützen (vgl. Saib u. Grimm 1988). Es muß auch vermieden werden, unter dem Aspekt der Grundbedürfnisorientierung einseitige Schwerpunktsetzungen zu betreiben und allein im ländlichen Raum Entwicklungsprogramme zu fördern, in der Annahme, damit die Land-Stadt-Migration begrenzen zu können. Behinderte Menschen leben in ländlichen wie auch in städtischen Armutsbereichen. Ihnen ist an beiden Orten entwicklungsrelevante Hilfe zu bieten. Weder darf Entwicklungszusammenarbeit instrumentalisiert und mißbraucht werden für dubiose „Ruralisierungskampagnen“, es sei denn, sie wären geeignet, den Lebensstandard der unterdrückten Bevölkerung zu verbessern (vgl. Aiyar 1991), noch darf sie dazu führen, „pädagogische Modelle, Ideale und Wunschvorstellungen, die sich bei uns oft nur begrenzt bewährt haben, in Entwicklungsländern zu verwirklichen“. Wo und unter welchen Bedingungen sich Menschen eine bessere Zukunft erhoffen, wir haben ihre Entscheidung zu respektieren (vgl. Bergmann 1992).

6. Kriterien rehabilitativer Entwicklungsrelevanz

Als den dargelegten allgemeinen entwicklungsstrukturellen Leitzielen für eine pragmatische Grundbedürfnisorientierung, die sich gegenwarts- und zukunftsbezogen auf rehabilitative Entwicklungszusammenarbeit erstreckt, soll im folgenden das Kriterium der Entwicklungsrelevanz an ausgewählten Aspekten konkretisiert werden.

6.1 Nirgendwo tritt der sich wechselseitig bedingende Doppelcharakter von Behinderung als individuelle Schädigung und gesellschaftliches Produkt so deutlich zutage, wie in den Armutsbereichen der „Dritten Welt“. Zwar leiden in allen sozialen Schichten Familien, wenn sich ihr Kind nicht erwartungsgemäß entwickelt oder ein Angehöriger von Behinderung betroffen ist, aber in den Armutsbereichen kumulieren die Schädigungsfaktoren in einem bio-sozialen Prozeß. Denn zu den Hauptursachen von Krankheit und Behinderung zählen hier armutsbedingt: katastrophale wohnhygienische Verhältnisse, schlechte Trinkwasserversorgung und durch Mangelernährung hervorgerufene extreme Ernährungsstörungen. Diese reduzieren die Widerstandskräfte und führen insbesondere bei Kindern zu gravierenden Entwicklungsstörungen mit somatischen, psychischen und kognitiven Folgewirkungen. Zudem führt die inferiore Stellung der Frau in patriarchalischen Mangelgesellschaften dazu, daß

generative Verhalten, da bei völligem Fehlen von garantierten Sozialleistungssystemen nur überlebende Kinder die Versorgung der Eltern im Falle von Krankheit und Alter sichern können. Von daher wird einsichtig, daß Behindertenarbeit sich nur dann als entwicklungsrelevant erweist, wenn sie von einem ganzheitlichen präventiven und rehabilitativen Konzept ausgeht, das die „basic needs“ der von Behinderung bedrohten und betroffenen unterprivilegierten Massen erreicht. Demgemäß gilt, daß alles, was geeignet ist, grundbedürfnisbezogen Armut und Unwissenheit zu minimieren, auch geeignet ist, Behinderung zu überwinden. Es gilt also auf dem Gebiet der Zusammenarbeit im Behindertenwesen eine Doppelstrategie zu verfolgen: Rehabilitation durch angemessene medizinische Versorgung und unmittelbare armutsvermindernde Hilfe unter Einbezug der Aktivierung des Selbsthilfepotentials und zugleich medizinische Prävention zur Vermeidung von Behinderung sowie sozial-kulturelle „Enthinderung“.

6.2 Aufgrund der existenzbedrohenden Armutssituation ist Behinderung in Entwicklungsländern ein zentrales Problem für eine Vielzahl von Menschen, die direkt oder indirekt von ihr betroffen sind und nicht ein relatives Randproblem wie dies in den Industrieländern der Fall ist. Diese Gegebenheit legitimiert Entwicklungszusammenarbeit bei

kritischen Bedenken, die nach Gründen gerade für eine Schwerpunktsetzung im Behindertenbereich fragen. Angesichts der Tatsache, daß die vitalen Lebensrisiken und die soziale Existenz in der Armutssituation der „Dritten Welt“ sozialrechtlich völlig ungesichert sind, bedeutet das Betroffensein von Behinderung eine weitere gravierende Erschwerung des Existenzkampfes. Zudem zerbricht durch den gesellschaftlichen Wandel die Großfamilie, die ehemals aufgrund sozialer Reziprozität als soziales Netz für alte, kranke und behinderte Angehörige fungierte. Sozial-ökonomische Probleme in den ländlichen Regionen, die durch traditionelle lokale Machtstrukturen der Ausbeutung und Entrechtung gekennzeichnet sind, führen zur Migration in die urbanen Zentren. Hier entstehen Kernfamilien, die ohne den Schutz des großfamiliären Zusammenhalts, zumal unter den Existenzbedingungen der städtischen Slums, in ihrer Isolierung viel-



Titelbild einer
mosambikanischen
Zeitschrift

sie nicht nur diskriminiert wird, sondern daß ihr auch, wie dies etwa in Indien der Fall ist (vgl. Wilken u. Wilken 1987), nur ein geringerer Anteil an der Familienernährung zugestanden wird. Entsprechend häufiger leiden Frauen unter noch stärkerer Unterernährung mit gravierenden Auswirkungen für die Nachkommen. Fetale Mangelernährung, Anämie bei Mutter und Kind wirken sich auf die Hirnreifung aus und führen bei fortbestehender Unterernährung während der Säuglingszeit zu schwerwiegenden körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen. Dieser bio-soziale Prozeß, der aufgrund ungerechter sozial-kultureller Strukturen, von Hunger, Krankheit, Obdachlosigkeit und Unwissenheit zu einer hohen Sterblichkeitsrate führt, bedingt wiederum das

fältigen Risiken ausgeliefert sind. Mit der Isolierung und dem Zerbrechen traditioneller Gesellschaftsmuster, die geeignet waren, das Überleben in einer Mangelgesellschaft zu optimieren, erfolgt eine Abkoppelung und zunehmende Entfremdung vom sozial-kulturellen Erbe. Generationen überdauerndes Persistieren in Elendsstrukturen führt über soziale Entwurzelung und Kompetenzdeprivation zu Identitätsbrüchen. Wo über Generationen hin Leben auf schieres Überleben reduziert ist, nimmt es nicht wunder, wenn elementarste Zusammenhänge etwa „zwischen sauberem Wasser, sanitären Hygiene und Gesundheit“ nicht mehr bewußt sind (vgl. Dohnanyi 1991).

Wie sehr auch immer im internationalen entwicklungs-theoretischen Dialog dependenztheoretische und moder-

nisierungstheoretische Ansätze konkurrieren mögen, übertragen auf den Armutsbereich eines „Dritte-Welt-Landes“ sind sowohl die innergesellschaftlich bestehenden Abhängigkeits- und Unterdrückungsstrukturen als auch die intrakulturellen Identitätsbrüche Realität. Als entwicklungsrelevant werden sich unter dehumanisierten Strukturen wohl nur mehrperspektivische Strategien erweisen, die im Sinne Paulo Freire's (1971, 44) nicht für die Betroffenen, sondern mit ihnen „die Wiedergewinnung ihrer Menschlichkeit“ verfolgen.

Grundsätzlich bedarf es hierfür, wie Lenhart (1990, 153) darlegt, „einer basalen Motivation zur Entwicklung des überall vorhandenen Potentials und einer Unterstützung, die das Bewußtsein von Selbständigkeit und der Fähigkeit zur Selbstbestimmung stärkt“. Demgemäß wäre ein evolutionistischer Ansatz zu verfolgen, insofern er geeignet erscheint, fundamentale Überlebens- und Selbsthilfepotentials über die engere individuelle oder kernfamiliale Situation hinausführen und in Anknüpfung an verschüttete traditionale Sozialformen die Entwicklung von gemeinwesenintegrierten Unterstützungs- und Organisationsstrukturen im Sinne von Betroffenen-Selbsthilfe-Gruppen ermöglichen. Als entwicklungsrelevantes Kriterium führt dies gegenüber der generellen Etablierung institutionalisierter Behindertenhilfe in Heimen und Anstalten zur Präferenz einer familien- und gemeinwesenintegrierten Rehabilitation (vgl. Wilken 1992, 101ff.).

6.3 Zusammenfassend wäre unter dem Kriterium der Entwicklungsrelevanz für die Förderung von Rehabilitationsinitiativen zu folgern:

- daß Behindertenhilfe nicht allein der oberen Sozial-schicht zugute kommt, sondern insbesondere den Menschen in den Armutsbereichen, die sich selbst kaum zu helfen vermögen;
- daß familien- und gemeinwesenintegrierte Basiszentren gegenüber segregierenden Vollzeiteinrichtungen favorisiert werden und
- daß Prinzipien der Selbsttätigkeit, der Selbstbehauptung und der Solidarität im Blick auf ihre Entwicklungsdynamik beachtet werden.

Es bleibt zu hoffen, daß angesichts internationaler Kampagnen zur Bewußtmachung der Rechte behinderter Menschen, sich auch in der „Dritten Welt“ eine angemessene Rehabilitations- und Behindertenhilfe etabliert. Dazu ist es nötig, daß nicht länger unkoordiniert, zufällig und wenig effizient Entwicklungshilfe im Bereich Bildung und Rehabilitation Behinderter erfolgt, sondern daß jenseits nationaler und internationaler Kompetenzstreitigkeiten die notwendigen und an den Bedürfnissen der Bevölkerung orientierten Maßnahmen entwicklungsrelevant erfolgen.

Literatur

Aiyar, S.: Die Slums in den Städten der Dritten Welt. Startloch für eine bessere Zukunft. Entwicklung und Zusammenarbeit, 6/1991, 8 - 9.
 Albrecht, F.: Auf der Suche nach dem Interkulturellen Dialog im Arbeitsfeld „Sonderpädagogik Dritte Welt“. Behindertenpädagogik, 30. Jg., 1991, 265 - 273.

- Bergmann, H.: Plädoyer für eine nachfrageorientierte Bildungsförderung. Entwicklung und Zusammenarbeit, 9/1992, 12 - 14.
 Dohnanyi, J. v.: Katastrophale Hilflosigkeit. Der Überblick, 27. Jg., 4/1991, 86 - 88.
 Freire, P.: Pädagogik der Unterdrückten. Kreuz-Verlag, Stuttgart 1971.
 Goldschmidt, D. (Hrsg.): Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Z. f. Pädagogik, 16. Beiheft, 1981.
 Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11, Vergleichende Sonderpädagogik, Marhold-Verlag, Berlin 1987.
 Kemler, H. (Hrsg.): Behinderung und Dritte Welt. Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1988.
 Klauer, K. J. und Mitter, W. (Hrsg.): Vergleichende Sonderpädagogik. Hdb. d. Sonderpädagogik, Bd. 11, Marhold-Verlag, Berlin 1987.
 Kniel, A.: Erfahrungen im Aufbau von Schulen für Menschen mit geistiger Behinderung in Togo. Rundbrief Behinderung und Dritte Welt, Ausgabe 1/1992, 3 - 10.
 Leben und Weg, 31. Jg., 5/1991, 31 - 32.
 Lenhart, V. u.a.: Soziale Arbeit und Entwicklungsrelevanz. Heidelberger Verlagsanstalt, 1990.
 Rundbrief Behinderung und Dritte Welt. c/o BV Lebenshilfe, Marburg, Postf. 70 11 63.
 Saib, L./Grimm, K.: Gemeinsam die Armut bekämpfen. 30 Jahre Entwicklungshilfe der AW in Indien. Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, 39. Jg., 1/1988, 15 - 23.
 Solarová, S.: Vergleichende Sonderpädagogik. Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3, Sp. 3960-3962. Marhold-Verlag, Berlin 1969.
 United Nations: World Programme of Action Concerning Disabled Persons. New York, 1983.
 United Nations: Disabled Persons Bulletin, No. 2/1992. UNO-Office, Vienna.
 Weinschenk, K.: Sonderpädagogik „rechts und links“. Z. f. Heilpädagogik, 26. Jg., 1975, 873 - 878.
 Werner, D.: Disabled Village Children. The Hesperian Foundation, P.O. Box 16 92, Palo Alto, CA 94302, U.S.A. 1987.
 Wilken, U.: Das Verhältnis von Sonderpädagogik und Sozialarbeit in der „Dritten Welt“. In: Kobi, E., Bürl, A., Brock, E. (Hrsg.): Zum Verhältnis von Pädagogik und Sonderpädagogik. Verlag Schweizerische Zentralstelle f. Heilpäd. Luzern 1984, 213 - 218.
 Wilken, U.: Behindertenarbeit in Entwicklungsländern - Möglichkeiten der Zusammenarbeit im Bereich der Fort- u. Weiterbildung. Z. f. Heilpädagogik, 37. Jg., 1986, 449 - 454.
 Wilken, U.: Rehabilitation behinderter Menschen in der Dritten Welt. Z. f. Heilpädagogik, 41. Jg., 1990, 162 - 166.
 Wilken, U.: Selbstbestimmt leben - Handlungsfelder einer offensiven Behindertenpädagogik. Olms-Verlag, Hildesheim 1992.
 Wilken, U. und Wilken, E.: Rehabilitation in Indien. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 11, Marhold-Verlag, Berlin 1987, 682 - 701.



Wilken, Udo, Dr. phil., Dipl.-Päd., geb. 1939, Professor für Sonderpädagogik und Rehabilitation an der Fachhochschule Hildesheim, Fb. Sozialpädagogik. Entwicklungsbezogene Schwerpunkte: Realisierung von Hospitations- und Studienseminaren für Mitarbeiter der Behindertenhilfe aus Entwicklungsländern; verbandliche Rehabilitationsberatung in Indien; Tourismusforschung; 1988 Forschungsaufenthalt und Gastprofessur an der Universität Delhi (Delhi School of Social Work).

Wenn ich nicht denke, bin ich dann?

Die Stunden Deines Lebens eilen an Dir vorbei. Du denkst in Formen, formulierst Schlüsselprobleme, problematisierst Begriffe, begreifst die Bedeutung von Vermeidung, meidest das Böse und glaubst, so den drohenden Weltuntergang verhindern zu können. In Deinem Gehirn pulsieren Gedanken, Ideen, Strategien, Konzepte. Zu einer Kultur des Friedens will dieser Teilabschnitt Deines Selbst Dich geleiten. Er plappert und plätschert, er ruht nicht noch rastet er, er streitet und schlichtet, und hat recht, immer recht. Er bläht sich auf wie ein eitler Pfau, er wiegt wie eine Tonne Zement auf Deiner zarten Seele und droht mit der finsternen Rache der Dummheit, solltest Du sein prächtiges Federkleid beschmutzen.

Du willst global lehren und lernen. Daran hindern Dich Hürden in Deinem Kopf: so liegen Dir Deine Gedanken in Deinen inneren Ohren. Die falschen unter ihnen mußt Du Dir austreiben, dann liegt der Weg frei vor Dir. Wissenschaftler des Geistes stehen parat, Dich zu weisen. An theoretischen Konzepten mangelt es nicht, weitgehender Konsens auf UN-Ebene besteht, nur der Handlungsdrang ansich scheint wenig entwickelt zu sein. Das ist nicht verständlich. Die schulischen Rahmenbedingungen waren nie besser, die Feinde (Sozialdarwinismus, Reduktionismus, Kulturalismus und Externalisierung) sind namentlich identifiziert, und die zu lösenden Schlüsselprobleme sind in sieben Divisionen mundgerecht zerstückelt: Warum, Du an das Gute glaubender Mensch (und alle anderen guten Angehörige Deiner Gattung), greifst Du nicht endlich zu Deinem Erziehungsbesteck und machst Dich redlich an Deine Arbeit?

Bin ich denn angesprochen, wage ich endlich zu fragen? Ich weiß es nicht. Einen Augenblick lang zwischen zwei Gedanken habe ich innegehalten, Raum geschaffen zwischen den permanenten Einflüsterungen, die mir sagen, wie ich sein sollte und nicht bin, was ich tun sollte und nicht tat. Ich spüre in mir nach, ob ich an gute Menschen glaube, vielleicht gar wagen darf, mich selbst als solchen zu sehen. Noch während ich damit beschäftigt bin zu sehen, bedrängen mich Folgegedanken, um mich auf sicheres Terrain zurückzuführen. Komm, wir lesen Bühler, der wird's dir schon erklären. Versuche nicht etwas neues zu denken, denn es ist alles schon gedacht. Denken basiert auf Vergangenen, auf Erfahrungen, Erinnerungen, auf Schmerz, auf Freude, auf Angst. Dein Kopf ist angefüllt mit Wissen und Bildern, in denen Du die Welt finden kannst, wie es Dir selbst beliebt. Es ist alles bekannt, und selbst die Visionen, die Philosophien, die neuen Theorien, die Götter und Tempel, die Du Dir schaffst, bewegen sich

in der sicheren Sphäre des Vergangenen und Bewußten, des Dich schützenden Kerkers Deiner Gedanken. Versuchst Du ihn zu verlassen, so erliegst Du bestenfalls einer Täuschung, denn die unsichtbaren Mauern weichen in den Schwingungen Deiner Gedanken wie Nebel um Dich herum. Überwinden kannst Du sie nicht.

Haut ab, wehre ich mich gegen sie. Aber nein, so einfach geht das nicht. Ich kokettiere ja doch nur mit der Anmut meiner Gedankenspiele. Zu stark ist die Gewohnheit gewachsen, mit ihnen zielstrebig zu spalten und zu vereinen, Unterwerfung und Dominanz zu erproben, mich mit ihrer Brillanz zu krönen, mit ihnen zu lenken oder andere mit ihnen ins Unrecht zu setzen. Aber sollte es nicht genug sein des Haarespaltens in Detailfragen, des Ausgrenzens durch unverständliche Gedankengebäude, der Wichtigkeit mit befremdlicher Sprache? Sollte es nicht genug sein der Vergiftung unserer Zukunft mit dem Unrat unserer der Vergangenheit entspringenden Gedanken? Wollen wir es wagen, stattdessen Sprosse um Sprosse hinab in unsere eigenen, unermesslichen Tiefen zu klettern, bangend und ein wenig zittrig, doch endlich einmal ohne Sicherheitsnetz? Was können wir hier finden? Alles das, sagt Krishnamurti, was wir in unserem Denken nicht finden, vor dem uns das Gefängnis unserer Gedanken sonst sorgsam schützt. Hier bin ich bescheiden. Nichts weiß ich hier in diesem unbefriedeten All. Ich schaue. Ich fühle. Hier nur kann ich wahrhaft intelligent sein. Ich brauche keinen Lehrer mehr und keinen Lenker. Ich lebe meine eigene und damit universale Wahrheit und Klarheit. Von hier aus sehe ich ohne die Reduktionismen von Den kern, ob die Primärerfahrungen meiner Tochter reduziert und die meines Adoptivkindes in Soweto reich sind. Von hier aus kann ich meine Angst vor polnischen Fremdarbeitern in meiner Baufirma wahrnehmen und sie zu überwinden versuchen, ohne mich als Konstrukteurin von Sündenböcken abbilden zu lassen. Hier kann ich „schlecht“ sein wie wir alle, mal im Yin sein, mal im Yang, im Vertrauen auf ein Auspendeln irgendwo ungefähr in der Mitte, aber immer wieder - sozusagen urmenschlich - einem Extrem zugeneigt. Hier bin ich kein Konstrukt aus Bildern mir fremder Theoretiker, die mir vorhalten, wie ich zu sein habe, wie ich zu handeln habe mit welchen Zielen. Ist es denn so sehr mein gerüttelt Maß an individuellem Fundamentalismus, das den „großen Frieden“ verhindert, oder ist es vielleicht auch die Anmaßung eines aus dem Gestern schöpfenden Denkers, der sich in seinem Gedankenspiel so sehr daran entzückt, Odysseus als das Urbild des Schiffbrüchigen zu entlarven, um stattdessen mikronesische Wertarbeit (als

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

heimlichen Lehrplan eines Asia-Zentrismus?) auf das gerade eben freigesprengte Podest zu heben?

Das globale Lehren und Lernen, kann es dann jemals mehr sein als ein gedankliches Konstrukt, ein varrierendes Bild aus millionenfachen schillernden Facetten des bereits Gelebten, mit dem es sich so ergötzlich spielen läßt? Und steht bei den damit verbundenen Wortschlachten nicht viel zu oft der zu erringende Sieg oder die zu vermeidende Niederlage im Vordergrund der vielfältigen Motive?

Gedanken können nicht riechen, nicht schmecken, nicht fühlen. Dennoch werden ihre leblosen Hüllen bestrahlt und bestaunt wie göttliche Sendboten. „Die herrschenden Gedanken sind die Gedanken der Herrschenden“? Sind es die Herrschenden, die kraft ihrer Gedanken bekriegen, spalten, zerstören, vergiften, die Unfrieden stiften? Oder sind es ihre Gedanken? Sind gar die Herrschenden beherrscht von ihren Gedanken, und ist es somit die Macht ihrer Gedanken, die den beklagten Unfrieden stiften? Wenn dies so ist, wäre es dann nicht an der Zeit, das Denken zu entmachten und ihm den Platz zuzuweisen, den die „Guten“ und damit Weisen in der Balance der inneren Kräfte für ihn sehen: Wissen und nicht Wissen, Denken und nicht Denken, wie Schwester und Bruder, wie Yin und Yang, gleichmächtig Hand in Hand - in Frieden miteinander und nicht im Kampf um Machtgewinn und Machterhalt? Könnten wir dann nicht viele Worte um globales Lernen verstummen lassen zugunsten eines wissenden Schweigens, das uns tatsächlich über die Brücke der Gegenwart in die Zukunft führt? (und den Zeppelin mit Schweigen statt mit Worten füllen?)

(was eine kleine, wenig bedachte Fußnote alles auslösen kann, Herr Bühler!) Barbara Toepfer

Rätsel

Liebe Leserinnen und Leser,

immerhin haben wir auf unser letztes Rätsel 2 (i.W.: zwei) Einsendungen erhalten. 50% davon haben die richtige Antwort gewußt: „Rudolf Steiner“. Ich finde, das ist eine hohe Quote, die wieder einmal beweist, welchen hohen Intelligenzquotienten unsere ZEP-Leser haben.

Kommen wir nun aber zu einem neuen Rätsel. Dieses Mal geht es nicht um das Erraten eines Autors. Vielmehr heißt die Frage: In welchem Land spielt diese „kleine Hinauswurf-Musik“? Es geht, wie Sie schnell bemerken werden hierbei um ein entwicklungspädagogische relevantes Thema: Ausländer und Inländer. Allerdings wird die Sache dadurch kompliziert, daß es sich hier um Ausländer und Inländer im Ausland handelt. Gewissermaßen sind die In-

länder Ausländer, während die Ausländer auf jeden Fall Ausländer sind, allerdings ausländische Ausländer. Wir Deutsche wären dann als Inländer Ausländer nicht nur für die ausländischen Ausländer, sondern auch für die inländischen Ausländer, aber auch für die ausländischen Inländer. Nur für die inländischen Ausländer sind wir Inländer - oder nicht? oder was?

Ich hoffe, daß diese komplizierte ethnologische Sachlage das Rätsel nicht so kompliziert, daß es niemand herausbekommt. Immerhin kann der aufmerksame Leser einige Anzeichen für das Ausland finden, dessen Name gesucht wird. Hier ist der Text:

„Kleine Hinauswurf-Musik von Ali Grashöck

Vor vielen Jahren, die Jüngeren werden sich nicht mehr erinnern können, ist Linz durch die Weltpresse gegangen, und das kam so:

Ein Mann, dessen Hautfarbe so dunkel war, daß man ihn beim besten Willen nicht mehr als Solarium-Lederstrumpf durchgehen lassen konnte, wollte ein Lokal betreten. Die Intelligenz- und sonstigen Bestien im Lokal fürchteten wohl, daß so ein Dunkelhäutiger ihr bekannt hohes Biertrinker-Niveau gefährden könnten - und warfen ihn hinaus.

Zufällig hieß der Mann Harry Belafonte. Und weil er ein Weltstar ist, war Linz in der Welt bald als ziemliches Loch bekannt.

Nun dürfen wir feststellen, daß diese erfolgreiche Art der Imagepflege nicht in Vergessenheit geraten ist. Besondere Verdienste erwarb sich dieser Tage ein Linzer Café. Der Name tut nichts zur Sache, aber es ist nach einem Komponisten benannt, dessen Anfangsbuchstaben mit Wolfgang Amadeus beginnen.

Ein Mann, der im Gesicht irgendwie südosteuropäisch aussieht, betrat am hellichten Tag dieses Lokal, weil er dort mit einer Frau verabredet war. Obwohl er schon lange in Linz seine Steuern zahlt, erfuhr er bei dieser Gelegenheit erst so richtig, wie musikalisch diese Stadt sein kann: Man spielte ihm eine kleine Hinausschmeiß-Musik und die Ausländer-raus-Sinfonie in Kotz-Dur.

Das Personal begründete den Hinauswurf mit dem Argument, daß Ausländer eh eigene Lokale haben. Das ist wahr. Soll doch jeder in seine eigenen Lokale bleiben und nicht in andere gehen! Wenn das dazu führt, daß die Betreiber des nämlichen Cafés eines Tages allein in ihrem Lokal sitzen, muß und soll's uns auch recht sein.

Leider wird diesmal die Weltpresse keine Werbung für Linz machen, weil der Mann keine Berühmtheit ist. Aber vielleicht gelingt es dem einen oder anderen Lokalbesitzer, doch noch internationale Aufmerksamkeit zu erregen. Wie wär's mit Plakaten, die der jeweiligen Intelligenz angemessen sind, etwa mit „Ausländer go hoam“?

Man muß respektieren, daß manche unter sich bleiben wollen. Oder zumindest in dem, was sie unter sich lassen.“

Noch einmal unsere Rätselfrage: In welchem Land spielt diese Geschichte? Auflösung (und Quellenangabe) in der nächsten Nummer.

(akt)

Zum Artikel von Gisela Führung „Globales Lernen in den neuen Bundesländern“ (ZEP 1/1995) erreichten uns über die Autorin verschiedene Leserbriefe, die wir im folgenden abdrucken:

Nichtzutreffende Vereinfachungen...

Ich halte die von Gisela Führung vorgelegte Studie für sehr notwendig und wichtig, wahrscheinlich ist es das kompetenteste, was zum Thema, aus „West-Sicht“ erarbeitet worden ist. Die langjährigen Erfahrungen der Autorin in diesem Bereich sind ebenso offensichtlich wie ihre Sympathie für diejenigen, die seit 1992 mit ihr in Ostdeutschland zusammengearbeitet haben. Sehr einverstanden bin ich mit ihren Schlußfolgerungen hinsichtlich des dringenden Handlungsbedarfs bei der „Verzahnung von Nah & Fern“, innovativen Ansätzen auch bei der Lehrerfortbildung und der unbedingten Einbeziehung entsprechender Angebote freier Träger. Trotzdem - einiges reizt zum Widerspruch. Aus „Ost-Sicht“, und damit zugegebenermaßen subjektiv-emotional, ohne nostalgisch verklärt sein zu wollen. Aber vielleicht tragen folgende kritische Bemerkungen - ich möchte mich ausschließlich auf solche beschränken - etwas dazu bei, unsere „Einsichten ... auf dem Hintergrund der soziopädagogischen Ausgangssituation“ weiter zu verdichten.

Hinterfragen möchte ich vor allem m.E. so nicht zutreffende Vereinfachungen und Verabsolutierungen von gewesener DDR-Realität, so in den Abschnitten zur allgemeinen Situationsbeschreibung, Schule und Solidarität. West- und Ost-Sichten MÜSSEN da unterschiedliche sein. Geben die Interviews mit den Studenten (S. 5 u. 6) interessante Einblicke, halte ich die Annäherung an den DDR-Alltag mittels Ost-Autoren (F. Heilmann, L. Rathenow u.a.) für einen akzeptablen, aber unvollendeten, vieles ausblendenden Einstieg. Einmal mehr stellt sich mir die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Darstellbarkeit derart komplexer und differenzierter Themen.

Völlig unstrittig ist als Ausgangspunkt

für eine derartige Studie die Einbindung von Lernen, Schule etc. in den gesellschaftlichen Kontext. Trotz der sicher notwendigen Kürze - das Raster „systemkonforme Masse“ versus „selbstbewußte DDR-Opposition“ ist einfach zu grob. Flexibilität und Mobilität der Jugend und einstigen Opposition zuzuschreiben und daß „nur solche Menschen noch kreativen Gestaltungsraum finden“ (S. 2), dies wird vielen und vielem zwischen SED-Politbüro und „Widerstand“ nicht gerecht. Auch bei denjenigen, die heute im Spektrum entwicklungsbezogener Bildung arbeiten, gibt es solche, die sich dereinst nicht als Opposition verstanden haben, aber versucht hatten, ihre Freiräume (z.B. in Bildung oder Wissenschaft) zu vergrößern. Ich teile auch die Ansicht von Ellwein nicht, daß man die Vorzüge des DDR-Systems „nur noch beschwören, kaum mehr wirklich erklären oder gar beweisen kann“ (S. 2)

Wenn auch dem zuzustimmen ist, daß „Schule in der DDR ... in erster Linie in der Systemerhaltung und -integration der Kinder und Jugendlichen seine Aufgabe (fand)“ (S. 3), welches Schulsystem hat eine grundlegend andere Aufgabe? Zur Charakterisierung von Lehrkräften in der DDR und ihrer Kompetenz sollten diese besser entgegenen. Ich habe sie als Schüler (Abitur 1977) bzw. später durchaus auch anders in Erinnerung. Bei allem was zu Loyalität und Konformität im Prinzip zutreffend geschrieben wurde, von „unentwegter Überzeugungsarbeit“ (S. 3) konnte wohl nur bei wenigen die Rede sein. Nicht belegen läßt sich m.E. die Aussage, daß „der Kenntnisstand der Geographie- und GeschichtslehrerInnen ... offensichtlich weit geringer (war) als bei den Menschen, die sich im außerschulischen Bereich mit Fragen der „Zwei-Drittel-Welt“ beschäftigten“ (S. 3). Sicher war bei INKOTA die Diskussion weiter, und vor allem eine andere, als z.B. in Schulbuch- und Lehrplankommissionen, und läßt bestimmte Gegenüberstellungen zu, aber o.g. Bewertung?? Leider ist „eine ganze Reihe zusätzlicher schulnaher und überregionaler Betätigungsfelder“ (S. 3) nur in einem Satz erwähnt. Gerade sie wurden von nicht wenigen engagierten LehrerInnen und anderen dafür genutzt, was heute als „globales Lernen“ bezeichnet wird.

Der Begriff der „Solidarität“ spielte dabei eine große Rolle, er hatte viele Facet-

ten. Ich stelle die Ambiguität des Solidenkens und seiner praktischen, insbesondere außenpolitischen, Konsequenzen nicht in Frage. Gisela Führung spricht be-rechtigt von einem hohen Grad der Politisierung, gekoppelt mit Abschottung.

Solidarität hat aber zumindest bei vielen Menschen in der DDR ein Tätigwerden für Unterdrückte und Ausgebeutete bewirkt, oft den Versuch, jene „Abgeschiedenheit nach innen“ und Abschottung der hier lebenden AusländerInnen aufzubrechen, wo sie denn als solche empfunden wurden. (Ende der 60-er Jahre) Als Junger Pionier regelmäßig Altpapier und Altglas zu sammeln und den Erlös für ein von US-Bomben zerstörtes vietnamesisches Krankenhaus zu spenden war sicher für mich ein erster Schritt auf einem Weg, den ich auch heute noch gehe. In welchem Maße Solidarität verordnet war „von oben“, darüber läßt sich lange streiten. Problematisch finde ich jedenfalls verabsolutierende Aussagen zum ererbten Solidaritätsdenken (S. 5 u. 6) wie: „Probleme des Südens (wurden) ausschließlich unter dem Gesichtswinkel von Gut und Böse ... behandelt“, „der Begriff Solidarität bezog sich offenbar immer auf eine zu vollbringende Leistung von Nord nach Süd“, „sie wurden nie als normale Menschen ... gesehen“, „es bei solchem Kontakt nie um ein Hinterfragen eigener Werte gehen konnte“. So einfach war es denn selbst in der DDR doch nicht!

Was Ellwein als „nachträgliche Identifikation mit einem System, dem man angehörte“ benennt, macht sicher sensibel für das, was über jenes System (die eigene Biographie) geschrieben wird. Insofern erhebt dieser Beitrag keinen Anspruch auf Wissenschaftlichkeit.

*Uwe Prüfer, Potsdam,
(Gruppenberater im Bereich der
entwicklungsbezogenen Bildung)*

Kleinbürgerliches Milieu von Beamten...?

Aus meiner Sicht hast Du schon recht und schöpfst aus Deinen Erfahrungen, aus vielen Gesprächen und Seminaren, Trainings ..., aber einiges erscheint mir doch etwas undifferenziert. Gleich auf der ersten Seite, rechte Spalte, 1. Absatz

schreibst Du über Flexibilität und Mobilität im Denken und Handeln und reduziert das auf Jugend und Opposition. Dem möchte ich aus meiner Erfahrung gegenhalten, daß es in dieser Absolutheit nicht richtig ist, denn beides gab es auch bei Leuten, die man vordergründig ganz bestimmt nicht der Opposition zuordnen kann. Ich wüßte etliche Beispiele schon aus meinem Arbeitsumfeld 1985-89 am damaligen Institut für Internationale Beziehungen, was sich ja selbst in gewisser Annäherung als eine „Kaderschmiede“ verstand. Ich erinnere mich an Wissenschaftler, die z.T. auch in Parteifunktionen waren, aber mit ihren bescheidenen Möglichkeiten gegen blödsinnige Dogmen ankämpften. Bei aller Staatsnähe: In den Parteiversammlungen dort ging es manchmal heiß her und es wurde offen diskutiert. Auch an Lehrerinnen und Lehrer erinnere ich mich, die 1. dem Jugendalter entwachsen und 2. nicht oppositionell waren und doch geistig rege in dem Sinne, wie ich denke daß Du so meinst. Und was, bitte, ist mit dem „kleinbürgerlichen Milieu von Beamten und Angestellten“ gemeint? Da ich mich in Deiner Kategorisierung hier offenbar wiederfinde (da weder richtig doll oppositionell noch extrem jung), fühle ich mich ehrlich gesagt etwas beleidigt.

Nächste Seite, Abschnitt „Schule in der DDR“. Was Du zur antifaschistischen Erziehung sagst, kann ich so undifferenziert auch nicht nachvollziehen. Ich zumindest erinnere mich an Unterrichtseinheiten zu diesem Thema, die sehr unter die Haut gingen. Möglicherweise hatte ich in meiner Schulzeit ziemlich Glück mit den Lehrern ... Übrigens gab es - wenngleich sehr vereinzelt - auch damals schon Ansätze zu Projektlernen, obwohl man es nicht so nannte. Mein Heimatkundeunterricht in der Unterstufe paßte da hinein; und auch das, was meine Mutter in ihrer Lernbehindertenschule an Unterrichtsgestaltung so drauf hatte (ohne vorher den Direx um Erlaubnis zu bitten), würde ich mit meiner heutigen Erfahrung dort einordnen.

Auf Seite 6, links unten, die Stellung ausländischer Menschen: „Nie als normale Menschen gesehen“ - stimmt sicher allgemein, aber eben auch nicht ganz. Zumindestens wer mit ihnen näheren Kontakt bekam (Studenten, Gruppenbetreuer, Nachbarn...), hatten doch alle Chancen,

den „normalen Menschen“ fremder Zunge oder anderer Hautfarbe kennenzulernen und bisher „Gelerntes“ in Frage zu stellen. Es gab nicht nur die wirklich ghettoisierten Vertragsarbeiter aus Mozambique, Angola, Vietnam, Kuba. Zumindestens in den 80er Jahren konnte ich keine Anzeichen der ghettomäßigen Unterbringung von Studenten aus welchen Ländern auch immer feststellen (Spalte rechts). Die Studenten, die ich kannte, unterlagen, soweit ich beobachten konnte, dem gleichen Bewachungssystem wie wir und höchstens noch dem der Botschaften ihrer Heimatländer. Was ich hier aufgeschrieben habe, widerspiegelt wirklich nur meine Erfahrungen. Durchaus möglich/wahrscheinlich, daß andere Leute gleicher Herkunft Gegensätzliches beisteuern würden. (...)

*Adina Hammoud, Berlin,
(Gesellschaft für Solidarische
Entwicklungszusammenarbeit/ GSE)*

Adina Hammoud Mein biographischer Zugang zur internationalen Zusammenarbeit

Frau Hammoud fügte ihrem Leserbrief außerdem einen Beitrag bei, der die Entwicklung aus ihrer Sicht beschreibt:

Machgara, Bekaa-Ebene im August
1992

Nun sitze ich also im Pyjama meiner künftigen Schwägerin auf dieser Straße, mit Menschen, die mir vor einer Stunde noch fremd waren. Auf ihre Bekanntschaft habe ich mich genauso gefreut wie ich mich auch ein bißchen davor gefürchtet habe: Wie werden fromme Moslems eine Ungläubige aufnehmen? Im Kreise um die Wasserpfeife sitzen Nadia, eine Schwester meines Ehemannes in spe und ihr Angehafter, der im Moment mit seinen bescheidenen Englischkenntnissen meine einzige Brücke zu den anderen, mehr oder weniger engen Verwandten ist, die mich erwartungsvoll und freundlich ansehen und mit meinen arabischen Sprachbröckchen genauso wenig anfangen können wie ich mit ihrer dialektgefärbten Muttersprache. Da ist vor allem Hssan, eine füllige Mittfünf-

zigerin mit weißem Kopftuch, die sich immer wieder Tränen der Rührung aus den Augen wischt und zu der „Ummi“ (Mutter) zu sagen leicht fällt.

Was habe ich hier zu schaffen, im Heim einer libanesischen schiitischen Familie? In einer Gegend, wo die in deutschen Medien als radikalfanatischer Haufen dargestellte Hisbollah eine ihrer stärksten Bastionen hat? In einem Land, in dem weniger als zwei Jahre vorher ein furchtbarer Krieg offiziell zu Ende ging, der eines der schönsten und wirtschaftlich bedeutendsten Länder des Nahen Ostens ruiniert hat.

Daß ich dort gelandet bin, ist Ergebnis einer langen Kette von zufälligen Ereignissen, die in ihrer Folgerichtigkeit auch dem überzeugtesten Ungläubigen die Vermutung nahelegen dürften, daß da wohl doch eine höhere Gewalt dahintergestanden haben mag. Es fügte sich so, daß ich einige Tage vor dem Bau der Berliner Mauer im Südostzipfel der DDR zur Welt kam. Die CSSR und Polen waren uns näher als die Hauptstadt Berlin. Für uns Dorfkind war schon der Ausflug in die nahe Kreisstadt Zittau ein Ereignis, auf das man sich aufgeregt freute. In der CSSR gab es besseres Eis und leckeres Brot. In Polen hatten meine Eltern Freunde. Ausländer? Ach wo. Dort verstand ich mich mit den Dorfkindern, war mit den Hunden der Umgebung befreundet und fürchtete mich vor dem Kindergarten, in den ich mit knapp sechs Jahren mußte. In der 1. Klasse der Schule am Dresdner Stadtrand dann wurden wir Junge Pioniere und waren, so weit ich mich erinnere, allesamt ziemlich stolz auf unsere blauen Halstücher. Einige aus der Klasse besuchten auch die Christenlehre; die Tochter des Pfarrers gehörte zu meinen Freundinnen. Aus meiner Familie besuchte niemand die Kirche. „Ach du lieber Gott“ war nichts weiter als eine Redewendung, die man eben drauf hatte. Meine Erziehung im Elternhaus war: atheistisch, humanistisch, sozialistisch, tolerant. Auf dem Schulhof spielten wir „Vietnam“ statt Indianer. Alle wollten die um ihr Land kämpfenden Vietnamesen sein, niemand Amerikaner. Bis zum 1. Mai 1970 hatte ich noch keine Vietnamesen gesehen. Doch dort blieb ich am Rande der großen Demonstration wie angewurzelt stehen: Das mußten die Feen aus den Märchenbüchern sein - zierlich, in bunten Seidengewändern, so freundlich lächelnd und mit den Reis-

strohütten auf den Köpfen, die ich aus den Fernsehberichten über Vietnam kannte. Die ersten „echten“ Ausländer, mit denen ich in Kontakt kam, waren junge Leute aus Nordvietnam, die in der DDR lernten und studierten. Unsere Klasse hatte dann auch einen vietnamesischen Paten, den wir über alles liebten und für dessen kleines Kind wir unser Spielzeug hergaben ... Doch vorerst stand ich mit offenem Mund auf dem Dresdner Altmarkt und die vietnamesischen Feen wünschten sich, daß ich ihnen etwas vorsänge. Als der Mund wieder zugeing, fiel mir nur die „Kleine weiße Friedenstaube“ ein. Der Sängerlohn war ein Strauß Birkengrün mit einer roten Nelke dran, der erst beim Umzug nach Berlin verloren ging. Aber dieser Tag hielt noch größere Überraschungen bereit.

Beim Essen im Hotel Astoria bat uns der Kellner des vollbesetzten Restaurants, an unserem Tisch eine junge Frau aufzunehmen. Azza war 19 Jahre, hatte endlos lange schwarze Haare und große Augen. Der Name ihrer Heimat sagte uns nichts. Wer kannte damals schon Libanon? Dort war kein Befreiungskampf und keine Revolution. Als ich mich vor Schüchternheit und Aufregung verschluckte, klopfte sie mir auf den Rücken und gab mir Saft zu trinken. Das war der Beginn einer Familienfreundschaft, die einen Umzug, einen Krieg und die deutsche Einheit überdauerte und uns alle spätestens im Sommer 1996 in Libanon zusammenführen wird. Insch'a allah, so Gott will.

Azza war zu einer Heilbehandlung in der DDR. Mehrere Monate besuchten wir uns ständig, ich freute mich immer, wenn meine Eltern mich Hotel abliefern und erst abends wieder abholten. An meine ersten Begegnungen mit einer anderen Lebensweise erinnere ich mich mit großem Vergnügen. Irgendwann reiste unsere neue Freundin wieder ab. Briefe gingen hin und her, ich wurde um die unglaublich bunten Briefmarken beneidet und um die Postkarten mit dem blauen Meer und den exotischen Gebäuden. Dann hörten wir jahrelang gar nichts mehr. Im fernen Libanon war inzwischen ein Krieg ausgebrochen, dessen Sinn sich uns nie erschloß. Von unserer Azza sprachen wir noch manchmal, aber andere Dinge drängten sich in den Vordergrund. In der Schule malten wir inzwischen Rosen und schickten sie an Angela Davis in ihrem Gefängnis in den

USA. Als sie freigelassen wurde, waren wir stolz und meinten, ganz wesentlich daran beteiligt zu sein. In meiner Klasse waren sie neidisch, weil ich Angela sogar gesehen hatte: Zwar aus gut hundert Metern Entfernung, aber immerhin! Dank der Verwandten in der Nähe Berlins konnte ich nämlich die X. Weltfestspiele miterleben, wo sie Gast war. Und wenn heute Yassir Arafat im Fernsehen erscheint, dann denken meine Mutter und ich manchmal daran, daß wir damals neben ihm auf dem Alex auf einer Bank gesessen haben.

Ein Jahr später zogen wir nach Berlin. Neue Schule, neue Freunde, neue Prioritäten. Ich interessierte mich fast ausschließlich für Pferde und für Chile. Denn jetzt kämpften wir für die Freilassung von Luis Corvalan. Irgendwann 1977 oder 1978 lief ich auf der Straße an einem Stück Zeitung vorbei. Etwas bewog mich, die vielleicht zwanzig Schritte zurückzugehen und das Blatt aufzuheben. Es war ein Titelblatt der NBI, und zu sehen war ein Palästinensertuch, das nur ein Augenpaar freiließ, das mich an etwas erinnerte. Eine Schrift im Bild verkündete: Azza wird wieder laufen. Wir waren in heller Aufregung. Mit viel Mühe gelang es, die Zeitung noch zu beschaffen. Sie enthielt eine Reportage über ein Rehabilitationssanatorium in Altenberg, und eine der dort zur Zeit behandelten Patientinnen war unsere Bekannte aus dem Dresdner Hotelrestaurant. Unter irgendeinem Vorwand bekam ich eine Schulbefreiung und wir fuhren nach Altenberg. Von da ab schaffte es auch kein Krieg mehr, die Verbindung völlig abreißen zu lassen. Azza fuhr irgendwann wieder zurück in ihr Land, das sich durch den Krieg längst dauernder Medienpräsenz erfreute. Irgendwie fand ich immer ein Weg zur Kommunikation, und sei es nur einmal im Jahr.

Ich hatte mich inzwischen völlig umorientiert. Pferde und anderes Getier verloren unmerklich an Bedeutung. Viel interessanter erschienen mir die Vorgänge in sogenannten Entwicklungsländern. Ich hatte zeitweise eine Klassenkameradin aus Pakistan, meine Nachbarin im Französischkurs war die Tochter brasilianischer Emigranten. Lateinamerikanische Folklore war das Größte; und Libanon war wieder nähergerückt. Es sollte doch nun ein Beruf sein, in dem ich etwas mit diesen Teilen der Welt zu tun haben würde.

So landete die verhinderte Tierärztin oder Pferdezüchterin als Volontärin bei der „Jungen Welt“ und als Studentin der Journalistik in Leipzig. Die Hörsaalbänke teilten wir mit 15 Männern aus Afghanistan, den ersten aus diesem Land, die in der DDR ein Studium begannen sowie mit Kommilitonen vom ANC, aus Tansania, Sambia, der Mongolei und einigen europäischen Ländern. In dieser Zeit tauchte unsere Freundin Azza mit Familie in Berlin auf, um knapp drei Jahre hierzubleiben, als Mitarbeiterin der Internationalen Demokratischen Frauenförderung. Die Tochter wuchs im Wesentlichen bei uns zu Hause auf, lernte in unserem Garten laufen, wünschte meinen Opa als ständigen Spielgefährten und ließ in unbeobachteten Momenten die Hunde an ihrer Milchsuppe teilhaben. Ein Machtwechsel in Libanon brachte es mit sich, daß sie vorzeitig zurück mußten. Das war so, als würde unsere Familie auseinandergerissen. Dank der Nachfolgerinnen auf dem Posten bei der IDFF gab es zum Glück immer einen Weg, Briefe und Geschenke hin und her zu schicken. Und schließlich war unser Bekanntenkreis enorm gewachsen. Plötzlich schien es viele Libanesen in der DDR zu geben, und wir hatten das Gefühl, nunmehr in einer großen Gemeinschaft zu leben.

Nach Vollzug der deutschen Einheit begegnete mir in einem Arbeitszusammenhang ein Landsmann unserer Freunde, der natürlich jemanden aus deren großer Familie kannte. Nach angemessener Zeit beschlossen wir, zusammenzubleiben. Ich hatte sowieso vor, in jenem Sommer '92 Libanon zu besuchen, wenigstens einige der vielen alten Freundinnen und Freunde wiederzusehen. So geriet ich also in dieses Städtchen in der Bekaa, in das Haus einer schiitischen Familie, die mich mit offenen Armen empfing und traurig war, das neue Familienmitglied mit so viel anderen Leuten teilen zu müssen.

Seit gut einem Jahr bin ich bei der Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit als Koordinatorin für entwicklungspolitische Bildungsarbeit angestellt. Als wir in der Nachwendeaufbruchsstimmung diesen Verein gründeten, hatten wir hochfliegende Pläne, die entwicklungspolitische der DDR mitzugestalten. Nunmehr sind die Illusionen verschwunden; aber die Ideale von einer gerechten Welt versuchen wir, den Kindern

und Jugendlichen auch durch die Begegnung mit Menschen anderer Erdkreise und ihren Kulturen mitzuvermitteln. Daß Erfahrungen und Begegnungen Haltungen und Charaktere formen, dafür kann ich mich guten Gewissens als Studienobjekt anbieten. Letztlich habe ich - abgesehen von meinem Elternhaus - den polnischen Spielgefährten der Kinderzeit, den Vietnamesinnen auf dem Dresdner Altmarkt, dem

vietnamesischen Klassenpaten, den Freundinnen aus Pakistan und Brasilien mitzuverdanken, dorthin gelangt zu sein, wo ich jetzt stehe, daß beim ahnungslosen Kind ein langsam wachsendes Interesse an den Weltläufen und den größeren und kleineren Zusammenhängen, an Menschen weit weg von unserem geruhsamen Leben geweckt wurden. Mitgeformt haben meinen Lebenslauf weiterhin einige hervorragenden

Lehrerinnen und Lehrer, die sich auch heute nicht zu verstecken brauchen und die afghanischen, arabischen und afrikanischen Freunde aus der Studienzeit. Und daß sich ein kleines Land im Nahen Osten immer wieder in mein Bewußtsein und in meine Lebensplanung hineinschob: Soll ich da wirklich noch an Zufall glauben? Die Moslems sagen, der Weg des Menschen sei von Gott vorbestimmt.

Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Jürgen Dewes

Neue Methoden der Arbeit mit Armen -

am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder

Unter diesem Thema führte die Arbeitsstelle Dritte Welt der Fachhochschule Düsseldorf, Fachbereich Sozialpädagogik, vom 31. März bis zum 2. April 1995 eine internationale Fachtagung durch. Eingeladen waren ReferentInnen aus verschiedenen lateinamerikanischen Ländern und Deutschland, die über Theorie und Praxis ihrer Arbeit berichteten. Projektberichte aus Rußland, Rumänien und Deutschland ergänzten die Tagung, an der ca. 120 TeilnehmerInnen aus dem ganzen Bundesgebiet teilnahmen. Darunter befanden sich ProjektmitarbeiterInnen sowie VertreterInnen von Regierungs- und Nichtregierungsorganisationen. Die Fachtagung sollte dazu beitragen a) neue Konzepte für die Arbeit mit Armen im internationalen Vergleich vorgestellt werden und b) auf deren Grundlage die spezifische Bedeutung für die einzelnen Länder/Regionen diskutiert wird. Die Notwendigkeit ergab sich aus der Tatsache, daß traditionelle Konzepte nicht zu der erwarteten Lösung des Phänomens geführt haben.¹

Zur Situation von Straßenkindern und arbeitenden Kindern

UNICEF schätzt weltweit die Zahl der Straßenkinder auf ca. 80 Millionen.² Laut

ILO (Internationale Arbeitsorganisation der UN) beträgt die Zahl der arbeitenden Kinder weltweit ca. 100 bis 200 Millionen.³ Die Übergänge zwischen den beiden Gruppen sind fließend. Das Phänomen betrifft hauptsächlich die Länder der Dritten Welt. Seit dem Zusammenbruch der ehemaligen Ostblockstaaten nimmt die Anzahl der Straßenkinder und arbeitenden Kinder auch in den Staaten Rumänien, Bulgarien und Rußland zu.⁴ In Deutschland haben nach Schätzungen etwa 40.000 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 16 Jahren ganz oder vorübergehend kein Obdach.⁵ Auch die Kinderarbeit nimmt hierzulande stetig zu. Nach einer Umfrage gehen in den Städten Recklinghausen, Münster und Köln ca. 20 % aller Kinder unter 15 Jahren einer Arbeit nach, die gegen das Jugendarbeitsschutzgesetz verstößt.⁶

Die meisten Straßenkinder-Projekte der genannten europäischen Länder kommen in der Regel über Maßnahmen der „Ersten Hilfe“ kaum hinaus. In ihrem Eingangsreferat verwies Prof. Karin Holm auf die weltweit zunehmende Armut als den Hauptfaktor für die Zunahme der Zahl der Straßenkinder und arbeitenden Kinder.

Neue Methoden in der Projektarbeit

Anhand eines Vergleichs lateinamerikanischer Projekte mit Straßenkindern und arbeitenden Kindern läßt sich eine Vielfalt von methodischen Ansätzen feststellen. Beim Versuch dieses einzuordnen, bieten sich folgende Kategorien an, die von caritativ/assistentialistischen Hilfsprogrammen bis hin zu Programmen der emanzipatorisch/partizipativen Pädagogik

reichen. Mit letztgenannten beschäftigte sich die Tagung eingehend. In der Kompetenzstärkung, die als zentraler Moment dieser Methodik innewohnt, wird eine Möglichkeit der sozialen Bewegung gesehen, die strukturellen Bedingungen des Phänomens Straßenkind und arbeitendes Kind zu verändern.

So berichteten Prof. M. Liebel und C. Gonzales über ihre Arbeit in nicaraguanschen Projekten und der "Bewegung der arbeitenden Kinder". Dort hat man sich von der traditionellen Methodik der reinen Fürsorge verabschiedet und sieht die Kinder und Jugendlichen verstärkt in ihrer Rolle als soziale Subjekte. Wie in anderen Ländern Lateinamerikas hat die subjektorientierte Arbeit mit Kindern eine Bewegung hervorgebracht, die in ihrer politischen Dimension nicht mehr zu übersehen ist. Sie nimmt Einfluß auf ihr direktes Gemeinwesen sowie auf Stadträte und Landesparlamente. Ihre Forderungen orientieren die Kinder an ihrer konkreten Lebenswelt. Dazu gehört der Lebensraum Straße genauso wie der Umstand, daß sie aufgrund der wirtschaftlichen Situation ihrer Familien zur Arbeit gezwungen sind. Deshalb fordern sie z.B. kein generelles Verbot von Kinderarbeit, sondern Arbeitsplätze, in denen sie nicht ausgebeutet werden, und die ihnen noch genügend Zeit zum Lernen und Spielen lassen.

Auch wenn die Projektarbeit in Europa von vielen Standpunkten der lateinamerikanischen Projektarbeit weit entfernt ist, bleibt doch zu hoffen, daß für die Diskussion um neue methodische Ansätze im Bereich der sozialen Arbeit mit Straßenkindern und arbeitenden Kindern in den Ländern Ost- und Westeuropas der Erfahrungshintergrund der subjektorientierten

Mitteilungen der DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Methoden Lateinamerikas eine wichtige Rolle spielen wird.

Die Dokumentation der einzelnen Tagungsbeiträge wird voraussichtlich im Herbst dieses Jahres unter dem Titel „Neue Methoden der Arbeit mit Armen - am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder“ erscheinen (weitere Informationen bei Jürgen Dewes, Arbeitsstelle Dritte Welt, Prof. Karin Holm, Fachhochschule Düsseldorf, Universitätsstraße 1, Geb. 24.21, 40225 Düsseldorf).

Anmerkungen:

- 1) vgl. M. Liebel: Wir sind die Gegenwart, Frankfurt/M. 1995
- 2) UNICEF: Kinder der Welt I, Köln 1994
- 3) ILO: World Labour Report, Genf 1993
- 4) P. Dammann: Die Bahnhofskinder, Bonn 1992
- 5) R. Heins: Es ist so kalt hier draußen, Sozial Extra April 1994, S.16
- 6) Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales NRW (Hg): Kinderarbeit, Münster 1991, S.15.

Christel Adick

Tagungsbericht

Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Zum Problem der Akkulturation in erziehungs- und bildungshistorischer Sicht.

Vom 29.3. bis 1.4.1995 fand im Stru-
veshof in Ludwigsfeld (bei Berlin) eine Tagung statt zum Thema: Der Umgang mit dem Fremden in der Vormoderne. Zum Problem der Akkulturation in erziehungs- und bildungshistorischer Sicht. Die Tagung wurde ausgerichtet vom Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte in der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Versammelt und teils mit eigenen Vorträgen zugegen waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den verschiedensten Bereichen, vor allem der Historischen Pädagogik und der Geschichtswissenschaft des Altertums, des Mittelalters bis hin zur früheren Neuzeit. Die Beiträge konzentrierten sich auf die grundlegende Frage, wie verschiedene Kulturen in der „Vormoderne“ mit „dem“ Fremden und den Fremden (einzelne Menschen, grö-

ßere soziale Gruppen, ethnisch-kulturelle Minoritäten) umgegangen sind. Es wurde gefragt, ob solche Kulturkontakte und Akkulturationssituationen in der Geschichte eher von einer Anerkennung der Gleichrangigkeit der verschiedenen Kulturen geprägt waren, ob eine bestimmte - die 'dominante' - Kultur einen universalistischen Anspruch mit dem Ziel der Homogenisierung vertrat (Ethnozentrismus); oder ob die Bereitschaft zu erkennen war, sich mit den anderen Kulturen konstruktiv auseinanderzusetzen und ggf. Bikulturalität zuzulassen.

Die Themen waren breit gestreut und behandelten z.B. die Begegnung mit dem Fremden im altgriechischen Mythos, die Beziehungen zwischen Griechen und Persern im 5. Jh. v. Chr., den griechisch-römischen Kulturtransfer in der Antike, die christliche Missionierung der Germanen, die Mongolen in der Rezeption des Mittelalters, Ketzer und Ketzerinnen im Mittelalter, jüdische Erziehung im mittelalterlichen Europa, die Auseinandersetzung mit dem Islam in der Reformationszeit, die ausländischen Glaubensflüchtlinge (Hugenotten) in Brandenburg im Zeitalter des Absolutismus bis hin zur Begegnung zwischen Europäern und Westafrikanern in der früheren Neuzeit. Hervorstehend war bei aller Heterogenität der Zeitemstände und der Viel-

fältigkeit der Reaktionsmuster die Einsicht, daß Kulturkontakt mit seinen widersprüchlichen Folgen zwischen Assimilation und Integration auf der einen und Abwehr und Diskrimination auf der anderen Seite zum 'Normalfall' auch der vormodernen Erziehungs- und Bildungsgeschichte gehört. Nicht erst in unseren Tagen gibt es also die heute offensichtlichen Herausforderungen einer interkulturellen Pädagogik. Von einer solchermaßen historisch vertieften Bewußtwerdung kann daher auch die heutige international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung profitieren.

schichte eher von einer Anerkennung der Gleichrangigkeit der verschiedenen Kulturen geprägt waren, ob eine bestimmte - die 'dominante' - Kultur einen universalistischen Anspruch mit dem Ziel der Homogenisierung vertrat (Ethnozentrismus); oder ob die Bereitschaft zu erkennen war, sich mit den anderen Kulturen konstruktiv auseinanderzusetzen und ggf. Bikulturalität zuzulassen.

Die Themen waren breit gestreut und behandelten z.B. die Begegnung mit dem Fremden im altgriechischen Mythos, die Beziehungen zwischen Griechen und Persern im 5. Jh. v. Chr., den griechisch-römischen Kulturtransfer in der Antike, die christliche Missionierung der Germanen, die Mongolen in der Rezeption des Mittelalters, Ketzer und Ketzerinnen im Mittelalter, jüdische Erziehung im mittelalterlichen Europa, die Auseinandersetzung mit dem Islam in der Reformationszeit, die ausländischen Glaubensflüchtlinge (Hugenotten) in Brandenburg im Zeitalter des Absolutismus bis hin zur Begegnung zwischen Europäern und Westafrikanern in der früheren Neuzeit. Hervorstehend war bei aller Heterogenität der Zeitemstände und der Vielfältigkeit der Reaktionsmuster die Einsicht, daß Kulturkontakt mit seinen widersprüchlichen Folgen zwischen Assimilation und Integration auf der einen und Abwehr und Diskrimination auf der anderen Seite zum 'Normalfall' auch der vormodernen Erziehungs- und Bildungsgeschichte gehört. Nicht erst in unseren Tagen gibt es also die heute offensichtlichen Herausforderungen einer interkulturellen Pädagogik. Von einer solchermaßen historisch vertieften Bewußtwerdung kann daher auch die heutige international und interkulturell vergleichende Bildungsforschung profitieren.



Forschungsmethoden - Forschungsstrategien bei der Zusammenarbeit mit den Ländern des Südens

Kurzbericht über die Tagung vom
06.07.-09.07.1995 in Oldenburg

Die Tagung begann mit einem zwanglosen Beisammensein am **Donnerstagabend** im Garten des Gästehauses der Carl von Ossietzky Universität, das in den kommenden zwei Tagen als Tagungsort diente. Newcomern wurde die Gelegenheit gegeben die 'alten Hasen' über Aufgabenfelder und die Arbeit der Kommission im allgemeinen zu befragen. In den Gesprächen wurden die Rolle und die Situation der interkulturellen Studiengänge an den Universitäten, die zukünftigen Aufgabenfelder der ForscherInnen aus dem 'Norden' in bezug auf die Zusammenarbeit mit den Ländern des 'Südens' sowie die Geschichte der Kommission in der DGfE angesprochen.

Der darauffolgende Freitagmorgen wurde mit einer **offenen Gesprächsrunde** eingeleitet, die sich zum Teil an Diskussionen des vorangegangenen Abend orientierte. Zwei Themenkreise dominierten im Verlauf der Diskussionen: die Bedeutung partizipatorischer Forschung und die Frage nach dem Ausgangspunkt bzw. Ursprung von Initiativen für partizipatorische oder kooperative Forschung. Wenn Forschung in den Ländern des Südens mit einheimischen ForscherInnen durchgeführt wird, die Initiativen zunehmend von ihnen ausgehen soll (und hoffentlich auch wird), wäre Kooperation Voraussetzung für Partizipation; Partizipation im Sinne von teilhaben nicht von (nur) teilnehmen. (Dies ist ein etwas unglücklicher Übersetzungsversuch, da nicht stark genug zum Ausdruck kommt, daß bei der Planung und Entwicklung künftiger Vorhaben die Asymmetrie von Nord-Süd aufgehoben werden soll.) Wie über Forschungsmethoden und -strategien Gleichwertigkeit im Forschungsdreieck Nord-Süd-Zielgruppe erzielt werden könne, wurde dann auch zum Streitpunkt verschiedener Wortwechsel. Drei **Vorträge** zur Thematik Partizi-

patorische Forschung als gemeinsamer Lernprozeß (Werner Mauch), Anwendungsorientierte Forschungsstrategie - Institutionelle Möglichkeiten und Probleme (Ulrich Boehm) und Grenzen und Möglichkeiten kooperativer Forschung am Beispiel eines Projektes (Wolfgang Küper) bestimmten bis zum Nachmittag den Tagungsverlauf.

In allen drei Referaten wurde der gemeinsame Forschungs- und Lernprozeß mit den Beteiligten aus den Ländern des Südens betont. Indigene Kulturen sollten gleichberechtigt neben europäisch-westlichen Kulturen behandelt und als Bereicherung für den Norden gesehen werden. Das hätte z. Bsp. im Bereich anwendungsorientierter Forschung konkrete Auswirkungen auf die Relevanz bestimmter Themen, die Gestaltung des interdisziplinären Forschungsprozeß etc. Zu klären wird sein in wie weit sich eurozentristisch-westliche Muster, Werte und Normen durch die Anerkennung indigener Kulturen sinnvoll verändern bzw. erweitern lassen.

(Kurzdarstellungen der entsprechenden Referate können über die ZEP angefordert werden.)

Die sich anschließende **Mitgliederversammlung der Kommission** gab als offene Veranstaltung allen TeilnehmerInnen der Tagung Gelegenheit, an den Debatten um die Problembereiche der Kommissionsarbeit teilzuhaben. Über das geplante Symposium auf dem Kongreß der DGfE in Halle in Zusammenarbeit mit der Kommission Sonderpädagogik informiert ein besonderer Beitrag in dieser Ausgabe der ZEP. Des weiteren erfolgte eine Diskussion über die geplante Neustrukturierung der DGfE und deren Auswirkungen auf die Kommission. Für den Fall des Zusammengehens mit der Kommission Vergleichende Erziehungswissenschaft wurde der Vorschlag eingebracht, die neu zu bilden-

de Sektion 'Vergleichende und internationale Bildungsforschung' zu nennen. Die Kommission möchte auch nach einer Neustrukturierung weiterhin Nichtmitgliedern (DiplomandInnen, DoktorandInnen ausländischen WissenschaftlerInnen, PraktikerInnen etc.) der DGfE eine Mitgliedschaft in der Kommission ermöglichen. Es wurde in der Diskussion um die anstehende Neustrukturierung auch ein sich aktualisierendes Selbstverständnis der Kommission als wichtig erachtet. Unterschiedliche Gründe für die Definition eines neuen Selbstverständnisses wurden genannt, klare Formulierungen oder Ansätze stehen noch aus. Auch Aussagen, die 'neue politische Weichenstellungen' bzw. Fragen nach der 'Sicherung der Ansprüche und dem Verständnis wissenschaftlicher Arbeit' der Kommission betreffen, bedürfen weiterer Konkretisierungen. Das gilt besonders für den Bereich der Außendarstellung der Arbeit der Kommission; der Geist des konzeptionellen Neuanfangs und des gleichberechtigten miteinander Umgehens müßten verstärkt mit Leben gefüllt, die erbrachten Leistungen deutlicher dargestellt werden. Die ZEP könnte an dieser Stelle eine wichtige Rolle spielen, wenn die Kommissionsmitglieder sich ihrer verstärkt bedienen würden. Neben einigen Kritikpunkten an der ZEP (graphische Darstellung, überhöhter Preis für StudentInnen etc.) wurde deutlich gesagt, daß es ein Trugschluß der jeweiligen Vorsitzenden sei, daß Beiträge von selbst aus dem Kreise der Kommissionsmitglieder für die ZEP kämen. Dabei spielte wohl auch eine Rolle, daß sich nach vorsichtigen Schätzungen nur ca. 40 Mitglieder dem engeren Kreise zugehörig fühlten. Das ist sicherlich eine ansehnliche Zahl, in diesem Fall wäre 'mehr' dennoch etwas ermutigender.

Freitagabend stellte Ursula von Pape noch ein Buch mit dem Titel **Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy** vor. Das Buch wird in der Reihe Jahrbuch Pädagogik: III. Welt, IKO-Verlag erscheinen, Herausgeber: G. Mergner, U. v. Pape.

Mit Darstellungen verschiedener **Forschungsvorhaben, -erfahrungen und Überlegungen** zu konkreten kooperativen Forschungen mit den Ländern des Südens endete die Tagung am Samstagmittag.

Bianca Bövers, Ralf Streicher, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Informationen

Monographie zu Ernest Jouhy

Als Jahrbuch Pädagogik 3. Welt 1995 erscheint im Oktober 1995 unter dem Titel „Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy“ im IKO Verlag die überarbeiteten Beiträge der Arbeitstagung der Kommission vom November 1994 in Bad Boll.

In dem Band sind unter anderen folgende Beiträge enthalten:

Maren Christiansen: Ernest Jouhy und die jüdische Denktradition; *Michael Brand:* Lust am Widerstand - Zur Psychologie der Widerspenstigkeit; *Ilse Kassner:* 'Matrigen' - 'Patrigen': Ideologischer Unsinn oder eine theoretische Perspektive für die Geschlechterfrage; *Juan-Manuel Gamarra-Romero:* Grundüberlegungen eines Lateinamerikaners zu der Frage regionaler und universaler Bildungsideen; *Gottfried Mergner:* Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers Ernest Jouhy für die Bildungsforschung mit den Ländern des Südens; *Ursula von Pape:* Bildung und Sprache in Jouhys Pädagogik mit den Ländern des Südens; *Leo Kauffeldt:* Bedarf das Elend der Lösung oder der Erlösung?; *Leo Kauter:* Erziehung und Bildung als Produktivkraft.

Im Band ist darüber hinaus eine umfassende Bibliographie der in deutsch erschienenen Schriften Ernest Jouhy enthalten.

Gottfried Mergner

Rassismus an Hochschulen

In der Reihe „Oldenburger Vor-Drucke“ erschien als Heft 231/94 der von Gisela Führung und Albert Martin Mané im Auftrag der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ herausgegebene Band „Ambivalenzen in der antirassistischen Arbeit an Hochschulen“. Er enthält unter anderen folgende Beiträge:

Asit Datta: Widersprüche über Widersprüche; *Annette Scheunpflug:* Entwicklungspädagogik in Uniform? Erfahrungs-

bericht aus Lehrveranstaltungen; *Gisela Führung/Albert Martin Mané:* Antirassistische Hochschularbeit als Kulturdialog. (Team Teaching); *Wolfgang Karcher:* Lernen im interkulturellen Konflikt; *Renate Nestvogel:* 'Weiblicher Umgang' mit 'fremden Kulturen'; *Ahmad Hosseinzadeh:* Informieren statt Kapitulieren. Ein Projekt des WUS.

Die Broschüre ist für 13.-DM bei der Carl von Ossietzky Universität. Zentrum für pädagogische Berufspraxis (ZpB) Postfach 2503 2611 Oldenburg zu bestellen.

Gottfried Mergner

Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Vom 10. bis 13. März 1996 findet in Halle der 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft statt. Unsere Kommission organisiert zusammen mit der Kommission Sonderpädagogik ein Symposium mit dem Titel: Bildung für das (Über)Leben.

Planung und Organisation: Prof. Dr. Gottfried Mergner, Prof. Dr. Monika A. Vernooij.

Zur Konzeption:

Außerhalb des alles beherrschenden Marktes benötigen marginalisierte und isolierte Menschen Bildungsstrategien, über die sie ermutigt werden, ihre Lebensrechte einzufordern und ihre Lebensinteressen zu vertreten. Dadurch werden die Marktgesetze nicht ausgehebelt. Im Gegenteil. Bildungsstrategien für marginalisierte Menschen, Länder und Kontinente haben nur dann Aussicht auf Erfolg, wenn sie die betroffenen Menschen gegen den Markt widerstand- und überlebensfähig machen. Das Symposium will sich mit den Bedingungen und

Möglichkeiten von Bildungsstrategien am Rande der herrschenden Märkte beschäftigen. Es soll dabei auch die Frage behandelt werden, ob es zwischen den marginalisierten Gruppen in den Industriegesellschaften und den Menschen in den durch die Industrieländer marginalisierten Regionen des Südens Gemeinsamkeiten gibt.

Über folgende Themen wird u.a. referiert:

(1) Was ist Armut? (2) Konsequenzen und Ziele einer Politik der Marginalisierung von sogenannten Problemgruppen und Problembereichen. (3) Zum Begriff der „Subsistenz“ und der „nonformalen Bildung“ (4) Enver Motala, Südafrika: Bildungsstrategien gegen die Folgen der Apartheid. (5) Maria Kamm, Tansania: Curriculum für „unehrenhafte“ junge Frauen. (6) Lebensqualität - Reflexionen über (pädagogische) Assistenzen für Menschen mit Behinderungen. Das Beispiel Zentralamerika. (7) Ist beschränkt, wer sich beschränkt? (8) Bildung für Straßenkinder. Ein Bericht von einem Modell aus Peru. (9) Diana Ramos Dehn: Erwachsenenbildung als Überlebenshilfe für Migrantinnen aus Asien, Afrika und Lateinamerika.

Außerdem organisiert der Kollege Christoph Wulf (Berlin) ein Arbeitsgruppe mit dem Thema „Internationale Bildungspolitik“ mit Vertretern der Wissenschaft, der Weltbank, der GTZ und von NGOs.

Während des Kongresses findet eine Mitgliederversammlung unserer Kommission statt, bei der Hans Bühler den Vorsitz übernehmen wird und sein(e) Nachfolger/in gewählt werden soll.

Wichtig ist, daß Sie sich rechtzeitig für den Kongreß anmelden.

Nur wer bis zum 15.01.1996 angemeldet hat, zahlt die normale

Kongreßgebühr. Danach werden Zuschläge erhoben

Gottfried Mergner



ZEP-Portrait

Annette Scheunpflug

**Das Bostoner Children Museum
als Möglichkeit interkulturellen
Lernens**

In den Vereinigten Staaten von Amerika, einer multikulturellen Gesellschaft, ist die Erziehung von Kindern zu einem toleranten Miteinander besonders wichtig. Ein Beispiel für die didaktische Umsetzung dieses Anliegen ist das Bostoner Children's Museum, das Museums für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren.

Mehrere Abteilungen - mehr als zwei Drittel des Museums - sind verschiedenen Aspekten des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft gewidmet. Eine Abteilung führt in die manchmal bedrückend erscheinende Vielfalt des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft ein und versucht, Kindern durch die Betonung ihrer eigenen Identität Orientierungen zu bieten. Weitere Teile des Museums stellen jeweils eine spezifische, in Amerika lebende Kultur in den Mittelpunkt.

Die erste Abteilung, in der die Kinder noch die meiste Konzentration zeigen, versucht spielerisch mit der hohen Kontingenz des Lebens in einer multikulturellen Gesellschaft vertraut zu machen. Dieser Raum, genannt „The Kids Bridge“ (als Brücke in die Zukunft), soll den jungen Besuchern helfen, „ihre eigene Kultur zu verstehen und wertzuschätzen, kulturelle Verschiedenartigkeit als eine Bereicherung anzusehen und zu verstehen, daß Rassismus und Diskriminierung verletzen“ (The Children's Museum, 1994, S.1). In einer ersten Einheit werden Kinder auf ihre eigene Identität angesprochen und diese bewußtgemacht, und es wird zu zeigen versucht, daß jedes Kind ein unverwechselbares Individuum ist. Kinder haben hier die Möglichkeit, sich selber in einem Schattenbild darzustellen, ihre Fingerabdrücke zu vergleichen und ihre Familienstammbäume zu zeichnen. In einem zweiten Schritt wird die Unterschiedlichkeit verschiedener Kulturen deutlich. So können aus verschiedenen Puzzleteilen Familien zusammengesetzt werden - kulturell homogene Familien, kulturell verschiedene Ehepartner mit ihren Kindern, homosexuelle Paare mit Kindern usw., um damit den Erwartungshorizont möglicher Familienkonstellationen zu erweitern und diese Möglichkeiten stärker als Normalität sehen zu lernen. Besucher lernen unterschiedliche Formen des Spiels „Himmel und Hölle“ (auf der Straße aufgemalte Felder, in die in verschiedener Reihenfolge auf einem Bein gesprungen werden muß) in den verschiedensten Kulturen kennen. Kinder können sich in

abgetrennte Boxen zurückziehen, um dort Schlafliedern in unterschiedlichen Sprachen zu lauschen, Unterhaltungen in verschiedenen Sprachen zu hören oder sich Gezanke in verschiedenen Kulturen auszusetzen. Besonders anziehend ist die - an große Puppenstuben erinnernde - Straße der „Neighborhood-windows“. Hier kann man durch die verschiedenen Fenster in die Häuser hineinschauen (für Erwachsene ist das etwas mühsam, denn sie sind auf Augenhöhe der Kinder montiert) und dort häufig in den Vereinigten Staaten vertretene Kulturen in ihrer typischen Wohnumgebung wiedererkennen. Ein anderer Raum wird jeweils wechselnd für eine der in den Vereinigten Staaten lebenden Kulturen reserviert - zum Zeitpunkt meines Besuchs wurde hier in den karibischen Fasching eingeführt, prunkvolle Faschingsgewänder gezeigt und Kindern verschiedene Möglichkeiten von Verkleidung angeboten.

Besonders von jungen Besuchern umlagert sind die verschiedenen interaktiven Videos. Eine Video führt, wenn auch oberflächlich, in fremde Sprachen ein, ein anderes brachte die Betrachter in Kontakt mit verschiedenen in Boston bestehenden ausländischen Gemeinden. In einem dritten Video erzählen Kinder von ihren Erfahrungen mit Rassismus. Diese Videos sind faszinierend, da sie den Kindern immer wieder die Möglichkeit bieten, selber in das Geschehen einzugreifen, indem sie sich für eine der ihnen angebotenen Möglichkeiten entscheiden. So kann man beispielsweise wählen, welchen Stadtteil man per Video besuchen möchte; man kann dort entscheiden, welche Unternehmung man mit dem Kind, das den Stadtteil vorstellt, gemeinsam machen möchte; man kann berichten, wie man sich selber fühlen würde, wenn man aus rassistisch begründeten Motiven nicht zu einem Spiel zugelassen würde und erhält zur eigenen Meinung den Kommentar des Kindes aus dem Videofilm. Damit wird ein sehr individueller Zugang zu den Fragen ermöglicht, der das Interesse der Kinder an Fragen multikulturellen Zusammenlebens weckt und eventuell auf andere Stadtteile etc. neugierig macht.

Weitere Abteilungen widmen sich den verschiedenen Volksgruppen in den Vereinigten Staaten. Die Ausstellung „We're still here“ konzentriert sich auf die Situation der „Native Americans“, der indianischen Bevölkerung in früheren Zeiten und heute. Hier ist eine typische Wohnküche nordamerikanischer Indianer aufgebaut. Ausschließlich unter Anleitung (nicht wie bei den anderen Exponaten des Museums in individueller Annäherung), haben hier die Kinder weitere Möglichkeiten durch das pädagogische Personal des Museums in Workshops sich der früheren und heutigen Lebenswirklichkeit der Urbevölkerung Amerikas zu nähern. Die Ausstellung „Teen Tokyo“ stellt das heutige Leben von Teenagern in Japan nach - bis hin zur simulierten Enge in der Tokyoer U-Bahn. Außerdem haben die jungen Besucher die Möglichkeit, ein traditionelles Haus aus dem Japan des 19. Jahrhunderts zu erleben (Kyo-no-Machiya) und sich in die Spannungen zwischen alten Werten und neuen Lebensanforderungen einzufühlen. In einer weiteren Ausstellung können Kinder „einkaufen“ wie in einem lateinamerikanischen Supermarkt Bostons.

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

An das Museum ist eine große Lehrerbibliothek zu den Themen Minderheiten, Benachteiligung von Mädchen und Umweltschutz angeschlossen. Diese Bibliothek verfügt über umfangreiche wissenschaftliche und didaktische Literatur zu diesen Fragestellungen. Hier gibt es die Möglichkeit einer Beratung für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung zu

Poster veranschaulicht. Diese Medienpakete sind jeweils durch Lehrkräfte aus den entsprechenden ethnischen Gruppen erstellt. Dieses Ressourcenzentrum strahlt in seiner Wirkung damit weit über Boston und Massachusets hinaus.

Über die hier genannten Abteilungen hinaus verfügt das Museum über eher naturwissenschaftliche Abteilungen zu Maßen und Gewichten, Blasen in Wasser, dem Aufbau des menschlichen Körpers (besonders beeindruckend ein aufgerolltes Seil, das durch Abrollen die Länge des Darmes veranschaulicht) und über Abteilungen, die Spiel und Spaß ermöglichen, so eine Kletterwand, eine Tanzbühne und eine Spielabteilung.

Das gesamte Museum hallt vom Lärm der Kinder weg. Kinder stehen mit ihren Lernbedürfnissen im Vordergrund und haben hier eine gute Möglichkeit, sich spielerisch in die multikulturelle Gesellschaft Amerikas einzufinden, um sich darin nicht verloren zu fühlen, sondern durch das Entdecken von Vertrautem und Fremden Orientierungsmöglichkeiten zu finden. Zu bedauern ist es allerdings, daß sich die Museumsleitung nicht daran gewagt hat, die komplizierten, theoretisch anspruchsvollen Vernetzungen der Einen Welt für Kinder darzustellen und aufzubereiten. Das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft läßt sich eben leider nicht nur über die spielerische Bekanntschaft mit anderen Kulturen ermöglichen, sondern bedarf darüber hinaus - um das Überleben vieler Kulturen auf diesem Planeten zu sichern - weitergehender, auch kognitiver Anstrengungen. Hier nimmt das Museum eine der zur Zeit wichtigsten pädagogischen Herausforderungen nicht an und verspielt damit eine Chance globalen Lernens. Trotz dieser konzeptionellen Mängel würde eine derartige Einrichtung - unter Einschluß der entsprechenden Beratungsmöglichkeiten für Lehrkräfte - auch der Bundesrepublik Deutschland gut zu Gesichte stehen. Vielleicht ist unter den neuen Museen in Bonn und

Berlin auch noch ein Platz für ein Museum, daß sich als Lernwerkstatt mit der Zukunft unserer Kinder beschäftigt.

Adresse:

The Children's Museum, 300 Congress Street, Boston, MA 02210-1034, Tel: 001-617-4266500-206 oder 4265466.

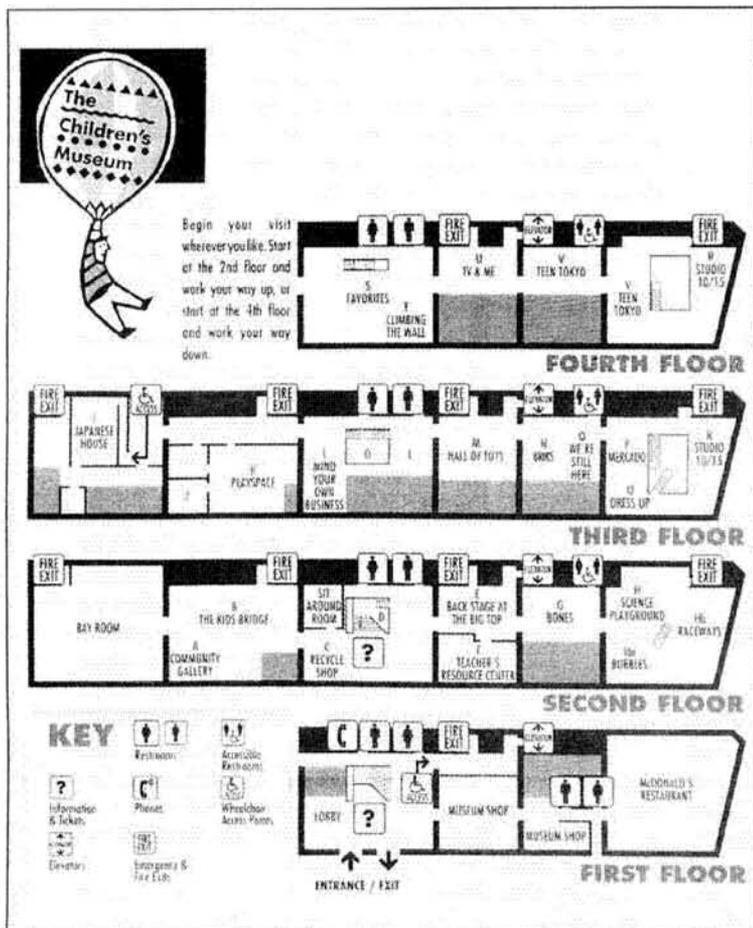
Literatur:

The Children's Museum: Multicultural Ressources at the Children's Museum, Boston 1994.

The Multicultural Celebration Series: 12 Bilderbücher mit den oben beschriebenen Medienpaketen, die am Beispiel der jeweiligen ethnischen Feste in unterschiedliche Kulturen einführen, sowie 6 Textbücher, die (für fortgeschrittene Leser) jeweils kulturelle Begegnungen vertiefen.

The Kids Bridge Book Series: 2 Kinderbücher, die in Fragen der eigenen Identität und der Orientierung in einer multikulturellen Gesellschaft einführen (All about me: An adventure of self-discovery sowie Come home with me: A multicultural treasure hunt).

Many Voices, Newsletter of Teacher Associates Program (TAP) at The Children's Museum.



den genannten Themen. Außerdem kann man hier die Unterrichtsvorbereitung von als gelungen empfundenen Stunden auslegen, so daß damit unter den Lehrern auch ein informeller Austausch, jenseits gedruckter Unterrichtsmaterialien stattfindet. Ferner können viele Unterrichtsmaterialien käuflich erworben werden. Lehrkräfte haben auch die Möglichkeit, einen pädagogischen Dienst in Anspruch zu nehmen, der eine Schulklasse durch das Museum führt. Dieses „Ressource-Center“ bietet eintägige Lehrerfortbildungen für ganze Kollegien an, hat ein Netzwerk von Lehrkräften gebildet, die an diesen Themen arbeiten, und verbindet diese Lehrkräfte untereinander mit einem regelmäßig erscheinenden Rundbrief. Im Juli werden für Lehrkräfte jeweils einwöchige Fortbildungen als „Multicultural Summer Institutes“ angeboten. Das Zentrum gibt außerdem eine eigene Publikationsreihe heraus. Jede Kultur der USA wird durch ein Bilderbuch, ein Lehrerheft, Kassetten und

Schade K. Friedrich (Hrsg.)

Global denken - lokal handeln

Theoretische, konzeptionelle
und evaluierende Impulse

Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“, 1991/92, Frankfurt 1994, 300 S., DM 39,80

Jahrbücher haben es so an sich, daß sie sammeln. Sammelurien bedürfen eines roten Fadens. Das vorliegende Jahrbuch nimmt dazu eine Formulierung auf, die im Bereich entwicklungsbezogener Bildung und darüber hinaus Furore gemacht hat: „Global denken - lokal handeln“. Der damit verbundene Anspruch erinnert an die bereits 1981 von Heinrich Dauber und Werner Simpfendorfer herausgegebene Sammlung „Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis“ mit theoretischen und praktischen Beiträge zu dieser Programmatik. Viele Gruppen haben diese Zielsetzung für sich als richtig erkannt und versuchen, ihre Aktivitäten entsprechend zu planen und durchzuführen.

Die Beiträge im ersten Teil des Jahrbuches sind eher theoretisch ausgerichtet. Es geht darum, ein „Denk-, Politik- und Handlungsmodell“ zu verorten. Eine anspruchsvolle Absicht, auch wenn sie als „Versuche“ etwas relativiert wird. Zu Beginn findet sich ein längerer Beitrag von Karl Rössel zur „ungehinderten Renaissance des europäischen Imperialismus“. Historisch-kritisch und scheinbar kenntnisreich versucht der Autor die Hintergründe zu erhellen, warum sich die bundesdeutsche Internationalismus-Bewegung bislang nur ungenügend - wenn überhaupt - mit der EG auseinandergesetzt hat.

Viele sind nach seiner Meinung dafür verantwortlich, Prominente und weniger Bekannte. Schon Frantz Fanon habe in seinem theoretischen Hauptwerk „Die Verdammten dieser Erde“ keine Hinweise dazu, „daß sich dieses Europa mit Hilfe der EWG längst anschickte, die von immer mehr 'Verdammten dieser Erde' verweigerte Gefolgschaft mit wirtschaftlicher und soweit nötig auch militärischer Gewalt weiter zu erzwingen“ (S. 21). Es finden sich weiter Darstellungen der Vision Che Guevaras, der eine Verschärfung des Konkurrenzkampfes zwischen den USA und Europa voraussagte, die erste Kritik der „wachsenden bundesdeutschen Internationalismus-Bewegung“ um 1968 an der EWG, Gründe des Scheiterns einer „Anti-NATO-Kampagne“, die Hoffnungen, die sich mit der Nelkenrevolution 1974 in Portugal verbanden und dann doch zum EG Beitritt dieses Landes führten, die Diskussion im Rahmen des BUKO, die Positionen der Grünen zu Europa usw. Farbtupfer und Merkmale einer Palette, aus der Rössel schlußfolgert, daß die „EG als

Institution ... nie grundsätzlich in Frage gestellt (wurde)“ (S. 46) Und weiter: „Wenn bestehende Herrschaftsformen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt werden, ist es nur folgerechtig, auch die Herrschenden selbst zu Hoffnungsträgern für Veränderungen zu erklären.“ (S. 47) Allein im Autonomen Bereich sieht der Autor eine deutliche und konsequente Beschäftigung mit der EG in seinem Sinne, nämlich als grundsätzliche Opposition. Zugegeben, das ist nicht die Position des Rezensenten, aber dennoch halte ich einen Rundumschlag gegen alle, die sich um eine Demokratisierung europäischer Institutionen bemühen, nicht für sehr hilfreich. „Die bundesdeutsche Internationalismus-Bewegung“ gibt es m.E. schon lange nicht mehr, wenn es sie je gegeben haben sollte. Auch die Schelte an die Adresse der meisten „Dritte“-Welt-Gruppen, die „bis heute noch keine praktischen Konsequenzen aus der Tatsache gezogen (haben), daß die EG imperialistische Globalpolitik betreibt“ halte ich für deutlich überzogen. Da helfen auch die am Ende des langatmigen Artikels aufgeführten zwanzig Gründe für eine „Anti-EG-Orientierung“ wenig.

Einen anderen Akzent setzt K. Friedrich Schade mit seinem Beitrag. Sein bereits 1989 entstandener Artikel bietet Materialien und Informationen zu der Frage, wie bundesdeutsche Firmen „während des Tausendjährigen Reiches in der Dritten Welt agierten“ (S. 74); mit ZwangsarbeiterInnen umgingen und gleichzeitig den Ideologen des Dritten

Reiches eng verbunden waren. Schade kritisiert das Verdrängen und Vertuschen, die Weigerung von Reparationszahlungen, das Weißwaschen von Firmengeschichten. Ergänzt wird der Artikel durch die Rezension eines Buches, das sich mit Zwangsarbeit in Frankfurt auseinandersetzt.

Reinhard Brähler zeichnet in seinem Beitrag die „Umrise eines lokal orientierten internationalen Politikkonzeptes“ nach. Indem er die vier Begriffe „Entwicklung“, „politische Institutionen“, „Identität“ und „Vernunft“ miteinander in Beziehung setzt, begründet er eine seines Erachtens notwendige Entgrenzung von Politik und der Erschließung neuer Handlungsfelder und -möglichkeiten durch die globale Vernetzung lokaler Einheiten. Es geht nicht länger um Entwicklung hier und dort, sondern um die Bearbeitung von Fehlentwicklungen, die sowohl in der „Ersten Welt“ wie auch der „Dritten Welt“ festzustellen sind.

Pädagogik : Dritte Welt

K. Friedrich Schade (Hrsg.)

Global denken - lokal handeln

Jahrbuch 1991/92

BOC - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Die Bedeutung der lokalen, kommunalen Ebene als wichtigen Bereich für Nord-Süd Politik bestimmen auch andere Beiträge: *Matthias von Schwandenflügel* beschreibt die rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen kommunaler Nord-Süd-Arbeit, *Gunther Hilliges* schildert, ausgehend von Erfahrungen in Bremen, Möglichkeiten, wie Beteiligungen von Bürgerinnen und Bürger an der Weiterentwicklung alternativer Entwicklungsstrategien aussehen kann. Daß dabei die Ebenen der Städte, Länder und die internationale Zusammenarbeit eng beieinander gesehen werden, weist auf die notwendige Vernetzung in Form des Austausches, der Identifizierung von Problemebenen und Lösungsmöglichkeiten hin. Wie eine Zusammenarbeit großer Städte in den Niederlande aussieht, beschreibt *Paul van Tongeren*.

Die Beiträge von Hilliges und van Tongeren sind im zweiten Teil des Buches zu finden, indem es um Beispiele für globale denken - lokal handeln geht. Darin findet sich ebenfalls ein Beitrag von *Georgios Konstantinidis* zur Arbeit des Ausländerbeirates Bornheim/Ostend von 1989-1992 und von *Roland Bunzenthal*, der sich mit Beziehungen Frankfurts zur „Dritten Welt“ beschäftigt.

Pädagogische Aspekte greift *Asit Datta* mit seiner Zielbeschreibung: „Erziehung zur Bescheidenheit“ auf. Er sieht in „Global denken, lokal handeln“ ein Lernziel, „eine Aufforderung an uns alle, bei unseren Alltagshandlungen darauf bedacht zu sein, welche Auswirkungen diese auf globaler Ebene haben, wovon wir wiederum selbst betroffen sind“. Wer nun hofft, zu diesem Lernziel eine weiterführende, dif-

ferenzierende Analyse vorzufinden, wird enttäuscht. Auf einer allgemeinen Ebene stellt *Datta* Grundzüge eines kritischen Bildungsverständnisses, anknüpfend an *Paulo Freire*, dar und beschreibt die Problematik des Begriffs „Entwicklung“. Da die Umsetzung der aufgezählten Prinzipien nicht so einfach ist - so *Datta* - plädiert er für das „Lenziel: Bescheidenheit“. Immerhin nennt er in seinem Beitrag einige Themen und Fragen, die in Sekundarstufe I und II behandelt werden können.

Weitere Beiträge kommen von *Claus Leggewie*, der sich mit der Diskriminierung von Fremden in verschiedenen nationalen Kontexten beschäftigt, von *Gerd Iben*, der die Notwendigkeit einer neuen Sozialethik mit Anstößen aus der Diskussion des Kommunitarismus begründet und von *Dieter Kramer*, der aus ethnologischer Sicht die Dialektik globaler und regionaler Prozesse diskutiert.

Lohnt die Lektüre des Buches? Ja und Nein. Es ist eine Zusammenstellung erfreulicher und ärgerlicher Beiträge. Ein roter Faden ist weniger erkennbar als die Zufälligkeit offensichtlich gerade verfügbarer Beiträge, die in ganz unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten entstanden. Daß sie alle unter „Global denken - lokal handeln“ zusammengefaßt werden können, spricht nicht unbedingt für die inhaltliche Schärfe dieses Oxymorons. Vielleicht ist es an der Zeit, neue Merkmalformeln zu finden, die mit der „neuen Unübersichtlichkeit“ unserer Zeit korrespondieren.

Peter Schreiner

Die Lage der Flüchtlinge in der Welt

UNHCR-Report 1994

(deutschsprachige Ausgabe) Bonn 1994 (Verlag J.H.W. Dietz Nachfolger), DM 29,80

Das Amt des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) wurde 1951 gegründet, um die Flüchtlingsprobleme in der Folge des Zweiten Weltkriegs zu bewältigen. Diesen Menschen sollte Hilfestellung bei der Integration in die Aufnahmeländer gegeben werden. Es war dabei Absicht, dieses Amt auf drei Jahre zu limitieren. Doch die veränderte politische Situation machte eine mehrfache Verlängerung dieses Mandates notwendig. Seit 1976 beobachtet der UNHCR ein ständiges Ansteigen der Flüchtlingszahlen. Waren es 1976 ca. 2,6 Mill., so werden für 1994

weltweit 25 Millionen Flüchtlinge geschätzt. Angesichts dieses gigantischen Anwachsens ist die Arbeit des UNHCR notwendiger, aber auch schwieriger als je zuvor. Der Hintergrund dieser Zunahme ist die paradoxe Situation, daß nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation neue regionale Spannungen und Konflikte aufgebrochen sind, die zu Flucht und Wanderungsbewegungen bislang nicht gekannten Ausmaßes geführt haben. Die Zusammenhänge und Ursachen, aber auch die Folgen stellen ein neuartiges und immenses Problem für Politik und humanitäre Organisationen dar, das nur in einer internationalen Zusammenarbeit und globaler Verantwortung angemessen angegangen werden kann.

Der vorliegende Report des UNHCR stellt umfangreiches Material über die Situation der Flüchtlinge vor und gibt einen Überblick über die vielfältigen Faktoren, die bei der Beurteilung zu berücksichtigen sind. Er zeigt auf, daß die bisherigen rechtlichen Instrumentarien überfordert sind, um die anstehenden Probleme zu lösen. Insbesondere in den Industrienationen zeigt sich eine verstärkte Abschottung gegen den stark anwachsenden Zuwanderungsdruck. Das schlägt sich insbesondere in einer restriktiveren Asylpolitik nieder. In einer Reihe von Staaten nimmt die Fremdenfeindlichkeit erschreckend zu und erschwert dadurch umfassendere politische Lösungen. Aufgrund der unterschiedlichen Interessenlage einzelner Staaten werden Flüchtlinge

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

oft nach ihrem meist bedrückenden Schicksal im Herkunftsland zu Opfern negativer Zuständigkeitskonflikte.

Die Lektüre des Berichtes sei nachdrücklich empfohlen, da sie die Diskussionen über Zuwanderungen, Ursachen von Flucht in den Herkunftsländern und die Beurteilung unserer deutschen Diskussion über Flüchtlings- und Asylpolitik auf eine kenntnisreichere Grundlage stellen kann. Der häufig in der Öffentlichkeit vermittelte Eindruck, daß die Bundesrepublik aufgrund ihres individuellen Asylrechtes die Hauptlast weltweiter Flüchtlingsströme trage, entbehrt nach diesem Bericht jeder Grundlage. Nur 6 % der weltweiten Flüchtlinge suchen in Europa Zuflucht. Die Bundesrepu-

blik nimmt in der Statistik der Aufnahmeländer im internationalen Vergleich den 33sten Platz ein - gemessen an der Anzahl der aufgenommenen Flüchtlinge im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung. Bezogen auf das Bruttosozialprodukt des jeweiligen Staates rangiert die Bundesrepublik auf Rang 42, obwohl sie ohne Zweifel zu den reichsten Nationen zu zählen ist. Der vorliegende UNHCR-Bericht bietet hervorragendes Material, um zu verlässlicheren Daten und Beurteilungen kommen und sowohl im Unterricht als auch in der politischen Diskussion fundierter mit dem Problem weltweiter Flucht und erzwungener Migration umgehen zu können.

Martin Affolderbach

Michler, Walter

Afrika: Wege in die Zukunft

Ein Kontinent zwischen Bürgerkriegen und Demokratisierung

Misereor, Horlemann, Unkel am Rhein, 1995. 206 Seiten. ISBN 3-89502-020-6.

Unter der Überschrift „Afrika - Wege in die Zukunft: Ein Kontinent zwischen Bürgerkriegen und Demokratisierung“ versucht Walter Michler mit guten Erfolg den „blinden Fleck“ (S. 11) über Afrika im Bewußtsein der Öffentlichkeit des Abendlandes zu entfernen. Das vom Misereor im Frühjahr 1995 herausgegebene Buch ist in drei Abschnitte gegliedert: Der erste Abschnitt bietet einen Überblick über die politische Entwicklung in Afrika - die der Autor als „Demokratisierungsprozeß“ bezeichnet - seit etwa 1988/1989. Im zweiten Abschnitt werden anhand von fünf Länderfallbeispielen - Eritrea, Äthiopien, Zaire, Ruanda und Angola - die Erfolge aber vor allem die Komplexitäten und Gefahren dieses „Demokratisierungsprozesses“ in Afrika dargestellt. Die Kriterien für die Auswahl dieser Länder werden leider nicht offengelegt. Ich habe das jüngste Beispiel des Friedens- bzw. Demokratisierungsprozesses in Afrika (Mosambik) als Fallbeispiel vermißt, obwohl der Autor an verschiedenen Stellen des Buches dem mosambikanischen Friedensprozeß Aufmerksamkeit schenkt (z.B. auf den Seiten 22, 34-35, 68- 69 u.a.). Der Abschnitt drei ist ein Anhang mit einer tabellarischen Übersicht von Stationen und Ereignissen im Demokratisierungsprozeß Afrikas (Einführung von Mehrparteiensystemen und von neuen demokrati-

schen Verfassungen, Wahlen, kriegerischen Konflikten u.a.). Die Tabelle wird durch ausgewählte Basisdaten über „Schwarzafrika“ - als „vereinfachte Bezeichnung für den Kontinent...“ ohne Ägypten, Algerien, Libyen, Marokko, Tunesien und Südafrika (S. 6) - ergänzt. Nicht überzeugend ist der Ausschluß Südafrikas aufgrund seiner „enorm starken Wirtschaftskraft“, da damit „Schwarzafrika“ mit dem „unterentwickelten Afrika“ gleichgestellt wird. Außerdem ergibt sich die Frage, ob die vom Autor beschriebenen „Wege in die Zukunft“ ohne die politische und ökonomische Mitgestaltung durch die Südafrika, zumindest für das subsaharische Afrika, denkbar wären. Darüber hinaus waren die Parlaments- und Präsidentschaftswahlen im April 1994 in Südafrika auch ein Muster des Demokratisierungsprozesses in Afrika - und hier sei Afrika betont.

Im ersten Teil wird zunächst das Bild eines *ahistorischen* Afrika (am Beispiel Hegels) und des *Afropessimismus* (am Beispiel der Medien in Europa) durch zahlreiche Zitate und Argumentationen bekannter afrikanischen Denker (Ki-Zebbo, Achben...) widerlegt, ohne die verheerende Realität Afrikas zu schönen. Der Autor zeigt hier ein seltenes Geschick in der historischen Darstellung der Entwicklungen in Afrika. In einem weiteren Schritt stellt er fest, daß der Anfang eines „Wind of Change“ in Afrika in den Jahren 1989/90 anzusetzen sei. Die „neue Generation“ der Politiker Schwarzafrikas (im Unterschied zu der 60er Generation) wurde, was der Autor



Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

An das Museum ist eine große Lehrerbibliothek zu den Themen Minderheiten, Benachteiligung von Mädchen und Umweltschutz angeschlossen. Diese Bibliothek verfügt über umfangreiche wissenschaftliche und didaktische Literatur zu diesen Fragestellungen. Hier gibt es die Möglichkeit einer Beratung für die alltägliche Unterrichtsvorbereitung zu

Poster veranschaulicht. Diese Medienpakete sind jeweils durch Lehrkräfte aus den entsprechenden ethnischen Gruppen erstellt. Dieses Ressourcenzentrum strahlt in seiner Wirkung damit weit über Boston und Massachusetts hinaus.

Über die hier genannten Abteilungen hinaus verfügt das Museum über eher naturwissenschaftliche Abteilungen zu Maßen und Gewichten, Blasen in Wasser, dem Aufbau des menschlichen Körpers (besonders beeindruckend ein aufgerolltes Seil, das durch Abrollen die Länge des Darmes veranschaulicht) und über Abteilungen, die Spiel und Spaß ermöglichen, so eine Kletterwand, eine Tanzbühne und eine Spielabteilung.

Das gesamte Museum hallt vom Lärm der Kinder wider. Kinder stehen mit ihren Lernbedürfnissen im Vordergrund und haben hier eine gute Möglichkeit, sich spielerisch in die multikulturelle Gesellschaft Amerikas einzufinden, um sich darin nicht verloren zu fühlen, sondern durch das Entdecken von Vertrautem und Fremden Orientierungsmöglichkeiten zu finden. Zu bedauern ist es allerdings, daß sich die Museumsleitung nicht daran gewagt hat, die komplizierten, theoretisch anspruchsvollen Vernetzungen der Einen Welt für Kinder darzustellen und aufzubereiten. Das Zusammenleben in einer multikulturellen Gesellschaft läßt sich eben leider nicht nur über die spielerische Bekanntschaft mit anderen Kulturen ermöglichen, sondern bedarf darüber hinaus - um das Überleben vieler Kulturen auf diesem Planeten zu sichern - weitergehender, auch kognitiver Anstrengungen. Hier nimmt das Museum eine der zur Zeit wichtigsten pädagogischen Herausforderungen nicht an und verspielt damit eine Chance globalen Lernens. Trotz dieser konzeptionellen Mängel würde eine derartige Einrichtung - unter Einschluß der entsprechenden Beratungsmöglichkeiten für Lehrkräfte - auch der Bundesrepublik Deutschland gut zu Gesichte stehen. Vielleicht ist unter den neuen Museen in Bonn und

Berlin auch noch ein Platz für ein Museum, daß sich als Lernwerkstatt mit der Zukunft unserer Kinder beschäftigt.

Adresse:

The Children's Museum, 300 Congress Street, Boston, MA 02210-1034, Tel: 001-617-4266500-206 oder 4265466.

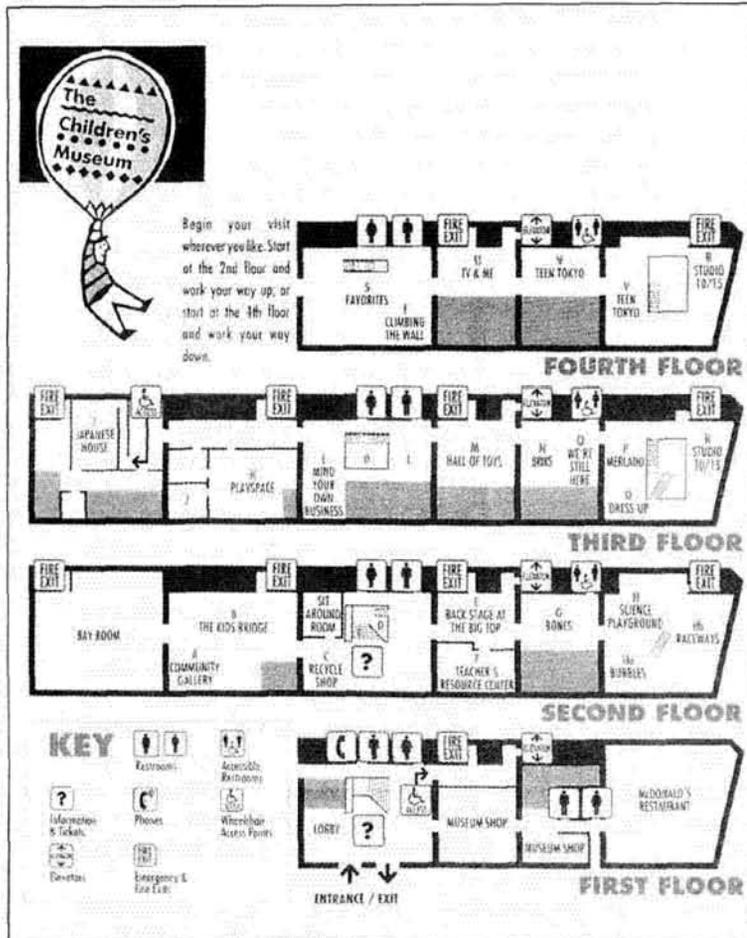
Literatur:

The Children's Museum: Multicultural Resources at the Children's Museum, Boston 1994.

The Multicultural Celebration Series: 12 Bilderbücher mit den oben beschriebenen Medienpaketen, die am Beispiel der jeweiligen ethnischen Feste in unterschiedliche Kulturen einführen, sowie 6 Textbücher, die (für fortgeschrittene Leser) jeweils kulturelle Begegnungen vertiefen.

The Kids Bridge Book Series: 2 Kinderbücher, die in Fragen der eigenen Identität und der Orientierung in einer multikulturellen Gesellschaft einführen (All about me: An adventure of self-discovery sowie Come home with me: A multicultural treasure hunt).

Many Voices. Newsletter of Teacher Associates Program (TAP) at The Children's Museum.



den genannten Themen. Außerdem kann man hier die Unterrichtsvorbereitung von als gelungen empfundenen Stunden auslegen, so daß damit unter den Lehrern auch ein informeller Austausch, jenseits gedruckter Unterrichtsmaterialien stattfindet. Ferner können viele Unterrichtsmaterialien käuflich erworben werden. Lehrkräfte haben auch die Möglichkeit, einen pädagogischen Dienst in Anspruch zu nehmen, der eine Schulklasse durch das Museum führt. Dieses „Ressource-Center“ bietet eintägige Lehrerfortbildungen für ganze Kollegien an, hat ein Netzwerk von Lehrkräften gebildet, die an diesen Themen arbeiten, und verbindet diese Lehrkräfte untereinander mit einem regelmäßig erscheinenden Rundbrief. Im Juli werden für Lehrkräfte jeweils einwöchige Fortbildungen als „Multicultural Summer Institutes“ angeboten. Das Zentrum gibt außerdem eine eigene Publikationsreihe heraus. Jede Kultur der USA wird durch ein Bilderbuch, ein Lehrerheft, Kassetten und

Schade K. Friedrich (Hrsg.)

Global denken - lokal handeln

Theoretische, konzeptionelle
und evaluierende Impulse

Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“, 1991/92, Frankfurt 1994, 300 S., DM 39,80

Jahrbücher haben es so an sich, daß sie sammeln. Sammelurien bedürfen eines roten Fadens. Das vorliegende Jahrbuch nimmt dazu eine Formulierung auf, die im Bereich entwicklungsbezogener Bildung und darüber hinaus Furore gemacht hat: „Global denken - lokal handeln“. Der damit verbundene Anspruch erinnert an die bereits 1981 von Heinrich Dauber und Werner Simpfendorfer herausgegebene Sammlung „Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis“ mit theoretischen und praktischen Beiträge zu dieser Programmatik. Viele Gruppen haben diese Zielsetzung für sich als richtig erkannt und versuchen, ihre Aktivitäten entsprechend zu planen und durchzuführen.

Die Beiträge im ersten Teil des Jahrbuches sind eher theoretisch ausgerichtet. Es geht darum, ein „Denk-, Politik- und Handlungsmodell“ zu verorten. Eine anspruchsvolle Absicht, auch wenn sie als „Versuche“ etwas relativiert wird. Zu Beginn findet sich ein längerer Beitrag von Karl Rössel zur „ungehinderten Renaissance des europäischen Imperialismus“. Historisch-kritisch und scheinbar kenntnisreich versucht der Autor die Hintergründe zu erhellen, warum sich die bundesdeutsche Internationalismus-Bewegung bislang nur ungenügend - wenn überhaupt - mit der EG auseinandergesetzt hat.

Viele sind nach seiner Meinung dafür verantwortlich, Prominente und weniger Bekannte. Schon Frantz Fanon habe in seinem theoretischen Hauptwerk „Die Verdammten dieser Erde“ keine Hinweise dazu, „daß sich dieses Europa mit Hilfe der EWG längst anschickte, die von immer mehr ‚Verdammten dieser Erde‘ verweigerte Gefolgschaft mit wirtschaftlicher und soweit nötig auch militärischer Gewalt weiter zu erzwingen“ (S. 21). Es finden sich weiter Darstellungen der Vision Che Guevaras, der eine Verschärfung des Konkurrenzkampfes zwischen den USA und Europa voraussagte, die erste Kritik der „wachsenden bundesdeutschen Internationalismus-Bewegung“ um 1968 an der EWG, Gründe des Scheiterns einer „Anti-NATO-Kampagne“, die Hoffnungen, die sich mit der Nelkenrevolution 1974 in Portugal verbanden und dann doch zum EG Beitritt dieses Landes führten, die Diskussion im Rahmen des BUKO, die Positionen der Grünen zu Europa usw. Farbtupfer und Merkmale einer Palette, aus der Rössel schlußfolgert, daß die „EG als

Institution ... nie grundsätzlich in Frage gestellt (wurde)“ (S. 46) Und weiter: „Wenn bestehende Herrschaftsformen nicht mehr grundsätzlich in Frage gestellt werden, ist es nur folgereichtig, auch die Herrschenden selbst zu Hoffnungsträgern für Veränderungen zu erklären.“ (S. 47) Allein im Autonomen Bereich sieht der Autor eine deutliche und konsequente Beschäftigung mit der EG in seinem Sinne, nämlich als grundsätzliche Opposition. Zugegeben, das ist nicht die Position des Rezensenten, aber dennoch halte ich einen Rundumschlag gegen alle, die sich um eine Demokratisierung europäischer Institutionen bemühen, nicht für sehr hilfreich. „Die bundesdeutsche Internationalismus-Bewegung“ gibt es m.E. schon lange nicht mehr, wenn es sie je gegeben haben sollte. Auch die Schelte an die Adresse der meisten „Dritte“-Welt-Gruppen, die „bis heute noch keine praktischen Konsequenzen aus der Tatsache gezogen (haben), daß die EG imperialistische Globalpolitik betreibt“ halte ich für deutlich überzogen. Da helfen auch die am Ende des langatmigen Artikels aufgeführten zwanzig Gründe für eine „Anti-EG-Orientierung“ wenig.

Einen anderen Akzent setzt K. Friedrich Schade mit seinem Beitrag. Sein bereits 1989 entstandener Artikel bietet Materialien und Informationen zu der Frage, wie bundesdeutsche Firmen „während des Tausendjährigen Reiches in der Dritten Welt agierten“ (S. 74); mit ZwangsarbeiterInnen umgingen und gleichzeitig den Ideologien des Dritten

Reiches eng verbunden waren. Schade kritisiert das Verdängen und Vertuschen, die Weigerung von Reparationszahlungen, das Weißwaschen von Firmengeschichten. Ergänzt wird der Artikel durch die Rezension eines Buches, das sich mit Zwangsarbeit in Frankfurt auseinandersetzt.

Reinhard Brähler zeichnet in seinem Beitrag die „Umrise eines lokal orientierten internationalen Politikkonzeptes“ nach. Indem er die vier Begriffe „Entwicklung“, „politische Institutionen“, „Identität“ und „Vernunft“ miteinander in Beziehung setzt, begründet er eine seines Erachtens notwendige Entgrenzung von Politik und der Erschließung neuer Handlungsfelder und -möglichkeiten durch die globale Vernetzung lokaler Einheiten. Es geht nicht länger um Entwicklung hier und dort, sondern um die Bearbeitung von Fehlentwicklungen, die sowohl in der „Ersten Welt“ wie auch der „Dritten Welt“ festzustellen sind.

Pädagogik : Dritte Welt

K. Friedrich Schade (Hrsg.)

Global denken - lokal handeln

Jahrbuch 1991/92

BOKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Die Bedeutung der lokalen, kommunalen Ebene als wichtigen Bereich für Nord-Süd Politik bestimmen auch andere Beiträge: *Matthias von Schwanenflügel* beschreibt die rechtlichen Möglichkeiten und Grenzen kommunaler Nord-Süd-Arbeit, *Gunther Hilliges* schildert, ausgehend von Erfahrungen in Bremen, Möglichkeiten, wie Beteiligungen von Bürgerinnen und Bürger an der Weiterentwicklung alternativer Entwicklungsstrategien aussehen kann. Daß dabei die Ebenen der Städte, Länder und die internationale Zusammenarbeit eng beieinander gesehen werden, weist auf die notwendige Vernetzung in Form des Austausches, der Identifizierung von Problemebene und Lösungsmöglichkeiten hin. Wie eine Zusammenarbeit großer Städte in den Niederlande aussieht, beschreibt *Paul van Tongeren*.

Die Beiträge von Hilliges und van Tongeren sind im zweiten Teil des Buches zu finden, indem es um Beispiele für globale denken - lokal handeln geht. Darin findet sich ebenfalls ein Beitrag von *Georgios Konstantinidis* zur Arbeit des Ausländerbeirates Bornheim/Ostend von 1989-1992 und von *Roland Bunzenthal*, der sich mit Beziehungen Frankfurts zur „Dritten Welt“ beschäftigt.

Pädagogische Aspekte greift *Asit Datta* mit seiner Zielbeschreibung: „Erziehung zur Bescheidenheit“ auf. Er sieht in „Global denken, lokal handeln“ ein Lernziel, „eine Aufforderung an uns alle, bei unseren Alltagshandlungen darauf bedacht zu sein, welche Auswirkungen diese auf globaler Ebene haben, wovon wir wiederum selbst betroffen sind“. Wer nun hofft, zu diesem Lernziel eine weiterführende, dif-

ferenzierende Analyse vorzufinden, wird enttäuscht. Auf einer allgemeinen Ebene stellt Datta Grundzüge eines kritischen Bildungsverständnisses, anknüpfend an Paulo Freire, dar und beschreibt die Problematik des Begriffs „Entwicklung“. Da die Umsetzung der aufgezählten Prinzipien nicht so einfach ist - so Datta - plädiert er für das „Lenziel: Bescheidenheit“. Immerhin nennt er in seinem Beitrag einige Themen und Fragent, die in Sekundarstufe I und II behandelt werden können.

Weitere Beiträge kommen von *Claus Leggewie*, der sich mit der Diskriminierung von Fremden in verschiedenen nationalen Kontexten beschäftigt, von *Gerd Iben*, der die Notwendigkeit einer neuen Sozialethik mit Anstößen aus der Diskussion des Kommunitarismus begründet und von *Dieter Kramer*, der aus ethnologischer Sicht die Dialektik globaler und regionaler Prozesse diskutiert.

Lohnt die Lektüre des Buches? Ja und Nein. Es ist eine Zusammenstellung erfreulicher und ärgerlicher Beiträge. Ein roter Faden ist weniger erkennbar als die Zufälligkeit offensichtlich gerade verfügbarer Beiträge, die in ganz unterschiedlichen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten entstanden. Daß sie alle unter „Global denken - lokal handeln“ zusammengefaßt werden können, spricht nicht unbedingt für die inhaltliche Schärfe dieses Oxymorons. Vielleicht ist es an der Zeit, neue Merkformeln zu finden, die mit der „neuen Unübersichtlichkeit“ unserer Zeit korrespondieren.

Peter Schreiner

Die Lage der Flüchtlinge in der Welt

UNHCR-Report 1994

(deutschsprachige Ausgabe) Bonn 1994 (Verlag J.H.W. Dietz Nachfolger), DM 29,80

Das Amt des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen (UNHCR) wurde 1951 gegründet, um die Flüchtlingsprobleme in der Folge des Zweiten Weltkriegs zu bewältigen. Diesen Menschen sollte Hilfestellung bei der Integration in die Aufnahmeländer gegeben werden. Es war dabei Absicht, dieses Amt auf drei Jahre zu limitieren. Doch die veränderte politische Situation machte eine mehrfache Verlängerung dieses Mandates notwendig. Seit 1976 beobachtet der UNHCR ein ständiges Ansteigen der Flüchtlingszahlen. Waren es 1976 ca. 2,6 Mill., so werden für 1994

weltweit 25 Millionen Flüchtlinge geschätzt. Angesichts dieses gigantischen Anwachsens ist die Arbeit des UNHCR notwendiger, aber auch schwieriger als je zuvor. Der Hintergrund dieser Zunahme ist die paradoxe Situation, daß nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation neue regionale Spannungen und Konflikte aufgebrochen sind, die zu Flucht und Wanderungsbewegungen bislang nicht gekannten Ausmaßes geführt haben. Die Zusammenhänge und Ursachen, aber auch die Folgen stellen ein neuartiges und immenses Problem für Politik und humanitäre Organisationen dar, das nur in einer internationalen Zusammenarbeit und globaler Verantwortung angemessen angegangen werden kann.

Der vorliegende Report des UNHCR stellt umfangreiches Material über die Situation der Flüchtlinge vor und gibt einen Überblick über die vielfältigen Faktoren, die bei der Beurteilung zu berücksichtigen sind. Er zeigt auf, daß die bisherigen rechtlichen Instrumentarien überfordert sind, um die anstehenden Probleme zu lösen. Insbesondere in den Industrienationen zeigt sich eine verstärkte Abschottung gegen den stark anwachsenden Zuwanderungsdruck. Das schlägt sich insbesondere in einer restriktiveren Asylpolitik nieder. In einer Reihe von Staaten nimmt die Fremdenfeindlichkeit erschreckend zu und erschwert dadurch umfassendere politische Lösungen. Aufgrund der unterschiedlichen Interessenlage einzelner Staaten werden Flüchtlinge

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

oft nach ihrem meist bedrückenden Schicksal im Herkunftsland zu Opfern negativer Zuständigkeitskonflikte.

Die Lektüre des Berichtes sei nachdrücklich empfohlen, da sie die Diskussionen über Zuwanderungen, Ursachen von Flucht in den Herkunftsländern und die Beurteilung unserer deutschen Diskussion über Flüchtlings- und Asylpolitik auf eine kenntnisreichere Grundlage stellen kann. Der häufig in der Öffentlichkeit vermittelte Eindruck, daß die Bundesrepublik aufgrund ihres individuellen Asylrechtes die Hauptlast weltweiter Flüchtlingsströme trage, entbehrt nach diesem Bericht jeder Grundlage. Nur 6 % der weltweiten Flüchtlinge suchen in Europa Zuflucht. Die Bundesrepu-

blik nimmt in der Statistik der Aufnahmeländer im internationalen Vergleich den 33sten Platz ein - gemessen an der Anzahl der aufgenommenen Flüchtlinge im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung. Bezogen auf das Bruttosozialprodukt des jeweiligen Staates rangiert die Bundesrepublik auf Rang 42, obwohl sie ohne Zweifel zu den reichsten Nationen zu zählen ist. Der vorliegende UNHCR-Bericht bietet hervorragendes Material, um zu verlässlicheren Daten und Beurteilungen kommen und sowohl im Unterricht als auch in der politischen Diskussion fundierter mit dem Problem weltweiter Flucht und erzwungener Migration umgehen zu können.

Martin Affolderbach

Michler, Walter

Afrika: Wege in die Zukunft

Ein Kontinent zwischen Bürgerkriegen und Demokratisierung

Misereor, Horlemann, Unkel am Rhein, 1995. 206 Seiten. ISBN 3-89502-020-6.

Unter der Überschrift „Afrika - Wege in die Zukunft: Ein Kontinent zwischen Bürgerkriegen und Demokratisierung“ versucht Walter Michler mit guten Erfolg den „blinden Fleck“ (S. 11) über Afrika im Bewußtsein der Öffentlichkeit des Abendlandes zu entfernen. Das vom Misereor im Frühjahr 1995 herausgegebene Buch ist in drei Abschnitte gegliedert: Der erste Abschnitt bietet einen Überblick über die politische Entwicklung in Afrika - die der Autor als „Demokratisierungsprozeß“ bezeichnet - seit etwa 1988/1989. Im zweiten Abschnitt werden anhand von fünf Länderfallbeispielen - Eritrea, Äthiopien, Zaire, Ruanda und Angola - die Erfolge aber vor allem die Komplexitäten und Gefahren dieses „Demokratisierungsprozesses“ in Afrika dargestellt. Die Kriterien für die Auswahl dieser Länder werden leider nicht offengelegt. Ich habe das jüngste Beispiel des Friedens- bzw. Demokratisierungsprozesses in Afrika (Mosambik) als Fallbeispiel vermißt, obwohl der Autor an verschiedenen Stellen des Buches dem mosambikanischen Friedensprozeß Aufmerksamkeit schenkt (z.B. auf den Seiten 22, 34-35, 68-69 u.a.). Der Abschnitt drei ist ein Anhang mit einer tabellarischen Übersicht von Stationen und Ereignissen im Demokratisierungsprozeß Afrikas (Einführung von Mehrparteiensystemen und von neuen demokrati-

schen Verfassungen, Wahlen, kriegesischen Konflikten u.a.). Die Tabelle wird durch ausgewählte Basisdaten über „Schwarzafrika“ - als „vereinfachte Bezeichnung für den Kontinent...“ ohne Ägypten, Algerien, Libyen, Marokko, Tunesien und Südafrika (S. 6) - ergänzt. Nicht überzeugend ist der Ausschluß Südafrikas aufgrund seiner „enorm starken Wirtschaftskraft“, da damit „Schwarzafrika“ mit dem „unterentwickelten Afrika“ gleichgestellt wird. Außerdem ergibt sich die Frage, ob die vom Autor beschriebenen „Wege in die Zukunft“ ohne die politische und ökonomische Mitgestaltung durch die Südafrika, zumindest für das subsaharische Afrika, denkbar wären. Darüber hinaus waren die Parlaments- und Präsidentschaftswahlen im April 1994 in Südafrika auch ein Muster des Demokratisierungsprozesses in Afrika - und hier sei Afrika betont.

Im ersten Teil wird zunächst das Bild eines *ahistorischen* Afrika (am Beispiel Hegels) und des *Afropessimismus* (am Beispiel der Medien in Europa) durch zahlreiche Zitate und Argumentationen bekannter afrikanischen Denker (Ki-Zebro, Achben...) widerlegt, ohne die verheerende Realität Afrikas zu schön. Der Autor zeigt hier ein seltenes Geschick in der historischen Darstellung der Entwicklungen in Afrika. In einem weiteren Schritt stellt er fest, daß der Anfang eines „Wind of Change“ in Afrika in den Jahren 1989/90 anzusetzen sei. Die „neue Generation“ der Politiker Schwarzafrikas (im Unterschied zu der 60er Generation) wurde, was der Autor



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

als „afrikanische Perestroika“ bezeichnet, von den globalen Veränderungen in Osteuropa inspiriert (S. 22-24). Weiter fragt der Autor, ob Afrika reif für Demokratisierung oder Reformen sei und gibt die Antwort: „Ob Afrika reif für die Demokratie ist, ob der Prozeß von außen mit erzwungen wurde, ob das Mehrparteienmodell auf die spezifischen Verhältnisse des Kontinents paßt etc. - all dies sind Fragen, die letztlich nur zu *erkenntnistheoretischen* Ergebnissen (Hybg. v. J.C.) führen können. Denn de facto will Schwarzafrika eine Demokratisierung nach sog. westlichen Grundprinzipien“ (S. 27). Ich denke allerdings, daß diese Aussage noch lange keine Antwort auf diese auch von afrikanischen Theoretikern gestellten Frage ist. Die Frage gilt für Afrikaner nicht nur als *erkenntnistheoretisches* sondern auch als *politisch-praktisches* Problem bei der demokratischen Umgestaltung Afrikas. Der Autor hat aber vollkommen recht, wenn er meint, die Frage, *wie der angelaufene „Perestroikaprozeß“ unter spezifischen Bedingungen Schwarzafrikas zum Erfolg kommen könne* (ebenda), sei wichtig für die weitere Konsolidierung der „erfolgreichen Etablierung demokratischer Institutionen und des Pluralismus“ in Afrika (Sturz der Doktrin des Marxismus-Leninismus, politischer Pluralismus, Meinungs- und Pressefreiheit u.a.).

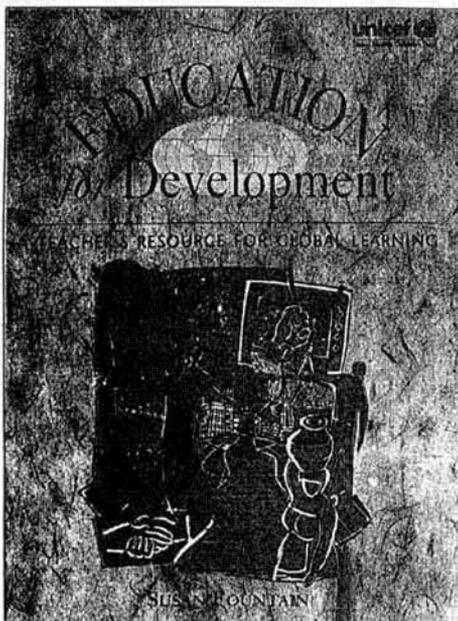
Das Bild von 'Afrika als Subjekt einer eigenen Geschichte'

- das Micheler ohne Zweifel im Endeffekt vermittelt - wird indes leicht einseitig durch Sätze wie: „Ohne die UN-Blauhelme wären die Friedensvereinbarungen sicherlich in die Tat nicht umgesetzt worden“ dargestellt (S. 69). Die „Friedensforschung“ - ein positiver Ausdruck für die gemeinte „Forschung der Konfliktlösung“ - in Afrika ist in einer embryonalen Phase, so daß es immer schwierig ist, zu wissen welchen Beitrag jeder Afrikaner für den Demokratisierungs- bzw. Friedensprozeß geleistet hätte. Doch die Stärken des Buches - ausreichende Hintergrundmaterialien, sehr übersichtliche Schaubilder, Informationsreichtum und guter Aufbau - machen es zu einer unabdingbaren Literaturempfehlung nicht nur für die Afrikainteressierte im Westeuropa sondern für jeden Weltbürger, der sich für Probleme Afrikas interessiert und sich umfangreich informieren will.

Auch die Länderfallbeispiele im zweiten Teil des Buches sind informationsreich. Der Autor hat jedes Beispiel gründlich vor Ort recherchiert. Gleichzeitig bietet er sehr anschauliches und übersichtliches Material zu diesen Ländern an. Es war sicherlich kein leichtes Unternehmen, Anschaulichkeit und Gründlichkeit in einem zu kombinieren. Dieses *methodische Verdienst* macht das Buch zugänglich und verständlich für jeden Leser, ob Wissenschaftler oder Student oder einfacher Arbeiter im fernen Afrika oder im fernen Europa.

José P. Castiano

Education for development, 320 Seiten, 16.99 Englische Pfund, ISBN 0340 61904 X, 1995. Bezug: Bookpoint Ltd., Hodder & Stoughton Educational, Inspection Copy Service, FREEPOST OF 1488, Oxon, OX14 4YY, UK.



den Unterricht umzusetzende, aber mit einfachen Mitteln zu gestaltende, Ideen zu liefern.

Susan Fountain/UNICEF

Education for development

A Teacher's Ressource For Global Learning

Entwicklungspädagogik wird hier verstanden als „approach to learning which aims to build global citizenship“ (S. 13) und auf zwei historische Wurzeln zurückgeführt: Globale Erziehung in den Industrienationen (entwicklungspolitische Bildungsarbeit) und auf Gesundheitserziehung, Alphabetisierung in Ländern der sogenannten Dritten Welt. Vor dem Hintergrund eines veränderten Entwicklungsbegriffs, einer weltweiten Globalisierung und einem veränderten Erziehungsbewußtsein, wird hier der Versuch unternommen, beide Konzepte zusammenzuführen. Im Hintergrund steht dabei ein Konzept der Entwicklungspädagogik, das von fünf Inhaltsbereichen ausgeht: Einblick in die wechselseitigen Abhängigkeiten („Interdependence“), Vorurtei-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

le und Wahrnehmungsschulung („Images and Perceptions“), soziale Gerechtigkeit („social justice“), Konflikte und Konfliktlösung („conflict and conflict resolution“) sowie sozialer Wandel und Zukunftskonzepte („change and the future“). Der Lernprozeß soll anschaulich, altersgemäß und handlungsorientiert strukturiert werden, dabei aber auch auf die angemessene kognitive Durchdringung der Sachverhalte achten.

Jeder Inhaltsbereich enthält methodische Vorschläge (incl. englischsprachigen Kopiervorlagen) für drei Altersstufen: für Schülerinnen und Schüler der Grundschule (7-11 Jahre alt), der Sekundarstufe I (12-15 Jahre) und Sekundarstufe II (16-18 Jahre). Für jeden Inhaltsbereich werden sogenannte

„key-concepts“, also Schlüsselbegriffe benannt und Lernziele ausformuliert. Jeder Inhaltsbereich wird einleitend beschrieben und begründet.

Diese Unterrichtsvorschläge in diesem Buch gehen zwar - und dies ist kritisch anzumerken - immer noch von der prinzipiellen Lösbarkeit globaler Probleme aus und vermitteln bzw. reflektieren nur wenig die heutigen Entwicklungsprobleme kennzeichnende Kontingenzerfahrungen. Insgesamt aber ist dies ein gelungener Versuch, eines praxisnahen Handbuchs für Entwicklungspädagogik für auf diesem Gebiet noch nicht geschulte Lehrkräfte. Man darf auf die Rezeption der Ende 1995 erscheinenden deutschen Ausgabe gespannt sein.

Annette Scheunpflug

Goßmann, Klaus / Pithan, Annebelle/
Schreiner, Peter (Hg.):

Zukunftsfähiges Lernen?

Herausforderungen für
ökumenisches Lernen in Schule
und Unterricht

Comenius-Institut, Münster, 1995, 133 S. Bezug:
Comenius-Institut, Ev. Arbeitsstätte für Erziehungswissenschaft e.V., Schreiberstr. 12, 48149 Münster

Im Juni 1994 veranstaltete das Comenius-Institut in Münster eine Konzeptionstagung zum ökumenischen Lernen, deren Beiträge nun gemeinsam mit einigen weiterführenden Überlegungen, die unmittelbar im Anschluß an diese Tagung entstanden, in einem Band gesammelt sind. Vor dem Hintergrund der aktuellen entwicklungspolitischen und entwicklungspädagogischen Theoriediskussion wird hier eine Standortsuche ökumenischen Lernens vorgenommen, die sich im wesentlichen um folgende Fragestellungen bewegt:

-Wie kann der Anspruch an eine „Ganzheitlichkeit“ ökumenischen Lernens angesichts der überbordenden Komplexität heutiger Welterfahrung aufrecht erhalten werden?

-Wie ist ökumenisches Lernen gegenüber multikulturellem, interkulturellem, interreligiösem und entwicklungsbezogenem Lernen inhaltlich zu beschreiben?

-Wie werden Konzeptionsdebatten ökumenischen Lernens außerhalb der Religionspädagogik rezipiert? Können diese für eine allgemeine Funktionsbestimmung des Religions-

unterrichts in Zeiten zunehmender Entkirchlichung und Multireligiosität fruchtbar gemacht werden?

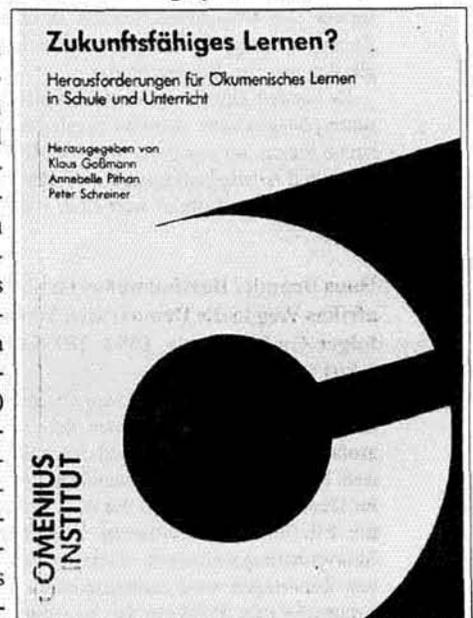
-Welche Abwehrmechanismen entstehen vor allem bei Jugendlichen, und was heißt dies für Fragen des konziliaren Prozesses?

Sieben Ökumeniker nähern sich diesen Fragen aus unterschiedlichen Perspektiven: aus der biographisch orientierten Reflexion (Gottfried Orth); vor dem Hintergrund der römisch-katholischen Sichtweise (Richard Schlüter); aus entwicklungspädagogischer Reflexion im Hinblick auf das schulische Lernen (Klaus Seitz); in Auseinandersetzung mit Ansätzen interkulturellen Lernens (Wolfram Weiße) und diskutiert im Hinblick auf das verschiedenen Ansätzen immanente Bildungsverständnis (Hans-Hermann Wilke). Klaus Goßmann stellt in seinem Beitrag verschiedene Theorieansätze ökumenischen Lernens vor und Ulrich Becker verbindet es mit einer „Pädagogik der Hoffnung“.

Die Herausgeber bündeln die Beiträge in einem perspektivischen Ausblick, der die neuen Herausforderungen pointiert und zu weiterem interdisziplinärem Vorgehen ermutigt. Abgeschlossen wird der Band durch sechs Thesen des Herausgeberteams zum ökumenischen Lernen.

Dieser Band gibt einen guten Überblick über konzeptionelle Diskussionen ökumenischen Lernens und stellt damit gerade für Zwecke der Lehre eine geeignete Lektüre dar.

Annette Scheunpflug



Manfred Liebel: Wir sind die Gegenwart, Kinderarbeit und Kinderbewegungen in Lateinamerika, kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur „Dritten Welt“ 10, IKO-Verlag für interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1994, 190 Seiten

Der Autor, der selbst in Projekten mit Straßenkindern in Lateinamerika gearbeitet hat, entwickelt mit seiner Beschreibung der Faktoren, die zum Entstehen neuer Kinderbewegungen führen, Grundzüge einer Pädagogik der sozialen Bewegung. Nach einer Begriffsklärung, was unter Straßenkindern, bzw. unter Kinderarbeit zu verstehen sei, geht er auf die ökonomische Bedeutung der Kinderarbeit und den sinnspendenden Aspekt von Arbeit für Kinder ein: „Es gilt heute als erwiesen, daß die Arbeit von Kindern nicht nur aus der Armut resultiert und mit ihr wächst, sondern auch wesentlich dazu beiträgt, die Armut zu mildern und zu reduzieren.“ Eine Anerkennung der Kinderarbeit müsse auch das arbeitende Kind anerkennen, ist seine logische Folgerung. In diesem Sinne wird das arbeitende Kind nicht länger als Objekt einer widrigen Umwelt, sondern als handelndes Subjekt, das versucht, selbstverantwortlich sein Leben zu gestalten, betrachtet. Arbeit wird auch als Lernprozeß verstanden, wenn die Voraussetzung gegeben ist, „daß die Arbeitserfahrungen der Kinder nicht länger negiert und abgewertet und daß die Lernmöglichkeiten geschaffen werden, die den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Kinder entsprechen“.

In folgenden Kapiteln werden Beispiele von Organisationsformen von arbeitenden Kindern in Lateinamerika beschrieben. Zum Schluß legt der Autor seine Überlegungen für eine Pädagogik der sozialen Bewegung dar.

Es handelt sich um ein sehr informatives Buch, daß interessante pädagogische Ansätze beinhaltet, die konkrete Möglichkeiten bieten, im positiven Sinne Einfluß zu nehmen auf die Lebens- und Arbeitsbedingungen arbeitender Kinder, Kindheit neu zu definieren und die es wert sind, weitergedacht zu werden.

Sigrid Görgens

Hans Brandt / Bartholomäus Grill: Der letzte Treck, Südafrikas Weg in die Demokratie, Verlag J.H.W. Dietz Nachfolger GmbH, Bonn, 1994, 187 Seiten, 19,80 DM, ISBN 3-8012-3062-7

Die Autoren, die beide für verschiedene Zeitschriften als Journalisten bzw. Korrespondenten tätig sind, beschreiben in drei großen Kapiteln den Weg Südafrikas in die Demokratie. Im ersten Teil wird das Zustandekommen der Zeitwende in Südafrika im Dezember 1993 durch die ökonomische Notwendigkeit und die Einsicht, daß moderner Kapitalismus nicht mit einer Sklavenhaltergesellschaft vereinbar ist, beschrieben. In einzelnen Reportagen wird nachgezeichnet, wie die Triebkräfte des Umbruchs (u.a. Rückzug der Sowjetunion, Frieden in Angola, Demokratie in Namibia, Wirtschaftsboykott, Rubikonrede Frederik de Klerks, Schüleraufstand, Staatsterror) ab Mitte der achtziger Jahre schließlich zur politischen Wende führten. Der zweite Teil hingegen beschreibt die Zeit des Übergangs: „Das Alte stirbt, und das Neue kann nicht geboren werden; in diesem Interregnum treten vielfältige Symptome der Morbidität auf“ (Philosoph Antonio Gramsci). Extreme Gruppierungen, sowohl schwarzer und weißer Herkunft, versuchen die Wahlen zu verhindern, bzw. ihre Position zu stärken. Bis zu den ersten freien am Wahlen am 27. April 1994 haben 15.000 Menschen ihr Leben im Verteilungskampf um politische und ökonomische Ressourcen durch Gewalt und Terror verloren.

Der dritte Teil des Buches listet die Probleme des Landes und

des neuen demokratischen Staates auf und versucht eine Zukunftsprognose (u.a. Landbesitzfrage, neue Armee, Bildung, Finanzierung, Umverteilung). Die Volkswirtschaft braucht Wachstum, Voraussetzung hierfür ist innere Stabilität. Das setzt aber gerechte Verteilung voraus und hier schließt sich der Teufelskreis. Neben den schwer zu lösenden Wirtschaftsfragen bleibt abzuwarten, wie sich die Entwicklung hin zu einer multikulturellen Gesellschaft durch ein vollkommen neu zu gestaltendes Bildungssystem entwickeln wird.

Ein spannendes Buch, daß einen schnellen Überblick über die Lage in Südafrika verschafft und sich durch die journalistische Form und Sprache gut lesen läßt, allerdings durch die subjektiven politischen Einstellungen der Autoren stark geprägt ist.

Sigrid Görgens

Frauen in Aktion - Frauen in Gefahr: Weltweite Kampagne gegen Menschenrechtsverletzungen an Frauen/ Amnesty International. 1. Aufl., Bonn: AI, Sekt. der Bundesrepublik Deutschland, 1995, 217 Seiten, ISBN 3-89290-036-1, 10,-DM

Wie der Titel „Frauen in Aktion - Frauen in Gefahr“ aussagt, werden Menschenrechtsverletzungen an Frauen immer weniger stillschweigend hingenommen. Frauen organisieren und wehren sich, oft mit großem Risiko, um Mißstände und Unrecht anzuprangern und öffentlich zu machen. Frauen und Kinder sind millionenfach Opfer von Krieg, Flucht und Armut in allen Teilen der Welt. Sich für ihre Rechte einzusetzen ist Inhalt der weltweiten Kampagne von amnesty international, die auf ein 15 Punkte-Programm zum Schutz der Menschenrechte von Frauen konzentriert ist. In vier Kapiteln werden anhand vieler Beispiele die Formen der Menschenrechtsverletzungen an Frauen im Krieg, bei der Organisationsarbeit, in Haft und bei Asylbewerberinnen in Deutschland dargestellt. Mit den Photographien wird dieses Buch zu einem eindringlichen und erschütternden Dokument, daß aber auch gleichzeitig Perspektiven weist, wie gegen diese Verletzungen der Menschenrechte angekämpft werden kann. Ein lesenswertes Buch nicht nur für Frauen.

Sigrid Görgens

Marianne März: Eins plus eins macht mehr als zwei. Nord-Süd-Schulpartnerschaften in Baden-Württemberg, herausgegeben vom Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung Stuttgart (ZEB) und der Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg, Tübingen 1994, 137 Seiten, ISBN 3-922833-89-6 Bezug: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 72070 Tübingen.

Solidarisch leben lernen e.V./epd-Entwicklungspolitik (Hrsg.): Nord-Süd-Schulpartnerschaften. Eine Handreichung, Frankfurt/Main, 1995, 128 Seiten, ISSN 0177-5510. Bezug: GEP, Postfach 500550, 60394 Frankfurt/Main.

Nachdem die Nord-Süd-Schulpartnerschaften lange Zeit publizistisch nur sehr wenig bedacht wurden, sind in jüngster Zeit nun gleich zwei Publikationen auf den Markt gekommen: eine empirische Bestandsaufnahme und Einschätzung der in Baden-Württemberg bestehenden Schulpartnerschaften mit Ländern der Dritten Welt und „eine Handreichung für alle, die Schulpartnerschaften mit Schulen in der 'Dritten Welt' durchführen oder durchführen wollen“ - so der Untertitel des Bandes des Vereins Solidarisch leben lernen.

Vor dem Hintergrund ihrer eigenen Erfahrung mit einer Schul-

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

partnerschaft hat sich Marianne März 1992 an eine empirische Bestandsaufnahme der bestehenden Schulpartnerschaften in Baden-Württemberg gemacht. In offenen Interviews ermittelte die Autorin zunächst „Standpunkte zu Nord-Süd-Schulpartnerschaften bei VertreterInnen von Institutionen“ (S.84). Außerdem befragte sie durch einen Fragebogen 66 Personen zu bestehenden Schulpartnerschaften. Als Ergebnis ihrer Untersuchung wird erkennbar, daß Schulpartnerschaften in qualitativer und quantitativer Hinsicht als defizitär zu beschreiben sind. Nur etwa 1,5 % der Schulen in Baden-Württemberg wagen sich an eine solche Form der Zusammenarbeit heran. Finanzielle Hilfe und materielle Unterstützung stehen dabei im Vordergrund, entwicklungspädagogische Zielstellungen globalen Lernens kommen hier viel zu selten ins Blickfeld. Die Autorin beschreibt die Schullandschaft differenziert und zeigt durch ihre Untersuchung die Probleme, aber auch die Möglichkeiten von Schulpartnerschaften in vielfacher Perspektive auf.

Der Verein Solidarisch Leben lernen hat sich gerade vor dem Hintergrund, daß Schulpartnerschaften nicht immer als entwicklungspädagogische Lernchance genutzt werden, an die Konzeption der nun vorliegenden Arbeitshilfe gemacht. In diesem Band findet man Praxisbeispiele

von Partnerschaften, methodische Hilfen und beispielhafte Momentaufnahmen. Ein umfangreicher Serviceteil rundet das Buch ab.

Beide Werke sollten für an Schulpartnerschaften interessierte Lehrkräfte zur Pflichtlektüre werden.

Annette Scheunpflug



Rosa Elena Maldonado/Gaby Franger: **Das Holz, das Heim, das Brot. La leña, el pan sin nombre. Odun, Ocak, Ekmek. Photobuch, Nürnberg, 1994, 110**

Seiten. Bezug: Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und interkulturellen Austausch e.V., Postfach 210421, 91022 Nürnberg.

In diesem sehr schön graphisch gestalteten Photobuch werden wird Frauenalltag aus der Bundesrepublik, der Türkei und aus Peru durch einfühlsame Photos und Texte sichtbar gemacht. Die poetischen Texte sind jeweils in allen drei Sprachen abgefaßt und machen das Buch damit zu einer wertvollen Hilfe interkultureller Lernprozesse. Hier wird die strukturelle Ähnlichkeit vom Leben der Frauen auf dem Land überall in dieser Welt anschaulich verdeutlicht. Ein wunderschönes Buch, das sich für das eigene Lesen und Anschauen, für Geschenke und für interkulturellen Unterricht hervorragend eignet und dem weite Verbreitung zu wünschen ist.

Annette Scheunpflug



Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Kakao - mehr als schwarz/weiß. Ideen und Anregungen zum Welt-Handel am Beispiel Kakao und Schokolade. Ein Unterrichtsprojekt in den Fächern Wirtschaftslehre, Religion und Deutsch. Reliprax spezial, Einzelpreis DM 12. Autoren: Alfred Löffler, Peter Sobetzki-Petzold, Uwe Becker. Zu bestellen bei: RELIPRAX, Züricher Str. 2, 28325 Bremen.

Möchten Ihre Schülerinnen und Schüler wissen, was Kakao ist, wo er herkommt, wie er gehandelt, vermarktet und weiterverarbeitet wird? Möchten sie Konkretes erfahren darüber, wie Kakaopreise entstehen und sich entwickeln, welche Rollen dabei Welthandelsabkommen, Rohstoffbörsen und Terms of Trade spielen? Möchten Sie zum Denken anregen über Gerechtigkeit und fairen Handel oder eine Exkursion in ein Schokoladenmuseum unternehmen? Möchten Sie, daß Ihre Schülerinnen und Schüler dabei lesen, überlegen, streiten, rechnen, spielen? Möchten Sie ihnen Perspektiven eröffnen, wie sie sich als Konsumenten alternativ verhalten können, wenn sie die angestrebten Lern-

ziele erreicht haben? So greifen Sie zu dieser didaktisch übersichtlich strukturierten Sammlung von Materialien und methodischen Vorschlägen. Für Ihren Unterricht ist sicherlich etwas dabei, unabhängig von der Schulform, in der Sie Lehrkraft sind. Müheless läßt sich das vorgelegte Konzept erweitern auf die geforderten Inhalte einer Berufs- oder Berufsfachschulklasse, beispielsweise im Nahrungs- oder kaufmännischen Bereich, und selbst als Ausgangspunkt für Lernprozesse staatlich geprüfter Betriebswirte entsprechen die gebotenen Inhalte dem erforderlichen Abstraktionsniveau. Die vielfältigen Ideen sind so breit angelegt, daß sie Lehrkräfte sicherlich dazu inspirieren, den uns vertrauten Ansatz des Lernens mit dem Kopf noch weiter auszuweiten hin zu einem Lernen mit unseren Sinnen. Denn wie bemerken die Autoren selbst so trefflich: „Wenn die reichen Länder der Erde eine echte Bereitschaft zum Teilen entwickeln könnten, dann ließen sich alle anderen Probleme lösen.“ Noch kämpfen wir nicht ums Überleben, denn wir leben zu gut dazu. Welche „letzte“ Zigarette sollen unsere Schülerinnen und Schüler dann also teilen? (vgl. S. 97)

Barbara Toepfer

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Medienpaket AIDS. Brot für die Welt, Karlsruhe Str. 11, 70771 Leinfelden-Echterdingen. Zielgruppe: SEK II

Dieses Medienpaket besteht aus einem Arbeitsheft, einem Plakat, einer Briefkarte, Dias und einer Broschüre der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung mit Anregungen und Tips für Aktionen und Initiativen zur Aids-Prävention. In fünf Konzepten für Unterrichtsstunden, ergänzt durch 16 Materialien, wird Wissen über AIDS vermittelt, die Ausgrenzung durch AIDS spielerisch erfahren, die Relation AIDS - christliche Gemeinden gespiegelt, AIDS in Tansania thematisiert und Vorschläge zum Umgang mit dem Thema Liebe - Freundschaft - AIDS unterbreitet. Die einzelnen Stunden sind sorgfältig vorstrukturiert und ersparen Lehrkräften eine zusätzliche Aufarbeitung der jeweiligen Themen. Für Religions- bzw. Ethikunterricht ist diese Mappe genauso geeignet wie für Sozial- und Erdkunde - idealerweise wird in fächerübergreifender Kooperation der Lehrkräfte gearbeitet. Vorschläge für Vorgehensweisen, die handlungs- und betroffenen-/ empathieorientiert sind, nehmen viel Raum ein - schade nur, daß zunächst kognitiv vorgegangen wird und erst in der letzten Sequenz die konkrete Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung ist. *Barbara Toepfer*

Auf dem Weg zu Fair(er) gehandelten Kartoffeln. Eine Arbeitshilfe für Gemeindeveranstaltungen und Gottesdienst (nicht nur) zum Erntedank. Kirchlicher Dienst auf dem Lande der Ev. Luth. Landeskirche Hannover, Archivstr. 2, 30169 Hannover (in Zusammenarbeit mit dem Diakonischen Werk Hannover).

KKK - das sind niedersächsische KirchenkreisKartoffeln. Ihre Eigentümer sind Aktionäre aus den Kirchengemeinden. Wahrung der Schöpfung, aktiver Umweltschutz, Förderung der Stadt-Landpartnerschaft, Direktvermarktung und Kirche glaubwürdiger leben sind Ziele solcher Aktionen rund um die Kartoffel, die in diesem Heft vorgestellt werden. Hintergrundinformationen über dieses Lebensmittel werden um Ideen zu einem Kartoffel-Gottesdienst, ein Kartoffel-Fest, eine Kartoffel-Meditation bereichert. Viele Ideen lassen sich „umbiegen“ auf den Erfahrungsbereich Kindergarten und Schule - und warum nicht sich inspirieren lassen für eine Sommer-Kartoffel-Gartenfete ganz privat oder im Stadtteil? *Barbara Toepfer*

Bundeszentrale für politische Bildung: Menschenrechte. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Herausgeber: Deutsche UNESCO-Kommission, Colmantstr. 15, 53115 Bonn.

Heft 1: Sozialer Rechtsstaat (u.a. Funktionen der Grundrechte, Verwirklichung in der Praxis, Versammlungsfreiheit, Recht auf Asyl);

Heft 2: Ost-West-Beziehungen (u.a. Menschenrechte und Gesellschaftsordnung, Menschenrechte und Entspannungspolitik);

Heft 3: Nord-Süd-Verhältnis (u.a. Weltwirtschaft, Menschenrechtsverletzungen und Unterentwicklung, ...was fordern die Entwicklungsländer von uns?);

Heft 4: Historische Entwicklung (u.a. Entwicklung GB, USA, D, Revolution von 1848/49, Recht auf Arbeit);

Heft 5: Interkulturelle Kommunikation (u.a. Kulturbegriff, Mann und Frau im Islam, Menschenrechtserklärungen aus außereuropäischen Kulturkreisen);

Heft 6: Internationaler Schutz (u.a. Charta der Vereinten Na-

tionen, verschiedene Verfahren, KSZE-Prozeß, Afrikanische Charta der Rechte der Menschen und Völker);

Zwar stammen diese Hefte (in 2. Auflage) aus dem Jahr 1988 und sind somit in Teilen aktualisierungsbedürftig. Sie bieten jedoch eine Fülle grundlegender Materialien, und der damalige Diskussionsstand hat sich nicht substantiell verändert. Auch die methodischen Vorschläge zur Aufarbeitung der Themen im Unterricht sind keineswegs veraltet: diese Sammlung gehört in jede Schulbibliothek! *Barbara Toepfer*

Dettmer Grünefeld: Landwirtschaft. Materialien für Schule, Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit; Verlag Die Werkstatt Göttingen/AOL Verlag Lichtenau 1995; 128 S. A 4, 48 DM

Die meisten Menschen sind heute „ökologische Analphabeten“. Das Wissen um ökologische Zusammenhänge, die Herstellung und Konservierung von Lebensmitteln oder zum Umgang mit Tieren ist weitgehend verlorengegangen. Wer weiß schon, wo die tägliche Frühstücksmilch oder das Stück Schweinefleisch herkommt? Ziel der Anfang des Jahres erschienenen „Unterrichtsmaterialien Landwirtschaft“ ist es, dieses Wissen teilweise wiederherzustellen, indem sie über die Situation der Landwirtschaft und deren Probleme informieren. Sie wurden vor allem für die Verwendung in Schulen produziert, sind aber auch für die Erwachsenenbildung oder politische Öffentlichkeitsarbeit in Umwelt- und Agrarfragen geeignet.

Inhaltlich wird die Sympathie für eine ökologisch, sozial und entwicklungspolitisch begründete Kritik an der derzeitigen Produktionsweise der Landwirtschaft und die Parteinahme für Positionen der Agraropposition nicht verschwiegen. Die Auswahl der verwendeten Dokumente ist realitätsgetreu, sie läßt die Menschen nicht hinter der wirtschaftlichen und ökologischen Krise der Landwirtschaft verschwinden, die ja für die betroffenen Menschen auch eine kulturelle ist. Der Inhalt ist in zwei große Blöcke gegliedert: konventionelle Landwirtschaft und ökologischer Landbau. Im ersten Teil werden die agrarpolitischen und ökonomischen Bedingungen, vor allem der Zwang zum Wachstum, die negativen Folgen der industriellen Landwirtschaft für Umwelt, Mensch, Tier und die sog. Dritte Welt behandelt. Im zweiten Teil kommen die Prinzipien der ökologischen Landwirtschaft in Theorie und Praxis sowie (die Grenzen von) „Alternativen“ innerhalb des konventionellen Landbaus zur Sprache und zum Schluß wird ein Ausblick auf eine andere Ernährung und verändertes Verbraucherverhalten gewagt. Adressen- und Medienverzeichnisse und eine Literaturliste schließen den Reader ab.

Zu den Schwerpunktthemen finden sich mit Grafiken und Abbildungen versehene, inhaltliche Material- und Arbeitsblätter (als Kopiervorlagen). Die Lehrerinformationen, die graphisch abgelesen und gekennzeichnet sind, beinhalten auch didaktische Anregungen, wie z.B. Vorschläge für ökopädagogische Spiele oder praktische Aktionen und Erkundungen. Die „Unterrichtsmaterialien Landwirtschaft“ wurden in der Praxis von Schule und Volkshochschule eingesetzt und sind je nach Zielgruppe unterschiedlich kombinierbar.

Mit den praktischen Aktionen - etwa Bodenuntersuchungen, Kochen oder Besuchen auf Bauernhöfen - kann über Erfahrung, Selber-Machen und Selber-Sehen gelernt werden, was im Zweifelsfall die bessere und nachhaltiger wirkende Methode ist. Man kos sind der etwas hohe Preis der „Materialien“ und die Überbewertung, die die Massentierhaltung erhält. *Bernd Hüttner*

Gisela Führung/Mechthild Lensing: Was heißt hier fremd? Unterrichtsmaterial zum Thema Ausländerfeindlichkeit. Cornelsen Verlag, Berlin 1994, 63 S.

Studienkreis für Tourismus und Entwicklung: Fremdes verstehen. Sympathie Magazin Nr. 28, München 1994, 51 S.

Die Hefte „Was heißt hier fremd?“ von Gisela Führung und Mechthild Lensing sowie „Fremdes verstehen“ vom Studienkreis für Tourismus und Entwicklung setzen sich mit dem Fremden, Erfahrungen eigener Fremdheit und der Fremdheit anderer auseinander. Sie entstanden vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklung in Deutschland, die durch zunehmende Gewalt gegenüber Ausländern sowie der Diskrepanz zwischen touristischen Erfahrungen von Fremde und dem alltäglichen Unverständnis bis hin zur Gewalt Fremdem gegenüber gekennzeichnet ist. Dieser Entwicklung gilt es vor allem auch im pädagogischen Bereich entsprechend zu entgegenen. Beide Hefte versuchen dies auf ganz verschiedene Weise.

In dem Heft „Was heißt hier fremd?“ befassen sich die Texte thematisch geordnet mit „Fremd-Sein, Flucht und Asyl, Konflikte und Gewalt“. Die Autorinnen Gisela Führung und Mechthild Lensing nähern sich dem Thema auf kritisch rationalem Wege über Fragen zur Identität, zu Ursachen von Fremdheit und zu Problemen von Fremdheit. Das Heft ist konzipiert als Unterrichtsmaterial ohne Festlegung auf eine bestimmte Schulstufe bzw. Altersgruppe.

Das Erleben von Fremdheit unter dem jeweiligen Gesichtspunkt wird in einzelnen Kurzbiographien von „Fremden“ in Deutschland, der Darstellung einer Gesprächsrunde von Jugendlichen verschiedener Standpunkte dargestellt: Kommunisten, Skinheads und Ghetto Sisters. Die Umkehrung der bekannten Situation von Entwicklungshilfe in die, daß Deutschland von einem afrikanischen Entwicklungshelfer als Entwicklungsland beurteilt wird, schafft beim Leser nicht nur intellektuelle sondern auch emotionale Distanz, aber auch Betroffenheit. Ebenso ist es mit dem Bericht einer deutschen Frau über ihre Erfahrungen, Konflikte, Fragen der eigenen Courage, einem Asylsuchenden in dessen Asylverfahren zu helfen. Weiterhin werden Themen der Abschiebehaft, Formen versteckter Gewalt besonders Frauen gegenüber sowie Strategien „Fremder“ in der bestehenden Realität zu überleben angesprochen.

Dem Anspruch eines Unterrichtsmaterials entsprechend werden über Arbeitsaufgaben im Anschluß an jeden einzelnen Text Hinweise gegeben zur inhaltlichen und gehaltlichen Erfassung. Perspektiven der emotionalen Aufarbeitung sind nicht nur über die Inhalte, sondern auch über Karikaturen gegeben. Formal sehr ansprechend ist die farbige Heftgestaltung in Schrift und Bildern. Jedem Kapitel ist ein thematisch zugeordneter Informationsteil nachgestellt.

Das Heft „Fremdes verstehen“ vom Studienkreis für Tourismus und Entwicklung ist erschienen als Exemplar Nr. 28 der Reihe „Die Neuen Sympathie Magazine“. Es ist mit großem finanziellem Aufwand durch Unterstützung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), des Bundesministeriums für Frauen und Jugend (BMFJ), des Deutschen Jugendherbergswerkes (DJH), des Deutschen Reisebüro-Verbandes e.V. (DRV), der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH, des Internationalen Katholischen Missionswerkes e.V. (Missio) und des Zentrums für entwicklungsbezogene Bildung (ZEB) entstanden. Zielgruppe dieser Broschüre sind interessierte LeserInnen, die sich mit „Fremdheit“ nicht zuletzt auch auf dem Hintergrund eigener tou-

ristischer Erfahrungen auseinandersetzen.

Verschiedene Autoren versuchen in kurzen Artikeln Fremdheit über die Darstellung eigener Erfahrungen und Gedanken dem Leser in ihrer Faszination und Widersprüchlichkeit verstehbar zu machen. Dabei wird das Thema „Fremdheit“ von verschiedenen und jeweils wechselnden Ausgangspunkten angegangen: Fremde erlebt als Fremdsein in Deutschland und umgekehrt als Tourist, Fremdsein erlebt in einem anderen Land. Daneben stehen eher sachliche Beiträge zu geschichtlichen und mythologischen Beschreibungen von Fremde, eine Analyse von Vorurteilen gegenüber Fremden und eine insgesamt zynisch wirkende Darstellung einer Wohnungssuche durch eine türkische Familie in Deutschland. Der Leser ist diesem Perspektivenwechsel und den verschiedenen Zugängen der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Thema ohne einen durchgehenden roten Faden oder einem erklärenden Text ausgeliefert. Dieser schnelle Perspektivenwechsel ist teils interessant, teils aber auch irritierend und führt nach meinen Erfahrungen zu Unverständnis bis hin zu emotionalem Aufgebrachtsein von Lesern.

Gerade dem emotionalen Zugang zur Thematik wird in dieser Broschüre aber besondere Bedeutung beigemessen. „Gäbe es einfache Rezepte gegen Vorurteile, wäre das Phänomen gebannt. Als Gegenmaßnahme bleibt nur die permanente Aufklärung, möglichst mit Betonung einer emotionalen Seite. Denn durch Gefühlsbeteiligung lassen sich Vorurteile am leichtesten aufbrechen.“ (Studienkreis für Tourismus, S.14)

Der Mittelteil des Heftes, „Informationen“ genannt, enthält kurze Bemerkungen zu den Stichworten „Ausländerarbeit, Bitte einmischen, Meldungen/Vermischtes, Zum guten Beispiel, Zitate, Literatur, Nichts Menschliches ist fremd, Schlechte Nachrichten für Rassisten, Zu guter Letzt“. Dieser Mittelteil bleibt leider durch den mangelnden inhaltlichen Bezug zu den übrigen Beiträgen des Heftes zum Teil unverständlich. Hier wäre eine deutlichere Systematik sehr wünschenswert gewesen.

Obwohl das Heft ein ansprechendes Format hat, wird das Lesen nicht nur durch das komprimierte Druckbild, sondern vor allem auch durch die fehlende inhaltliche Gliederung erschwert. Der Intention des Heftes wäre eine genauere Literaturliste gerade für die in den Randspalten aufgeführten provokanten Zitate dienlich gewesen - besonders dann, wenn sie diskriminierend sind, so wie beispielsweise die kompromittierenden Aussagen Kants „Die Negers von Afrika haben von der Natur kein Gefühl, welches über das Lappische stiege“ (Studienkreis für Tourismus und Entwicklung, S.27) oder die ebenfalls nicht belegte Aussage Alfred Brehms „Der Sudanese ist sinnlichen Ergüssen ergeben, faul, arbeitsscheu, liderlich und leichtsinnig“ (ebenda). Die mit diesen Zitaten verfolgte Intention, diese Aussagen zu relativieren, wird nicht immer hinreichend deutlich. Es bleibt im übrigen unklar, in wieweit die Beiträge des Heftes Originalbeiträge sind oder anderen Publikationen entnommen wurden.

Mit den vorliegenden Heften findet der Leser zwei konträre Beispiele, das Thema „Fremdheit“ aufzuarbeiten. Das Heft „Was heißt hier fremd?“ fällt durch seine konzeptionelle Klarheit in angenehmer Weise aus dem Rahmen. Die Autorinnen Führung und Lensing nennen Zielgruppe und Intention, und füllen diese Vorgaben entsprechend. Das Heft „Fremdes verstehen“ fällt aus der Reihe der bewährten Sympathiemagazine, da es versucht, Fremdheitserfahrung allgemein aufzuarbeiten. Leider gelingt dies nicht annähernd so gut, wie im ersten Beispiel. Es bedarf eines hohen Informationsstandes, die Intention des Heftes zu erkennen. Mit den beiden vorliegenden Heften findet der Leser ein mißlungenes und ein gelungenes Beispiel für die Bearbeitung des Themas „Fremdheit“.

Hedwig Krumscheid

Information Information Information Information Information Information Information

(sg) Zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika

Ein 251-seitiger Katalog unter dem Titel „Quellen, zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika in deutscher Übersetzung“ (sechste überarbeitete und erweiterte Auflage), wird von der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V. Frankfurt für 1994/95 herausgegeben; Schutzgebühr 6,00 DM. Dieser Katalog umfaßt die in deutscher Übersetzung vorliegenden lieferbaren belletristischen Werke von Autorinnen und Autoren aus der sogenannten „Dritten Welt“; berücksichtigt wurde fast ausschließlich zeitgenössische Literatur, ausgespart blieben Bücher von Autorinnen aus Japan, Israel, der Türkei und den Staaten der ehemaligen UdSSR. Der Katalog basiert weitgehend auf den Meldungen der Verlage über ihre lieferbaren Titel (Stand August 1994). Die hier verzeichneten Bücher sind zudem Bestandteil einer Ausstellung „Zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika“, die beim Herausgeber dieses Kataloges kostenlos (gegen Übernahme der Transportkosten) zur Gänze oder in Teilen ausgeliehen werden kann. Die nächste Ausgabe dieses Katalogs wird im September 1996 erscheinen. Zu beziehen über: Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Reineckstr. 3, 60313 Frankfurt/M, Tel.: 069-2102247250, Fax: 069-2102227277

(sg/epd-Entwicklungspolitik) Entwicklungszusammenarbeit der Länder

epd-Entwicklungspolitik hat in Zusammenarbeit mit WUS und dem BMZ einen 111-seitigen Informationsband unter dem Titel „Materialien II/95“ herausgegeben, der die Profile der Entwicklungszusammenarbeit der einzelnen Bundesländer auflistet und beschreibt. Der Band kann bei epd-Entwicklungspolitik, Postfach 500550, 60394 Frankfurt, Tel.: 069/58098-0, Fax: 069/58098122 zum Preis von 14,-DM bestellt werden.

(sg/Misereor) Diaserie zum Thema TransFair-Tee

Inhaltlich eng verbunden mit dem TransFair-Heft „Materialien zum fair gehandelten Tee“ gibt es eine Diaserie mit 36 Bildern, die thematisch in vier Teile gegliedert ist: 1. Tee-Geschichte(n), 2. der Tee: Anbau und Verarbeitung, 3. der Markt, 4. der faire Handel. Die Diaserie vermittelt einen guten Einstieg in das Thema und ist über Misereor e.V., Mozartstr. 9, 52064 Aachen, Tel.: 0241/4420 zu beziehen.

(sg/Misereor) Fastenaktion 1996

„Menschenrecht auf Wasser“ ist das Leitthema für die Fastenaktion 1996. Informationsmaterial zum Thema gibt es bei Misereor, Adresse s.o.

(sg/Stadt Nürnberg) Fachtagung „Eine Welt in der Schule“

Vom 09.-11.02.1995 ist eine Fachtagung über entwicklungsbezogenes Lernen in der Schule geplant, bei der in

sieben Foren die Themenbereiche: Lokal handeln, Fairer Handel, Frauen, Kinder, Migration-Flucht-Asyl, Afrika, Schule und weltweiter Handel, sowie Lernziele zur globalen Weltsicht behandelt werden und in schulartbezogenen Arbeitsgruppen die Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht vertieft bearbeitet werden sollen. Daneben sind fachbezogene und fächerübergreifende Arbeitsgruppen und ein Kulturprogramm geplant. Als Referentin hat unter vielen anderen Nora Godwin (UNICEF, New York) zugesagt. Nähere Informationen bei der Stadt Nürnberg, Amt für Kultur und Freizeit, Untere Talgasse 8, 90317 Nürnberg, Tel.: 0911/231-3165, Fax: 0911/231-3937.

(sg/DSE) Veranstaltungskalender zur Entwicklungspolitik

Die Deutsche Stiftung für Entwicklung DSE hat einen neuen Veranstaltungskalender für die zweite Jahreshälfte 1995 herausgegeben. Hier sind Seminare und Veranstaltungen sowohl deutscher Organisationen im In- und Ausland, als auch Veranstaltungen internationaler und ausländischer Organisationen nach Kontinenten, bzw. Veranstaltungsart aufgeführt. Der Katalog ist zu beziehen bei: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, - Zentrale Dokumentation -, Hans-Böckler-Straße 5, 53225 Bonn.

(sg/Brot für die Welt) Gesamtverzeichnis aller aktuellen Materialien von Brot für die Welt

Unter dem Namen Box sind alle aktuellen Materialien zur Dritten Welt von Brot für die Welt übersichtlich nach eventuellen Verwendungsmöglichkeiten in einem Gesamtverzeichnis geordnet aufgeführt. Das Verzeichnis ist zu beziehen bei: Diakonisches Werk der EKD, Brot für die Welt, - Zentraler Vertrieb -, Postfach 101142, 70010 Stuttgart, Tel.: 0711/798005/06, Fax: 0711/7977502.

(sg/Brot für die Welt) Gesamtverzeichnis der Projekte von Brot für die Welt 1995/1996

In einem Gesamtverzeichnis gibt Brot für die Welt eine nach Kontinenten geordnete Übersicht der von ihnen unterstützten Projekte. Zum erstenmal ist hier auch ein Projekt im Inland dabei: Die Kampagne „Gegen Kinderarbeit in der Teppichindustrie“. Dieses Projekt steht in enger Beziehung zur Befreiung von Teppichkindern. Damit verleiht Brot für die Welt seinem Bemühen um Entwicklungserziehung und Wahrnehmung öffentlicher Verantwortung durch Lobbyarbeit auch durch die Projektarbeit Ausdruck. Das Verzeichnis ist zu beziehen bei Brot für die Welt: Anschrift s.o.

(sg/Kunst für Begegnungen e.V.) Kunst gegen Fremdenhaß

1993 hat eine Gruppe politisch unabhängiger Frauen angefangen, die Idee umzusetzen, mit Hilfe von Malerei und Literatur in der Öffentlichkeit ein Zeichen zu setzen gegen Gewalt, Fremdenhaß und Verletzung der Menschenwürde. Es wurden in der Folge Plakate von namhaften Künstlern gedruckt und an U- und S-Bahnstationen plakatiert, es fanden

Information Information Information Information Information Information Information

dann Ausstellungen auf Flughäfen, Bibliotheken, Schulen und Volkshochschulen statt, vorallem im süddeutschen Raum. Wer diese Aktion unterstützen will, wende sich an Kunst für Begegnungen e.V., Zieblandstr. 19, 80799 München, Fax: 2730658

(sg/Missionskolleg) Informationstagung zum Thema „Christlicher Glaube und christliche Gemeinde in China“

Das Missionskolleg, Missionswerk der Evang.-Luth. Kirche in Bayern veranstaltet vom 29.09.-01.10.95 eine Informationstagung, die sich mit den gegenwärtigen politischen Rahmenbedingungen und dem christlichen Glauben in der Volksrepublik China beschäftigt. Anmeldungen bei: Missionskolleg, Missionswerk der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Postfach 68, 91561 Neundertelsau, Tel.: 09874/9257

(sg/VEN) Relaciones, Infodienst Süd-Nord 2, 1995

Unter dem Leitthema Ländernetzwerke: der Norden taut auf? ist das 2. Heft für 1995 des Infodienstes Süd-Nord des Vereins zur Förderung von entwicklungspolitischen Initiativen und Zusammenarbeit in Niedersachsen e.V. herausgekommen. Schwerpunktmäßig werden die Aktivitäten von Ländernetzwerken in den verschiedenen Bundesländern beschrieben. Das Heft ist zu beziehen bei: Relaciones, Bahnhofstr. 16, 49406 Barnsdorf, Tel.: 05442-2414, Fax: -2241

(sg/Geographie und Schule) Entwicklungsländer im Welthandel

Die Monatszeitschrift „Geographie und Schule“ hat in seinem Heft 95 vom Juni 1995 Entwicklungsländer im Welthandel zum Schwerpunktthema. Neben Fachbeiträgen sind auch Unterrichtsmaterialien erschienen. Zu beziehen ist das Heft beim Aulis Verlag Deubner & Co KG, Antwerpener Str. 6-12, 50672 Köln, Tel.: 0221/518051.

(sg) Entwicklungspolitische Zusammenarbeit des Landes Hessen

Das hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung hat die Ziele, Aufgaben und Leistungen in der Nord-Süd-Politik 1994 in einer Broschüre veröffentlicht. Zu beziehen bei: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung, Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kaiser-Friedrich-Ring 75, 65185 Wiesbaden, Tel.: 0611/815-2026.

(sg/Pax Christi) Nord-Süd-Blätter

Die Nord-Süd-Blätter erscheinen viermal im Jahr mit einem Umfang von 8 Seiten. Jede Ausgabe nimmt sich eine bestimmte Frage des Nord-Süd-Konflikts vor. Einzelheft 1,- DM, Jahresabo. 10,- DM. Zu beziehen bei Pax Christi, Postfach 1345, 61103 Bad Vilbel, Tel.: 06101/2073, Fax: 06101/65165.

(sg/BanaFair e.V.) Die Kampagne für Bananen aus Fairem Handel.

BanaFair ist eine entwicklungspolitische Organisation, die seit vielen Jahren zum Thema Banane arbeitet. Der Verein betreut den Import fair gehandelter Bananen in Deutschland. BanaFair versteht sich als deren kritische Lobby. Einer interessierten Öffentlichkeit werden gleichermaßen qualifizierte und engagierte Informationen zur Verfügung gestellt.

Adresse: BanaFair e.V., gebana Deutschland/Büro Süd, Langgasse 41., 63571 Gelnhausen, Tel.: 49/6051-16350, Fax: 49/6051-16260.

(sg) Bibliographie Interkulturelle Pädagogik

Im Waxmann Verlag, Münster ist kürzlich eine Bibliographie der Neuerscheinungen 1987-1989 zum Themenbereich der Interkulturellen Pädagogik, herausgegeben von Marianne Krüger-Potratz

und Werner Straub, erschienen. Auf 150 Seiten sind ca. 2000 Monographien, Zeitschriftenaufsätze und Zeitschriften in verschiedenen Kapiteln wie Minderheiten, Bildungspolitik, Sozialarbeit oder Ausländerrecht aufgeführt. Ein zweiter Band der Bibliographie, beinhaltet der den Zeitraum von 1990-1992 nach den gleichen Einteilungskriterien. Zu beziehen bei: Waxmann Verlag GmbH, Postfach 8603, 48046 Münster.

(sg/Allerweltshaus) Welterziehung - Schulprovinz

Vom 22.-24.09.95 findet eine gemeinsame Veranstaltung des Allerweltshaus Köln e.V. und der Heinrich-Böll-Stiftung e.V. zum Thema Migration im Unterricht unter dem Titel „Welterziehung - Schulprovinz“ im Haus Felsenkeller in Altenkirchen statt. Anmeldungen sind zu richten an: Allerweltshaus Köln e.V., Wahlenstr. 22, 50823 Köln, Tel.: 0221/524642.

(sg) Woche der ausländischen Mitbürger/Tag des Flüchtlings 1995

Vom 24.-30.09.95 findet die „Woche der ausländischen Mitbürger“ und am 29.09. der Tag des Flüchtlings vorbe-

Die Migrantenerliteratur - ein Ansatz zur interkulturellen Erziehung im Deutschunterricht von Thomas Wöhl

Fehlerberichtigung in der letzten Ausgabe der ZEP

Die Redaktion der ZEP entschuldigt sich bei Thomas Wöhl für die Vielzahl der falschen Seitenangaben nach den Zitaten in seinem Beitrag. Dies ist auf Übertragungsfehler bei der Bearbeitung des Manuskriptes zurückzuführen. Für Leserinnen und Leser, die für die Weiterarbeit mit dem Artikel die korrekten Zitateangaben benötigen, halten wir selbstverständlich korrigierte Exemplare zum Abruf bereit, sie können bei der Redaktion der ZEP angefordert werden. Das Foto im Artikel von Thomas Wöhl stammte von Klaus Schröck.

Information Information Information Information Information Information Information

reitet vom ökumenischen Vorbereitungsausschuß in Frankfurt statt. Informations- und Unterrichtsmaterialien für Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind vom ökumenischen Vorbereitungsausschuß erstellt worden und können zum Einzelpreis von 10,00 DM für das Materialpaket bestellt werden bei: Ökumenischer Vorbereitungsausschuß zur Woche der ausländischen Mitbürger, Postfach 101710, 60017 Frankfurt, Tel.: 069/230605, Fax: -230650.

(sg/NLI) Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt

Als NLI-Drucksache, Heft 4, vom April 1995 gibt das Niedersächsische Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung eine Informationsbroschüre heraus über Schulpartnerschaften mit der Dritten Welt, hier speziell zwischen Moormeerland mit Sukata und Schwanewede mit Brinkama. Informationen: Redaktion und inhaltliche Betreuung, Dezernat 2, Jos Schnurer, Claudia Ratje, Tel.: 05121/169539 und 05121/169596.

(sg/Bayerische Dritte Welt Handel e.G.) Aktionspaket zum fairen Handel

Die Bayerische Dritte Welt Handel e.G./gepa-Regional-

stelle veröffentlicht im April 1995 eine Materialmappe zum Fairen Handel. Texte, Reportagen, Overhead-Folien und Spiele in dieser Mappe stellen den fairen Handel in seinem wirtschaftlichen und politischen Kontext dar. Die Materialien eignen sich als Bausteine für Unterricht, Projektarbeit, Konfirmandenunterricht und Jugendarbeit. Ein pädagogisches Begleitheft bietet Hinweise auf Medien, Materialien, Vorschläge für die Kombination der Bausteine und für Aktionen. Die Mappe kann zum Preis von 25,00 DM plus Versandkosten bestellt werden bei: Bayerische Dritte Welt Handel e.G., Alte Kreisstr. 29, 85778 Haimhausen Amperpettenbach, Tel.: 08133/1482, Fax: 08133/6744.

(sg/DGfE) Comparative Education

Frau Hilde Robinsohn, die Witwe von Shaul B. Robinson (dem früheren Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung Berlin) hat in Israel das Buch „Comparative Education, A Basic Approach, A Selection of Writings by Shaul B. Robinson“ herausgegeben. Das Buch hat 253 Seiten und kostet 35 US-Dollar, ISBN 965-223-777-9. Zu beziehen über: The Magnes Press, The Hebrew University, P.O.B. 7695, Jerusalem 91076, Israel, Fax 972-2-633370.



Erscheinungsweise: 2mal im Jahr
Jedes Heft ca. 120 Seiten
Jahresabonnement: DM 36.00 zzgl. Versandkosten
Einzelpreis pro Heft: DM 21.00 zzgl. Versandkosten

Frauen in der Einen Welt

Zeitschrift für interkulturelle Frauenalltagsforschung
Herausgegeben von
Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle
Frauenalltagsforschung
und internationalen Austausch e.V., Nürnberg

Heft 1/1994

Das Allerwichtigste ist die Kraft der Hoffnung
Hilfe zur Selbsthilfe - Erfahrungen von
Basisinitiativen aus sozialökonomischen
Krisenregionen

Heft 2/1994

Frauen - Nation - Staat

Heft 1/1995

Landfrauen

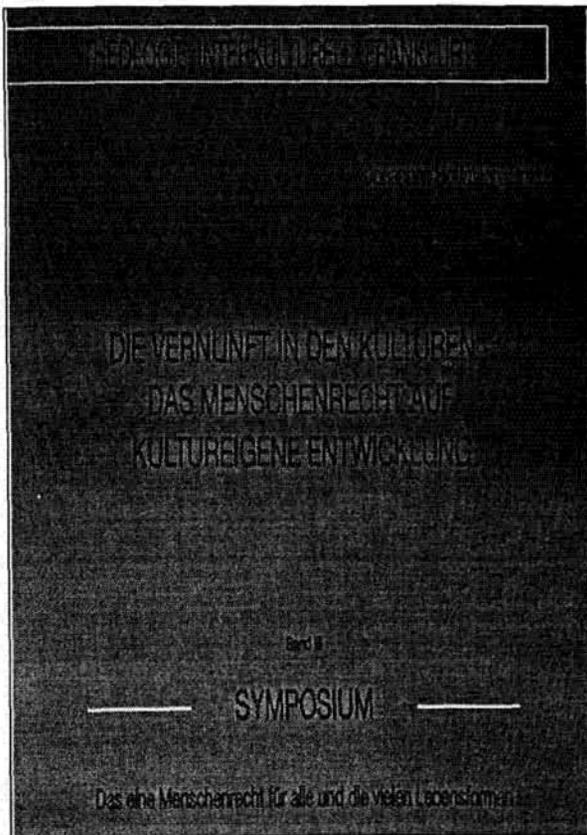
Heft 2/1995

Weibliche Lebensstile in Deutschland
Auslieferung: Herbst 1995

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D - 60444 Frankfurt a.M.
Telefon (069) 78 48 08 · Fax (069) 789 65 75

Bitte fordern Sie unsere Abonnementsunterlagen an!



Theologie Interkulturell
Frankfurt e.V.
Johannes Hoffmann (Hrsg.)

**Die Vernunft in den Kulturen -
Das Menschenrecht auf
kultureigene Entwicklung**

Symposium „Das eine
Menschenrecht für alle und die
vielen Lebensformen, Band III

1995, 405 S., DM 49.80, ISBN 3-88939-059-5

Die systematische Bearbeitung von Fragen interkultureller Kommunikation ist aufgrund der weltweiten Migrationsbewegungen im letzten Jahrzehnt und aufgrund der Globalisierung des marktwirtschaftlichen Systems in ein neues Stadium getreten. Sowohl die Situation multikultureller Gesellschaften wie auch die globalen interkulturellen und internationalen Verflechtungen verlangen etwa im Interesse des Zusammenwachsens der Kulturen zu einer Weltkultur nach der Erarbeitung von kulturübergreifenden, universalen Standards. Das ist die eine Seite.

Gleichzeitig erhebt sich massiver Protest von jenen Kulturen und Völkern, die sich durch die Globalisierungstendenzen in ihrer kulturellen Eigenheit und Identität bedroht sehen, gerade deswegen ihre kulturelle Besonderheit einklagen und das in ihren Traditionen enthaltene Wissen und die damit gegebenen Fertigkeiten keinesfalls aufgeben möchten, weil sie darin für ihre jeweiligen Kontexte die entscheidenden Möglichkeiten für die Lösung der Probleme sehen, die sich ihnen stellen.

Der vorliegende Band gibt die Referate, Diskussionen und Ergebnisse wieder, die dazu auf dem 3. Menschenrechtssymposium von Theologie Interkulturell im Diskurs zusammengetragen wurden.

BESTELLZETTEL - ZEP

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

Hiermit bestelle ich:

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