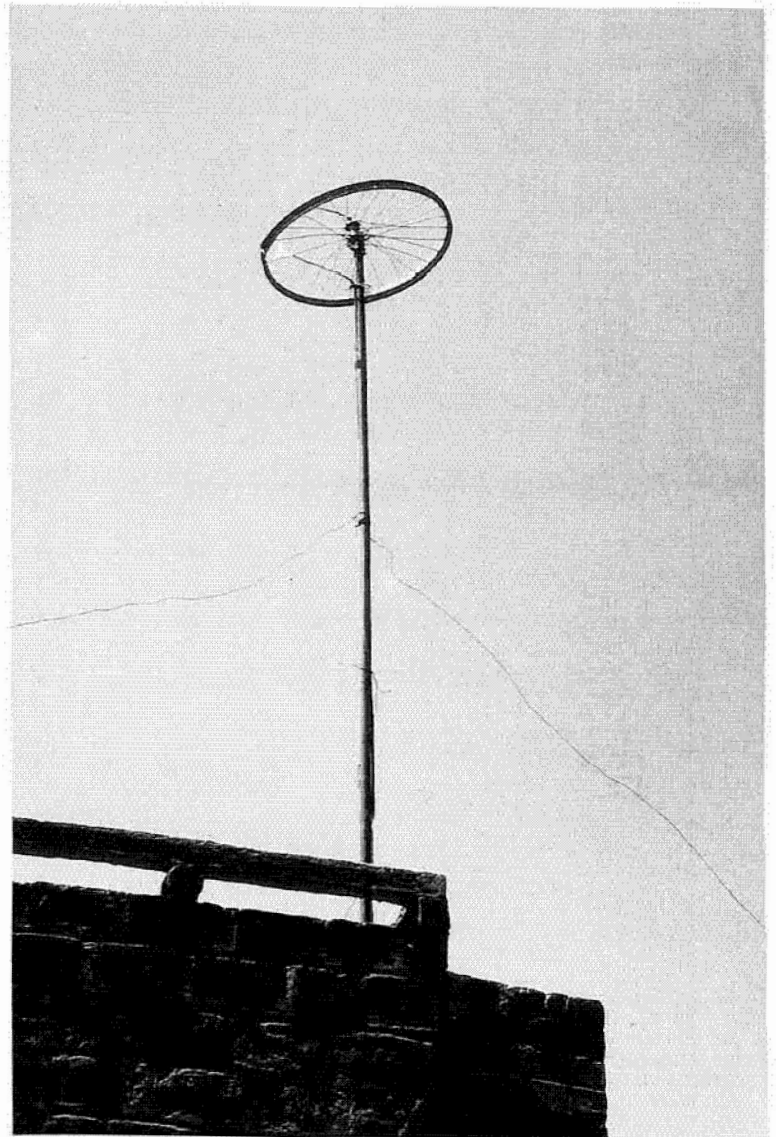


ZEP

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

18. Jahrgang Heft 4, 1995
ISSN 0175-0488 D
Preis: 9,50 DM



Aus dem Inhalt:

Technologietransfer
Frauen im informellen Sektor
Religionsunterricht im Senegal

EDITORIAL

Das letzte Heft des Jahrgangs 1995 ist kein geschlossenes Themenheft, sondern widmet sich unterschiedlichen interessanten Aspekten. Jörg Becker untersucht am Beispiel des Telefons kulturelle Muster in der

Technikgenese. Er weist hier nach, daß es zu platt ist, von einem Kulturtransfer in einen Kultur-freien Raum zu sprechen. Vielmehr formen andere Kulturen die Art und Weise dieses Technologietransfers.

Becker widmet sich damit einem oft vergessenen Aspekt des interkulturellen Lernens, nämlich dem Technikverständnis.

Gisela Burckhardt hat in einer qualitativen Untersuchung die Bedeutung der sozialen Kompetenzen im informellen Sektor am Beispiel von Frauen in Rwanda untersucht. Sie zeigt, wie wichtig diese sozialen Kompetenzen einerseits sind und daß sie andererseits aber in der klassischen Entwicklungshilfe kaum gefördert werden.

Bend Asdonk greift ein Problem auf, das weltweit heiß diskutiert wird: den Einfluß von Kirchen oder Religionsgemeinschaften in staatlichen Bildungseinrichtungen. Er zeichnet die Diskussion in Senegal nach und sucht nach Lösungen für multireligiöse Gesellschaften.

Wir hoffen, daß in dieser interessanten Mischung auch etwas für Sie darunter ist. Außerdem finden Sie wieder aktuelle Rezensionen von Fachbüchern und Unterrichtsmaterialien.

Für das nächste Jahr haben wir in der letzten Redaktionskonferenz schon vorgearbeitet: Die ersten drei Hefte des nächsten Jahrgangs werden wieder als Themenhefte erscheinen, das letzte als offenes Heft. Folgende Schwerpunkte sind vorgesehen: Erziehung zum Weltbürger, Afrika als Bildungsaufgabe und interkulturelle Erwachsenenbildung. Außerdem werden wir einige kleine Änderungen in den Rubriken einführen. Wir freuen uns darauf, Sie im nächsten Jahr wieder begrüßen zu können und wünschen Ihnen einen guten Jahreswechsel,

Annette Scheunpflug



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 90 04 21 • D - 60444 Frankfurt/Main

Tel. (069) 784808 • Fax (069) 7896575

Pädagogik : Dritte Welt

Gottfried Mergner
Ursula von Pape (Hrsg.)

Pädagogik zwischen den
Kulturen: Ernest Jouhy

Jahrbuch 1995

1995, 290 S., DM 42.00, ISBN 3-88939-174-5

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 Dezember **4** 1995 ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- | | | |
|--------------------------------------|-----------|---|
| Jörg Becker | 2 | Akkulturation und Technologietransfer Das Beispiel Telekommunikation |
| Gisela Burckhardt | 7 | Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen im informellen Sektor
Dargestellt am Beispiel von Frauen in Rwanda |
| Ben Asdonk | 13 | Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht - die senegalesische
Variante eines globalen Problems |
| ZEPpelin | 21 | Hilfe, die Helferinnen kommen |
| | 22 | Rätsel-Ecke |
| DGfE | 22 | Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ |
| Madeleine Brocke/
Reinhard Hermle | 23 | „Zukunftsfähiges Deutschland - ein Beitrag zu einer global nachhaltigen
Entwicklung“ - Eine Studie |
| Portrait | 26 | Zur Situation der Schule in Südafrika. Ein Gespräch mit Neville Alexander,
Universität Cape-Town, geführt von Sigrid Görgens und Annette Scheunpflug |
| Asit Datta | 30 | Die UN-Konferenz „Bevölkerung und Entwicklung“
im Spiegel der Medien |
| | 32 | Rezensionen / Kurzrezensionen |
| | 37 | Unterrichtsmaterialien |
| | 38 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 18.Jg 1995 Heft 4. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführer:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **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 Scheunpflug, Hamburg; Dr. Klaus Seitz, Nellingen; Barbara Toepper, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg. **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepper (ZEPpelin). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Improvisierte Antenne aus der Felge eines Fahrrades im ländlichen Madhya Pradesh, Indien 1995. Copyright: Frank Bliss Remagen. 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

Jörg Becker

Akkulturation und Technologietransfer

Das Beispiel Telekommunikation

Die in Deutschland erst seit knapp zehn Jahren durchgeführten technik-genetischen Forschungsarbeiten legen übereinstimmend den Schluß nahe, daß die in der Wissenschaft bislang vorherrschende Auffassung von der übermächtigen Rolle von Ökonomie und Militär bei den Entstehungsbedingungen von Technologie revidiert werden muß. Können ökonomische und militärische Kalküle in der Innovationszeit einer Technologie deswegen noch nicht richtig greifen, da jegliche Technologieentwicklung im Stadium der Innovation mit Unsicherheit verbunden ist, gilt es kulturellen Mustern in der Phase von Technikgenese nachzuspüren. Gerade die Innovation des Telefons im 19. Jh. und die darauf folgende, in mehreren Ländern völlig verschiedenartige und unterschiedlich schnelle Ausbreitung dieser technischen Neuerung legen es nahe, nicht nur über Ökonomie und Militär nachzudenken, sondern vor allem auch über Kultur im Sinne von Johan Galtungs Konzept einer sozialen Kosmologie.

Die kulturell unterschiedlichen Muster im Umgang mit der Telefonie werden auf einer räumlichen Achse in Hinblick auf die frühe Sowjetunion und verschiedene Kulturen aus der Dritten Welt diskutiert. Hier werden die Ergebnisse namenskundlicher Forschungen über Technikbestandteile in Personennamen aufgearbeitet. Damit erfüllt dieses Material die Bedingung, daß es kulturell tief verankerte und deswegen nicht bewußte Alltagsvorstellungen der Menschen besser reflektiert als offizielle Technikdarstellungen und Techniddokumente.

Das Ergebnis der empirischen Untersuchung bestätigt, daß die kulturelle Adaption von Telekommunikation in der frühen Sowjetunion und in ausgewählten Kulturen der Entwicklungsländer derartig groß und variantenreich ist, daß immer weniger Vorstellungen darüber aufrechterhalten werden können, als fände der Technologietransfer von Nord nach Süd in einem kulturfreien Raum statt. Vielmehr gilt das Gegenteil: Die Kulturen der Entwicklungsländer formen aktiv die Art und Weise mit, in der sich dieser Technologietransfer gestaltet.

In einem ausführlichen Forschungsbericht über den Stand der Forschung zur Technikgenese in Deutschland schreibt Werner Rammert 1991 abschließend:

„Die nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in der Wissenschaft vorherrschenden Auffassungen von der übermächtigen Rolle von Ökonomie und Militär weichen - allerdings erst sehr langsam - differenzierteren Konzepten, in denen kulturellen Größen eine führende Rolle zugeschrieben wird. (...) Wo das ökonomische Kalkül wegen der Unbestimmtheit noch nicht greifen kann, wirken kulturelle Modelle und Werte als Orientierungsgrößen.“¹

So sehr mit Werner Rammert gegen den monokausalen Deduktionismus sämtlicher Phänomene aus den Bereichen Ökonomie und Militär angegangen werden muß, so sehr es auch zu begrüßen ist, daß der Faktor Kultur beim Wechselverhältnis zwischen Gesellschaft und Technologie stärker zur Geltung kommt, so wenig kann es angehen, kulturellen Größen nun eine „führende Rolle“ zuzuschreiben. Mit einem lediglichen Prioritäten austausch lassen sich Karl Marx und Max Weber nicht miteinander versöhnen.

Im folgenden soll dennoch der Frage nachgegangen werden, welche kulturellen Bedingungsmuster die Adaption von Telekommunikation, speziell des Telefons, begleiten oder begleitet haben, und zwar in doppelter Weise. Zum einen in einem historisch angelegten, deutsch-französischen Vergleich (Zeitebene), zum anderen in einem Vergleich mit unterschiedlichen Entwicklungen in der frühen Sowjetunion und in verschiedenen Entwicklungsländern (Raumebene).

In den letzten Jahren wurden in Deutschland drei größere Arbeiten über die Technikgeschichte und Technikdiffusion des Telefons im Mehrländervergleich vorgelegt. Da ist zum ersten Werner Rammerts eigene Arbeit von 1990², eine zweite Arbeit aus dem gleichen Jahr von Jörg Becker³ und eine dritte Arbeit von Wolfgang König⁴. Bei unterschiedlicher theoretischer Ansatzhöhe und verschiedenartigen Ausgangspunkten sind sich jedoch alle drei Arbeiten insofern einig, daß eine theoretische Prioritätensetzung von entweder Ökonomie oder Kultur - das Militär spielt in der Frühgeschichte des Telefons keine Rolle! - ernsthaft gar nicht erwogen wird. Vielmehr diskutieren alle drei Autoren eine Vielzahl struktureller Größen wie Bevölkerungsstruktur, Marktgröße, Stadt-Land-Verhältnis, Substitution durch andere Technologien, Eigentumsstrukturen usw. Die Betonung kultureller Faktoren bei technik-genetischer Forschung ist freilich dennoch geboten, und sei es nur als notwendige Gegenbewegung zu einer



ökonomistischen Blickverengung der gesamten Sozialwissenschaften in den letzten Dekaden.

Ethnologen berichten gegenwärtig, daß der Begriff „Telefon“ im südlichen Sudan als Vorname auftaucht. Auch wenn es umfassende namenskundliche Arbeiten über Technikbestandteile in Eigennamen der Entwicklungsländer nicht gibt, können dazu befragte Dritte-Welt-Experten sofort und spontan mit weiteren, selbst erlebten, Beispielen aufwarten: für Westafrika wurde als Vorname „Lufthansa“ genannt, für Südindien kamen als Beispiele die Nachnamen „Engineer“ und „Petrowalla“ (das ist jemand, der beruflich irgend etwas mit Petroleum zu tun hat), für Panama tauchte der Vorname „Usnavi“ auf (in Anlehnung an die im Kanal Patrouille fahrenden Marineschiffe der US-Navy), für die Küstenregion Ecuadors (Manabi) wurde als Vorname gar „Coca Cola“ genannt und in einem brasilianischen Indianerdorf unweit Manaus taucht als Vorname „Wagner“ auf, eine Reminiszenz an eines der Welt größten Opernhäu-

Bereichen Elektrizität und Elektrowirtschaft wird in entsprechenden Studien⁵ von folgenden Eigennamen berichtet: „Elektrifikacija“ (Elektrifizierung), „Amper“ (Ampère), „Vol't“ (Volt), „Elektrina“ (von Elektrifikacija), „Elmira“ (Elektrifikacija Mira, Elektrifizierung der Welt), „Elektron“ (Elektron), „Ates“ (nach ATS, Fernsprechamt) oder „Kinemm“ (Cinematograph).

Was hat es mit solchen, der Technik der westlichen Industrieländer nachempfundenen, Eigennamen auf sich? Wie sind solche Phänomene zu bewerten? Von allen Wörtern, allen Begriffen, kommt gerade dem Eigennamen in allen Kulturen eine ungeheuerliche, eine mythische, oft sogar eine göttliche Bedeutung zu⁶. Je nach Kultur, Situation und sozialem Kontext liegt dem Eigennamen der Glaube an die Identität des Namens mit dem Wesen des Benannten zugrunde, drückt er gute Wünsche der Eltern oder Paten aus, soll er Glück verheißen, soll er eine zauberische Wirkung ausüben, soll das Aussprechen des Namens Macht über das Wesen des Benannten bewirken, bricht

er die Macht eines Unheils usw. Namenlosigkeit ist demgegenüber die Unmöglichkeit, eine Sache, einen Zauber zu bannen und zu beherrschen. Wird ein Kind also „Telefon“ oder „Ates“ (=Fernsprechamt) genannt, so wird mit dieser Namengebung folgendes deutlich. 1. Autochthone Kulturen eignen sich mit technisch beeinflussten Eigennamen die ihnen fremde Welt der Industrieländer aktiv an. 2. Da sie sogar eigene Namen zugunsten solcher fremden Techniknamen aufgeben, müssen sie der technischen Welt der Industrieländer eine immense, sogar eine magische, Bedeutung zusprechen. 3. Je nach Kultur, Situation und sozialem Kontext kann solch ein Technikname den Wunsch nach Teilnahme an dieser Technik, nach ihrer Beherrschung oder vielleicht auch Neid ausdrücken. Mögen auch für die junge Sowjetunion zusätzlich zu diesen Erklärungen noch ideologische Gründe und der Kampf gegen die Namengebung in Anlehnung an alte christliche Heiligenkalender hinzukommen, so greifen solche Erklärungsmuster nicht tief genug. Näher liegt der Gedanke, daß sich in solchen Namen die im Marxismus-Leninismus tief verwurzelte, fast: gläubige Vorstellung spiegelt. „Die elektronische Revolution“ - so Friedrich Engels⁷ - könne nun endlich die Masse der geknechteten, entmachteten, hungernden und darbenenden Menschen von ihrem unsäglichen Elend befreien. W. I. Lenins Kenntnisse der Naturwissenschaften im allgemeinen und der Elektrotechnik im besonderen sind bekannt⁸, ebenso seine Begeisterung für Rundfunk⁹ und Telefon¹⁰. Sein populärer Ausruf von 1920 „Kommunismus - das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes“¹¹ war eben nicht nur sein eigenes

politisches Credo, sondern entsprach der damals in fast allen Ländern und Kulturen dominierend vorhandenen politischen Hoffnung, die Fron des 19. Jhs., in einem Gleichklang von technischem mit sozialem Fortschritt zukünftig überwinden zu



ser während des Kautschukboom der zwanziger Jahre.

Sehr viel systematischer als für die Dritte Welt sieht es mit namenskundlichen Studien zur Namengebung in der frühen Sowjetunion aus. Hier sind zahlreiche Namengebungen, die auf Technikbegriffe zurückgehen, gut untersucht. Allein aus den beiden

Der sogenannte Telefentisch im Haus des Priesters André Kunkel in Lomé, Togo 1983

© Gert Chesi, Schwaz, Österreich und Museum für Völkerkunde der Stadt Frankfurt am Main

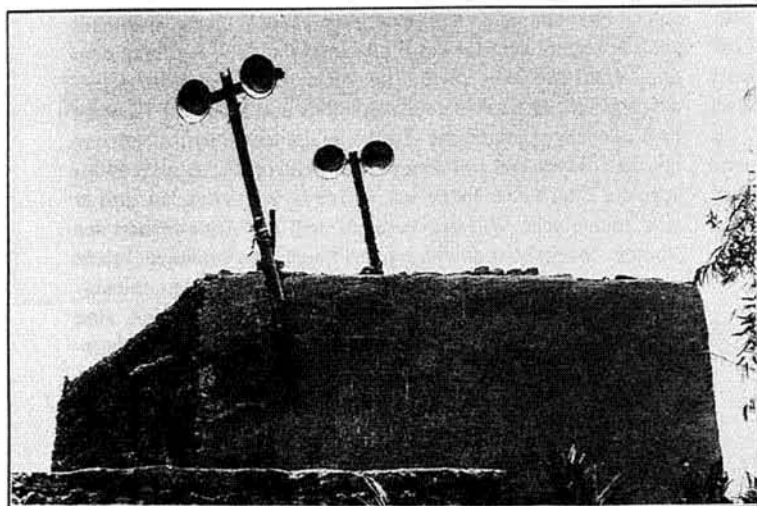
können. Genau in diesem sozialen Umfeld muß die technische Namengebung aus den zwanziger Jahren der Sowjetunion gesehen werden. Für die Dritte Welt kommt bei einer Betrachtung technischer Namengebung ein weiterer, wichtiger Zug hinzu, der eng mit der Geschichte des Kolonialismus verbunden ist. Schon immer hat sich Herrschaftscharakter von Sprache gerade im Recht der Benennung niedergeschlagen. Wo, wie in Afrika, Asien und

Kolonisierten. (...) Die Abwehr durch Identifikation mit dem Aggressor ist die Form, in der die konservative Satire dazu mahnt, zu den überlieferten Normen zurückzukehren. Die Aufnahme moderner Motive (...) dokumentiert deshalb nicht Bereitschaft zum Fortschritt oder Verfall der Tradition, sondern deren Kraft, sich hinter den Fronten der Modernität durch Selbstverfremdung zu behaupten.¹⁵

Technische Motive aus Europa und den USA tauchen häufig ebenfalls auf den künstlerisch sehr ansprechend bemalten Lastwagen in Pakistan auf. Die Auswahl von technischen Motiven beschränkt sich auf Verkehrsmittel. Es werden hier ausschließlich allermodernste Eisenbahnzüge, Schiffe oder Flugzeuge (nach Postkarten- und Zeitschriftenvorlagen) abgebildet. Daß diese Motive dann in den Farben der pakistanischen Flagge gemalt werden oder ein Überschallflugzeug - das Pakistan nicht besitzt - mit pakistanischen Hoheitsabzeichen versehen wird, soll den hohen technischen Entwicklungsstand des Landes, oder doch zumindest den Wunsch danach, demonstrieren. Ein auf den bemalten Trucks „häufig zu sehender telefonierender Papagei (ist) ein Hinweis darauf, daß der Besitzer des Fahrzeuges telefonisch erreichbar ist. Im Bild wird auch gleich die Telefonnummer mit angegeben.“¹⁶

Ein letztes Beispiel der Adaption von westlichem Telefonzubehör durch nicht-europäische Kulturen betrifft indianische Völker in den USA des 19. Jhs. Die amerikanische Telefongeschichte ist übervoll mit Berichten von Indianern, die die ersten Telefonüberlandleitungen zerstörten. Noch 1930 beklagten sich in diesem Zusammenhang amerikanische Provinzzeitungen über solche „bad men“ wie „Chief Geronimo and his band of renegade Indians“¹⁷. Zerstörung westlicher Technologie ist die eine, die exogene Blickrichtung, Umarbeitung von Kupferdraht in kunstvolle Ohrringe, Halsketten oder anderen persönlichen Schmuck ist die andere, die endogene¹⁸. Wird also der Gebrauchswert westlicher Technologie für das eigene Leben nicht erkannt, dann kann statt dessen eine manchmal ausgesprochen kreative Umfunktionierung technischer Artefakte für den eigenen Kontext vorgenommen werden, sei es die Benutzung von Zusatztanks einer MIG21 bei Wassertretbooten für Touristen im Nachkriegsvietnam¹⁹; Sandalen aus alten Autoreifen, Kinderspielzeug aus leeren Blechdosen²⁰ oder eben Schmuck aus Telefondrähten.

Man sollte nicht glauben, daß die aktive Umfunktionierung westlicher Technologie nach den eigenen kulturellen Besonderheiten erstens etwas Vergangenes und zweitens etwas sei, daß nur beim Transfer materialer Kulturgüter anzutreffen ist. Genau das Gegenteil trifft zu; dies gilt insbesondere für eine ausgesprochen kreative Umfunktionierung vieler Informations- und Kommunikationstechnologien in den verschiedenen Ländern der Dritten Welt. Da wird die Vernetzungsmöglichkeit computerunterstützter Büroarbeitsplätze bei gleichzeitiger räumlicher Trennung in Saudi Arabien dazu benutzt, um, der muslimischen Moral gehorchend, nach Geschlechtern getrennte Arbeitsplätze dennoch miteinander zu verbinden; da gibt es in Abu Dhabi theologische Diskussionen darüber, ob



Direkt nach dem Einzug des Fernsehens in die ägyptische Oase Dakhla: „Fernseh-Parabolantennen“ aus Blechtellern auf dem Dach des Wohnhauses eines weißen Mannes (1984)

© Frank Bliss, Remagen

Lateinamerika, Missionare ihren einheimischen Täuflingen jahr-

hundertlang zwangsweise christliche Vornamen oktroyierten¹², ist die gegenwärtig zu beobachtende freiwillige Wahl eines Vornamens aus Bestandteilen europäischer Technik-arteefakte möglicherweise auch ein ausgesprochen kräftiges Symbol für politische Emanzipation.

Im Studium der materialen Kultur haben sich Ethnologen vielfältig mit solchen Kunst- und Gebrauchsgegenständen aus Ländern der Dritten Welt beschäftigt, die eine Verarbeitung mit technischen Artefakten aus Europa erkennen lassen. So berichtet beispielsweise Julius Lips von einem auf Holz gemalten Bild des Weltenschöpfungsgottes Deuse auf den Nikobaren, der von zahllosen Symbolen europäischer Allwissenheit umgeben ist: Stuhl, Hut, Rad, Flasche, Brief, Gewehr, Taschenmesser, Spiegel und Kamm¹³. Einen Schlüssel zum Verständnis solcher Bilder und Figuren bieten möglicherweise die Colon-Figuren (d.h. Skulpturen, die Europäer zum Gegenstand haben oder Accessoires der europäischen Moderne aufweisen) im Voodoo-Kult der Ewe in Westafrika. Neben den Voodoo-Gottheiten haben assoziierte Figuren hier ihren Ort, „Telefone, Gewehre, Eisenbahnen und Flugzeuge, all die Gesten und Instrumente des Militärs, der Mission und der Industrie“¹⁴. Wie Blechteller auf dem Dach des Wohnhauses eines Dorfweises in der ägyptischen Oase Dakhla, die ein weithin sichtbares Symbol für europäische TV-Parabolantennen darstellen, sind solche Gegenstände mehr als Accessoires und Embleme der Macht. Vielmehr sind sie „Mittel und Zeichen der Auseinandersetzung mit dem Kolonialismus: sie dienen der Arbeit am Trauma des

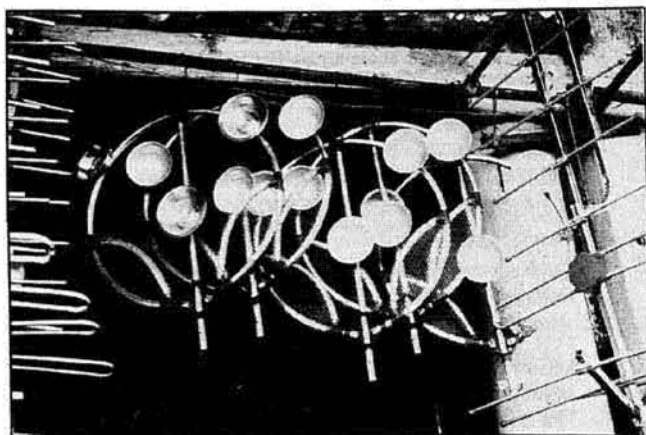
die Videografie gegen das Bilderverbot des Koran verstoße, und man kommt dann zu der Entscheidung, daß das nicht der Fall sei²¹. In ihrer Phantasie, die Nutzung westlicher Technologie in Einklang mit dem jüdischen Glauben zu halten, sind ultraorthodoxe Gruppen in Israel nicht zu über treffen: So installierte im Januar 1993 die israelische Telefongesellschaft Besek ein Fax-Gerät an der Klagemauer in Jerusalem. Alle dort eintreffenden Schriftstücke werden, einer Tradition gemäß, sofort in die Mauerfugen gesteckt, so daß Gott die Bitten um Erhörung erhält. Die einzige theologische Voraussetzung für dieses „Faxen an Gott“ ist ein abgeschaltetes Fax-Gerät am Sabbat²². In Mosambik schließlich hat sich eine kritische Journalisteninitiative mit ihrer Fax-„Zeitung“ „Media Fax“ unabhängig der sonst durch die Regierung zugeteilten Papiermenge für Druck- und Zeitungshäuser gemacht²³. Erschienen die 48.000 Zeichen des Schriftchinesischen (oder deren Reduktion auf 7.000 in einfacheren Lexika) als Hindernis, in Chinesisch telegrafieren zu können, so wurde in China bereits frühzeitig ein Telegrafiesystem entwickelt, das genau diese Schwierigkeit elegant umging. Ein chinesischer Telegrafie-Code beruht auf einer ein-eindeutigen Zuordnung von Schriftzeichen und natürlichen vierstelligen Zahlen, so daß insgesamt 9.999 Zeichen telegrafisch übertragen werden konnten. Hatten Sender und Empfänger eine identische Code-Tabelle, dann reichten diese 9.999 Zeichen gut aus, um sich zu verständigen²⁴. Aus der Not eine Tugend machen: Die Schwierigkeiten bei der elektronischen Übertragung von Tausenden von Schriftzeichen waren in den 70er Jahren in Japan die treibende Kraft zu Entwicklung von Fax-Geräten für den Massenmarkt, auch wenn die dem Fax-Gerät zugrundeliegende nachrichtentechnischen Modellüberlegungen und Innovation aus dem Europa der 30er und 40er Jahre stammten. Japan bietet schließlich das schlagendste Beispiel dafür, daß eine außer-europäische Kultur westliche Technologie inkorporieren, eigenständig gestalten und später als Exporteur den Weltmarkt sogar entscheidend prägen kann. Wer weiterhin dem Aberglauben aufsitzen mag, Japan verdanke seinen industriellen Aufstieg lediglich der Abkupferung westlicher Technologie, dem sei entgegnet: 1. Imitation setzt bereits ein kulturelles Klima von Neugierde und Offenheit gegenüber dem Fremden voraus. 2. Genauso wie deutsche Ingenieure Anfang des 19. Jhs. Industriespionage im damals technisch weit überlegenen England betrieben, so ahmte Japan im 20. Jh. viele Technologieentwicklungen aus Europa und den USA nach. Imitation ist also ganz offensichtlich ein allgemeines Muster in Industrialisierungsprozessen. 3. Japanische Technikgeschichte besteht aber nicht nur aus Imitation, sondern war seit vielen Jahrhunderten auch der ausgesprochen systematische Aufbau einer eigenen Technostruktur mit eigenständigen Technikentwicklungen²⁵.

Läßt man die verschiedenen Beispiele der Akkulturation von europäischer Telekommunikationstechnik in außereuropäischen Kulturen noch einmal Revue passieren (Eigenamen, Voodoo-Kult und Colon-Figuren in Schwarzafrika, Lastwagenkunst in Pakistan, Schmuck bei den amerikanischen Apache-Indianern, Fax-Geräte an der Klagemauer in Jerusalem, Codierungstabelle bei der Telegrafie in China, Entwicklung von Fax-Geräten in Japan), dann wird klar,

daß Max Webers Annahme, die kapitalistische Industrie-technologie benötigt für ihre Entwicklungsdynamik eine dem Protestantismus vergleichbare Wirtschaftsethik und einen extremen Rationalismus, ein „Recht, das sich ähnlich berechnen läßt wie eine Maschine“ und eine Kultur, in der „rituell-religiöse und magische Gesichtspunkte keine Rolle spielen dürften“²⁶, immer weniger zu halten ist. Gegen Max Weber liegt doch das eigentlich Interessante und Faszinierende am Technologietransfer von Nord nach Süd nicht darin, daß er dort, im Sinne eines rationalen Kapitalismus, entweder funktioniert oder nicht funktioniert. Entwicklungsländerkulturen sind keine „black box“, in die man entweder nach einem mechanischem Trichtermodell technische Produkte einfach hineinwirft oder die nach einem mechanischen Bumerangmodell technische Produkte einfach zurückweisen. Das Spannende ist vielmehr darin zu sehen, wie solche Kulturen fremden technischen Produkten ihre eigene lokale Realisierungsform geben. Genau auf dieses Phänomen hatte ein französischer Völkerkundler wie André Leroi-Gourhan bereits 1943 mit seinem Buch „L'homme et la matière“ aufmerksam gemacht. Zwar mag es universale technologische Tendenzen geben, doch unterliegt deren Formung stets unterschiedlichen, also relativen, kulturellen Ausgangsbedingungen. Bernhard Streck kann daher mit Recht formulieren:

„Über die Verwertbarkeit, die Realisierung im Sinne Leroi-Gourhans aber entscheidet der andere Partner im Kulturkontakt. Die Sudanesen brauchen zum täglichen Leben den Benzinkanister (safiha) als Rohform, den bekommen sie aber nur, wenn das Binnenflugnetz mit ausländischer Hilfe aufrechterhalten wird.“²⁷

Am Konflikt über die Schmuckherstellung aus Telefondrähten durch Apache-Indianer kann man die unterschiedlichsten Muster von Technologieverwertung zusammenfassend noch einmal festhalten. Westliche Sicht: Illegale Zerstörung neuer telekommunikativer Infrastrukturen, die rückständige Gebiete an die Modernisierung in den



metropolitanen Zentren anbinden sollen; endogene Sicht:

legitime Umfunktionierung fremder Technologien für kulturell angepaßte und selbstbestimmte Funktionen und Be-

Eingang zu einem Fernsehantennengeschäft; links und rechts hängen industriell gefertigte Antennen, in der Mitte manufaktuell gefertigte „Blechteller“-Antennen (1995)

© Frank Bliss, Remagen

dürfnisse; daß bei diesem Prozeß Rechtsverletzungen geschehen, trifft bei den Trägern der jeweils endogenen Kulturen auf keinerlei Unrechtsbewußtsein, da sie zumindest ahnen, wenn nicht gar wissen, daß fremdes Recht instrumentellen Charakter bei der Ausdehnung politischer und ökonomischer Herrschaft einnimmt. Vergegenwärtigt man sich diese beiden konträren Muster, dann wird erstens klar, daß es sich hierbei nicht länger nur um eine auf kleine Beispiele begrenzte mikrostrukturelle Betrachtungsweise handelt und daß zweitens genau diese Muster beim Streit um die Bedingungen des Technologietransfers und der engsten damit verknüpften Frage nach den Urheber-, Patent- und Lizenzrechten im gegenwärtigen Nord-Süd-Konflikt höchst aktuell sind. Reklamieren die westlichen Industrieländer, allen voran die USA, von den Entwicklungsländern Einkommensverluste für illegale Kopien von Schallplatten, Tonbändern, Filmen, Büchern und vor allem Computersoftware in Milliardenhöhe, setzen sie diese unter Druck, neuen Urheberrechtsbestimmungen im zukünftigen GATT-Rahmen beizutreten, verschließen ihnen bei Rechtsverletzungen die einheimischen Märkte und nennen das Verhalten der Entwicklungsländer „Produktpiraterie“²⁸ - so nennen die Entwicklungsländer den gleichen Vorgang „reverse engineering“, verweisen auf ihre eigenen ökonomischen Verluste bei der Abwanderung von einheimischen Software-spezialisten in Industrieländer oder darauf, daß intellektuelle Kenntnisse nicht einer Nation gehören, sondern nur „gemeinsames Erbe der Menschheit“ seien könnten.

Anmerkungen:

¹ Werner Rammert: Entstehung und Entwicklung der Technik: Der Stand der Forschung zur Technikgenese in Deutschland, Berlin 1991 (= papers des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, FS II 91 - 105), S. 31.

² ders.: Telefon- und Kommunikationskultur. Akzeptanz und Diffusion einer Technik im Vier-Länder-Vergleich, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialforschung, Jg. 42, Nr. 1/1990, S. 20 - 40.

³ Jörg Becker: Aus der Geschichte lernen? Die Zukunft des Telefons, in: Nachrichtentechnische Zeitschrift, Nr. 5/1990, S. 360 - 367.

⁴ Wolfgang König: Nutzungswandel, Technikgenese und Technikdiffusion. Ein Essay zur Frühgeschichte des Telefons in den Vereinigten Staaten und Deutschland. In: Jörg Becker (Hrsg.): Fern-Sprechen. Internationale Fernmeldegeschichte, -soziologie und -politik, Berlin 1994, S. 147 - 163.

⁵ Vgl. E. F. Danilina, Imena-neologizmy (slovoobrazovanie), in: Leksika i slovoobrazovanie russkogo jazyka, Penza 1972, S. 16 - 24; V. A. Nikonov, Die russischen Personennamen der Gegenwart, in: Ernst Eichler, Wolfgang Fleischer und A. S. Superanskaja (Hrsg.), Sowjetische Namensforschung, Berlin 1975, S. 117 - 133; L. M. Scetinin, Russkie imena, Rostov 1978, S. 190 - 242; V. D. Bondalev, Russkaja onomastika, Moskau 1983, S. 83 - 147; A. V. Suslova und A. V. Superanskaja, O russkich imenach, Leningrad 1991; A. V. Superanskaja, Russische Modenamen, in: Osteuropa, Jg. 42, 9/1992, S. A494ff.

⁶ Vgl. grundsätzlich dazu das Stichwort „Name“ in: Handwörterbuch des Deutschen Aberglaubens, Bd. VI und die Stichwörter „Name Gottes“ und „Namenglauben“ in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Bd. IV.

⁷ Vgl. Wolfgang König, Friedrich Engels und „Die elektrotechnische Revolution“. Technikutopie und Technik euphorie im Sozialismus in den 1880er Jahren in: Technikgeschichte, Jg. 56, 1/1989, S. 9 - 37.

⁸ Vgl. z.B. J. S. Meleschenko und S. W. Schuchardin, Lenin und der wissenschaftlich-technische Fortschritt, Leipzig 1972.

⁹ Vgl. z.B. Thomas H. Guback und Steven P. Hill, The Innovation of Broadcasting in the Soviet Union and the Role of V. I. Lenin, Urbana, Champaign 1972 (mimeo).

¹⁰ Vgl. z. B. Steven L. Solnick, Revolution, Reform and the Soviet Telephone System, 1917 - 1927, in: Soviet Studies, Jg. 43, 1/1991, S. 166f.

¹¹ W. I. Lenin, Ausgewählte Werke in sechs Bänden, Bd. VI, Berlin 1971, S. 40.

¹² Eindringlich schildert eine solche aufgezwungene Namensgebung der nigerianische Schriftsteller Nkem Nwankwo in seinem Roman: Danda, London 1970, S. 73f.

¹³ Julius Lips, Der Weiße im Spiegel der Farbigen, München 1983 (engl. Original 1937), S. 166.

¹⁴ Fritz Kramer, Die Fremdheit afrikanischer Colon-Figuren, in: Jens Jahn (Hrsg.), Colon. Das schwarze Bild vom weißen Mann, München 1983, S. 213.

¹⁵ Ebenda S. 210 und 212.

¹⁶ Jürgen Grothues, Automobile Kunst in Pakistan, Suderburg 1990, S. 10.

¹⁷ Vgl. Betty Devine, Howard Theodore Vaille Retires, in: The Mountain States Monitor, Juli 1930, S. 11.

¹⁸ Solcher telefonischer Kupferschmuck befindet sich z.B. im Denver Art Museum, Denver, Colorado.

¹⁹ Vgl. Beatrix Gerstberger, Späte Ernte auf dem Schlachtfeld. Indochina recycelt den Kriegsmüll vom Ho-Chi-Minh-Pfad, in: Süddeutsche Zeitung MAGAZIN 24, vom 12.6.1992, S. 30 - 33.

²⁰ Vgl. Afrikanische Kinder als Konstrukteure. Spielzeug aus Draht und alten Dosen, Bremen: Übersee-Museum 1979.

²¹ Vgl. S. C. K. Abdul Rahman, Video and Photography, in: Emirate News (Abu Dhabi), 23.3.1990.

²² Vgl. die Zeitungsmeldung „Moderne Zeiten: Faxen an Gott“, in: taz, 22.1.1993, S. 20.

²³ Vgl. Willi Germund, Anarcho-liberale Fax. Eine Tageszeitung aus der Telefonleitung: „Media Fax“ in Mosambik, in: taz, 16.1.1993, S. 19.

²⁴ Vgl. Herbert Franke, Bilderschriften im elektronischen Zeitalter, in: Siemens Zeitschrift, Jg. 63, 5/1989, S. 40 - 42.

²⁵ Vgl. hierzu vor allem die Arbeiten von Erich Pauer. Erich Pauer, Technologietransfer und industrielle Revolution in Japan 1850 - 1920, in: Technikgeschichte, Jg. 51, 1/1984, S. 34 - 54; ders., Japanischer Geist - westliche Technik: Zur Rezeption westlicher Technologie in Japan, in: Sacculum, Jg. 37, 1/1987, S. 19 - 51; ders., Technologiestaat Japan - (k)ein Forschungsthema der Japanologie?, in: alma mater philippina, Wintersemester 1990/91, S. 10 - 14.

²⁶ Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Tübingen 1976, S. 812; sehr ähnlich argumentiert Weber in: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Bd. 1, Tübingen 1920, S. 203f.

²⁷ Bernhard Streck, Was wird aus „unserer Entwicklungshilfe“ gemacht? Kulturhistorische Gedanken zum Technologietransfer, in: Freibeuter 13/1982, S. 67.

²⁸ Vgl. z.B. U. S. Congress, Office of Technology Assessment, Intellectual Property Rights in an Age of Electronics and Information, Washington 1986.



Prof. Dr. Jörg Becker ist Geschäftsführer der KomTech. Gesellschaft für Kommunikations- und Technologieforschung mbH in Solingen.

Geboren am 17. September 1946 in Bielefeld, Studium der Germanistik, Politikwissenschaft und Soziologie in Marburg, Bern und Tübingen; Heisenberg-Stipendiat der Deutschen Forschungsgemeinschaft von 1987 bis 1992.

Arbeits- und Forschungsgebiete: internationale und nationale Medien-, Kultur- und Technologieforschung; dazu zahlreiche Veröffentlichungen; neuere Buchpublikationen: (Mithrsg.), Europe speaks to Europe. Telecommunications in a common European House, Frankfurt und Moskau 1993; (Hrsg.), Fern-Sprechen, Berlin 1994.

Die Autorin beschäftigt sich mit der Frage nach den erforderlichen Kompetenzen, die eine Frau im informellen Sektor in Schwarzafrika (dargestellt am Beispiel von Rwanda) benötigt. Als Ergebnis einer empirischen Untersuchung (Befragung von 50 Frauen in Kigali, 1991) stellt sie fest, daß die Frauen vor allem unter Kapitalmangel und Konkurrenz leiden. Nach Meinung der Frauen hängt der Erfolg nicht so sehr von ihren fachlich-technischen Kenntnissen und Fertigkeiten ab, sondern vor allem von ihren sozialen Kompetenzen (Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, etc.). In der deutschen Entwicklungshilfe werden aber gerade diese kaum gefördert, wie auch die Frauenförderung insgesamt eher ein Lippenbekenntnis ist. Zum Schluß macht die Autorin einige Vorschläge zur Unterstützung von strukturellen Veränderungen der Situation der Frauen im informellen Sektor (strategic gender needs).

Einführung in die Fragestellung

Rwanda ist heute in großen Teilen verwüstet, die politische Zukunft ist ungewiß. Das Rwanda, in dem ich 1991 eine Forschungsarbeit durchführte, gibt es nicht mehr. Trotzdem ist die Fragestellung nach den erforderlichen Kompetenzen im informellen Sektor für Rwanda wichtig, vielleicht mehr denn je. Die Ergebnisse der Forschungsarbeit sind auch in einer veränderten sozialen und politischen Lage in Rwanda relevant und gültig. Darüber hinaus geben sie Interpretationshilfen und Anregungen für die Analyse der Verhältnisse in benachbarten zentral- und ostafrikanischen Staaten, wo die sozialen Gegebenheiten denen in Rwanda teilweise ähneln.

Als Folge der zunehmenden Verarmung weiter Teile Schwarzafrikas müssen immer mehr Menschen ihr Überleben im informellen Sektor suchen. Der Bevölkerungsdruck auf dem Land führt zur Migration in die Städte, die vom Internationalen Währungsfonds verordneten Strukturanpassungsprogramme führen zu Entlassungen im staatlichen Bereich, so daß der formale Sektor immer mehr schrumpft. Schon 1989 waren nach Angaben der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO/JASPA, 1989) 60% der städtischen Erwerbspersonen in Afrika im informellen Sektor beschäftigt, von denen wiederum 60% Frauen waren.

Frauen arbeiten vor allem in den sogenannten „unproduktiven“ Bereichen wie dem Handel und Dienstleistungssektor, Männer dagegen im produktiven Gewerbe. Diese Arbeitsteilung ist eine Folge der geschlechtsspezifischen Rollen- und Aufgabenverteilung in Familie und Gesellschaft. Auch eine gute Schulbildung ändert nur wenig an den eingeschränkten Berufsmöglichkeiten von Frauen in vielen Ländern Afrikas. Da die Frauen in der Regel schlecht ausgebildet sind und wenig Zugang zu Informationen haben, üben sie Tätigkeiten aus, die sie traditionell gelernt haben und die gewissermaßen eine Erweiterung ihrer Hausfrauen-tätigkeit darstellen: Sie verarbeiten und verkaufen Lebensmittel (Bier, Fruchtsäfte, Brot, Gebäck, geräucherten Fisch, etc.), sie treiben Handel - vornehmlich mit Nahrungsmitteln -, sie stellen Kunsthandwerk her usw. Die Auswahl ihrer Tätigkeit hängt auch davon ab, ob sie mit der Beauf-

Gisela Burckhardt

Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen im informellen Sektor

Dargestellt am Beispiel von Frauen in Rwanda

sichtigung von Kindern vereinbar ist. Frauen sind also durch ihre Mütterpflichten in ihrer Mobilität zeitlich wie räumlich eingeschränkt. Wie auch in anderen Ländern Afrikas erhält die Frau in der rwandischen Gesellschaft ihren Wert vor allem als Mutter. Die Frau ist aber gleichzeitig auch für die Ernährung der Familie zuständig. Ihre Rolle als Mutter ist somit immer verknüpft mit ihrer ökonomischen Rolle als Familienernährerin.

Der Kompetenzbegriff

Welche Fähigkeiten, welche Kompetenzen benötigen die Frauen, um im informellen Sektor zu bestehen? Beim Kompetenzerwerb wird bisher in der wissenschaftlichen Diskussion und entwicklungspolitischen Praxis vor allem an fachliche Kompetenzen gedacht. Es geht hierbei um die Aneignung von fachlich-technischen, handwerklichen Fertigkeiten und Kenntnissen, teilweise auch um kaufmännische Kenntnisse. Bei dieser Ausbildung in bestimmten Qualifikationen wird die Person in der Regel nicht in ihrem sozialen Umfeld, in ihrer sozialen Bedingtheit und als eine Einheit gesehen, sondern es werden nur bestimmte Fertigkeiten geschult. Der ganze Bereich der Persönlichkeitsentwicklung, der Verhaltensweisen und Einstellungen einschließt, wird kaum beachtet. Die sogenannten Persönlichkeitskomponenten, wie Kreativität, Flexibilität, schnelle Situationserfassung, Kooperationsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Zuverlässigkeit, Lern- und Anpassungsfähigkeit usw., spielen aber gerade für Selbständige im informellen Sektor eine große Rolle. Deshalb konzentriere ich mich im folgenden auf die Frage, wie diese Kompetenzen erworben werden, um letztlich einige Schlußfolgerungen zu ziehen, ob und wie sie beeinflussbar sind.

Diese Persönlichkeitskomponenten werden in starkem Maße durch die Gesellschaft bzw. deren Sozialisationsinstanzen geprägt und im Laufe eines Lebens, vor allem aber während Kindheit und Jugend, erworben. Deshalb liegt

es nahe, sie als „soziale Kompetenzen“ zu bezeichnen, wobei ich sie unterteile in einen nach innen, auf die eigene Person gerichteten Bereich und einen nach außen, auf andere, gerichteten Bereich. Beim ersteren Bereich handelt es sich um Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Lernfähigkeit, Motivation, Kreativität, geistige Mobilität, Fähigkeit zur vorausschauenden Planung u.a. Die nach außen gerichtete soziale Kompetenz umfaßt die Fähigkeit zur Kommunikation mit anderen, zu Toleranz und Flexibilität. Bei-

Folge hat, daß die sozialen Kompetenzen von Männern und Frauen unterschiedliche Ausprägungen haben. Die sozialen Kompetenzen sind also abhängig von der wirtschaftlichen Entwicklung eines Landes, und sie sind kultur- und geschlechtsspezifisch geprägt.

Untersuchungsergebnisse

Die folgenden Forschungsergebnisse basieren auf einer Befragung von insgesamt 50 rwandischen Frauen, die im Dezember 1991, also vor dem Krieg, in drei Stadtteilen der Hauptstadt Kigali durchgeführt wurde.

Die Frauen waren in verschiedenen Bereichen des informellen Sektors tätig, ca. die Hälfte von ihnen arbeitete als Händlerinnen auf dem Markt. Ziel der Befragung war es, die wirtschaftliche und soziale Lage der Frauen sowie ihre Sozialisation, Erziehung und Bildung kennenzulernen, wobei das Schwergewicht darauf lag, welche Kompetenzen die Frauen benötigten, um im informellen Sektor zu bestehen.

➤ Von den 50 befragten Frauen lebten 70% vom Handel oder einer Dienstleistung (Marktfrauen, die Obst, Gemüse, Fleisch, Second-Hand-Kleidung oder Kohle verkauften, Krämerladen- oder Restaurantbesitzerinnen, Friseurinnen, u.a.) und 30% waren in der Produktion tätig (Bierbrauerinnen, Schneiderinnen, Strickerinnen, Krapfenherstellerinnen u.a.). Dies entspricht der üblichen Beschäftigungsstruktur von Frauen in Rwanda wie auch in anderen Ländern Afrikas.

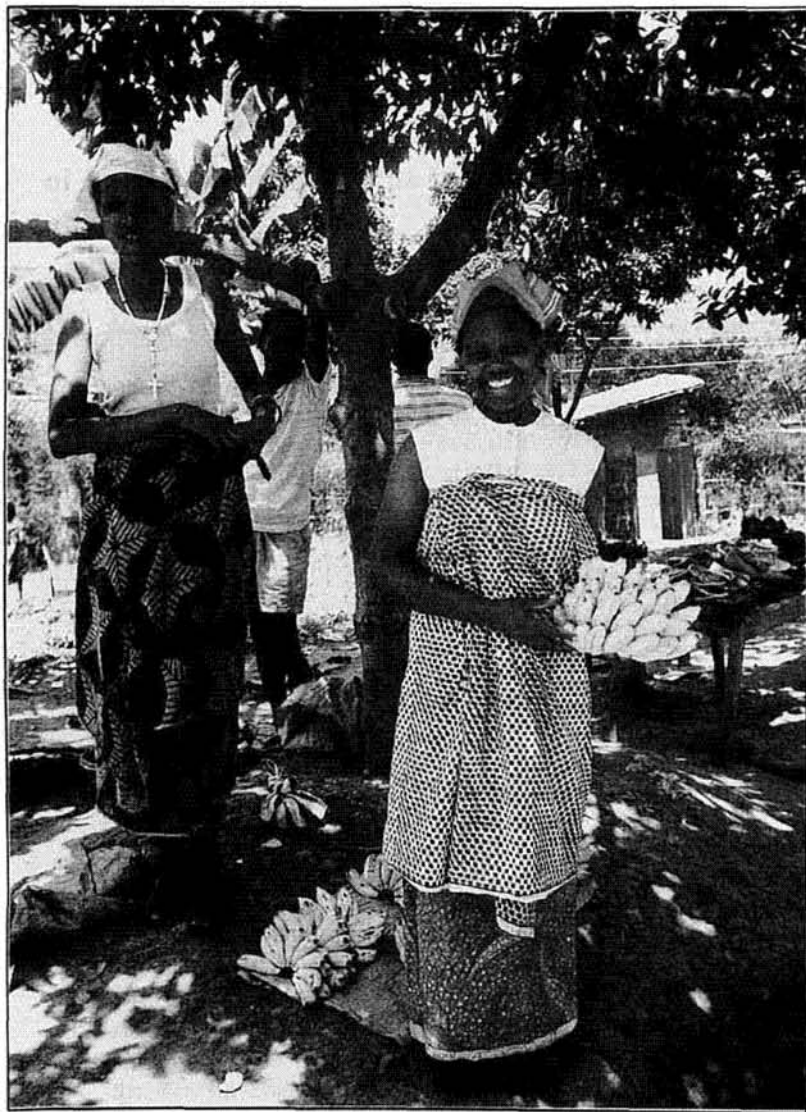
➤ Unter den befragten Frauen war der Anteil der alleinstehenden Frauen (46%) unverhältnismäßig hoch gegenüber dem Landesdurchschnitt (14%).

➤ Von den Frauen, die mit einem Mann zusammenlebten, hatte ein Drittel der Männer kein festes Einkommen. Aber selbst, wenn die Männer über ein Einkommen verfügen, sind sie traditionell nicht verpflichtet, die Familie zu ernähren, sondern dies ist eindeutig Aufgabe der Frau. Der Mann hat die Kosten für das Haus und die Schulgebühren für die Kinder zu tragen.

➤ Alle Frauen hatten Kinder, wobei keine Korrelation zwischen vielen Kindern und niedrigem Einkommen hergestellt werden kann. Nicht die Anzahl der Kinder, sondern die alleinige Verantwortung der Mutter für die Versorgung der Kinder wirkt sich auf das Einkommen aus.

➤ Dreiviertel der Frauen hatten eine Grundschulbildung, eine überraschend hohe Zahl, die darauf hin deutet, daß die häufig geäußerte Annahme nicht zutrifft, Frauen im informellen Sektor seien größtenteils Analphabetinnen.

➤ Ebenfalls Dreiviertel der Frauen hatten eine formale (22%) oder informelle (48%) Berufsausbildung abgeschlossen. Diejenigen Frauen, deren Tätigkeit der Produktion zuzurechnen war, hatten meistens berufliche Erfahrung in dem Bereich gesammelt, in dem sie sich später selbständig machten. Die Händlerinnen hingegen hatten oft keine informelle Ausbil-



© G. Burekhard

de Kompetenzbereiche sind interdependent, bedingen einander und setzen einander voraus.

Die sozialen Kompetenzen werden durch die Werte und Einstellungen einer Gesellschaft geformt. Sie werden einerseits von der Wirtschaftsstruktur und sozio-ökonomischen Entwicklung eines Landes beeinflusst, und andererseits prägen sie diese Strukturen auch. Agrarisch orientierte Länder wie Rwanda produzieren andere kulturelle Werte als Industrieländer. Weiterhin erfolgt die primäre und sekundäre Sozialisation eines Menschen geschlechtsspezifisch, was zur

dung, oder sie waren früher einer Arbeit nachgegangen, die keinen Bezug zur Tätigkeit hatte, die die Frauen zum Zeitpunkt der Befragung ausübten.

➤ Nur 40% der befragten Frauen konnten sparen, was ein Hinweis darauf ist, daß die meisten Frauen ihren kleinen täglichen Gewinn zum Lebensunterhalt der Familie benötigten. Die 40%, die sparten, investierten ihr Geld nur in seltenen Fällen in ihre Tätigkeit, sondern verwandten es fast immer für Familienbelange, wie einen Hausbau oder eine Familienfeier.

➤ Auf die Frage „Was braucht man, um eine Tätigkeit zu beginnen?“ gaben die Frauen folgende Antworten:

- gute Beziehungen zu den Kunden (86%)
- Rechnen können (86%)
- ausreichend Kapital (82%)
- Selbstvertrauen (76%).

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß zum einen ein großer Kapitalmangel besteht, der auch noch dadurch verschärft wird, daß die Frauen keinen Zugang zu Bankkrediten haben, weil ihnen Sicherheiten fehlen. (Frauen in Rwanda können kein Land besitzen oder erben.). Die Frau kann aufgrund ihrer Verantwortung für die Familie selten Kapital zurücklegen, solange der Mann nicht zumindest teilweise die Kosten für die Verpflegung der Familie mit übernimmt. Das andere große Problem ist die Konkurrenz untereinander. Sie rührt u.a. daher, daß den Frauen aufgrund von Sozialisation und Erziehung aber auch mangels Kapital nur wenige Tätigkeitsfelder offen stehen. Schließlich läßt sich als besonderes Ergebnis feststellen: Nicht so sehr die fachlich-kauffrauische Kompetenz ist nach Ansicht der Befragten für den Erfolg einer im informellen Sektor Beschäftigten entscheidend, sondern ihre guten Beziehungen zu den Kunden und Selbstvertrauen, also soziale Kompetenz.

Die Bedeutung der sozialen Kompetenzen

Insbesondere die nach außen gerichtete soziale Kompetenz wird von den Frauen sehr hoch eingeschätzt und sogar für noch wichtiger gehalten als Kapital. Dieses Ergebnis wird auch von einer Befragung von 459 kleinen und mittelgroßen (mehrheitlich männlichen) Betrieben des rwandischen Industrie- und Handwerksministeriums (MINIMART) bestätigt, die im Jahre 1990 im ganzen Land durchgeführt worden ist: 45% der Befragten hielten die Anerkennung durch den Kunden für das wichtigste Erfolgskriterium eines Unternehmers (MINIMART, 1990).

Die fachliche Qualifikation wird relativ gering gewertet. Man könnte meinen, daß diese Einschätzung von der Auswahl der Befragten abhängt, denn die Frauen waren mehrheitlich im Handel und Dienstleistungsbereich tätig, wo möglicherweise die fachliche Ausbildung eine weniger wichtige Rolle spielt als bei der Herstellung von Produkten. Doch zum Vergleich sei nochmals die Erhebung von MINIMART herangezogen. Auch hier bewerteten die in der Produktion tätigen Männer die qualitativ gute und kreative Arbeit relativ gering (nur 21 % der Befragten hielten diesen Aspekt für den Erfolg eines Unternehmens für ausschlaggebend). Der Kauf/Verkauf eines Produktes hängt also nach Meinung der

Befragten nicht so sehr von seiner Qualität ab - also nicht so sehr die handwerkliche Leistung steht im Vordergrund -, als von der Beziehung zwischen Käufer und Verkäufer, also den zwischenmenschlichen Beziehungen.

Die Bedeutung dieser sozialen Kompetenz läßt sich aus dem Wertesystem und der Sozialisation eines Rwanders und einer Rwanderin ableiten. Sowohl die in Rwanda vorherrschende Gruppenorientierung und die darauf ausgerichtete Erziehung der Kinder wie auch andere kulturspezifische Werthaltungen (wie Religion, gesellschaftlich akkumulierte Erfahrungen als Agrarvolk, das daraus sich ergebende Verständnis von Zeit und Arbeit) haben Einfluß auf die Herausbildung der sozialen Kompetenzen. Die rwandischen traditionellen Erziehungsziele sind gemäß der Orientierung am Gruppenwohl auf das Überleben der Ethnie hin ausgerichtet. Die Gemeinschaft steht im Vordergrund und damit die sozialen Beziehungen der Menschen untereinander. Weil früher die Gemeinschaft für den einzelnen sorgte, kam es für den einzelnen mehr auf die guten Beziehungen zu seiner Umwelt an als auf den individuellen persönlichen Erfolg. Diese Einstellung setzt sich offensichtlich bis heute fort, woraus die hohe Bedeutung zu erklären ist, die die befragten Frauen den nach außen gerichteten sozialen Kompetenzen beimessen.

Über die Bedeutung der nach innen gerichteten sozialen Kompetenz wird von den befragten Frauen wenig ausgesagt. Sie sind zwar der Ansicht, daß Selbstvertrauen bei der Ausübung ihrer Tätigkeit wichtig ist. Doch ist ihnen der Wert von Kreativität, Innovationsfreudigkeit, Risikobereitschaft, etc. relativ fremd. Auch die Kleinunternehmer, die im Auftrag von MINIMART befragt wurden, halten diese sozialen Kompetenzen für nicht besonders wichtig. Über die Gründe für diese Einstellung lassen sich nur Hypothesen aufstellen, die ich im folgenden zusammenfasse. Dabei ist einschränkend anzumerken, daß ich als Europäerin die Situation sicherlich anders interpretiere als eine Rwanderin. Ich bin mir meiner ethnozentrischen Sichtweise bewußt, da jede Kultur ethnozentrisch ist, ja aufgrund ihrer Natur ethnozentrisch sein muß (Jouhy, 1985, S.46).

Der ganzheitliche Ansatz der traditionellen Erziehung in Rwanda ist einerseits positiv, weil umfassend und nicht entfremdend, zu bewerten, er beinhaltet andererseits aber auch geringere Entfaltungsräume für den Einzelnen. Insbesondere steht nicht das Entwickeln von Neuem im Vordergrund, sondern die Fortführung des Bewährten. Die traditionellen Erziehungsinhalte werden nach ihrer Anwendbarkeit ausgewählt, sie sind größtenteils funktional, die Lernmethoden sind durch Beobachtung und Nachahmung gekennzeichnet. Die nach innen gerichteten sozialen Kompetenzen, die für unternehmerisches Handeln förderlich sind, wie Kreativität, Innovationsfreude, Selbstwahrnehmung u.ä. werden offensichtlich durch die traditionale rwandische Erziehung nicht besonders gefördert.

Mädchen sind hinsichtlich der Vorbereitung auf ein Berufsleben ganz besonders benachteiligt. In der Familie werden sie früh zu Bescheidenheit, Gehorsam und vor allem Unterordnung erzogen. Dies sind Verhaltensweisen, die einem selbstbewußten Handeln als Selbständige entgegenstehen.

Ihre ganze Erziehung richtet sich außerdem auf die Einübung ihrer zukünftigen Rolle als Mutter und Agrarproduzentin, indem sie der eigenen Mutter in allen Tätigkeiten innerhalb und außerhalb des Hauses zur Hand gehen muß. Da die meisten in der vorliegenden Untersuchung befragten Frauen vom Land stammten, lernten sie die notwendigen Arbeiten der Subsistenzproduktion. Ihre Kenntnisse in der Agrarproduktion nutzen ihnen allerdings wenig als Händlerin. Weil es in Rwanda keine alte Handels-

de an, wie Festhalten an dem Bewährten, Angst und Unsicherheit vor dem Neuen, Scheu vor dem Risiko.

Die Schule als eine von den Kolonialherren eingeführte und somit zunächst kulturfremde Sozialisationsinstanz betont zwar individualistische Erziehungsziele und ist auf Selektion durch Leistung ausgerichtet, unterscheidet sich aber in anderen Bereichen oft nicht so grundlegend von der traditionellen Erziehung. Statt Kreativität verlangt sie Anpassung an die festgesetzten Normen, statt Verarbeiten von Inhalten erwartet sie das Memorieren vom Unterrichtsstoff. Der von Rwanda durchgeführte Reformversuch der Ruralisierung der Grundschule - der den Unterricht verstärkt an den Bedürfnissen der Mehrheit der auf und von dem Land lebenden Bevölkerung ausrichten wollte - scheiterte an dem Anspruch bzw. der Hoffnung der meisten Eltern, ihrem Kind durch den Schulbesuch zu einem sozialen Aufstieg zu verhelfen. So bereitet auch die Schule den/ die Einzelne/n nicht auf eine Arbeit im informeller Sektor vor.

Eine direkte Verbindung zwischen Schulbesuch und besserer Einkommenssituation besteht nicht, der Schulbesuch führt nicht automatisch zu einem höheren Einkommen. Er scheint aber eine unter mehreren Voraussetzungen (z.B. genügend Kapital) für bessere Verdienstmöglichkeiten zu sein, denn es läßt sich zumindest feststellen, daß die meisten Frauen mit geringer Schulbildung bei Tätigkeiten bleiben, die weniger einbringen (wie z.B. die Gemüseverkäuferinnen). Die durchgeführte Untersuchung führt deshalb zu dem Schluß, daß der Schulbesuch eine Voraussetzung für ein besseres Einkommen sein kann. Das Wesentliche am Schulbesuch scheint dabei weniger das Erlernen von Kulturtechniken zu sein, als vielmehr die Wirkungen, die bei der Persönlichkeitsentwicklung damit erzielt werden. Durch die Beherrschung von Lesen, Schreiben und Rechnen wächst in der Regel das Selbstvertrauen der Person. Wie schon gesagt, ist das Selbstvertrauen in der Einschätzung der Frauen von großer Bedeutung.

Bei den Mädchen verstärkt die Schule die bisher anerzogenen Tugenden zu Bescheidenheit und Zurückhaltung. Im Unterricht werden die geschlechtsspezifischen Rollen bestätigt, ganz besonders stark geschieht dies in der Haus-

wirtschaftsschule. Die Frauen erlernen in ihrer Kindheit also Verhaltensweisen, die für eine Beschäftigung im informellen Sektor nicht besonders förderlich sind.

Als Schlußfolgerung läßt sich also zusammenfassen: Während die nach außen gerichtete soziale Kompetenz während der primären Sozialisation besonders gefördert wird, wird die nach innen gerichtete soziale Kompetenz nicht besonders entwickelt, auch in der Schule nicht. Es stellt sich nun die Frage, wie diese nach innen gerichtete soziale Kompetenz bei den Frauen gefördert werden könnte.



© G. Burckhard

tradition gibt (wie beispielsweise in Westafrika), ist dies ein neues Feld, bei dem die Frauen erst Erfahrungen sammeln müssen.

Die Erziehung während der primären Sozialisation findet ihren Niederschlag bei der Ausübung der Tätigkeit der Frauen im informeller Sektor. So verkaufen die Frauen auf dem Markt in der Regel leicht verderbliche Produkte, die weniger Geld einbringen als die Waren der Männer. Ein Wechsel zu anderen, beispielsweise langlebigen Produkten, können die Frauen teilweise mangels Kapitals nicht vollziehen, aber oft wagen sie es auch nicht. Die Frauen selbst führten Grün-

Kritik an bestehenden Förderungsansätzen

Sofern sich die nationale und internationale Entwicklungszusammenarbeit mit dem informellen Sektor beschäftigt, geht es in erster Linie um die Förderung der wirtschaftlichen Produktivität dieses Sektors. Dabei stehen das Potential eines Wirtschaftsbereiches im Vordergrund, das für die Volkswirtschaft nutzbar gemacht werden soll, nicht aber so sehr die betroffenen Menschen. Dieser Sichtweise wird hier widersprochen. Nicht die Förderung des Sektors, die Erhöhung seiner Produktivität, die Steigerung von Investitionen und die Einführung technologischer Neuerungen sollten vorrangiges Ziel der Entwicklungszusammenarbeit sein, sondern die Verbesserung der Lebensbedingungen der von diesem Sektor Lebenden. Es ist ein wesentlicher Unterschied, ob die Herangehensweise zielgruppenorientiert ist oder sektorbezogen, auch wenn damit argumentiert wird, daß die Förderung des Sektors doch letztlich den Betroffenen zugute käme. Außerdem hat die bisherige, eher marginale Unterstützung des informellen Sektors zur Folge, daß vorrangig Männer von der Hilfe profitieren, da fast ausschließlich der sogenannte produktive Sektor gefördert wird.

Die deutsche Berufsbildungshilfe unterstützte 1991 noch immer vorwiegend den formalen, modernen Sektor, also die Ausbildung in gewerblich-technischen Männerberufen. Zwar sieht das 1992 überarbeitete Sektorpapier des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung auch die Förderung von Zielgruppen aus dem informellen Sektor vor, doch ist von einer Umsetzung in die Praxis bisher noch wenig zu sehen. Auch spricht das neue Sektorpapier nicht mehr nur von der Vermittlung von fachlich-technischen und kaufmännischen Kompetenzen, sondern bezieht auch die Förderung von Einstellungen und Verhaltensweisen, also den sozialen Kompetenzen, mit ein, doch sind Projekte dieser Art bisher seltene Ausnahmen und werden eher von Nichtregierungsorganisationen unterstützt.

Weiterhin wird zwar verbal der Frauenförderung eine hohe Bedeutung in der nationalen und internationalen Entwicklungszusammenarbeit beigemessen, faktisch spielt sie aber nur eine marginale Rolle (von Braunmühl, 1992, S.173). Unter den 80 Projekten der Abteilung Berufliche Bildung der Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit, die diese 1991 vornehmlich im formalen Sektor durchführte, befinden sich nur zwei Frauenprojekte. „Die Berufsbildung für Männer wird vor allem ökonomisch begründet... Dagegen wird Förderung von Frauen aus sozialen Gesichtspunkten hergeleitet“ (Braig/Kampmann, 1993, S.9). Da sowohl der formelle als auch der informelle Sektor einer geschlechtsspezifischen Segmentierung in Frauen- und Männergewerbe unterliegen, können Frauen nur dann erreicht werden, wenn eine explizite Förderung von Frauenberufen angestrebt wird. In den seltenen Fällen, wo Frau-

en im informellen Sektor gefördert werden, geschieht dies oft nur mit isolierten Maßnahmen, ein ganzheitlicher Ansatz fehlt meistens (Lachenmann, 1992, S.141).

Vorschläge zur Unterstützung von Frauen im informellen Sektor in Rwanda

Wir müssen davon ausgehen, daß die Benachteiligung der Frauen in Rwanda nur durch gesamtgesellschaftliche Reformen abgebaut werden kann. Natürlich ist dies eine ungemein schwierige und langfristige Aufgabe. Für die Entwicklungszusammenarbeit sollten nicht Einzelmaßnahmen im Vordergrund stehen, sondern die Unterstützung von strukturellen Veränderungen, die die Verfügungsmacht von



© G.Burckhard

Frauen über Ressourcen erhöht und ihren Handlungsspielraum auch im öffentlichen Bereich erweitert. Hier sollte stärker als in der Vergangenheit Entwicklungszusammenarbeit erfolgen.

Bisher werden bei der Förderung von Frauen im informellen Sektor Einzelmaßnahmen durchgeführt wie Aus- und Fortbildungsseminare, Kreditprogramme für Frauen, Existenzgründungshilfen, etc. Alle diese Projekte dienen der Befriedigung praktischer Lebensbedürfnisse (practical gender needs) und sind natürlich auch wichtig. Es fehlt aber an Programmen, die teilweise vorhandenes und teilweise noch zu bildendes Bewußtsein unter den Frauen über ihre Stellung in der Gesellschaft in Aktionen münden lassen und die darauf abzielen, Frauen mehr Rechte und Verfügungsgewalt über Ressourcen zu verschaffen (strategic gender needs). Wir können nämlich von der Annahme ausgehen, daß, wenn die Position der Frauen grundsätzlich gestärkt wäre, sie einige der 'practical gender needs' selber durchsetzen könnten (z.B. Zugang zu Krediten aufgrund von Besitz, wenn sie erben könnten). Sie wären dann nicht (zu-

mindest weniger) von einer Hilfe von außen abhängig, die ihre Entwicklung von Selbstvertrauen behindert und sie sogar in Unselbstständigkeit hält. Viele Frauen nehmen aufgrund ihrer Sozialisation und Erziehung ihre gesellschaftliche Unterdrückung als gegeben hin, und/oder sie sehen keine Möglichkeit, ihre Lage zu verändern. Deshalb muß eine Unterstützung von Frauen darauf ausgerichtet sein, die gesellschaftlichen, patriarchalen Ursachen der Armut, die strukturellen Bedingungen der weiblichen Unterordnung immer wieder bewußt zu machen und gegen sie anzukämpfen.

Eine solche Frauenförderung geschieht am besten durch die Unterstützung von Zusammenschlüssen, denn nicht individuell, sondern nur in einem Zusammenschluß können Frauen ihre gesellschaftliche Position verändern, ihren Handlungsspielraum erweitern und ihre Interessen durchsetzen. Durch einen Zusammenschluß, durch „empowerment“, gewinnen die Frauen auch Vertrauen in die eigene Stärke, Selbstbewußtsein. Während ihrer primären und sekundären Sozialisation wurde, wie oben dargestellt, ihre nach innen gerichtete soziale Kompetenz nur wenig gefördert. Dies könnte durch das Erkämpfen von Rechten im Rahmen eines Zusammenschlusses und durch gegenseitige Unterstützung nachgeholt werden, zumindest teilweise. Der Mut, etwas Neues zu erproben, kann nur dann entstehen, wenn genügend Selbstvertrauen besteht.

Eine Unterstützung von Prozessen, die die Lage der Frauen verändern, scheitert häufig daran, daß die finanzierenden Organisationen nicht die richtigen Partnerinnen im Entwicklungsland finden, sie oft aber auch nicht suchen. Dies wiederum hat mit einem fehlenden Bewußtsein hier wie auch dort über die strukturellen Ursachen der weiblichen Armut zu tun, teilweise auch mit ungenügendem Willen auf beiden Seiten, die Position der Frauen wirklich verändern zu wollen. So gab es auch in Rwanda unterschiedliche Frauengruppen mit verschiedenen Ansätzen. Die rwandische Frauenassoziation Duterimbere ist oder war eine der wichtigsten Organisationen im Land, die sich um die Unterstützung von Frauen im informellen Sektor bemühte. Sie vermittelte den Frauen zwar Kredite, um ihnen zu einem sicheren Einkommen zu verhelfen, aber sie hat nicht versucht, die strukturellen Ursachen der weiblichen Benachteiligung anzugehen.

Aus den obigen Überlegungen ergeben sich folgende Schwerpunkte der Entwicklungszusammenarbeit:

- Unterstützung solcher Frauengruppen, die eindeutig für eine grundsätzliche Veränderung der Lage der Frauen im sozio-kulturellen, wirtschaftlichen und rechtlichen Bereich eintreten (strategic gender needs), z.B. Unterstützung von Initiativen, die sich für das Erbrecht von Frauen einsetzen.
- Hilfe bei der Vernetzung von Frauenorganisationen, so daß ein regelmäßiger Austausch untereinander stattfinden kann, der die gegenseitige Information und das Lernen voneinander ermöglicht.
- Schaffung von Zugang zu Kapital/Kredit für Frauen. Wenn die Frau beispielsweise Land erben könnte, könnte sie den Banken Garantien bieten und wäre kreditfähig.
- Hilfe bei der Entwicklung anderer Lehr- und Lernmethoden bzw. der Aus- und Fortbildung von Lehrern. Da ein großer Prozentsatz der Frauen eine Primarschulbildung

hat, würden andere Lehr- und Lernmethoden in der Schule, die auf ein selbstständiges Erarbeiten statt Memorieren von Inhalten abzielen, auch dazu beitragen, die nach innen gerichtete soziale Kompetenz zu fördern.

Bei einer Unterstützung von Frauen muß grundsätzlich ihre doppelte Rolle als Mutter und Produzentin beachtet werden. Die räumlichen und zeitlichen Einschränkungen der Frauen, die sie durch ihre Pflichten als Mutter haben, müssen immer bei der Unterstützung ihrer wirtschaftlichen Aktivitäten im informellen Sektor berücksichtigt werden, und gleichzeitig sollten die Frauen in ihren Mutterpflichten entlastet werden. Die Unterstützung von Frauen darf sich weder in einer Art Sozialhilfe erschöpfen, noch sich allein auf die Förderung von wirtschaftlichen Aktivitäten begrenzen. Sie muß mehrdimensional ausgerichtet sein und von einer Frauenförderung zu einer integrierten Frauenpolitik führen, die die strukturellen Ursachen der Benachteiligung von Frauen anzugehen versucht.

Literatur:

- Braig, Marianne/Kampmann, Martina: Orientierungshilfen. Frauen in der beruflichen Bildung. Eschborn 1993
 Braumnühl, Claudia von: Einkommensschaffende Projekte von Frauen- Ein Vergleich. In: Rott, Renate (Hg.), Entwicklungsprozesse und Geschlechterverhältnisse, ssip Bulletin 63. Saarbrücken 1992
 ILO/JASPA: African Employment Report, 1988. Addis Ababa 1989
 Jouhy, Ernest, Bleiche Herrschaft - Dunkle Kulturen. Essays zur Bildung in Nord und Süd, Frankfurt 1985
 Lachenmann, Gudrun: Entwicklungspolitische Konzeptionen der Frauenförderung in Afrika. In: Rott, Renate (Hg.), a.a.O.
 MINIMART (Ministère de l'Industrie et de l'Artisanat): Etude sur le secteur des petites et moyennes industries et de l'artisanat au Rwanda, Rapport No.2, vol.1. Kigali 1990



Gisela Burckhardt, Dr. phil im Fach Pädagogik, arbeitete für verschiedene nationale und internationale, staatliche wie nicht-staatliche Entwicklungs- hilfe-Organisationen im In- und Ausland. Sie war mehrere Jahre für das United Nations Development Programme (UNDP) und die Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) in New York, Nicaragua, Pakistan tätig und arbeitet seit 1989 als freie entwicklungspolitische Gutachterin. Ihre Tätigkeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildung, Aus- und Fortbildung im informellen Sektor sowie Gender/Frauenförderung.

Seit fast 15 Jahren wird in der Republik Senegal, einem laizistisch verfaßten islamischen Land Westafrikas, die Einführung von Religionsunterricht in das öffentliche Schulwesen diskutiert. Obwohl diese Maßnahme im Rahmen einer seit 1981 betriebenen Schulreform beschlossen worden ist, wurde sie bis heute von der Regierung nicht umgesetzt. Der Artikel beschreibt die Entstehung dieser Forderung, die Planungen der Bildungsreformkommission für das neue Schulfach Religion und die derzeitige Gesetzeslage, die unter Hinweis auf die Laizität des senegalesischen Staates keinen Religionsunterricht in öffentlichen Schulen vorsieht. Anschließend werden die Positionen der Religionsgemeinschaften und Parteien zu dieser Frage dargestellt und in einer globalen Perspektive interpretiert. Dabei treten drei wesentliche ideologische Grundmuster zu Tage, mit denen im heutigen Weltsystem dem Problem von Religion und staatlich-säkularer Schule zu begegnen versucht wird: die radikal-laizistische, die traditionell-religiöse und die pluralistisch-vermittelnde Position. Ein kurzer Ausblick auf die Situation in Deutschland thematisiert abschließend einen weiteren Standpunkt, der als multireligiös-vergleichend bezeichnet wird.

1. Reform des senegalesischen Schulwesens nach der Unabhängigkeit

Nach der Befreiung von der Kolonialherrschaft übernahm die junge senegalesische Republik 1960 von der ehemaligen Kolonialmacht Frankreich ein „modernes, seit langem bestehendes und das ganze Staatsgebiet umfassendes Bildungssystem“ (Sylla 1992, 381), das infolge der französischen Assimilierungsdoktrin und in Konkurrenz zu seit Jahrhunderten im Land bestehenden informellen arabo-islamischen Bildungseinrichtungen von der Kolonialverwaltung aufgebaut worden war. Mit einer relativen Primarbeschulungsrate von 16% (Wiegmann 1994, 803) war das zudem noch von starken regionalen Disparitäten gekennzeichnete Schulsystem jedoch weit von der Verwirklichung einer allgemeinen Schulpflicht entfernt, ein Mißstand, der trotz beachtlicher Expansionserfolge bis heute nicht vollständig behoben werden konnte.

In der ersten Dekade nach der Erlangung der Unabhängigkeit blieb die senegalesische Schule faktisch ein bloßes Anhängsel der Schule in Frankreich. Nach und nach setzte sich jedoch die Einsicht in die Notwendigkeit einer Befreiung der öffentlichen Schule vom Ballast der Kolonialzeit durch. Unter der Devise „enracinement et ouverture“ propagierte dementsprechend das erste bildungspolitische Rahmengesetz von 1971 eine Reform der durch Entfremdung und Elitenbildung gekennzeichneten ehemaligen Kolonialschule zu einer nationalen, in Inhalten und Methoden an der senegalesischen Lebenswelt orientierten Schule, die das demokratische Recht auf Bildung aller Bürgerinnen und Bürger verwirklichen sollte.

Da dieses doppelte Ziel einer Senegalisierung und Demokratisierung der öffentlichen Schule jedoch nur bruchstückhaft in die Tat umgesetzt wurde¹, und sich die ökonomischen Rahmenbedingungen zudem stetig verschlechterten, verschärfte sich in den 70er Jahren die Krise des öffentlichen Bildungswesens. Starke politische Span-

Ben Asdonk

Säkularer Staat und öffentlicher Religionsunterricht

- die senegalesische Variante eines globalen Problems*

nungen und langanhaltende Streiks des Lehrpersonals waren die Folge. Deshalb war es nach dem Machtwechsel im Jahre 1981 eine der ersten Handlungen des neuen Staatspräsidenten Abdou Diouf, mit der Einberufung der *Etats généraux de l'éducation et de la formation* (EGEF) einen neuen Reformversuch im Bildungsbereich einzuleiten. Diesem Gremium, in dem alle wichtigen gesellschaftlichen Gruppen vertreten waren, gelang nach intensiven Beratungen die einmütige Verabschiedung des Konzepts einer „neuen, nationalen und senegalesischen, demokratischen Volksschule, die laizistisch ist, aber die spezifischen Dimensionen unserer sozio-kulturellen Realität und namentlich ihre religiöse Dimension integriert“ (Sylla, 1992, 386). Diese Formulierung zeigt, daß in der komplexen Frage der Rolle der Religion im öffentlichen Schulwesen offensichtlich nur durch eine etwas umständliche Kompromißformel ein Konsens erreicht werden konnte. Er läßt das Bemühen erkennen, sowohl den alten Antagonismus von französisch-laizistischer und traditioneller islamischer Bildung zu überwinden, als auch die als Garant demokratischen Fortschritts bewertete Laizität der öffentlichen Schule zu bewahren.

Die mit der Ausarbeitung der Bildungsreform betraute *Commission Nationale de Réforme de l'Éducation et de la Formation* (CNREF) legte drei Jahre später der Regierung ihren Abschlußbericht vor. Diese gab im Januar 1985 bekannt, daß sie die meisten der darin vorgeschlagenen bildungspolitischen Maßnahmen akzeptiere, so daß u.a. die Einführung eines fakultativen Religionsunterrichts zum offiziellen Ziel der staatlichen Schulpolitik erklärt wurde.

2. Die Planungen für ein neues Schulfach Religion

Die CNREF legte für die beschlossene Integration religiöser Bildung in die öffentliche Schule folgende Grund-

sätze fest: erstens die Einführung eines Faches Religion auf allen Ebenen des Bildungssystems, zweitens die „Garantie des religiösen Pluralismus“ (CNREF 1984a, 77) und drittens die uneingeschränkte Respektierung der individuellen Glaubens- und Gewissensfreiheit, die sich in der elterlichen Entscheidung über die religiöse Erziehung ihrer Kinder aus-

formelle und informelle Privatschulwesen aufgrund der großen quantitativen Defizite des öffentlichen Bildungssystems eine wichtige Kompensationsfunktion innehat.

Der Ruf nach religiös-moralischer Bildung als Antwort auf eine diagnostizierte Wertekrise der Gesellschaft ist im Senegal (und nicht nur dort) sehr verbreitet. Im Unterschied zu einigen Vertretern der Religionsgemeinschaften, die die islamischen Werte in Opposition zu denen des modernen Gesellschafts- und Staatsverständnisses sehen,³ ordnet der Kommissionsbericht die propagierte Vermittlung religiöser Werte der grundsätzlichen Funktion eines modernen Schulsystems im Nationalstaat unter: „Die Vermittlung von religiösen Werten durch die Schule könnte dazu beitragen, die Jugend unseres Landes mehr an ihre eigene Nationalkultur zu binden“ (CNREF 1984b, 55). Die Inhalte der schulischen Werteerziehung sollen also nach der Vorstellung der Kommission zwar an religiöse Institutionen gebunden bleiben, ihr eigentlicher Zweck aber liegt in der einheitlichen moralischen Sozialisation der heranwachsenden Generation und ihrer Integration in die Nation. Es zeigt sich, daß diese Position im wesentlichen von Argumentationslinien getragen wird, die den weltweit anzutreffenden ideologischen Grundmustern ent-



Touba - das geistliche Zentrum der islamischen Bruderschaft der Mouriden

seiner doppelten Eigenschaft als „Element der Demokratisierung der schulischen Erziehung“ und als „Faktor der Moralisierung der Gesellschaft“ (CNREF 1984a, 76) begründet.

Den demokratischen Charakter dieses Reformschrittes sah die Kommission darin, daß auf diese Weise dem Anliegen der großen Mehrheit der Bevölkerung entsprochen würde und darüberhinaus bestehende „Disparitäten zwischen der öffentlichen Schule einerseits und der arabischen Schule und der *dara* andererseits“ (CNREF 1984b, 56) abgebaut werden könnten. Der stetig expandierende arabo-islamische Privatschulensektor, zu dem die größtenteils informellen traditionellen Koranschulen, auch *daras* genannt, ebenso wie ihre modernisierte Variante in Gestalt von Privatschulen mit Arabisch als Unterrichtssprache zu rechnen sind, wurde von der Kommission als eine „wahre Bedrohung des formellen Sektors“ (ebd.) empfunden.² Da die Attraktivität dieser Schulen vor allem in ihrer Verbindung von traditionell-religiösen und einigen oder vielen modern-säkularen Curriculumkomponenten liegt, könnte eine um das Fach Religion erweiterte öffentliche Schule hier gleichziehen. Eine dadurch provozierte Umlenkung von Schülerströmen aus dem uneinheitlichen und schwer zu kontrollierenden Bereich arabo-islamischer Bildungseinrichtungen in die strukturierten Bahnen des staatlichen Schulsystems würde nach Meinung der Kommission dazu beitragen, gleiche Bedingungen für alle zu schaffen. Diese Argumentation übersieht jedoch, daß das

drückt. Die Notwendigkeit eines solchen Faches wurde dabei mit

sprechen, die von Boli/Ramirez (1987) und Meyer (1992) als Systemeigenschaft der modernen Schule herausgearbeitet wurden: Moralische Erziehung (hier in ihrer religiösen Variante) stellt für ein nationalstaatlich organisiertes Schulsystem ein unverzichtbares Mittel zur Erfüllung seiner für den Prozeß der Nationwerdung wesentlichen Sozialisations- und Integrationsfunktion dar.

3. Konfliktpunkte zwischen den Religionsgemeinschaften

Bevor die CNREF die beschriebenen Prinzipien des neuen Faches ausarbeitete, hatte sie die Meinung der verschiedenen Religionsgemeinschaften des Landes eingeholt. Dabei waren mehrere Konfliktpunkte zu Tage getreten.

Ein grundsätzliches Problem stellte die Frage dar, in welchem Maße die spezifischen Lehren der einzelnen Bruderschaften in den islamischen Religionsunterricht einbezogen werden sollten, die für ihre Anhängerschaft z.T. einen ebenso hohen Stellenwert besitzen wie der Koran und andere orthodoxe Quellen des Islams. Diesem Anliegen der Bruderschaften standen Vertreter der Reformisten und der Regierung jedoch ablehnend gegenüber: „Diese religiöse Erziehung muß sich, um nützlich zu sein, notwendigerweise auf den Koran und die Sunna gründen, außerhalb jeder Bezugnahme auf irgendeine bruderschaftliche Doktrin.“⁴

Bezüglich des vorgesehenen fakultativen Charakters des Religionsunterrichts erhoben sich aus den Reihen des bruderschaftlichen Islams Gegenstimmen, die dem Religionsunterricht einen obligatorischen Status verleihen wollten, so daß jeder Schüler zwar die Möglichkeit erhielte, in seiner eigenen Religion unterrichtet zu werden, ihm aber keine nichtreligiöse

Ersatzlösung eingeräumt würde. Dies widersprach der Meinung vieler anderer, die jedem Schüler, auch dem nichtgläubenden, eine freie Gewissensentscheidung garantieren wollten.

Im Abschlußbericht der Kommission wurde eindeutig die letztgenannte Position übernommen. Er sieht vor, daß der Religionsunterricht ausschließlich „auf der Basis der von den Eltern getroffenen Entscheidung“ (CNREF 1984a, 78) erteilt werden soll, wobei explizit auf die Möglichkeit einer späteren Revidierung dieser Entscheidung sowie auf das Angebot eines nichtreligiösen Ersatzfaches hingewiesen wird, das in Anlehnung an die französische Bildungstradition die Bezeichnung „morale laïque“ trägt.

Auseinandersetzungen gab es ebenfalls um die bis heute umstrittene Frage, ob und wie auf schulorganisatorischer Ebene für Angehörige religiöser Minderheiten das Recht auf eigenen Religionsunterricht zu gewährleisten sei. Tatsächlich scheint es fraglich, ob die Forderung der katholischen Kirche, daß auch ein einzelner Schüler und eine einzelne Schülerin einer Konfession in einer Klasse eigenen Religionsunterricht erhalten müsse, praktisch und politisch durchsetzbar ist. Könnte die katholische Kirche überhaupt flächendeckend mit geeignetem Lehrpersonal präsent sein? Müßte nicht der meist einzige Klassenraum automatisch der islamischen Klassenmehrheit zugesprochen werden? Zu dem von islamischer Seite gemachten Vorschlag, eine Mindestzahl von Schülern und Schülerinnen gleichen Bekenntnisses für die Erteilung von Religionsunterricht festzusetzen, nahm der Kommissionsbericht nicht eindeutig Stellung, wohl um in dieser sensiblen Frage keine zusätzlichen Konflikte zu schüren.

Auch bei der Frage der Unterrichtssprache traten Divergenzen zu Tage. Befürworteten einige Vertreter des reformistischen Islams entschieden die arabische Sprache, so schlugen Stimmen aus dem Lager der Bruderschaften die Verwendung der Nationalsprachen vor. Die katholische Seite dagegen betonte auch hier die Eigenkompetenz jeder Religionsgemeinschaft. Die von der CNREF schließlich vorgeschlagene Lösung dieses Problems lag in einer unbestimmten Kompromißformel: Einerseits sollte im Religionsunterricht die reguläre Unterrichtssprache verwendet werden,⁵ andererseits wurde dem Lehrer aber die Möglichkeit eingeräumt, auch die Sprache der „liturgischen Botschaft“ (CNREF 1984b, 60) seiner Religion zu berücksichtigen.

In Zusammenhang mit dem sprachlichen Problem stand auch das der Auswahl des Lehrpersonals. Von bruderschaftlicher Seite wurde betont, daß das Hauptkriterium für die Rekrutierung der Lehrkräfte die „Kenntnis der Religion und nicht die der arabischen Sprache“ (CNREF 1984b, 62) sein müsse. Diese Haltung widersprach den Grundprinzipien der islamischen Reformisten, die gerade in einer Rückbesinnung auf die (arabischen) Quellen des Islams und den Koran den wahren Kern ihrer Religion sehen. Die von der CNREF favorisierte Lösung folgte am ehesten der reformistischen Linie. Für den islamischen Religionsunterricht sollte zunächst auf die bereits im Schuldienst befindlichen Arabischlehrer zurückgegriffen werden, die zu einem großen Teil ein theologisches Studium in einem ara-

bischen Land absolviert haben. Die katholische Seite, die auch hier ihren Anspruch auf Autonomie artikuliert, wurde aufgefordert, ihr an den kirchlichen Privatschulen vorhandenes und gut ausgebildetes Lehrpersonal zur Verfügung zu stellen.

Trotz der genannten Streitpunkte konnte sich die schließlich von der CNREF vorgelegte Konzeption in ihren wesentlichen Aspekten auf eine weitgehende Übereinstimmung stützen. Alle von ihr befragten religiösen Führer bekannten sich zu den Prinzipien der Glaubens- und Gewissensfreiheit und traten grundsätzlich für die Einführung von islamischem und christlichem Religionsunterricht in die öffentliche Schule ein, so daß trotz z.T. tiefgreifender Divergenzen im Hinblick auf die konkrete Umsetzung des anvisierten Vorhabens der Eindruck entstand, daß in dieser Frage ein nationaler Konsens erzielt werden konnte.

4. Die Verschleppungsstrategie der Regierung und das Rahmengesetz von 1991

Ungeachtet dieser Sachlage wurden bei der Umsetzung der Planungen jahrelang keine Fortschritte erzielt. Die von Magassouba schon Ende 1985 geäußerte Vermutung, Staatspräsident Diouf habe eine vorläufige Aussetzung der Arbeit an dieser Reformmaßnahme angeordnet,⁶ drängte sich auf. Deshalb wurde schon bald, vor allem von der islamistischen Presse, der Vorwurf erhoben, die Regierung betreibe in dieser Frage eine bewußte Verschleppungspolitik. Der Hauptgrund für diese Haltung ist wohl in der Befürchtung laizistisch orientierter Regierungskreise zu sehen, daß die Einführung von Religionsunterricht in die öffentliche Schule als „Triumph des islamischen Fundamentalismus“ (Sylla 1992, 424) gewertet werden könnte.

Tatsächlich scheint die senegalesische Regierung vor dem Hintergrund einer neuen Dynamik des Islams und aus der Befürchtung heraus, daß durch Unterminierung der Laizität des Staates ihre eigene Machtstellung gefährdet werden könnte, den Entschluß gefaßt zu haben, die geplante Integration des Religionsunterrichts in das öffentliche Schulwesen - vorläufig oder endgültig - aufzugeben. Dies dokumentiert das neue Rahmengesetz für das Bildungswesen von 1991, in dem die Einführung von Religionsunterricht in die öffentliche Schule nicht mehr erwähnt wird.

Unter Berufung auf eine strikte Interpretation des Verfassungsprinzips der staatlichen Laizität wird jede Beteiligung der Religion am Bildungsauftrag der öffentlichen Schule kategorisch ausgeschlossen. Um die in erster Linie als Freiheit von der Religion verstandene individuelle Gewissensfreiheit zu schützen, wird so die Freiheit zur Religionsausübung in den privaten Bereich verwiesen. Wie diese Situation, die hinter früheren Regierungsbeschlüssen und den Erwartungen breiter Bevölkerungskreise zurückbleibt, von den verschiedenen bildungspolitischen Akteuren bewertet wird, soll der folgende Überblick kurz skizzieren.

5. Der aktuelle Diskussionsstand

5.1 Das Spektrum der Positionen auf islamischer Seite

Die Führer der islamischen Bruderschaften hatten sich von Beginn der Debatte an nie in vorderster Front für den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule engagiert, da

sie eine generell skeptischere Haltung gegenüber modernen Schulstrukturen einnehmen als Vertreter des reformistischen Islams.⁷ Dies liegt u.a. darin begründet, daß eine durch moderne islamische Bildung aufgeklärte Anhängerschaft zu einer ernsthaften Bedrohung des Führungsanspruchs der Marabuts werden könnte, weil dieser wesentlich auf der Anerkennung von mystischem Geheimwissen beruht. Da das bildungspolitische Aktionsfeld der Bruderschaften zudem sehr stark auf die ländlichen Gebiete konzentriert ist, in denen die öffentlichen Schulstrukturen z.T. nur sehr rudimentär entwickelt sind, ist zu vermuten, daß die im neuen Gesetz vorgenommene Absteckung der Einflußgrenzen (säkulare Bildung durch den Staat, religiöse Bildung durch die Religionsgemeinschaften) auf einer pragmatischen Ebene nicht unbedingt den bildungspolitischen Strategien der Bruderschaften entgegensteht. In der Öffentlichkeit sprechen sich die Marabutshierarchien in ihrer Rolle als Fürsprecher der dem sufischen Islam angehörenden Bevölkerungsmassen jedoch stets für eine größere Rolle des Islams in Staat und Gesellschaft aus und unterstützen auf diese Weise die Forderung nach einer Berücksichtigung religiöser Bildung im öffentlichen Schulsystem.

Die reformistische Szene beurteilt die derzeitige Regelung der Frage des Religionsunterrichts entsprechend ihrer eher regierungsnahen Haltung nicht allzu kritisch. Moustapha Sy, der Präsident eines großen Dachverbandes von arabischen Schulen, bewertet die im neuen Gesetz vorgesehene Unterstützung des religiösen Privatschulsektors als

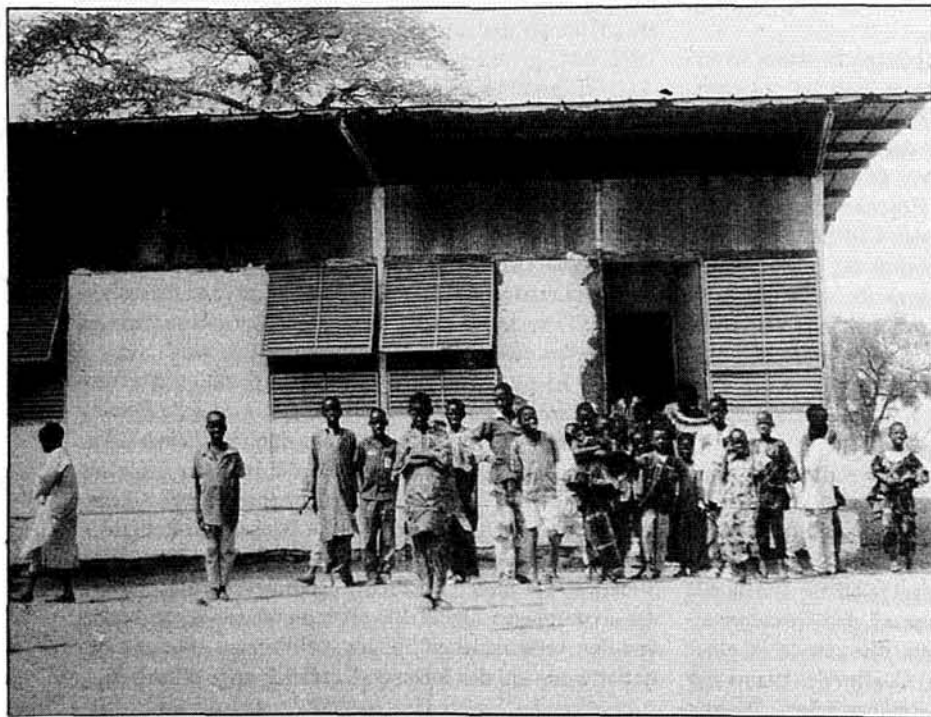
Erziehung im Moment nicht in die Hand nehmen.⁸ Sy interpretiert die derzeitige Gesetzeslage jedoch nicht als eine endgültige Ablehnung der Integrationsforderung, sondern geht davon aus, daß sich langfristig die wissenschaftlich fundierte Einsicht in der Bildungspolitik durchsetzen wird, daß nur eine die religiöse Dimension einschließende Bildung allen Bedürfnissen der Heranwachsenden gerecht werden kann.

Das islamistische Lager hatte schon sehr früh aus der Forderung nach Religionsunterricht im öffentlichen Schulwesen ein zentrales Thema seiner publizistischen Agitation gegen den laizistischen Staat und die ihm zugrundeliegenden westlichen Werte gemacht. Allerdings unterscheiden sich die Vorstellungen der Islamisten von einem solchen Schulfach deutlich von den durch die CNREF festgelegten Prinzipien. So lehnen islamistische Vertreter den geplanten fakultativen Charakter dieses Faches entschieden ab: „Kein Muslim hat das Recht, in Unkenntnis seiner Religion zu sein“ (Lô o.J., 11). Die Regierungspolitik bezüglich des Religionsunterrichts stellt in ihren Augen nichts anderes als ein „teuflisches Manöver“ (Touré 1987, 13) dar, das letztlich nur dem Ziel dienen soll, den Kampf der früheren laizistischen Kolonisatoren gegen die arabo-islamische Bildung fortzusetzen.

5.2 Die Haltung der katholischen Kirche

Die Regelung des Rahmengesetzes von 1991 wird von der katholischen Kirche als Übernahme ihrer eigenen Position gewertet und dementsprechend klar befürwortet. Die katholische Bischofskonferenz hatte gegenüber der CNREF zwar grundsätzlich für die Einführung religiöser Bildung in das öffentliche Schulsystem plädiert, verstand darunter jedoch ausschließlich die Bereitstellung eines räumlichen und zeitlichen Rahmens durch die staatliche Schule ohne Einbindung des neuen Faches in das staatlich kontrollierte Curriculum. Obwohl dieses international sehr verbreitete Modell eines additiven Religionsunterrichts⁹ im Rahmengesetz von 1991 nicht erwähnt wird, wird es bezüglich des katholischen Religionsunterrichts vereinzelt praktiziert.¹⁰

Einen in den offiziellen Lehrplan integrierten religiösen Unterricht lehnt die katholische Kirche ab, da sie befürchtet, daß ein solches Engage-



Schüler einer traditionellen Koranschule

einen Gewinn und akzeptiert den gleichzeitigen Ausschluß des Religionsunterrichts aus der öffentlichen Schule: „Die öffentliche Schule kann die religiöse

gement des Staates in religiösen Fragen letztlich der Stellung der christlichen Minderheit empfindlich schaden und den Einfluß des Islams deutlich stärken würde. So wird u.a. die Möglichkeit, daß ein islamischer Religionsunterricht

über den Umweg des offiziellen Curriculums auch Eingang in das private katholische Bildungswesen beanspruchen könnte, in internen Diskussionen als eine ernste Bedrohung der Identität der katholischen Schulen bewertet.¹¹ Vor diesem Hintergrund pocht die katholische Kirche im Senegal energisch auf die Einhaltung der republikanischen Grundrechte und der staatlichen Laizität, die sie nicht als „eine systematische Opposition gegen die Religion“ (Conférence des évêques 1984, 1), sondern als Förderung der religiösen Entfaltungsmöglichkeiten durch den Staat bei gleichzeitiger Wahrung einer strikten Neutralität gegenüber den Religionsgemeinschaften versteht.

5.3 Die Standpunkte der politischen Parteien

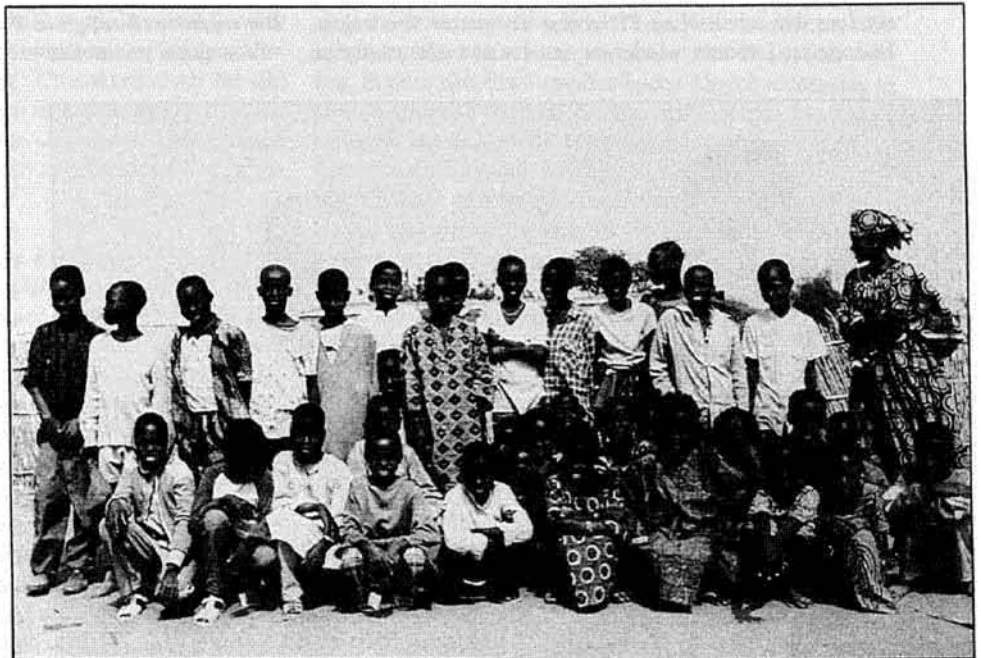
Da die seit der Unabhängigkeit regierende Sozialistische Partei (PS) das politische System Senegals schon sehr früh für ein Mehrparteiensystem zu öffnen begann, existiert heute ein breites Spektrum von Oppositionsparteien, unter denen jedoch nur die Demokratische Partei Senegals (PDS) unter ihrem Führer Abdoulaye Wade über eine etwas breitere soziale Basis verfügt. Alle politischen Parteien bekennen sich grundsätzlich zur Laizität des Staates, interpretieren dieses Verfassungsprinzip jedoch auf sehr unterschiedliche Weise. Iba Der Thiam, heute Führer der Partei CDP/Garabgi, wirft der Regierung vor, mit ihrem von Frankreich ererbten Radikallaizismus an „einer vollkommen überholten Konzeption von Laizismus“¹² festzuhalten. Wie er tritt auch Abdoulaye Wade für eine „positive, von jeder anti-konfessionellen Vorstellung befreite Laizität“ (Magassouba 1985, 147) ein.

Die Kritik von Vertretern des marxistischen Lagers geht in die entgegengesetzte Richtung. Sie werfen der Regierungspartei vor, durch fortwährende Konzessionen gegenüber den Marabuts die Laizität des Staates permanent zu unterlaufen und sich der Religion im Interesse der herrschenden Klasse als Unterdrückungsinstrument gegen das Volk zu bedienen. Stattdessen wollen einige marxistische Parteien die Religion auf eine rein private Kulturerscheinung beschränkt sehen. Andere plädieren hingegen für einen modernisierten, kommunistisch inspirierten Staatsislam, der mittels religiöser Bildung die Emanzipation der in Abhängigkeit von ihren religiösen Führern gehaltenen Massen fördern soll.

Andere Parteien wiederum fordern ebenfalls den Ausbau religiöser Bildung, nehmen jedoch im Unterschied zur letztgenannten Position einen probruderschaftlichen und

modernitätsskeptischen Standpunkt ein.

Aus den variierenden Interpretationen des Laizitätsprinzips durch die verschiedenen Parteien ergeben sich also sehr unterschiedliche bildungspolitische Schlußfolgerungen: Halten die regierenden Sozialisten weiterhin daran fest, Reli-



Eine öffentliche Grundschule in einem senegalesischen Dorf

gionsunterricht nicht in öffentliche Bildung einzubeziehen, so fordern andere Parteien eine

„weichere“ Interpretation der Laizität, welche die Integration religiöser Bildung - in der vom jeweiligen innerislamischen Standpunkt der Partei akzentuierten Version - in die öffentlichen Schulstrukturen ermöglichen sollte. Orthodox-marxistische Vertreter sehen hingegen in der Regierungspolitik eine religiös korrupte Haltung, die noch einer endgültigen Säkularisierung bedürfe.

6. Die globale Perspektive

Es lohnt sich, die beschriebene Debatte um öffentlichen Religionsunterricht im Senegal in einen globalen Zusammenhang zu stellen. Der Vorteil einer solchen makroanalytischen Perspektive ist, daß sie tieferliegende Problemkonstellationen erkennbar macht, indem sie national verengte Betrachtungsweisen aufbricht und der zunehmenden „Internationalisierung der Schulentwicklung“ (Adick 1995, 2) Rechnung trägt. Moderne Schulformen haben sich nicht nur in den letzten 200 Jahren über den ganzen Globus verbreitet¹³, sondern ähneln sich heute auch weltweit in ihren inhaltlichen und funktionalen Grundstrukturen. Dies belegen z.B. die empirisch gestützten Studien der Stanford Forschungsgruppe um John Meyer. Sie konnten u.a. zeigen, daß sich die langfristige Entwicklung staatlicher Primarschullehrpläne weltweit in erheblichen Maße nach einem globalen Curriculummodell richtet (Meyer 1992).

Nach ihren Forschungsergebnissen gehört zu den fast

überall anzutreffenden curricularen Grundkategorien auch der Bereich Werteerziehung, der jedoch nur in 63 % der Staaten - hauptsächlich in der islamischen Welt und in Mitteleuropa - durch Religionsunterricht abgedeckt wird (Meyer 1992, 145). In den im Erhebungszeitraum noch sozialistischen Staaten Osteuropas und in den USA wurde die Werteerziehung nicht auf ein separates Fach konzentriert, sondern der schulischen Erziehung als ganzer übertragen. In anderen Ländern wiederum, zu denen viele asiatische

Neutralität des Staates eine säkulare Weltanschauung privilegiert wird, was zu Gegenreaktionen führen kann. Denn der Ausschluß aller religiösen Entfaltungsmöglichkeiten aus der öffentlichen Schule leistet Entfremdungsprozessen Vorschub, die einen Rückzug auf traditionelle religiöse Werte provozieren können.

Die traditionell-religiöse Position

Von einem traditionell-religiösen Standpunkt aus wird die

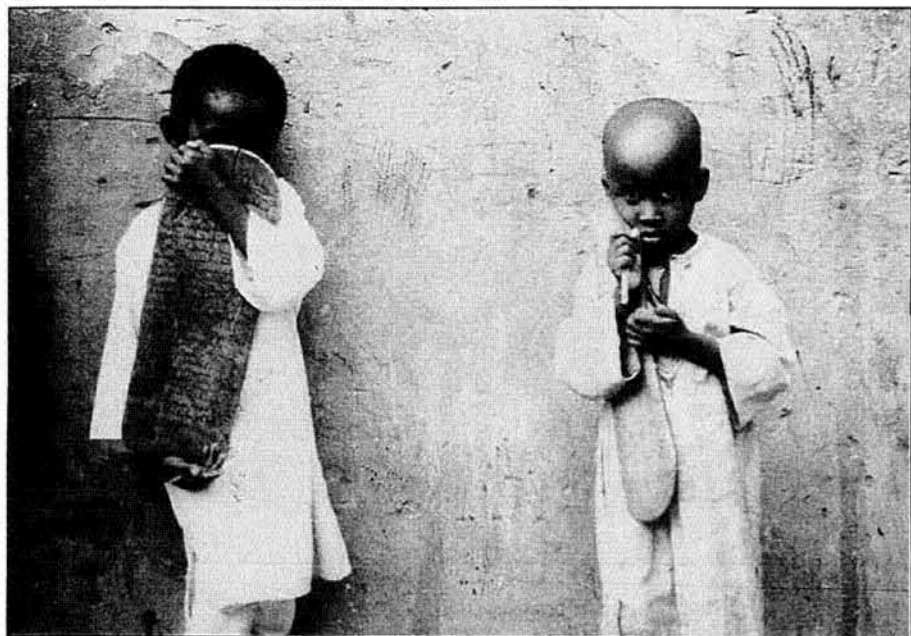
Religion als tragendes moralisches Fundament der Gesellschaft gesehen und die Verbindlichkeit religiöser Normen und Werte den Freiheitsrechten des Individuums vorangestellt. Eine radikale Version dieser Position stellt die kleine islamistische Bewegung dar, welche die Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen der modernen Gesellschaft frontal bekämpft und die Unterordnung staatlicher Bildung unter die absolute Autorität der Religion verlangt. Eine moderatere Variante der traditionell-religiösen Position wird von konservativen Teilen der Marabuthierarchien und ihren Anhängern sowie den ihnen nahestehenden Parteien unterstützt. Sie begreifen die Religion als gesellschaftliche Bindungsmacht, der es zukommt,

den Handlungsrahmen des säkularen Staates abzustecken, dessen Existenzberechtigung sie jedoch nicht grundsätzlich in Zweifel ziehen.

Die pluralistisch-vermittelnde Position

Der im reformistischen und katholischen Privatschulsektor praktizierte Religionsunterricht läßt einen pluralistisch-vermittelnden Standpunkt erkennen. Er ist in den curricularen Zusammenhang säkularer Fächer eingebettet und zeichnet sich durch eine grundsätzliche Wertschätzung des Individuums und seiner Rechte aus. An den Privatschulen wird zwar nur Unterricht in der jeweils eigenen Religion erteilt, jedem Schüler soll aber die Entscheidung über seinen Glauben und den ihm erteilten Religionsunterricht prinzipiell selbst überlassen sein. Auch die bildungspolitischen Optionen von reformistischen und katholischen Vertretern bezüglich einer Integration religiöser Bildung in die öffentliche Schule zeugen von einer Haltung, die den religiösen Pluralismus grundsätzlich anerkennt. Im Falle der katholischen Kirche wäre eine andere Position vor dem Hintergrund ihrer Situation als - potentiell bedrohte - Minorität auch politisch äußerst unklug.

Im Unterschied zum Senegal befinden sich die christlichen Kirchen in Deutschland als Mehrheitsreligion in einer Position der Stärke. Lange Zeit vertraten sie einen traditionell-religiösen Standpunkt, bevor sie im Zuge der fortschrei-



GrundschülerInnen auf dem Schulhof

Staaten und Frankreich gehören, wurde der Religionsunterricht im Laufe der Bildungsgeschichte durch ein säkulares Werterziehungsfach ersetzt. Diese „französische Lösung“ wirkte sich auch auf die Bildungssysteme der ehemaligen französischen Kolonien aus.

Die radikal-laizistische Haltung der senegalesischen Regierung in der Frage des öffentlichen Religionsunterrichts hat im internationalen Kontext also durchaus Parallelen. Aber auch zwei weitere Grundpositionen der senegalesischen Debatte, die ich als traditionell-religiös bzw. als pluralistisch-vermittelnd bezeichne, finden sich in anderen Ländern wieder, wie ein Vergleich mit der von Leschinsky (1990) beschriebenen Geschichte der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule in Deutschland zeigt. Es liegt also nahe, daß diese drei Standpunkte, die ich nun skizzieren will, zum globalen Grundrepertoire ideologischer Strategien gehören, die zur Ausgestaltung des Verhältnisses von Religion und staatlich-säkularer Schule im heutigen Weltsystem verwendet werden.

Die radikal-laizistische Position

Die aktuelle Schulgesetzgebung im Senegal dokumentiert, daß die dortige staatliche Schulpolitik noch immer einem kompromißlosen Laizismus *à la française* verpflichtet ist. Dieser birgt die Gefahr, daß im Namen der religiösen

tenden Säkularisierung und Individualisierung der Gesellschaft ihren früheren Anspruch auf umfassende schulpolitische Einflußnahme einschränken. Auch wenn der Kampf um Relikte dieses Einflusses mitunter noch hohe Wellen schlagen und traditionelle Argumentationen auf den Plan rufen kann, wie die jüngsten Auseinandersetzungen um die Kruzifixe in bayrischen Schulen zeigen, so haben sich die Kirchen in Deutschland im bildungspolitischen Bereich heute grundsätzlich eine individualistisch-pluralistische Sichtweise zu eigen gemacht.¹⁴ Charakteristisch für die Haltung der christlichen Kirchen in Deutschland ist jedoch auch, daß sie an dem durch das Grundgesetz garantierten konfessionsgebundenen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen festhalten.

Die multireligiös-vergleichende Position

Von der beschriebenen pluralistisch-vermittelnden Haltung muß noch eine vierte Position abgegrenzt werden, die bisher noch nicht angesprochen wurde, da sie meiner Kenntnis nach in der senegalesischen Debatte nicht präsent ist. Sie besteht in der Sicherstellung einer für alle Schüler einheitlichen ethisch-religiösen Komponente öffentlicher Bildung, jedoch ohne Bindung an ein konkretes Bekenntnis. Ein Beispiel für eine solche multireligiös-vergleichende Lösung ist das in Brandenburg vorgeschlagene neue Wert-erziehungsfach „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“, das als Alternative zum konfessionell gebundenen Religionsunterricht konzipiert ist.¹⁵ Dieses Fach soll sicherstellen, daß der Bereich verbindlicher Wertorientierungen und religiöser Fragen nicht wie in strikt laizistischen Staaten aus der Schule ausgeschlossen wird. Zugleich soll es aber auch der religiösen und weltanschaulichen Pluralität der Gesellschaft durch eine kritisch-vergleichende Betrachtungsweise Rechnung tragen, ohne die Schüler nach Bekenntnissen aufzuteilen.

7. Ausblick

Ist diese vierte Position ein gangbarer Weg für die Zukunft? Im internationalen Rahmen scheint sie noch wenig verbreitet zu sein, und auch in Brandenburg hat sich von Seiten der Kirchen inzwischen Widerstand gegen das neue Fach geregigt. Tatsächlich stellt sich die Frage, wie schnell ein multireligiös-vergleichender Religionsunterricht die Grenze erreicht, hinter der eine neutral-vergleichende Behandlung religiöser Inhalte nicht mehr mit der religiösen Überzeugungen innewohnenden Verbindlichkeit in Einklang zu bringen ist. Oder anders gefragt: Kann eine staatlich verantwortete religiöse

Erziehung, die auf der Gleichbehandlung mehrerer (aller?) Religionen beruht, tatsächlich die Bedürfnisse der Glaubensgemeinschaften nach religiöser Erziehung und Sozialisation befriedigen?

Es darf jedoch nicht übersehen werden, daß religiöse Heterogenität eine nicht zu umgehende Herausforderung für öffentliche Bildung in vielen Teilen der Welt darstellt, die nach neuen Antworten verlangt. Diese Herausforderung wird zudem in dem Maße zu einem universalen Phänomen werden, in dem sich das Bewußtsein des Eingebundenseins in globale gesellschaftliche Bezüge durchsetzen kann. Die heutigen nationalen Bildungssysteme werden zukünftig immer weniger darauf verzichten können, das Problem des Verhältnisses von Religion und öffentlichem Schulwesen als ein globales zu betrachten und trotz unterschiedlicher historischer Hintergründe die Situation in anderen Staaten mitzuberücksichtigen.

Im Senegal bleibt abzuwarten, welche der beschriebenen Positionen sich langfristig durchsetzen wird. Außer Diskussion scheint jedoch eine multireligiös-vergleichende Lösung für den Religionsunterricht an staatlichen Schulen zu stehen, u.a. deshalb, weil der Säkularisierungs- und Individualisierungsprozeß nicht so weit fortgeschritten ist wie etwa in Deutschland. Ob und gegebenenfalls unter welchen gesellschaftspolitischen Risiken dieser Prozeß im Senegal weitergehen wird, scheint nicht zuletzt davon abzuhängen, ob sich in der Frage des öffentlichen Religionsunterrichts eine pluralistisch-vermittelnde Haltung durchzusetzen vermag,



Eine Schulklasse einer öffentlichen Grundschule

die von der heute dominanten radikal-laizistischen Position abbrückt, nicht um die individuelle Religionsfreiheit einzuschränken, sondern um ihr auch im Sinne einer Freiheit zur Religionsausübung volle Geltung zu verschaffen.

Literatur:

Adick, Christel: Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika. Paderborn / München 1992 (Internationale Gegenwart, Bd.9). zugl.: Habilitation. Siegen 1992.

Adick, Christel: Internationalisierung von Schule und Schulforschung. In: Hans-Günter Rolff (Hg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Weinheim 1995.

Asdonk, Ben: Zum Verhältnis von Religion und moderner Schule. Aktuelle Diskussionen im Senegal um die Einführung von Religionsunterricht in das öffentliche Schulwesen. Egelsbach / Frankfurt / St. Peter Port. Mikroedition (erscheint Ende 1995).

Badiane, Ousmane: L'Islam au Sénégal: contribution à l'étude des rapports entre religion et politique. mémoire de maîtrise. département de philosophie de la faculté des Lettres et sciences humaines à l'Université Cheikh Anta Diop. Dakar 1991/92 (unveröffentlichtes Manuskript).

Boli, John / Francisco O. Ramirez: The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization. In: *Sociology of Education* 60 (1987), S. 2-17.

Cruise O'Brien, Donal B.: Le talibé mouride. La soumission dans une confrérie religieuse sénégalaise. In: *Cahiers d'Etudes Africaines* (1970) 40, S. 562-578.

Diatta, Oumar: Un voeu: l'enseignement religieux à l'école dès la rentrée. In: *Le Soleil* (31.07.1987), o. Seitenangabe.

Endres, Gerhard: E&W-Gespräch zum Religionsunterricht. Ein Stück Sauersteinfunktion. Interview mit Jürgen Lott. In: *Erziehung und Wissenschaft - Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* (1994) 7/8, S. 21-22.

Leschinsky, Achim: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens - Zeitschrift für Schule, Berufsbildung und Jugendberufshilfe* 38 (1990) 1, S. 3-23.

Lô, Sidi: Ecole Nouvelle. Réflexions sur l'introduction de l'éducation religieuse. In: *Le Musulman*, (o. Jahr) 19, S. 10-11.

Loi n° 91-22 du 16 février 1991 portant orientation de l'Education nationale. In: *Journal Officiel de la République du Sénégal* 136 (06.04.1991) 5401, S. 107-111 (= Rahmengesetz 1991).

Magassouba, Moriba: L'Islam au Sénégal. Demain les mollahs? Paris 1985.

Meyer, John W. / David H. Kamens / Aaron Benavot (Hg.): School Knowledge for the Masses: World Models and National Primary Curricular Categories in the Twentieth Century. Washington / London 1992 (Studies in Curriculum History Series, Nr.19).

Ndiaye, Mamadou: L'Enseignement arabo-islamique au Sénégal. Hrsg. vom Centre de recherches sur l'histoire, l'art et la culture islamiques. Istanbul 1985.

Rahmengesetz 1991 s. Loi

Samb, Babacar: Le rôle des associations islamiques dans la régulation politique et sociale en milieu urbain au Sénégal. In: *Université de Dakar (Hg.): Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines*. Dakar 1989, S. 95-105.

Sylla, Abdou: L'Ecole: quelle réforme? In: *Momar Coumba Diop (Hg.): Sénégal. Trajectoires d'un Etat*. Dakar / Paris 1992, S. 379-429.

Thiam, Iba Der: L'école nouvelle. In: *Waraango* 7 (1984), S. 22-24.

Thomas, R. M.: Religious Education. In: *Torsten Husén / Neville Postlethwaite (Hg.): The International Encyclopedia of Education*. Oxford 1994 (2. Aufl.), Bd. 7, S. 4995-5008.

Touré, Mamadou: L'Education islamique. Un moyen d'unir les musulmans. In: *Le Musulman* (1987) 22, S. 12-13.

Wiegmann, Ulrike: Die Koranschule - eine Alternative zur öffentlichen Grundschule in einem laizistischen Staat? Ein Fallbeispiel: Die Republik Senegal. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 40 (1994) 5, S. 803-820.

Weitere unveröffentlichte Quellen

Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF): Rapport Général. Dakar 05.08.1981 - 06.08.1984. Bd. 1 (= CNREF, 1984a) und Bd. 2 (= CNREF, 1984b).

Conférence des évêques du Sénégal: L'enseignement religieux dans les écoles. Dakar 03.02.1984 (= Conférence des évêques 1984).

Direction Nationale de l'Enseignement Privé Catholique: Rapport de Synthèse sur l'introduction de l'Enseignement Religieux dans le système éducatif au Sénégal. Dakar 1987 (= Direction Nationale 1987).

Anmerkungen

* Der Artikel basiert auf meiner Examensarbeit, die Ende 1995 als Mikroedition erscheinen wird.

1 Im Jahre 1984 zieht der damalige Erziehungsminister Iba Der Thiam eine desillusionierende Bilanz der bis dahin unternommenen Reformversuche: „Man hat zwar die Unterrichtsinhalte 'senegalisiert', aber indem man Paul und Valéry durch Doudou und Fatou ersetzt, nimmt man keine wirkliche Anpassung vor“ (Thiam 1984, 23). Dieses und alle folgenden Zitate aus französischsprachigen Quellen wurden von mir ins Deutsche übersetzt.

2 Ndiaye (1985) und Wiegmann (1994) bieten genauere Informationen über den vielschichtigen arabo-islamischen Privatschulensektor.

3 Der Kalif der islamischen Bruderschaft der Layènes begründet die Notwendigkeit der religiösen Werteerziehung mit der moralischen Pflicht, die Jugend vor den „negativen Werten, die von den sogenannten modernen Gesellschaften verbreitet werden,“ zu schützen (CNREF 1984b, 62).

4 So Thiam auf einem Studientag im Juli 1987 (zitiert nach Diatta 1987, o.S.).

5 Diese allgemeine Formulierung, die keine Sprache explizit nennt, läßt den Gedanken an eine mögliche Öffnung der französischsprachigen Schule für die afrikanischen Nationalsprachen erkennen.

6 Vgl. Magassouba 1985, 185.

7 Vgl. Cruise O'Brien 1970, 578.

8 Aus einem Interview, das ich am 30.03.94 mit Moustapha Sy führte.

9 Vgl. Thomas 1994, 4998.

10 Der Leiter des katholischen Privatschulwesens des Erzbistums Dakar, Léopold Cabral, berichtete in einem Interview, das ich am 31.03.94 mit ihm führte, daß von der katholischen Kirche entsandte Lehrkräfte bereits in mehreren Gymnasien in Dakar Religionsunterricht außerhalb des offiziellen Lehrplans erteilen.

11 Vgl. Direction Nationale 1987.

12 Aus einem Interview, das ich am 31.03.94 mit Iba Der Thiam führte.

13 Diese „Universalisierung der modernen Schule“ wird ausführlich von Adick (1992) beschrieben.

14 Zur Begründung dieser Einschätzung sei nochmals auf Leschinsky (1990) verwiesen.

15 Vgl. Endres (1994). Thomas (1994, 5000) nennt als ein weiteres Beispiel für einen solchen „comparative religion approach“ den Religionsunterricht in staatlichen Schulen in Schweden.



Ben Asdonk, geb. 1967, Lehramtsstudium der Fächer Pädagogik, Französisch und Kath. Theologie an den Universitäten Bonn und Münster, Auslandsaufenthalte in Frankreich und Senegal, z.Zt. Wiss. Hilfskraft am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Münster. Mitarbeit beim dortigen Arbeitsschwerpunkt Senegal unter Leitung von Prof. Dr. Jens Naumann.

Hilfe, die Helferinnen kommen

Ich bin so eine Frau, wie Ihr sie beschreibt. Eine Marktfrau. Ich verkaufe getragene Kleidung in Kigali und Sorge so für den Lebensunterhalt meiner drei Kinder. Mein Mann und zwei meiner Töchter sind in einem Lager in Tanzania gestorben, weil sie Wasser aus dem See bei Benako getrunken haben. Wir anderen sind nach den Versprechungen von Pasteur Bizimungu in unser Dorf zurückgekehrt. Dort ist alles zerstört. Nun biete ich Kleider aus deutschen Abfalltonnen an. Viel werde ich nicht los, die meisten Kunden haben selbst kein Geld. Zum Glück kann ich gut kochen und baue Maniok und Bohnen in unserem Hinterhof an. So müssen wir nicht verhungern und ich kann ein wenig tauschen.

Ich habe, wie viele meiner Freundinnen, als Kind die Grundschule besucht. Erzogen wurden wir von katholischen Missionaren, die uns lehrten, daß Verhütung und Abtreibung Sünde sei. Wir halten zusammen, wir Frauen, jetzt noch mehr, nach diesem schrecklichen Gemetzel, der Flucht, der bangen Rückkehr. Ob Tutsi, ob Hutu, das ist uns egal. Die Angst sitzt uns allen im Nacken, tagtäglich.

Meine Kinder haben wie ich gelernt, unseren bescheidenen Haushalt zu führen und die Beete zu bestellen. So kann ich mich frühmorgens auf den Weg nach Kigali machen und muß mich nicht sorgen, wenn die Nacht schon hereingebrochen ist vor meiner Rückkehr. Wir sind siebzehn Frauen im Dorf, nur zwei von uns sind zu alt, um die zwei Stunden Busfahrt am Tag zu bewältigen. Sie passen mit auf die Kinder auf. Auch einer der fünf Männer im Dorf bleibt tagsüber zu Hause. Nichts kann uns die Angst nehmen, sie abends nicht unverseht vorzufinden.

Ich habe gehört, Ihr schreibt sie groß in Deutschland, die Frauensolidarität. Ich habe gehört, Ihr Schwestern seid selbstbewußt, unabhängig und gebildet. Ich habe gehört, Euch geht es besser als früher. So nehme ich Euch ernst und will hinhören auf Eure Ratschläge für unseren Fortschritt.

Ich weiß ein wenig über Euer Bildungssystem in Deutschland. Einer unserer Missionare schwärmte immer vom dualen Ausbildungssystem, das man auch bei uns einführen müßte. Und ich weiß aus einem Artikel in der Imvaho, daß sich dieses System in einer Existenzkrise befindet und eine Kommission herausgefunden hat, daß sich Euer Bildungssystem fundamental ändern muß, weil in ihm nicht das Lernen gelehrt wird, das Lernen für das Leben in Eurem Land. So schmerzt es mich umso mehr, wenn Ihr uns Frauen in Rwanda um die Ohren haut, was uns so alles fehlt. Ihr nennt es „nach innen gerichtete soziale Kompetenz“ und fußt Eure Erkenntnisse auf eine vier Jahre alte Umfrage. In dieser Umfrage haben die Frauen gesagt, sie wagten es nicht, längerlebige Produkte auf dem Markt anzubieten, weil sie an Bewährtem festhielten,

Angst und Unsicherheit vor Neuem hätten und Risiko scheuten. Das sollen unsere eigenen Worte gewesen sein?

Doch mehr noch. Ihr sagt, der Wert von Kreativität, Innovationsfreudigkeit und Risikobereitschaft sei uns relativ fremd. Was ist denn relative Fremde? Ein wenig fremd? Oder doch nicht so wenig sondern ziemlich viel fremd? Was ist denn der Wert? Woran gemessen? Wer bestimmt ihn? Wer überprüft ihn? Doch nicht genug. Ihr sprecht mir ab, flexibel zu sein, Situationen schnell genug erfassen zu können, zu kooperieren, Frustrationen zu ertragen, zuverlässig zu sein, zu lernen und mich anzupassen. Wollt Ihr mich demütigen? Wollt Ihr mich klein und dumm machen mit Eurem Entzücken darüber, daß ich keine Analphabetin bin? Glaubt Ihr, wer nicht lesen und schreiben kann ist blöd?

Ich bin also nicht motiviert genug, um Geld zu scheffeln. Ich brauche Eure Bildungshilfe, damit ich endlich aufhöre, mich am Gruppenwohl zu orientieren, das, wie ihr wohl erkannt habt, auf das Überleben meiner Ethnie ausgerichtet ist. Ich soll meine traditionale ganzheitliche Erziehung aufgeben, weil ich mich nicht genügend persönlich entfalten kann? Ich soll mich vielleicht gar einem Bildungsgang der deutschen Entwicklungshilfe unterziehen, in dem ich lerne, unternehmerisches Handeln einzutauschen gegen anwendbare, funktional ausgerichtete Erziehungsinhalte, gegen Lernen durch Beobachtung und Nachahmung. Nennt Ihr sowas nicht handlungsbezogenes Lernen, und haut Ihr nicht jedem Berufspädagogen verbal auf die Finger, wenn er sich nicht zumindest mit den Lippen dazu bekennt?

Eure Bildungsziele, die Ihr uns feilbieten wollt, sind uns tatsächlich fremd. Was habt Ihr gegen traditionales Lernen? Was ist falsch daran, einen Haushalt führen und einen Garten oder ein Feld bestellen zu können? Unsere Kinder brauchen keine Kochkurse und keinen Schulgarten, in dem sie das Wunder der reifenden Erdbeeren bestaunen. Könnt Ihr Eurer zehnjährigen Tochter zwei kleinere Geschwister und den Haushalt tagsüber anvertrauen? Und wie könnten wir überleben, wenn mir das nicht möglich wäre? Was habt Ihr dagegen, wenn uns die guten Beziehungen zu unseren Kunden wichtiger sind als Selbstvertrauen, von dem Ihr behauptet oder uns in den Mund legt, daß es uns fehle. Warum versucht Ihr uns weiszumachen, Eure Kulturtechniken seien uns wirklich hilfreich, wenn Ihr Eure eigenen „Marktleute“ auf teure Seminare schicken müßt, damit sie lernen, wie man mit anderen Menschen umgeht, wie man mit sich selbst umgeht ... wie man sich weiter umgeht? Warum bemüht Ihr Euren Alibipropheten Jouhy, um einzugestehen, daß ihr die Welt um Euch - zwangsläufig, Ihr Armen - ethnozentrisch seht. Dann müßtet Ihr doch auch endlich

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

begreifen, daß „Schlüsselqualifikationen“, die Ihr für die Kinder Eurer Gesellschaft anstrebt, auch in erster Linie Eurem Land selbst dienen und nicht uns. Macht uns Frauen in Rwanda nicht zu unterentwickelten Dummerchen, die ohne Eure Hilfe nicht existenz- und zukunftsfähig sind. Macht uns aber auch nicht zu Göttinnen, die angeblich über Fähigkeiten verfügen, die Euch Euer Umfeld schon längst aberkennt. Bekennt Euch zu Eurer kulturellen Heimat - und helft dort, wo Ihr wirklich gebraucht werdet. Dort, wo Ihr versteht und verstanden werdet. Denn Ihr werdet dort dringend gebraucht - dringender als in Kigali.

Barabara Toepfer

sind alle Argumente! Wer hätte das gedacht? Sie? Tatsächlich? Da ist doch eine Belohnung fällig. In der Tat. Wer die richtige Antwort wußte, wird hiermit mit der Einstellung dieser belastigenden Rubrik belohnt. Herzlichen Glückwunsch allen Gewinnern! (akt)

Rätsel

Liebe Leserinnen und Leser,

die Auflösung des letzten Rätsels war einfach. Die richtige Antwort muß leuten: Österreich. Gott sei Dank passieren solche Sachen ja nur im Ausland. Nun aber zum nächsten Rätsel.

Bei der letzten Redaktionskonferenz dieser Zeitschrift wurde mehrheitlich beschlossen, die Rubrik „Rätsel/Humor“ ab Heft 1/96 einzustellen. Das bedeutet, daß dies das letzte - ja, das allerletzte - Rätsel in der ZEP sein wird. Um die Umstellung zu erleichtern (und Entzugserscheinungen vorzubeugen, soll es dieses letzte Mal auch ein kurzes Rätsel sein. Die Frage lautet schlicht: Welche Gründe waren in der Redaktionskonferenz für den Entschluß der Einstellung dieser Rubrik ausschlaggebend? Im folgenden finden Sie eine Auswahl von möglichen Argumenten:

1. Das „Rätsel“ ist einfach schlecht. Wir müssen das Niveau der Zeitschrift heben!
 2. Diese Rubrik ist einfach lächerlich und dem hohen Niveau dieser Zeitschrift abträglich. Sie muß weg!
 3. Dem verantwortlichen Redakteur fällt einfach nichts mehr ein. Geistiger Black-out, Alzheimer oder ähnliches.
 4. Bei Lesen dieser Rubrik werde ich immer so depressiv. Hört damit auf!
 5. Die Abbestellungen wg. „Rätsel“ häufen sich dramatisch. Das ist uns ein Rätsel.
 6. Das „Rätsel“ ist ja gar kein Rätsel und hat auch nichts mit Entwicklungspädagogik zu tun. In der Entwicklungspädagogik gibt es keine Rätsel.
 7. Wir sind eine ernsthafte Zeitschrift!
 8. Diese Rubrik nimmt einfach zu viel Platz weg, den wir dringend für andere Texte benötigen.
 9. Der pädagogische Humor, insb. der entwicklungspädagogische Humor, ist einfach erschöpft. Es gibt nichts mehr zu lachen in der Pädagogik. Schluß aus! Fertig!
- Weil diese Rubrik nun einmal hiermit zu Ende geht, will ich auch gleich die richtigen Antworten mitteilen. Richtig

DGfE-Kommission “Bildungsforschung mit der Dritten Welt”

Mitgliederversammlung der Kommission
während des DGfE-Kongresses in Halle

Die Mitgliederversammlung der Kommission findet am Montag, den 11. März 1996 in Halle statt. Dazu ergeht herzliche Einladung.

Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“

Zur Jahrestagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ ergeht herzliche Einladung. Die Tagung findet vom 4. bis 6. Juli 1996 in Hamburg statt. Die genaue thematische Ausrichtung wird noch bekannt gegeben.

Die Tagung wird im UNESCO-Institut für Pädagogik stattfinden. Deshalb bietet diese Tagung nicht nur eine schöne Tagungsatmosphäre in einer Villa an der Alster, sondern auch die Möglichkeit, diese wichtige Institution kennenzulernen.

In der Nähe ist ein Hotel gebucht (Preise zwischen 60 und 80 DM pro Nacht). Tagungskosten entstehen - man von der Übernachtung und Verpflegung ab - keine. Begrenzt stehen außerdem billige Unterkünfte im Gästehaus der Universität der Bundeswehr zur Verfügung.

Letzter Anmeldetermin ist der 30.5.1995 (bitte unter Angabe, ob eine Hotelreservierung gewünscht wird). Bitte anmelden bei Frau Silz, UNESCO-Institut für Pädagogik, Feldbrunnenstr. 58, 20148 Hamburg, Tel. 040/448041-12.



(misereor) Misereor hat gemeinsam mit dem Bund der Umwelt und Naturschutz, Deutschland, beim Wuppertal-Institut für Klima, Umwelt und Energie im März 1994 eine Studie mit dem Titel „Zukunftsfähiges Deutschland - ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung“ in Auftrag gegeben. Diese Studie wurde Ende Oktober 1995 der Öffentlichkeit vorgestellt, die Ergebnisse werden Anfang 1996 im Birkhäuser-Verlag veröffentlicht. Der Beitrag gibt in den Ergebnissen den Stand Anfang des Jahres wieder, da weitere Informationen bis Redaktionsschluß nicht vorlagen. Der Beitrag ist gekürzt. Die Studie soll aufzeigen, was sich in Deutschland ändern müßte, wenn es einen Beitrag zu einer an den Prinzipien ökologischer Verträglichkeit und soziale Gerechtigkeit orientierten globalen Entwicklung leisten will. Was hat Misereor als Institution der Entwicklungszusammenarbeit dazu bewogen, sich an diesem Projekt zu beteiligen?

1. Hintergrund der Studie und Motivation Misereors

Entwicklungspolitik will erklärtermaßen dazu beitragen, daß eine möglichst große Zahl von Menschen in entscheidend besseren Verhältnissen zu leben in die Lage versetzt wird. Was aber geschähe, wenn die Zahl derer, die sich so entwickelten und lebten wie wir, wesentlich zunähme? In dem Perspektivpapier des Deutschen Nationalen Komitees zur Vorbereitung der UN-Konferenz Umwelt und Entwicklung (UNCED) 1992 in Rio heißt es: „Nationale und globale Umweltprobleme zeigen, daß eine ressourcenaufwendige Wirtschaftsweise und ein auf sie bezogenes Wertesystem, wie sie heute in den Industrieländern vorherrschen, eine langfristig tragfähige Entwicklung nicht begründen können“. Das Problem stellt sich vielschichtig dar:

- Die Industrieländer verbrauchen absolut zuviel und schädigen die Umwelt.

- Sie verbrauchen relativ zu viel (20 % der Weltbevölkerung etwa 80 % der Ressourcen) und geben damit den armen Ländern des Südens zu wenig Raum für Entwicklung.

- Sie stoßen nicht zuletzt durch wirtschaftliche Zusammenarbeit Prozesse an, die weitgehend dem nicht zukunfts-fähigen Entwicklungsweg folgen.

Wandel erscheint daher in mehrfacher Hinsicht unabdingbar:

- Industrie- und Entwicklungsländer müssen zu umwelt- und ressourcenschonenden Formen der Produktion und des Konsums finden.

- Insbesondere die Industrieländer sind gefordert, weil sie ihre Konten an Naturverbrauch am weitesten überzogen haben und sie - gewollt oder ungewollt - das Modell darstellen, dem auch die Entwicklungsländer nacheifern. Zudem würde ein Fortbestehen des herrschenden Zustandes bei der Verteilung von Gütern und Lebenschancen die Ungerechtigkeit im Nord-Süd-Verhältnis fortsetzen.

- Nicht zuletzt bedarf es eines veränderten Verständnisses von Entwicklungszusammenarbeit dahingehend, daß sie sich nicht mehr auf Finanztransfer und Projektarbeit beschränkt, sondern zugleich die umwelt- und entwicklungs-verträgliche Umgestaltung des eigenen Landes und der eigenen Gesellschaft zu ihrer Aufgabe macht.

Es handelt sich um die zwei Seiten derselben Münze. Man

Madeleine Brocke/Reinhard Hermle

„Zukunftsfähiges Deutschland - ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung“ - Eine Studie

kann sogar noch weitergehen und sagen, daß Entwicklungszusammenarbeit langfristig nur Sinn macht und glaubwürdig bleibt, wenn sie mit der Frage des „Anders leben“ im eigenen Land verknüpft wird. Gleichmaßen gewinnt die Ökologie-Diskussion erst durch die Einbeziehung der globalen Verantwortung und durch das Bemühen um soziale Gerechtigkeit ihre wirkliche Perspektive der Zukunftsfähigkeit. Letztendlich geht es darum, daß an die Stelle des traditionellen Konzeptes der wachstumsorientierten Entwicklung das Konzept der nachhaltigen Entwicklung tritt. Dieses wird definiert als die Möglichkeit, die Lebensbedürfnisse der heute lebenden Menschen zu befriedigen, ohne die Lebensqualität künftiger Generationen einzuschränken. Es will sowohl den Wachstumserfordernissen im Interesse des sozialen Fortschritts - insbesondere auch in den armen Ländern des Südens - wie den ökologisch begründeten Reduktionserfordernissen gerecht werden. Offensichtlich liegen darin beträchtliche Unklarheiten, Spannungen und Widersprüche. Die Auflösung solcher Widersprüche stellt aus Sicht Misereors eine große Herausforderung dar und ist Anlaß gewesen, die Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ in Auftrag zu geben.

2. Ziele der Studie

Die Studie soll untersuchen, inwieweit das Niveau der Umwelt-, Energie- und Stoffverbräuche in Deutschland nicht zukunftsfähig ist, wir also gegenwärtig ökologisch über unsere Verhältnisse leben. Neben dem in Deutschland selbst anfallenden Umweltverbrauch soll aufgezeigt werden, in welchem Ausmaß dabei die Ressourcen anderer Länder - vor allem im Süden - beansprucht und deren zukunftsfähige Entwicklung gefährdet werden. Darüber hinaus soll eine qualitative Orientierung entwickelt und dabei quantitativ auf-

gezeigt werden, welche Verbrauchsniveaus in Deutschland zukunftsfähig wären, wenn man die Kriterien „Umweltverträglichkeit“ und „Gerechtigkeit“ (im nationalen wie globalen Maßstab) zur Grundlage macht. Schließlich geht es darum, abzuschätzen und aufzuzeigen, wie sich Wirtschaft und Gesellschaft in Deutschland vom gegenwärtigen auf einen tragfähigen Zustand hinbewegen können, ohne daß es dabei zu schwerwiegenden sozialen Verwerfungen kommt.

3. Methodik und Aufbau

Das Konzept des Umweltraumes

Zur Ermittlung zukunftsfähiger Verbrauchsniveaus geht die Studie vom methodischen Konzept des Umweltraumes aus. Als Umweltraum wird die Menge an natürlichen Ressourcen bezeichnet, die verwendet werden kann, ohne daß die Umwelt übernutzt oder die Lebensansprüche kommender Generationen beeinträchtigt werden.

Bei der Berechnung des zur Verfügung stehenden Umweltraumes wird das Prinzip der Gleichverteilung zugrundegelegt. Das heißt, daß alle Menschen Anspruch auf die Nutzung eines gleich großen Anteils des insgesamt zur Verfügung stehenden Umweltraumes haben. Die Anerkennung gleicher Nutzungsrechte bedeutet allerdings nicht, daß allen Menschen identische Ressourcen zur Verfügung gestellt werden sollten, sondern es geht darum, allen Menschen die Chance zu eröffnen, ihre Bedürfnisse mittels der dafür jeweils notwendigen Ressourcen zu befriedigen. Diese Relativierung des Gleichheitsprinzips ist sowohl soziokulturell (unterschiedliche Lebens- und damit Naturnutzungsformen verschiedener Gesellschaften) als auch geographisch (ein in seiner Zusammensetzung identischer Umweltraum für alle Regionen existiert nicht) begründet. Zur Berechnung des Umweltraumes einer bestimmten Einheit - in diesem Falle Deutschlands - wird untersucht, in welchem Maße die dieser Einheit zugänglichen Ressourcen (lokal, global, durch Importe) auf ein global umweltverträgliches Niveau genutzt werden können.

Aufstellung von Indikatoren

Auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse (Umweltwirkungsforschung, Klimaforschung etc.) werden Aussagen zu den Belastungsgrenzen des Umweltraumes getroffen. Um die Reduktionserfordernisse zu ermitteln, die zu einer zukunftsfähigen Nutzung des Umweltraumes führen würden, müssen Indikatoren aufgestellt werden, mittels derer die aktuelle Übernutzung des Umweltraumes aufgezeigt werden kann.

In der Studie wird ein Indikatorensystem aus input-orientierten Grob-Indikatoren (Material- und Energieverbrauch; Flächenbelegung) und output-orientierten Einzelstoffindikatoren (Emissionen von Kohlendioxid, Schwefeloxid, Stickstoffoxid, Ammoniak, flüchtigen organischen Verbindungen etc.) verwendet. Es wird davon ausgegangen, daß die Gesamtmenge der verbrauchten Ressourcen näherungsweise das gesamte Umweltbelastungspotential abbildet; diesem als Materialinput bezeichneten Indikator wird daher ein hoher Stellenwert innerhalb des Indikatorensystems beigemessen.

Der zu messende Materialinput wird dabei in fünf Kategorien unterteilt:

- abiotische Rohstoffe (Steine, Erden, Industriematerialien, metallische Rohstoffe, fossile Energieträger);
- biotische Rohstoffe (pflanzliche, gesammelte und erjagte Biomasse);
- Boden und Gestein (nicht verwertete Rohförderung inkl. Abraum, Bodenaushub, Erosion);
- Wasser (öffentliche Versorgung; Industrie; Wärmekraftwerke);
- Luft (O₂-Gehalt für Verbrennungen).

Ableitung von Reduktionszielen

Aus der Gegenüberstellung der Belastungsgrenzen des Deutschland zur Verfügung stehenden Umweltraumes und tatsächlicher Belastung, werden Reduktionsziele und -zeiträume für den Material-, Flächen- und Energieverbrauch sowie für einzelne Stoffmissionen abgeleitet. Sie sind nicht Grundlage für planwirtschaftliches Handeln, sondern haben Signalfunktion für Politik und Gesellschaft und dienen als Maßstab der Erfolgskontrolle.

Analyse der Nutzungsstruktur des deutschen Umweltverbrauchs

Da es der Studie nicht lediglich darum geht, Reduktionsziele anzugeben, sondern Strategien für eine ökologische Neuorientierung unserer Gesellschaft zu entwickeln, wird die Nutzungsstruktur des deutschen Umweltverbrauchs systematisch analysiert. Dazu wird der jeweilige Material-Input in die verschiedenen Wirtschaftssektoren und die zentralen Bedarfsfelder des privaten Konsums (Wohnen, Ernährung, Bekleidung, Gesundheit, Bildung, Freizeit, gesellschaftliches Zusammenleben) ermittelt. Neben dieser Differenzierung des Ressourcenverbrauchs nach Bedarfsfeldern, werden ausgewählte Problemfelder im Hinblick auf das von ihnen ausgehende Umweltbelastungspotential untersucht (Energie, Transport, Landwirtschaft/Ernährung, Wasser, Chemie).

Entwurf neuer Leitbilder und Wohlstandsmodelle

Ausgehend von der sektoral differenzierten Analyse des deutschen Umweltverbrauchs sollen Vorschläge erarbeitet werden, wie diese Bereiche in einer Weise umstrukturiert werden könnten, die eine zukunftsfähige Nutzung des Deutschland zur Verfügung stehenden Umweltraumes ermöglicht. Neben der Erarbeitung von Modellen zur Organisation der Bereiche Wohnen, Freizeit, Ernährung etc. sollen die in den letzten Jahren diskutierten „Wendeszenarien“ für Energie, Verkehr, Landwirtschaft, Wasser und Chemie weiterentwickelt werden.

In diesem Zusammenhang sollen auch mögliche Zielkonflikte zwischen der notwendigen Absenkung des Material- und Energieverbrauchs und traditionellen Zielen wie wirtschaftlichem Wachstum und Konsumsteigerung thematisiert werden. Dies ist vor allem deswegen erforderlich, weil sich durch verbesserte Verfahren und Techniken zweifellos erhebliche Energie-, Flächen- und Materialeinsparungen erreichen lassen (Effizienzrevolution), damit allein jedoch nicht schon den Erfordernissen der Zukunfts-

fähigkeit entsprochen wird. Hierzu bedarf es eines neuen Verständnisses von Wohlstand, Lebensqualität und Fortschritt sowie entsprechend veränderter Verbrauchsmuster und Lebensstile (Suffizienzrevolution).

Die Studie will daher auch einen Beitrag zur Entwicklung neuer Wohlstandsmodelle leisten. Es sollen Leitbilder entworfen werden, die physische Reduktionsmöglichkeiten wie auch soziale Fragestellungen reflektieren und aufzeigen, wie der Umbau zu zukunftsfähigen Strukturen aussehen kann. Die Darstellung und Diskussion möglicher Instrumente des ökologischen Umbaus (ökologische Steuerreform, Umweltnutzungszertifikate, freiwillige Vereinbarungen und rechtliche Regelungen etc.) wird breiten Raum einnehmen.

Auch sollen die Zielgruppen und Akteure des gesellschaftlichen Wandels identifiziert werden. Dies beinhaltet die Suche nach möglichen Koalitionspartnern und Allianzen ebenso wie die Auseinandersetzung mit Anreizstrukturen bzw. Hemmnissen und Ängsten.

Bei der Bestandsaufnahme des deutschen Umweltverbrauchs wird besonderes Augenmerk auf die negativen Auswirkungen für die Länder des Südens gelegt. Ebenso wichtig ist die Analyse der quantitativen wie qualitativen Folgen veränderter Verbrauchsmuster und Lebensstile des Nordens für den Süden. Hierzu ist bisher kaum geforscht worden. Im Dialog mit Südpartnern soll das Problemfeld analysiert, mögliche Auswirkungen aufgezeigt und Strategien entwickelt werden, mittels derer negativen Effekten entgegengesteuert werden kann.

4. Erste Trendergebnisse

Die Forschungsarbeiten konzentrierten sich bisher im wesentlichen auf die Bestandsaufnahme des deutschen Umweltverbrauchs und die Ableitung zukunftsfähiger Verbrauchsniveaus.

Dabei wurde deutlich, daß der Materialverbrauch hinsichtlich der meisten Stoffgruppen (Energieträger, Steine und Erden, biotische Rohstoffe) in den letzten Jahren stark angestiegen ist bzw. sich auf einen sehr hohen Niveau stabilisiert hat (metallische Rohstoffe und Halbwaren). Bedeutsam ist die Feststellung, daß bei vielen importierten Stoffen die mit ihrer Gewinnung bzw. Verarbeitung verbundenen Umweltbelastungen (ökologische Rucksäcke) häufig erheblich höher sind, als die eigentlichen Importmengen selbst. Die Analyse der Bedarfsebenen des privaten Konsums zeigt, daß die Bereiche Wohnen, Ernährung und Freizeit mit dem höchsten Materialinput verbunden sind.

Die bisherigen Arbeiten zu den ausgewählten Problemfeldern Energie, Wasser, Verkehr, Landwirtschaft, Chemie und biologische Vielfalt bestätigen die Annahme, daß die derzeitigen Verbrauchsniveaus nicht mit den Erfordernissen einer zukunftsfähigen Entwicklung in Einklang zu bringen sind. Die in diesen Bereichen notwendigen Umorientierungen lassen sich stichwortartig wie folgt beschreiben:

- eine am Leitbild der regionalen Nachhaltigkeit orientierte Wasserpolitik;
- eine den Prinzipien Verkehrsvermeidung, -verlagerung und -verbesserung folgende Verkehrspolitik;
- ein durch ökologischen Landbau, regionalwirtschaftliche

Lebensmittelvermarktung und einen möglichst geringen Verarbeitungsgrad gekennzeichnetes Landwirtschafts- und Ernährungssystem;

- ein auf minimalem Stoff- und Energieeinsatz basierendes Produktionssystem (Stoffstrom-Wirtschaft);
- die Konzipierung einer integralen Politik zum Schutz der biologischen Vielfalt.

Hinsichtlich der globalen Wirkungen unseres Wirtschaftens bestätigte sich, daß Deutschland - wie alle Industriestaaten - in überproportionaler Weise für die Emissionen von Treibhausgasen und Fluorchlorkohlenwasserstoffen verantwortlich zeichnet. Gleiches gilt für die weltweite Überfischung der Ozeane und ihre Verschmutzung durch Gifte, Erdöl und Nährstoffe. An den Beispielen Kakao und Tropenholz wird aufgezeigt, daß Deutschland außerhalb seines eigenen Territoriums enorme Flächen in Anspruch nimmt, was neben Wertschöpfungseffekten mit erheblichen negativen Umweltfolgen, z.B. in Form von Erosion, Dünger- und Pestizideinsatz sowie Wasserverbrauch verbunden ist. In Übereinstimmung mit anderen Forschergruppen geht das Wuppertal-Institut davon aus, daß es einer Halbierung des globalen Material- und Energieverbrauchs bedarf, um die notwendige Entlastung der Ökosphäre zu erreichen. Diese Reduktionserfordernisse ergeben sich weniger aus der Knappheit der Rohstoffe als vielmehr aus den mit ihrer Nutzung verbundenen Umweltschäden. Auf der Grundlage der globalen Reduktionserfordernisse und unter Berücksichtigung des Gleichheitsgrundsatzes ergäbe sich daraus für Deutschland in einigen Bereichen ein langfristiges Reduktionsziel für den Material- und Energieverbrauch um 90 Prozent bis zum Jahr 2050.

Der ursprünglich für Ende Mai 1995 vorgesehene Abgabetermin des Endberichts wurde auf Bitten des Wuppertal-Instituts um vier Monate auf September 1995 verschoben. Voraussichtlich Ende Oktober wird die Studie im Rahmen einer Tagesveranstaltung der Öffentlichkeit vorgestellt und mit Vertretern aus Politik, Industrie und Gewerkschaften erörtert werden.

Nach Veröffentlichung der Studie wird Misereor - zum Teil gemeinsam mit dem BUND - eine Reihe von regionalen Einführungsveranstaltungen in die Thematik für Multiplikator/-innen der Bildungsarbeit durchführen. Die Thematik soll zudem bei den diözesanen Herbsttagungen zur Fastenaktion aufgegriffen werden.

Eine didaktische Aufbereitung der Studienergebnisse für die Bereiche Erwachsenenbildung, außerschulische Jugendbildung und Schule ist geplant.

Vorgesehen sind ferner Diskussionsveranstaltungen, Workshops und Hintergrundgespräche mit Experten, Wissenschaftlern, Vertretern aus Wirtschaft und Verwaltung sowie politischen Entscheidungsträgern.

Angestrebt wird ein breiter gesellschaftlicher Diskussionsprozeß mit dem Ziel, zu informieren, zu mobilisieren und Wandel zu bewirken.

Ansprechpartner: Dr. Reinhard Hermle, Abteilung Entwicklungspolitik, Jörg Siebert, Abteilung Bildung.

Bischöfliches Hilfswerk Misereor e.V., Mozartstraße 9, 52064 Aachen, Tel.: 0241/4420

Zur Situation der Schule in Südafrika

Ein Gespräch mit Neville Alexander, Universität Cape-Town, geführt von Sigrid Görgens und Annette Scheunpflug

Im Juli 1995 hatten wir Gelegenheit, mit Neville Alexander, Professor für Erziehungswissenschaften an der Universität Cape-Town in Südafrika, ein Interview über die Schulsituation in Südafrika zu führen. Mit dem Ende der Apartheid aufgrund der ersten freien Wahlen am 27. April 1994 wurde auch die nach Rassen getrennte Erziehung aufgehoben. Diese war 1953 durch den „Bantu Education Act“ vom Parlament mit Mehrheit beschlossen worden. Ziel war es damals, das Schulwesen und die Lehrerausbildung für Schwarze ganz unter die Kontrolle des Ministeriums für „Eingeborenenangelegenheiten“ zu bringen und damit die Apartheid auf allen Gebieten so konsequent wie möglich durchzusetzen. Vor dem Hintergrund, daß nach Meinung der Apartheidsverfechter die christliche Lehre von der Gleichheit aller Menschen vor Gott bei den schwarzen Kindern falsche Erwartungen wecken würde, wurden die Bildungsmöglichkeiten auf ein zur Ausübung verschiedener Formen von Arbeit notwendiges Maß reduziert. Diese Politik hat Wirkung gezeigt: Heute sind ca. 50 % der schwarzen Bevölkerung Analphabeten. Darüber hinaus hinterläßt die Apartheid eine „zerissene Gesellschaft, ein Millionenheer entwurzelter und pauperisierter Menschen, die als proletarische Reservearmee je nach Bedarf im ganzen Land hin- und hergeschoben werden“ (Brandt/Grill 1994, S. 184). Mit diesem Erbe gilt es für die neue Regierung fertig zu werden. Erziehung und Bildung spielen hierbei eine für alle Südafrikaner wichtige Rolle.

Frage: Wie ist die Schulsituation in Südafrika heute zu charakterisieren?

Neville Alexander: Nach Jahrzehnten einer getrennten Erziehung für Weiße und Schwarze und der sehr schlechten finanziellen Ausstattung der sogenannten „Bantu-Erziehung“, die zudem auch inhaltlich völlig unzulänglich war, stehen wir heute vor einer sehr schwierigen Situation im Bildungswesen. Die Schulen für Weiße sind sehr gut ausge-

stattet, die Schulen in ehemals schwarzen Wohngebieten hingegen kaum. Die berufliche Ausbildung für schwarze Lehrkräfte war desperat. Zwei Millionen Jugendliche gingen nie zur Schule, ein Teil der sogenannten „lost generation“, deren Sozialisation durch Streiks und Gewalt in den Townships charakterisiert ist. Unter schwarzen Jugendlichen herrscht heute eine Arbeitslosigkeit von 75 bis 80 %, eine Situation, in der sich für Schule große Legitimationsprobleme ergeben; denn hier stellt sich natürlich auch die Frage, ob es für das, was Jugendliche in der Schule lernen, überhaupt eine Zukunft gibt. Die qualitativ wie quantitativ völlig unzureichende Schulsituation wird damit durch eine Legitimationskrise der Schule noch verschärft.

Frage: Seit über zehn Jahren arbeiten Sie an konzeptionellen Verbesserungen der Schulsituation. Welche Vorschläge haben Sie unterbreitet?

Neville Alexander: Wir arbeiten hier an der Cape-Town University seit mehreren Jahren gemeinsam in einem Projekt mit dem Namen „Studien zur alternativen Erziehung“. Ich nenne es lieber „Studien zur sogenannten alternativen Erziehung“, da es hier zunächst nicht um alternative Erziehung im Sinne reformpädagogischer Absichten ging, sondern um Alternativen zur Bantu-Erziehung des Apartheid-systems. Dieses Projekt umfaßt drei inhaltliche Teile:

1. Im ersten Teil unseres Projektes, der auch am Anfang stand und der nun beinahe abgeschlossen ist, ging es uns darum, eine Datenbasis von alternativen Schulansätzen in Südafrika zu erstellen. Ich denke, daß wir eine stattliche Anzahl von alternativen Initiativen zur Bantu-Erziehung finden konnten. Besonders vielfältige Projekte ließen sich in der Erwachsenenbildung und der vorschulischen Erziehung nachweisen. Diese sind nun alle dokumentiert. Diese Kartei dient heute als wichtige Ressource für Ideen, Personen und Anregungen bei der Umstrukturierung der Erziehung in Südafrika.

2. Der Schwerpunkt unseres Projektes liegt auf dem Gebiet der schulischen Sprachpolitik. Wir sind der Meinung, daß hier ganz besondere Anstrengungen vonnöten sind. In einem Staat, dessen Amtssprachen in den letzten 70 Jahren Afrikaans und Englisch waren, ist es sehr ausgrenzend und problematisch, Schülerinnen und Schüler nur in einer Bantu-Sprache, wie beispielsweise Xhosa, schulisch zu sozialisieren. So wurde aber während der Zeit der „Bantu-Erziehung“ in Südafrika verfahren. Auf der anderen Seite ist es aber auch nicht sinnvoll, die Muttersprache überhaupt nicht in der Schule zu pflegen, wie dies in Kolonialschulsystemen der Fall war und heute noch in einigen Nachbarländern Südafrikas, wie beispielsweise Mosambik, gepflegt wird. In Mosambik werden Kinder in der ersten Klasse der Grundschule nicht nur - wie überall - mit den neuen Kulturtechniken Lesen und Schreiben konfrontiert, sondern dieses passiert alles auch noch in einer den Schülerinnen und Schülern völlig fremden Sprache, nämlich auf Portugiesisch.

Entsprechend groß ist die drop-out-Quote des Schulsystems. Vor diesem Hintergrund ist es uns wichtig, beiden Aspekten Rechnung zu tragen: Zum einen der Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts für den Aufbau einer - nicht nur sprachlichen - Identität und zum anderen der Bedeutung vor allem des Englischen als „lingua franca“. Wir haben nun drei verschiedene Schulmodelle hinsichtlich des sprachlichen Unterrichts entwickelt, die ab dem nächsten Jahr in einer an dieser Universität angegliederten Modellschule erprobt werden sollen. Das öffentliche Interesse an dieser Laborschule ist ziemlich groß, da wir es hier wirklich mit einem sehr wichtigen Problem der Erziehung in Südafrika zu tun haben.

Besonders wichtig ist auch die Erarbeitung von muttersprachlichen Materialien für die Primarstufe gerade im Bereich der Mathematik. Hier betreten wir fast noch völliges Neuland, da es bisher kaum didaktisch aufbereitete Materialien in Bantu-Sprachen für diesen Bereich gibt.

3. Der dritte Teil unseres Projektes ist ein Curriculum-Projekt, das sogenannte „Integrated Studies Project“. Ziel dieses Projektes ist es, Anregungen zum fächerübergreifenden Unterricht durch die Konstruktion neuer Curricula zu geben. Diese Arbeit geht allerdings sehr langsam voran, da die Kompetenzstreitigkeiten und Probleme zwischen dem nationalen und dem föderalen Bildungswesen noch nicht ausgestanden sind. Es ist noch nicht abschließend und hinreichend geklärt, welches Institut hier die Federführung in die Hand nehmen soll, die Provinzialinstitute für Curriculum-Erstellung oder die Bundesregierung. Diese Kompetenz und Zuständigkeitsprobleme werden noch dadurch verschärft, daß zwar die Regierung mit der Wahl Mandelas wechselte, die Verwaltung aber noch größtenteils in den Händen derer ist, die jahrzehntlang das Apartheidsystem getragen haben. Die Schulbildung in Südafrika ist noch sehr auf reaktive und rezeptive Tätigkeiten ausgerichtet, die mit klaren Grenzen unterrichtet werden. In unseren Augen ist dies aber der heutigen gesellschaftlichen Situation nicht mehr angemessen und deshalb versuchen wir durch das „Integrated Studies Project“ hier neue

Akzente zu setzen. Dabei verschiebt sich unser Projekt durch den starken politischen Handlungsdruck auch immer stärker von der konzeptionellen wissenschaftlichen Arbeit hin zur Politikberatung.

Frage: Wie sind die Lehrkräfte auf diese Veränderungen im Schulsystem vorbereitet?

Neville Alexander: Diese Frage zielt in der Tat auf ein sehr wichtiges und gravierendes Problem. Während der Zeit der Apartheid wurden die Lehrerinnen und Lehrer für die Bantu-Erziehung sehr schlecht auf Fachschulen ausgebildet. Kaum ein Lehrer spricht Englisch und/oder eine Bantu-Sprache richtig und korrekt, geschweige denn, daß er die in Südafrika eigentlich erforderliche Dreisprachigkeit be-



Neville Alexander, Universität Cape-Town

sitzt. Die Ausbildung von Lehrern war sehr rigide - und ist es teilweise heute noch - und an der reproduktiven Bearbeitung von Textbüchern ausgerichtet. Diese Formen des Lehrens und Lernens geben Lehrkräfte natürlich in ihrem Unterricht weiter. Lehrkräfte sind deshalb in keinerlei Weise auf die Kontingenzprobleme einer pluralistischen Gesellschaft vorbereitet. Heute entsteht dadurch vielfach eine Überforderungssituation, die ein tendenziell eher innovationsfeindliches Klima schafft, in dem neue pädagogische Ansichten, wie beispielsweise die unsrige von der Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts bei gleichzeitiger Förderung der lingua franca oder in Hinblick auf den fächerübergreifenden Unterricht, zum Teil auf Desinteresse oder gar Ablehnung stoßen. Deshalb ist es un-

geheuer wichtig, Geld und Zeit in die Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung zu investieren. Die Veränderung von Schule kann nicht durch die Lehrkräfte initiiert und getragen werden, sondern wird eher von oben durch die Veränderung in Universitäten und Lehrerfortbildungsinstitutionen kommen. Dabei hilft die neue Verfassung; denn diese schreibt die Mehrsprachigkeit in allen staatlichen Institutionen vor, so daß von daher an dieser Stelle der Sprachpolitik auch ein gewisser Druck hin zu Veränderungen ausgeübt wird.

Zum anderen soll damit für Jugendliche, die aus Townships kommen, ein neuer Lebensraum geschaffen werden. Sie sollen auf diese Art und Weise ein anderes Milieu kennenlernen. Außerdem stellen wir uns vor, daß diese Zentren abends zur Weiterbildung verwendet werden und schulische und außerschulische Bildung weitgehend ineinandergreifen. Angesichts der hohen Arbeitslosenquote bei Jugendlichen und der bisher so gut wie völlig fehlenden beruflichen Ausbildung möchten wir auf diese Weise versuchen, in die Schulen berufliche Bildungsinhalte zu integrieren, also eine Mischung von „education“ und „training“ anzubieten.

Frage: Gibt es denn über diese schulorganisatorischen Maßnahmen hinaus auch inhaltliche Programme zum Abbau von Rassismus in Südafrika?

Neville Alexander: Es gibt viele solche Projekte. Eines der wichtigsten heißt „End Racism and Sexism through Education“ (ERASE). Mit diesem Programm wird versucht, verschiedene Unterrichtsmaterialien zu erarbeiten und gerade auf dem Gebiet der Schulbuchentwicklung neue Akzente zu setzen.

Frage: Wie sehen diese Programme denn inhaltlich aus?

Neville Alexander: Wir bemühen

uns, hier vor allem die bestehenden Probleme aufzuarbeiten und all die Dinge beim Namen zu nennen, die bis jetzt verschwiegen wurden. Dabei geht es uns vor allem darum zu ermöglichen, latente Vorurteile auszusprechen, über sie zu kommunizieren und sie damit bearbeitbar zu machen. Ich sehe das ein bißchen als das Gegenteil der in den USA herrschenden Debatte über „political correctness“; denn wir wollen provozieren und versuchen, die unterschiedlichen Konnotationen verschiedener Schimpfwörter in unterschiedlichen Situationen erkennbar zu machen und damit eine differenzierte Beurteilung und einen differenzierten Sprachgebrauch zu ermöglichen. Wir haben beispielsweise für den August dieses Jahres eine Fernsehsendung produziert, die auf afrikaans nach den Nachrichten zur besten Sendezeit ausgestrahlt wird und deren Ziel es ist, latenten Rassismus bewußtzumachen. Hier wird absichtlich provoziert. Auch die Schimpfwörter finden Verwendung, die während der Apartheid eindeutig negativen Beigeschmack hatten, wie beispielsweise „Kaffer“. Uns ist es wichtig, daß man über alles spricht und niemanden in eine Ecke stellt.

Bei der Erarbeitung neuer Schulbücher, gerade für den Geschichtsunterricht, ist uns deutlich geworden, daß wir



Sigrid Görgens, Annette Scheunpflug

Frage: Sie haben jetzt über organisatorische Veränderungen der Schule gesprochen. Ein wesentlicher Teil der Apartheidpolitik im Hinblick auf Erziehung war ja auch die Trennung von Schwarzen und Weißen in den unterschiedlichen Schulen. Hat sich denn auf diesem Gebiet bereits etwas verändert?

Neville Alexander: Diese Veränderung geht erst sehr langsam voran. Da die Wohngebiete weitgehend getrennt sind und sie sich auch nur sehr langsam mischen, bleiben die Schulbesucher, die ja durch ihren Wohnsitz den Schulen zugeteilt sind, noch weitgehend unter sich. Wir möchten aber versuchen, hier durch den Neubau von Schulen eine Veränderung zu erreichen. Während des Apartheidregimes gab es für Schwarze viel zu wenig Schulen, so daß es jetzt notwendig geworden ist, neue Schulen zu bauen. Wir stellen uns vor, daß diese Schulen als Ganztagschulen, als sogenannte „education reconstruction center“ neu gebaut werden und Schüler aus verschiedenen Wohngebieten zu diesen Schulen gebracht werden. Damit sollen zum einen die Schulen stärker als die Wohngebiete durchmischt werden.

noch Generationen brauchen werden, um zu einer gemeinsamen Geschichtsschreibung zu kommen. Zu unterschiedlich sind die Positionen der einzelnen Volksgruppen. Wir haben deshalb vorgeschlagen, auf die Beschreibung einer zweifelhaften geschichtlichen „Wahrheit“ zu verzichten und statt dessen die unterschiedlichen Positionen nebeneinander stehen zu lassen. Ich denke, auf diese Art und Weise lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur die unterschiedlichen Perspektiven kennen, sondern sie lernen auch, daß es die eine Wahrheit eben nicht gibt und daß dieser Zustand ausgehalten werden muß. Das ist besonders für weiße Südafrikaner eine neue Perspektive. Auf diese Weise wird unserer Ansicht nach allmählich ein neuer Kanon der südafrikanischen Geschichte entstehen und die alte Sichtweise revidiert. Dies ist ja z.T. auch der Sinn der Geschichtsschreibung.

Frage: Der Historiker Allister Sparks hat Südafrika als ein „Labor der Welt“ bezeichnet, in dem ethnische und ökonomische Koexistenz getestet würden. Südafrika sei eine Welt im kleinen, in der sich Norden und Süden, Industrialisierung und Unterentwicklung, Schwarze und Weiße begegnen. Gibt es spezielle entwicklungspädagogische Maßnahmen, die versuchen, diese Situation pädagogisch zu bewältigen? Gibt es Ansätze, wie sie etwa unter dem Stichwort des „globalen Lernens“ zusammengefaßt diskutiert werden?

Neville Alexander: Ich möchte zunächst auf die Einschätzung der südafrikanischen Situation eingehen. Ich sehe dies ein bißchen anders als Allister Sparks. Ich denke, daß die Situation in Südafrika nur in wenigen Aspekten ein Modell für die Entwicklung der EINEN WELT darstellt, da hier sehr spezifische Faktoren zusammengekommen sind. Für Südafrika waren mehrere Aspekte charakterisierend: Zum einen gab es hier ein Gleichgewicht der Macht; bei den Weißen lagen die politische Kraft sowie die finanzielle Macht, und bei den Schwarzen lag die Macht der Arbeit. Beide hingen also auch wirtschaftlich voneinander ab. Dies läßt sich in meinen Augen so einfach nicht auf globale Verhältnisse generalisieren. Hinzu kommt, daß die weißen Afrikaner durch ein spezielles Christentum gekennzeichnet sind, das zwar auf der einen Seite das Apartheidregime rechtfertigte, das auf der anderen Seite aber auch die Kraft zu Veränderungen gab. Die weißen Südafrikaner fühlten sich als Afrikaner auch in der Verantwortung für das Land. Ich bin mir auch nicht sicher, ob sich diese Gedanken auf die EINE WELT auswirken lassen.

Im Sinne einer längerfristigen globalen Perspektive halte ich es für sehr problematisch, daß in Südafrika keine Revolution im Sinne der Umverteilung der wirtschaftlichen Ressourcen stattgefunden hat. Nun wird zum Ausgleich Wachstum für alle - und hier besonders Wirtschaftswachstum vor allem für die Schwarzen - propagiert. Natürlich muß unsere Wirtschaft noch wachsen, aber die Wachstums-ideologie kann eben nicht ad infinitum betrieben werden. An dieser Stelle sind die Veränderungen in Südafrika wirk-

lich nicht radikal genug gewesen.

Diese politische Trägheit findet ihr Pendant in der Nichtthematisierung globaler Inhalte in der pädagogischen Debatte. Von pädagogischer Seite wird zu dieser Fragestellung auch bisher noch überhaupt nichts angedacht. Zumindest nicht in ökologischer Hinsicht. Wenn überhaupt, dann kann man vielleicht in kultureller Hinsicht von einer solchen Fragestellung reden. Mandela hat das Wort des „Nation Building Project“ geprägt. Hier geht es vor allem darum, eine südafrikanische Identität zu entwickeln. Viele Schwarze sehen heute einen Gegensatz zwischen afrikanischer Identität und europäischer Technik. Ich halte diesen Gegensatz für sinnlos. Ich denke, daß technische Errungenschaften heute schon soweit globalisiert sind, daß hier von einem „Erbe der Menschheit“ gesprochen werden muß, das in die eigene Identität hineinreicht und sie auch umfaßt. Was ist heute überhaupt Identität? Ich denke, sie ist zu sehen als ein großer Strom mit vielen Nebenflüssen. Oder anders gesprochen: eine Kultur ist gekennzeichnet durch sich ständig ändernde Subkulturen. Eine rückwärtsgeordnete afrikanische Identität, die ausschließlich traditionelle Werte hochhält und sich gegen technische Veränderungen sperrt, ist in meinen Augen zum Scheitern verurteilt. Ich denke, das ist für Südafrika ein großes Problem. Viel zu wenig Studentinnen und Studenten entscheiden sich für ein Studium der Naturwissenschaften, der Mathematik oder der Technik. Im Vergleich zu den Geisteswissenschaften macht hier der Anteil nur 30 % aus. Ich denke, daß globale Erziehung für mich auch heißen muß, diese Fragen der Identität und des Umgangs mit Technik bzw. der Integration von Technik in die eigene Kultur aufzuarbeiten.

Herr Alexander, wir danken Ihnen für dieses Gespräch.

Weiterführende Literatur:

Alexander, Neville: Language Policy and National Unity in South Africa/Azania. Cape-Town 1989. Sonderdruck aus: Wilson, Francis/Ramphela, Mamphela (Hrsg.): Uprooting poverty: The South African Challenge. Report for the Second Carnegie Inquiry into Poverty and Development in South Africa, Cape Town 1989.

Alexander, Neville: Nation Building in the New South Africa. Universität Gesamthochschule Duisburg, L.A.U.D. 1994, Series B: Applied & Interdisciplinary Papers, Paper No. 257.

Brandt, Hans/Grill, Bartholomäus: Der letzte Treck. Südafrikas Weg in die Demokratie, Bonn, 1994, 186 Seiten.

Sparks, Allister: Tomorrow is another country, Pretoria 1995.

Prof. Neville Alexander ist Erziehungswissenschaftler an der Universität Kapstadt. Für seine Arbeit wurde er 1992 mit einem Preis der Alexander von Humboldt Stiftung ausgezeichnet.

Asit Datta

Die UN-Konferenz „Bevölkerung und Entwicklung“ im Spiegel der Medien

Ergebnisse und Perspektiven

Im Auftrag von Media Watch hat Asit Datta die Berichterstattung der Medien zur UN-Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung analysiert. Die Ergebnisse der Untersuchung werden im folgenden Text im Überblick dargestellt. (red.)

1. Auf der Suche nach dem Wieso und Warum

Im Rückblick auf frühere Untersuchungen zeigt sich, daß das Verhältnis zwischen beschreibenden und analysierenden Anteilen - mit ungefähr 1 zu 6 - in den letzten 10 Jahren in der aktuellen Berichterstattung nahezu konstant geblieben ist. Die Eigenwerbung verspricht: Die Zeitung liefert, was die „Echtzeit“-Nachrichten auf dem Bildschirm nicht schaffen können: Hintergrund, Einordnung, Analyse. Dieser Anspruch an die „Zeitung der Zukunft“ muß noch eingelöst werden.

2. Ein Programmschwerpunkt ist keine Pflichtübung, sondern eine journalistische Herausforderung

Insgesamt erweckte der ARD-Programmschwerpunkt eher den Eindruck eines zufälligen „Programm-Mix“. Diese Kritik läuft nicht zwangsläufig auf einen höheren Anteil kostenintensiver Neuproduktionen hinaus. Notwendig wären mehr Querverweise, Moderationstexte, die mehr als flotte Programmankündigungen sind, und insgesamt mehr Orientierungs- und Einordnungshilfen, die u.a. auch Verbindungen zwischen langfristig vorbereiteten Programmbeiträgen und der aktuellen „Nachrichtenlage“ herstellen.

3. Die Eigendynamik der explosiven Bilder und bombigen Metaphern

Die Bilder und Metaphern aus den malthusianischen Katastrophenszenarien müssen immer noch als Aufmacher und Erklärungsmodelle herhalten, tauchen immer wieder in der Sprache, in den symbolisch verdichteten Bildern und selbst in den Grafiken auf. Da „tickt die Zeitbombe Mensch“, da wird das Bevölkerungswachstum im Zeilen- und Sekundentakt gemessen. Da sie geradezu zwanghaft zum Einstieg in die Thematik benutzt werden, strukturieren sie auch die Wahrnehmung der anschließenden Ausführungen. Die Zustände in der „Einen Welt“ sind jedoch so komplex und so unterschiedlich, daß sie nicht mit einer Metaphern in den Griff zu kriegen sind. Um die Vielfalt der Meinung und Positionen in die Medien hineinzuholen, sollten mehr Gastkommentatoren zu Wort kommen.

4. Bloße Zahlenspiele werden zu Verwirrspielen

JournalistInnen lieben Zahlen - besonders bei einem Thema wie „Bevölkerung und Entwicklung“. Doch Zahlen sprechen nicht für sich. Statistische Angaben über Bevölkerungswachstumsrate usw. variieren erheblich - je nach Quelle und Bemessungsverfahren. Hier gilt: Quellen offen legen, Zahlen erklären. LeserInnen sollten nicht in ihrer Zahlengläubigkeit verstärkt, sondern zu „statistischer Mündigkeit“ erzogen werden.

5. Der Kampf gegen den Rassismus ist nicht durch die Jagd auf Rassisten zu ersetzen

Das Thema der Kairoer Konferenz und die inhaltlichen Auseinandersetzungen während der Konferenz boten genügend Anlässe, sich mit dem Thema Rassismus zu beschäftigen. Statt dessen machten die Medien das Thema an der Person Charlotte Höhn fest. Nicht nur bei diesem Thema verhindert Personalisierung eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Problemen.

6. Die Gleichsetzung von Islam und islamischem Fundamentalismus

Warum in den meisten Berichten vom islamischen Fundamentalismus gesprochen wurde, die Haltung des Vatikans dagegen lediglich als „konservativ“ bezeichnet wurde ist unerklärlich. Schließlich verbietet der Islam eine Geburtenregelung nicht, die Katholische Kirche hingegen rigoros. Deshalb ist an der Forderung festzuhalten: Inhaltliche Aussagen sollten so differenziert formuliert werden, daß Urteile, Bewertungen und Schuldzuweisungen nicht pauschal auf Gruppen, Ländern, Religionen übertragen werden.



7. Von der „Bevölkerungs- und Entwicklungskonferenz“ zur „Abtreibungskonferenz“

75% aller Berichte in der ersten Woche bezogen sich auf die „Abtreibungs-Kontroverse“. Damit trugen die Medien - ungewollt - zum Erfolg der Kampagne bei, mit der die Katholische Kirche und einige islamische Gruppen versuchten, die „Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung“ zu einer „Abtreibungskonferenz“ umzufunktionieren. Wenn JournalistInnen sich auf das Übermitteln von Ereignissen

8. Eine gute Konferenzberichterstattung ist mehr als eine Konferenzberichterstattung

Es gab kaum Hinweise auf die inhaltlichen Zusammenhänge zwischen den UN-Konferenzen nach 1990 und ihren Themen: Bildung - Umwelt - Menschenrechte - Bevölkerung und Entwicklung - Sozialgipfel - Klima - Frauen. Die Medien sind in ihrer Berichterstattung auf die jeweils stattfindende Konferenz fixiert. Je ausschließlicher über die Kairoer-Konferenz als „Bevölkerungskonferenz“ berichtet wurde, desto mehr wurde sie zu einer Konferenz über das Bevölkerungswachstum im Süden. Der Hinweis auf die inhaltlichen Zusammenhänge ist unverzichtbar - und dies nicht nur, weil sich über die Zusammenhänge die Notwendigkeit und der Sinn von Entwicklungshilfe erschließt.

9. Über den Schluß der Konferenz wird berichtet - doch kaum über die Beschlüsse

Entgegen aller bisherigen Gepflogenheiten haben die Zeitungen diesmal keine Auszüge aus dem Schlußdokument (Aktionsprogramm) veröffentlicht. Ohne das Schlußdokument - wenigstens in Auszügen - zu kennen, können sich die LeserInnen kaum eine eigene Meinung bilden, geschweige denn die Kommentare beurteilen.

10. Ein Thema schafft den Durchbruch: Frauenbildung und Frauenempowerment

Positiv hervorzuheben ist der große Anteil (30%) der Berichte zu diesem Thema. Es wurden hier nicht nur konkrete Forderungen genannt, sondern mit Beispielen aus der Praxis Perspektiven aufgezeigt und verdeutlicht.

11. Politik findet nicht nur in der „Tagesschau“ statt

Positiv hervorzuheben ist der Versuch, die Thematik „Bevölkerung und Entwicklung“ auch in anderen Sendeformen zu integrieren. Hier sollten auch Experimente erlaubt sein, damit aus der „Integration“ mehr wird als ein „aktueller Aufhänger“ in der „Lindenstraße“.

Der ausführliche Forschungsbericht über die Analyse der Medienberichterstattung zur UN-Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung in Kairo ist erschienen im Auftrag von Media Watch in Zusammenarbeit mit der Landesmedienstelle Niedersachsen unter dem Titel „Wieviel Bevölkerungswachstum vertragen die Medien?“, herausgegeben von Asit Datta. Bezug: NLVwA - Landesmedienstelle, 30149 Hannover, Bestellnr. 01 41038, DM 5.-.

annoverische Allgemeine

WELT

die tagesschau

Frankfurter Rundschau

Frankfurter Allgemeine

UN-Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung 05. - 13. 09. 1994 in Kairo

Asit Datta (Hrsg.)

Wieviel Bevölkerungswachstum vertragen die Medien?

Analyse der Berichterstattung

im Auftrag von Media Watch

in Zusammenarbeit mit der Landesmedienstelle Niedersachsen

beschränken, stehen sie professionell inszenierten Thematisierungskampagnen hilflos gegenüber. Um sich von Interessengruppen nicht instrumentalisieren zu lassen, müßten JournalistInnen ihr Rollenverständnis überdenken.

Angelika Schmidt-Biesalski (Hrsg.)

Früchte aus Südafrika

Geschichte und Ergebnisse einer
Frauen-Kampagne

Wichern-Verlag, Berlin 1993, 171 S.

„Nie war das Buch zu Südafrika-Boykotts Evangelischer Frauen so aktuell wie heute!“ Zu verdanken ist dies den deutschen Autofahrern und Autofahrerinnen, die demonstrativ ihr politisches Votum an den Zapfsäulen von Shell abgaben, um das Versenken der Ölplatt-Form Brent Star im Atlantik zu verhindern. Der überraschende, jenseits etablierter politischer Strukturen über den Markt erzielte Erfolg, scheint nun einen Boykott-Boom in Deutschland auszulösen. Um gegen die französische Atompolitik zu protestieren, verweigern viele Deutsche inzwischen das Gläschen französischen Champagner, den geliebten Käse und viel-

leicht demnächst das Dessous aus Frankreich.

Im Unterschied zu den angelsächsischen Ländern hat ein solche „Politik mit dem Einkaufskorb“ hierzulande wenig Tradition. Bis zu Brent Star in diesem Frühjahr war die Südafrika-Boykott-Aktion der Evangelischen Frauen die aufsehenerregende ihrer Art in Deutschland. Wer jedoch in der letztjährig erschienenen Dokumentation „Früchte aus Südafrika. Ge-

schichte und Ergebnisse einer Frauen-Kampagne“ ein Rezeptbuch oder einen Leitfaden für politisch motivierte Produkt-Boykotte sucht, wird enttäuscht. Der Inhalt des Bandes ist vielfältiger und hintergründiger.

Das Buch hat einen sehr persönlichen Charakter. Die Lektüre vermittelt das Gefühl, 'eingeweicht' zu werden, fast so, als läse man ein Tagebuch, in dem ohne jede Scheu über eigene Erfahrungen und Empfindungen berichtet wird. Offensichtlich verarbeiten die Boykott-Frauen so auch ein Stück ihrer eigenen Geschichte. Vielleicht sind die Texte

deswegen so wenig als Erfolgsstory geschrieben, obwohl mit dem Fall der Apartheid in Südafrika die Wirksamkeit der Aktion letztendlich außer Frage steht. Sehr ehrlich wird jedoch der gesamte, bis zum Ende schwierige Prozeß der Aktion geschildert. Deutlich sind dabei die Narben zu spüren, die zurückgeblieben sind von den Widerständen, auf die die Frauen v.a. innerhalb der Amtskirche mit ihrer Boykott-Aktion stießen, aber auch in ihren Familien und in ihren Freundeskreisen. Unüberhörbar ist daneben aber auch die Attraktion der Illegalität, des Widerstehens, des eigenen Willens für die individuellen Biografien der Frauen für das kollektive Erleben durch den Boykott.

Die dreiteilige Gliederung des Buches ist auf den ersten Blick logisch und sinnvoll. Entlang herausragender Daten und Ereignisse werden zuerst Flugblätter, Texte, Bilder und wichtige Teile der 53 Boykott-Rundbriefe chronologisch dokumentiert. Der zweite Teil umfaßt „einige analytische Annäherungsversuche/Antwortversuche“ an die Kampagne. Aktivistinnen des Boykotts, aber auch externe Autorinnen, wie die Frauenforscherin Ute Gerhard, gehen den Fragen nach: „Warum zu diesem Zeitpunkt? Wie ist die Beharrlichkeit der Frauen zu erklären? Was hat die Aktion 'gebracht', hier wie in Südafrika? Welche Wirkung hat sie bei Frauen außerhalb der Kirche gehabt?“. Abschließend schildern Boykott-Frauen facettenreich ihren persönlichen Blick auf die Boykott-Aktion.

Leider geht der Beitrag des Buches, bei dem die Bedeutung der Südafrika-Boykott-Aktion über ihre eigene Geschichte hinaus am erkennbarsten wird, in dieser Gliederung etwas unter. Welches Gewissen müssen wir entwickeln, 'damit es zeitgenössisch wird' und „wir den schmalen Weg der Hoffnung finden zwischen der breiten Straße der Resignation und dem holprigen Pfad blinden Aktionismus, der jede skeptische Einsicht verdrängt“, fragt Hanna Habermann. In ihrem Artikel „Auf dem Weg zu einem veränderten Gewissen“ setzt sie sich mit dem 'parochialen', d.h. auf die engste Lebensgemeinschaft (in ihrer Argumentation die Kirchengemeinde) und nicht für die Weltverantwortung ausgerichteten Gewissen auseinander. Habermann nähert sich damit aus theologischer Perspektive einem Dilemma an, das auch in der aktuellen Debatte um Bilanz und Perspektiven entwicklungsbezogener Bildungsarbeit einen zentralen Stellenwert innehat: Wie können die menschlichen Wahrnehmungen, die sowohl genetisch als auch sozial auf den Nahbereich ausgerichtet sind, die Herausforderungen einer immer globaler werdenden Komplexität im Sinne emanzipativen und gerechten Handelns aufnehmen und verarbeiten. (Vgl. Scheunpflug 1994 S. 125f.). Die jeweiligen Botschaften weisen in die gleiche Richtung: alte Gewissheiten und Sicherheiten müssen aufgegeben, Unsicherheiten ausgehalten und kultiviert werden. Hanna Habermann resümiert für den Südafrika-Früchte-Boykott:

„Verlassen wurde ein einigermaßen komfortabler Ort, der Sicherheit und Geborgenheit im selbstverständlichen Konsens bot. Gefunden wurde ein ziemlich unübersichtliches Gelände, in dem ein Weg sich erst andeutet, wenn einige entschlossen losgehen.“ (S. 89)

Ulla Mikota

Früchte
aus Südafrika
Geschichte und Ergebnisse
einer Frauen-Kampagne
Herausgegeben von
Angelika Schmidt-Biesalski
Wichern



Cornelia Schmalz-Jacobsen und
Georg Hansen (Hrsg.)

Ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland

Ein Lexikon

München, Verlag C.H. Beck, 1995, 571 Seiten, DM 88,-,
ISBN 3 406 39147 8

In 56 grundlegenden Artikeln informiert dieses Lexikon über ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland sowie über zentrale politische Fragestellungen in diesem Kontext. 36 Artikel informieren über ethnische Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland. Dabei wird auf die Geschichte dieser Minderheiten in Deutschland eingegangen. Es werden die politische Situation, die Lebensbedingungen in der Heimat, die spezifischen Migrationsansätze, die Religion und die kulturellen Gewohnheiten sowie die aktuelle Situation dieser Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland beschrieben. Die Artikel sind mit vielfältigem statistischen Material angereichert. Darüber hinaus werden in 20 weiteren Beiträgen systematische Probleme der Minderheiten- und Migrationspolitik aufgearbeitet. Dabei geht es zum einen um genaue inhaltliche Klärungen von zentralen Schlüsselbegriffen, wie beispielsweise Ethnozentrismus, Integration und Segregation, Kultur, Migration, Minderheit oder Vorurteil. Außerdem werden Zusammenhänge dargestellt, deren Verständnis für den Themenbereich unerlässlich sind: vom Ausländerrecht, den verschiedenen Religionen, über bi-nationale Paare und Familien, Flucht, Asyl in der Bundesrepublik Deutschland, Kriminalität und Kriminalisierung ethnischer Minderheiten,

Minderheiten spezifische Angebote in den Medien, Sprache und Migration, Schule und Bildung bis hin zu Zeitrechnung und Kalender.

Als Vorbild hat sich dieses Lexikon das schwedische Handbuch über das multikulturelle Schweden genommen. So sind auch einige Beiträge für dieses Lexikon keine Originalbeiträge, sondern wurden aus dem Schwedischen übersetzt. Diesem Lexikon ist ein umfangreicher tabellarischer Anhang beigelegt, der statistische Daten über Minderheiten in der Bundesrepublik übersichtlich verfügbar macht. Ein Adressenverzeichnis nennt außerdem wichtige Institutionen und Organisationen, die in Deutschland mit Minderheiten befaßt sind, sowie zahlreiche Vereinigungen und Selbsthilfegruppen der einzelnen Volksgruppen.

Die Beauftragte der Bundesregierung für die Belange der Ausländer, Cornelia Schmalz-Jacobsen (MdB) und der Hagener Professor Georg Hansen haben mit diesem Buch ein unentbehrliches Nachschlagewerk über die ethnische, sprachliche und kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland vorgelegt. Sie konnten kompetente Mitarbeiter gewinnen, die in knappen, übersichtlichen und differenzierten Beiträgen eine Bestandsaufnahme der multikulturellen Realität in der Bundesrepublik ermöglichen.

Dieses Werk wird für alle diejenigen, die sich in der Bundesrepublik mit ethnischen Minderheiten und Migration beschäftigen, ein unverzichtbares Grundlagen- und Standardwerk werden.

Annette Scheunpflug



Belinga Belinga, Jean Félix

Ngono Mefane, das Mädchen der Wälder

Ein Märchen aus dem Regenwald

Verlag der Ev.-Luth. Mission Erlangen 1990, 171 Seiten

Unter der Vielzahl afrikanischer Schriftsteller, die auch für unsere Schularbeit erwähnenswert wären, hebt sich der Kameruner Jean Félix Belinga Belinga, der seine Werke in deutscher Sprache verfaßt, mit seinem real-phantastischen Märchen von 'Ngono Mefane, dem Mädchen der Wälder' besonders hervor.

In eine Rahmenhandlung eingeschlossen, die uns mit Episoden seiner eigenen Kindheit vertraut macht als die Großmutter allabendlich überlieferte Geschichten ihres Volkes der Beti erzählte, berichtet uns Belinga Belinga von einem schwer behinderten Mädchen, das ob seiner körperlichen Andersartigkeit nicht nur von ihren Eltern, sondern von allen Dorfbewohnern im kamerunischen Regenwald

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

alleingelassen wird. Ihr Weiterleben verdankt sie ausschließlich helfenden Geistern, die ihr im Bunde mit den Tieren Augen und Ohren für ein Leben im Walde öffnen und ihre Zunge befähigen, mit allen Lebewesen



verstehend, lernend, helfend und gleichberechtigt als Teil der Natur umzugehen. Der alten Schildkröte gesteht sie: „Ich freue mich, daß ich bei euch lernen konnte, zu empfangen. Bisher schien mir, es wäre wichtiger, zu geben. Doch beides gehört zusammen. Fast hätte ich vergessen, daß mein Leben mit Empfangen erst richtig anfang ...“ (S. 66) So erlernt Ngono Mefane geduldig, einen vernünftigen Umgang mit der sie um-

gebenden Natur und den Reichtümern des Waldes. „Unser Leben verträgt sich nicht mit Ungeduld. Wer ungeduldig wird, der erreicht nichts.“ (S. 52) Ihren schwierigsten Auftrag erhält sie von den allwissenden Schildkröten, in Auseinandersetzungen mit dem Tod, die Menschen vor ihrem Untergang zu retten, denn: „Auch wenn es ganz hoffnungs-

los aussieht, soll man nie aufgeben. Irgendwann schafft man es.“ (S. 48)

Das Buch gibt jeder Altersstufe etwas. Ist es wirklich an dem, daß die Märchenzeit sowohl in Deutschland als auch in Afrika (!) durch die modernen Medien beendet worden ist, wie der Arbeitskreis 'Schule und Dritte Welt vor knapp einem Jahr im Gustav-Stresemann-Institut in Bonn feststellte? Fest steht, daß in unserer so überwiegend traumlosen, kopflastig technologiegläubigen und vermeintlich durchrationalisierten Welt diese Art Bücher selten geworden sind. Gerade deshalb sind sie aber so notwendig als Antipoden im scharfen Kontrast zur Nüchternheit unseres Alltags. So wird nicht nur der jüngere Leser mit einem Mädchen bekannt gemacht, das sich im Bunde mit Tieren des Waldes Unbilden und selbstzerstörerischen Kräften der Natur mutig entgegenstellt, sondern das auch die Kraft aufbringt, den Menschen ein neues Gefühl für ihren Wert und ihre Bedeutung zu geben, ihre Stellung als Teil der Natur zu erkennen und Verantwortung bewußt zu übernehmen und sich nicht in Anfällen von Nihilismus und Barbarei weiterhin selbst zu vernichten versuchen.

Gerade solche, in einfacher märchenhafter Erzählkunst hervorgebrachte Wahrheiten machen das Buch zu einem wichtigen Hilfsmittel interkultureller Erziehungsarbeit sowohl in einer Reihe von Unterrichtsdisziplinen von der Muttersprache bis hin zu naturkundlichen und historischen Stoffgebieten als auch zur Fundierung einer Vielzahl außerunterrichtlicher Aktivitäten. Zur Entfaltung eigener Kreativität motiviert es zu einer Reise nach innen mit dem Ziel zu tätiger Nächstenliebe.

Geeignet scheint Belinga Belingas Werk für die Hand des Lehrers und die der Schüler jeden Alters. *Jürgen Krause*

Evangelischen Erwachsenenbildung in Niedersachsen (Hrsg.)

Wider die Resignation

Dokumentation eines
Fortbildungsprojektes im Bereich
interkulturelles Lernen /
entwicklungspolitische Bildung

Hannover 1995, 160 S. Bezug: Evangelische Erwachsenenbildung Niedersachsen, Archivstraße 3, 30169 Hannover, Tel. 0511/1241483, Fax 0551/1241465

Fortbildungsveranstaltungen zum interkulturellen Lernen und zur entwicklungspolitischen Bildung im Bereich der Erwachsenenbildung sind im Moment eher weniger in Mode. Von daher ist es um so erfreulicher, daß die Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) ein Modellprojekt zu diesem Bereich gefördert hat, dessen interessante Dokumentation nun einem größeren Fachpublikum zugänglich gemacht wurde. Vom Mai 1993 bis Januar 1995 nahmen an dieser Fortbildung in Niedersachsen 26 Personen zwischen 24 und 57 Jahren teil. Innerhalb von 18 Monaten haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer an sechs Wochenendseminaren, zwei Exkursionswochen und vielen Projektgruppentreffen zur Organisation und Durchführung eigener Projekte teilgenommen. Ziel der Maßnahme war es, die „vielfach anzutreffende Resignation“ im Bereich des entwicklungsbezogenen Lernens abzubauen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, die bereits in diesem Bereich arbeiten, „qualifizierte, kreative und durchaus 'spaßbringende' Angebote im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit/des interkulturellen Lernens“ anzubieten (Seite A.1). Dabei standen nicht die kognitive Aneignung von Themen, sondern vielmehr „ganzheitliche

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Methoden“ als „Rüstzeug für die tägliche Arbeit“ (ebd.) im Mittelpunkt des Kurses.

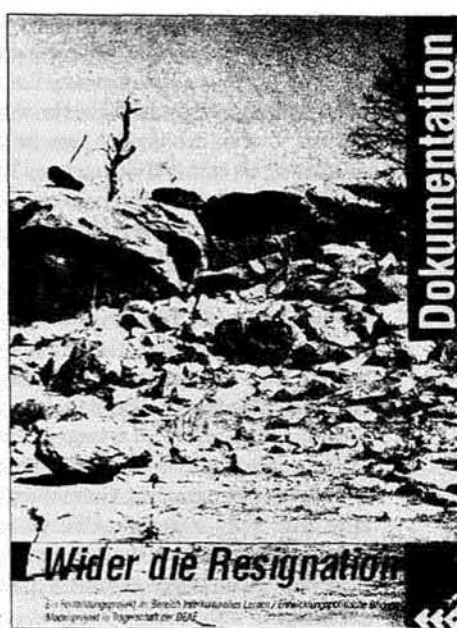
Die Dokumentation dieses Modellprojektes ist eine spannende Lektüre. Sie gibt den Kursverlauf wider, und durch die lockere 'Schreibe', die graphisch anregende Gestaltung und die selbstkritischen Reflexionen unterscheidet sich die Darstellung wesentlich von vielen anderen (eher trockenen) Dokumentationen. Darüber hinaus bietet sie eine Fülle von Anregungen für die eigene Arbeit. Ein Anhang vermittelt durch ein entwicklungspolitisches Abkürzungsverzeichnis und vielfältiger Adressen das nötige Rüstzeug, auch manche Dinge einmal selber auszuprobieren.

Leider haben die Autoren es nicht gewagt, eine Kurseinheit zu den theoretischen Grundlagen globalen Lernens anzubieten, obwohl sich der Kurs insgesamt mit globalem Lernen beschäftigt. Es ist für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit gerade unter der Perspektive des Umgangs mit Resignation unabdingbar, über ein fundiertes Orientierungswissen in Hinblick auf entwicklungsbezogene Didaktik zu verfügen. Hier sind noch relativ wenig Angebote auf dem Markt, und die me-

thodische Umsetzung für ein solches Seminar mag auch schwierig sein. Vielleicht trauen sich ja die Veranstalter das nächste Mal an dieses Thema.

Insgesamt ist dieses Buch allen zu empfehlen, die sich in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit mit Erwachsenen beschäftigen. Wer Fortbildungsveranstaltungen zu diesem Bereich anbietet, sollte einen Blick in diese Dokumentation werfen.

Annette Scheunpflug



Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Reinhard Bruning/Birgit Sommer (Hrsg.): Kinderarbeit, Probleme, politische Ansätze, Projekte, aktualisierte Neuauflage, ein terre des hommes-Buch im Horlemann Verlag, Unkel/Rhein, 1993, ISBN 3-927905-72-0, 158 Seiten, 19,80 DM

Das Buch, das Probleme zum Thema Kinderarbeit beinhaltet, ist übersichtlich in drei Teile gegliedert. Im ersten Teil wird eine Bestandsaufnahme zur weltweiten Lage der Kinder gegeben. Von der Notwendigkeit in der Kindheit zu arbeiten sind demographisch die Mehrheit der Kinder betroffen. Es wird der Stellenwert von Kinderarbeit, sowohl auf dem Lande und im informellen Sektor in der Subsistenzreproduktion, als auch mittels Zahlung von Niedriglöhnen zur Erhöhung der Konkurrenzfähigkeit des kapitalistisch dominierten formellen Sektors erörtert. Anforderungen, die an Hilfsprojekte gestellt werden müssen, werden formuliert und die Einlösung der „Kinderkonvention“ des Weltgipfels für Kinder gefordert. Der zweite Abschnitt gibt Beispiele aus verschiedenen Ländern, wie Kinderarbeit konkret aussieht und von Projekten, das Leben arbeitender Kinder menschenwürdiger zu gestalten. Ein Verbot von Kinderarbeit geht an der Realität vorbei, einzig eine aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an der Bewältigung der Probleme kann eine Verbesserung der Lage der arbeitenden Kinder schaffen. Auch Kinderarbeit hat eine stark geschlechtsspezifische Komponente, die Mädchen noch in besonderer Weise benachteiligt. Die Einführung einer allgemeinen Schulpflicht ist u.a. ein Lösungsansatz, die Problematik anzugehen. Auch die Situation in Europa und der Bundesrepublik Deutschland werden darge-

stellt. Tabellen, Dokumente und Literaturhinweise sind im dritten Teil des Buches zusammengefasst. Es gibt somit einen guten Überblick und durch die Beispiele im Mittelteil des Buches einen guten Einblick in die Problematik und läßt durch die angeführten Projekte Möglichkeit zur Weiterarbeit, ohne dem Leser im Angesicht der erdrückenden Realität jede Hoffnung auf eine Änderung der Situation zu nehmen.

Sigrid Görgens

Johanna Kehler-Maqwazima: „Es ist nicht einfach, eine Frau zu sein!“ Porträts schwarzer Frauen aus Südafrika, IKO-Verlag, Frankfurt/Main, 1994, ISBN 3-88939-604-6, 136 Seiten, 29,80 DM

In diesem Buch kommen neben der Autorin 24 schwarze Südafrikanerinnen zu Wort. Die Interviews wurden in Südafrika während des politischen Umbruchs gemacht, kurz vor der ersten freien Wahl. Alle Meinungsbilder sind daher von sehr viel Hoffnung, gleichzeitig aber auch von sehr viel Angst vor der Zukunft geprägt und in einem Klima der Unsicherheit entstanden. In der Einleitung geht die Autorin auf die Auswirkungen der Apartheid auf die traditionelle Lebensweise der Xhosa-Frauen ein und beschreibt die Entwicklung von Frauenorganisationen und Frauenselbsthilfeprojekten in Südafrika. Den Hauptteil des Buches macht eine Sammlung Interviews schwarzer Frauen aus Südafrika aus, die sehr unterschiedlich sind in Bezug auf Alter, Beruf, Bildung bzw. Ausbildung, Familienstand und Kinderzahl. Gemeinsam ist allen Frauen die Spannung zwischen Angst und Hoffnung, die politische und gesellschaftliche Zukunft

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

ihres Landes betreffend. Überraschend für die westeuropäische Leserin ist die übereinstimmend positive Bewertung des traditionellen Brautpreises, Lobola, in der Xhosa-Gesellschaft. Er wird nicht als ein Verkaufspreis betrachtet, der zur Verdinglichung der Frau beiträgt, sondern wird, im Gegenteil, als eine Aufwertung und Hochschätzung der Frau als Person und gleichzeitig als eine Versicherung bei eventueller Trennung angesehen: Wenn jemand viel für etwas bezahlt, wird er es in Ehren halten und bewahren wollen. Die Interviews zeigen deutlich, daß es die „schwarze Frau“ in Südafrika nicht gibt, zeigt aber gleichzeitig die übereinstimmenden Wünsche, Hoffnungen und Ängste und den weiten Weg, die die Frauen noch zurücklegen müssen, um eine gleichberechtigte Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen zu erlangen. Außerdem wird der Stellenwert, den Bildung und Ausbildung in diesem Kontext einnehmen, sehr deutlich. Getrübt wird die Lese Freude durch eine z.T. sehr holprige Übersetzung und Satz- bzw. Konvertierungsfehler, die bei einer sorgfältigeren Durchsicht der Manuskripte durchaus hätten vermieden werden können.

Sigrid Görgens

Erika Märke: Frauen erheben ihre Stimme, Geschlechterfrage, Ökologie und Entwicklung, IKO-Verlag, Frankfurt/Main, 1995, ISBN 3-88939-601-1, 118 Seiten, 29,80

Das vorliegende Buch zeigt die neueren Entwicklungen der komplexen Bezüge und Widersprüche zwischen feministischer, ökologischer und entwicklungspolitischer Bewegung auf und faßt die Diskussion zusammen. Es ist übersichtlich in 4 Kapitel gegliedert. Das erste Kapitel stellt die globale Krise mit ihren Auswirkungen, wie Umweltzerstörung, Armut und Frauenarbeit dar. Theoretische Aspekte zum Zusammenhang von Entwicklung, Ökologie und Geschlechterfrage werden im zweiten Kapitel erörtert. Wogegen im dritten Teil vor allem praxisorientierte Erklärungsansätze und Förderkonzepte vorgestellt und erläutert werden, die im letzten Kapitel zu Schlußfolgerungen und Perspektiven ausformuliert werden. Dem Buch ist eine Sammlung von Dokumenten und Literatur angehängt. Insgesamt ein interessantes Buch, das den Zusammenhang ökofeministischer Analyse des Wirtschafts- und Gesellschaftssystems und ihre historische Entwicklung auf die Anwendung neuer, alternativer Konzepte der entwicklungspolitischen Praxis hin untersucht.

Sigrid Görgens

Afrikanisch-Asiatische Studentenförderung e.V. (Hrsg.): Jahrbuch 1994, Frauen und Verantwortung in den Kulturen der Länder Afrikas und Asiens, Beiträge zur Verantwortung der Frauen in Afrika und Asien und ihre Auswirkung auf die internationalen Beziehungen und die Reintegration, IKO-Verlag, Frankfurt/Main, 1994, ISBN 3-88939-278-4, 250 Seiten, 39,80 DM

Das Buch versammelt neben dem Vorwort und einem dokumentarischen Anhang die Aufsätze von 14 Autorinnen aus Afrika und Asien, die in Deutschland leben und studieren, bzw. gelebt und studiert haben. Sie beschreiben aus unterschiedlichen Blickwinkeln die kultur- und religions-

bedingten Verhaltensmuster von Frauen in diesen zwei Kontinenten, den Mythos und die Wirklichkeit und tragen damit zum Erfahrungsaustausch, zur Information und zum besseren interkulturellen Wissenschaftsverständnis bei. Es werden Beispiele zur Rolle der Frau aufgrund religiös-philosophischer Erklärungen ebenso dargestellt, wie die traditionellen Norm- und Ordnungsbegriffe verschiedener Kulturen. Die Probleme in Europa lebender afrikanischer und asiatischer Frauen zwischen Rassismus und Multikultur sind ebenso ein Thema, wie die eher praxisorientierten konkreten Beschreibungen der Verantwortung von Frauen im Rahmen von Familie, Bildung, Wirtschaft und Umwelt. Es stellt sich die Frage, ob die Unterdrückungsmechanismen unter denen Frauen zu leiden haben, universeller oder kultureller Natur sind. Es handelt sich insgesamt um ein interessantes und lesenswertes Buch, das zur vertiefenden Weiterarbeit anregt.

Sigrid Görgens

Bertrand Stern (Hg.): Kinderrechte - zwischen Resignation und Vision, 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Verlag Klemm & Oelschläger, Ulm und Münster, 1995, ISBN 3-9802739-6-2, 129 Seiten

Dieses Buch stellt eine Aufarbeitung der Kinderrechtsbewegung in Deutschland in den letzten beiden Jahrzehnten dar. Dies geschieht durch eine Aneinanderreihung von z.T. recht persönlichen Erfahrungsberichten und Stellungnahmen von 17 Autorinnen und Autoren, die offensichtlich in der Kinderrechtsbewegung eine Rolle spielen, bzw. gespielt haben. Schwierig für die mit der Materie nicht so vertrauten Personen ist schon der Einstieg. Hier wird sich in Stellungnahmen auf etwas bezogen, was nicht erklärt und begrifflich eingeführt wird. Diese Vorgehensweise setzt sich dann weiter fort und gipfelt in der Aussage, daß Kinderschützer zu Kinderrechtlern wurden, weil sie zur Kenntnis nahmen was 'objektiv falsch', bzw. 'objektiv richtig' ist (S.18) und führt die Aufkleberkampagne „ein Herz für Kinder“ der Bildzeitung als Beweis für ein Umdenken in der Bevölkerung an. Dieser wenig wissenschaftliche und schwer nachvollziehbare Umgang mit dem Thema bremsen die Lust am Weiterlesen, obwohl die Thematik zu wichtig ist, um so arglos damit umzugehen. Natürlich kann man den Autorinnen und Autoren in ihren oft sehr emotional vorgetragenen Engagement gegen Kindesmißhandlung und Kindesmißbrauch nur zustimmen, doch daraus die Abschaffung der allgemeinen Schulpflicht abzuleiten, fällt zumindest mir schwer. Unsere Gesellschaft mit einer Sklavenhaltergesellschaft, die ihre Kinder als Sklaven hält, zu vergleichen, geht meines Erachtens an der Realität weit vorbei. Gerade in Hinblick auf eine zunehmende Globalisierung, weltweite Kinderarbeitsproblematik und riesiges Analphabetentum in weiten Teilen der Welt, die Abschaffung der Schule zu fordern, ist eher kontraproduktiv. Das ehrliche Bemühen der Autorinnen und Autoren, die Menschenrechte für Kinder auf allen Gebieten durchzusetzen, ist deutlich erkennbar, wird aber meiner Meinung nach durch abgehobene Forderungen und schwer nachvollziehbare Schlußfolgerungen konterkariert.

Sigrid Görgens

Das Fünf-Kulturen-Spiel des Instituts für interkulturelle Didaktik der Georg-August-Universität Göttingen

Das Institut für interkulturelle Didaktik der Georg-August-Universität Göttingen hat ein Spiel zum interkulturellen Lernen konzipiert. Die mindestens 12 und höchstens 24 Teilnehmer an diesem Spiel bilden 5 Gruppen. Jede der 5 Gruppen vertritt eine Kultur (einen „Lebensstil“) entsprechend einer ausführlichen Kulturbeschreibung (der „Rollenkarte“). Nachdem sich jede Gruppe mit „ihrer“ Kultur vertraut gemacht hat, wird sie mit einem wichtigen Ereignis konfrontiert, das sie in Kontakt zu den anderen Kulturen bringt, deren „Lebensstil“ sie jedoch nicht kennt. Bei dieser Konfrontation muß jede Gruppe versuchen

- herauszufinden, welche Eigenschaften (Werte, Normen, Kommunikationsstile etc.) die jeweils anderen Kulturen (Gruppen) haben,

- auf das Ereignis so zu reagieren, wie es ihrem kulturellen Selbstverständnis entspricht,

- mit den jeweils anderen Gruppen erfolgreich zu kommunizieren, so daß die sich aus dem Ereignis ergebenden Probleme nach Möglichkeit gelöst werden und

- aufgrund der dabei gemachten Erfahrungen ihre eigene Kultur weiterzuentwickeln und ggf. zu modifizieren.

Das Spiel läuft über 3 Runden, d.h. drei Ereignisse werden bearbeitet. Das Spiel kann jedoch um weitere Runden verlängert werden. Nach jeder Spielrunde findet eine Auswertung statt, in der die interkulturellen Erfahrungen thematisiert, reflektiert und beurteilt werden.

Das Fünf-Kulturen-Spiel stützt sich auf das kulturtheoretische Konzept von Thompson, Ellis & Wildavsky (1990). Dieses besagt, daß es weltweit 5 existenzfähige Lebensstile gibt: einen hierarchischen, einen egalitären, einen individualistischen, einen fatalistischen und einen „einsiedlerischen“. Diese 5 Lebensstile kommen in allen Gesellschaften vor, allerdings unterschiedlich häufig, in unterschiedlichen Ausprägungen, in unterschiedlichen Beziehungen untereinander und mit unterschiedlicher Dominanz. Ihnen entsprechen jeweils bestimmte Weltbilder und charakteristische Menschenbilder. Man muß jedoch davon ausgehen, daß Individuen jeweils mehr als nur einem dieser Lebensstile verbunden sind, daß somit „mehrere Seelen in einer Brust wohnen“, von denen jedoch in der Regel eine dominiert. Da für die interkulturelle Kommunikation jedoch der in der jeweiligen Situation dominante aktuelle Lebensstil wirksam wird, ergibt sich daraus kein Widerspruch zum Spielkonzept.

Als Zielgruppe kommen Jugendliche ab ca. 16 Jahren und Erwachsene in Frage. Sie können der gleichen Nation angehören oder gemischt-national zusammengesetzt sein.

Das Fünf-Kulturen-Spiel kann als Hauptereignis eines ca. dreitägigen interkulturellen Trainings organisiert werden. Es kann auch als ein Block in ein umfangreicheres Trainingsprogramm eingebettet sein. Und es kann als flankierende Aktivität in interkulturellen Begegnungen verschiedenster Art einbezogen werden.

Aufgrund seiner Komplexität vermittelt das Fünf-Kultu-

ren-Spiel interkulturelle Erfahrungen und ermöglicht interkulturelles Lernen in mehrfacher Hinsicht:

- Kulturelle Selbstwahrnehmung durch Kontrasterfahrungen bei der Übernahme einer vom eigenen dominanten Lebensstil verschiedenen Rolle.

- Aufmerksamkeit und gesteigerte Sensibilität für kulturspezifische Eigenschaften anderer.

- Einsicht in den Systemcharakter und damit in die Nichtbeliebigkeit kultureller Optionen bei gleichzeitig vorhandenen Freiheitsgraden.

- Strategischer Umgang mit eigenen und fremden Lebens- und Kommunikationsstilen im Interesse gemeinsamer Problemlösungen zum wechselseitigen Nutzen.

- Strategischer Umgang mit kulturspezifischen Konflikten.

Das Spiel wurde erstmals im Oktober 1994 mit einer Gruppe deutscher und tschechischer Studenten erprobt.

Aufgrund der im ganzen außerordentlich positiven Bewertung mußte es nur in wenigen Punkten revidiert werden. Der Evaluierung lagen Gesichtspunkte zugrunde, die in einem zu den Spielunterlagen gehörenden Fragebogen enthalten sind. Dieser wird bei weiteren Durchführungen angewendet und bildet die Grundlage für die kontinuierliche Weiterentwicklung des Fünf-Kulturen-Spiels. Er erfaßt neben den unmittelbaren Wirkungen des Spiels auch die Qualität der Kontexte, in denen es stattfindet. Weitere Durchführungen fanden mit einer zweiten deutsch-tschechischen Studentengruppe, mit einer international zusammengesetzten Jugendgruppe und im Rahmen eines Weiterbildungsprogramms für internationales/interkulturelles Management statt.

Weitere Informationen und Bezug: Institut für interkulturelle Didaktik der Georg-August-Universität Göttingen, Prof. Flechsig, Waldweg 26, 37073 Göttingen, Tel. 0551/399346, Fax 399232.

Annette Scheunpflug

Sabine Ferenschild, Thomas Hax: Global unsozial. explizit Materialien für den Unterricht und Bildungsarbeit. Horlemann Verlag, Heft 48. Postfach 1307, 53583 Bad Honnef

In sechs Bausteinen werden folgende Themen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Soziale Entwicklung, Gesichter der Armut, Geht uns die Arbeit aus?, Kein Dach über dem Kopf, Modelle einer sozialen Entwicklung, Wege aus der Armut. Aufgegriffen werden in diesem Heft die Schwerpunkte des Weltsozialgipfels mit deutlichem Blick auf die Lebenssituation in Deutschland - ohne daß dabei internationale Aspekte außer Acht gelassen werden. „Das Wissen um die Lage der Nationen ist Voraussetzung für kommende, fällige Veränderung. Dieses Heft ist der Versuch, eine solche Bilanz zu ermöglichen.“

Barbara Toepfer

Veranstaltungen

(sg) **Diözesanbildungswerk Münster:** Im Programmheft „Ausländerbildungsarbeit“ sind Sprachkurse, Kultur-, Kreativ- und Sozialfortbildungsangebote für (nicht nur) ausländische Mitbürger in der Trägerschaft des Diözesanbildungswerks Münster für jeweils ein Quartal verzeichnet. Zu beziehen bei: Diözesanbildungswerk Münster, Postfach 1366, 48135 Münster, Tel.: 0251/4956049, Fax: 0251/4956081

(sg) **Evangelische Akademie Bad Boll:** Auf eine geplante Studienreise vom 30. Juli bis 21. August 1996 nach Libanon und Syrien weist die Evangelische Akademie Bad Boll hin. Nähere Informationen bei: Evangelische Akademie, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164/79-0, Fax: 07164/79440

(sg) **EFD:** „Kleines Geld - große Macht?! - Frauen auf dem Weltmarkt für Textilien und Bekleidung“ ist das Thema der Tagung vom 1.-3. Mai 1996 in Villigst. Nähere Informationen sind bei Dr. Ulla Mikota, Projektleiterin „Frauen und Geld“, Tel. 069/958012-21 zu erfragen. Anmeldungen sind an die Evangelische Frauenarbeit in Deutschland e.V., Projekt „Frauen und Geld“, Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt/Main zu richten.

(sg) **Missionswerk:** Das Programm für das Studienjahr 1995/96 des Missionswerks der Evang.-Luth. Kirche in Bayern weist u.a. unter 'Veranstaltungen für alle Interessierte' auf folgende Angebote hin: Als Mitarbeitende nach Übersee, 19.01.-21.01.1996, Schöpfung, Weltmission im Unterricht, 15.03.-17.03.1996 und Wandel in Tansania, Termin noch offen. Nähere Informationen und das gesamte Programm bei: Missionskolleg der Evang.-Luth. Kirche in Bayern, Postfach 68, 91561 Neuendettelsau, Tel.: 09874/90

Medien

(sg) **EFD:** Mit einer Sondernummer der Mitteilungen der Evangelischen Frauenarbeit in Deutschland e.V. zum Projekt „Frauen und Geld“ wird in einer Materialsammlung auf die Problematik von Frauen auf dem Weltmarkt für Textilien und Bekleidung hingewiesen. Die Sondernummer wurde von Heike Ebert und Hildburg Wegener zusammengestellt und soll interessierten Frauen einen Einstieg in das Thema ermöglichen durch verschiedene Beiträge zur Textilindustrie allgemein, Arbeitsplatzbedingungen, Mode, Altkleider, Kampagnen u.a.. Das Sonderheft hat 84 Seiten und kostet 5 DM. Es ist zu beziehen bei: Evangelische Frau-

enarbeit in Deutschland e.V., Emil-von-Behring-Str. 3, 60439 Frankfurt/Main, Tel.: 069/958012-0, Fax: 069/958012-26

(sg) **Verein für Friedenspädagogik, Tübingen e.V.:** Mit zwei kleinen, jeweils 16-seitigen Broschüren (2 DM) macht der Verein für Friedenspädagogik auf seine Arbeit aufmerksam: Uli Jäger: Mut zur Einmischung, Jugend macht Power - warum sich Engagement lohnen kann. Anstöße nicht nur für Jugendliche, ISBN: 3-922833-91-8 und Günther Gugel/Hanne-M. Birckenbach: Lesen - was sonst? Was Sie dennoch über die Darstellung von Gewalt in der Kinder- und Jugendliteratur wissen sollten..., ISBN: 3-922833-90-X. Zu beziehen bei: Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/21312, Fax: 07071/21543

(sg) **Südwind:** In der Septemberausgabe des „Südwind“, dem entwicklungspolitischen Magazin Österreichs, wird das Thema „Frauen und Geld“ in mehreren Beiträgen anschaulich und sehr informativ behandelt. Zu beziehen bei: Südwind-Magazin, Berggasse 7, A-1090 Wien, Einzelpreis 6,50 DM

(sg) **Norddeutsche KlimabündnisKoordination:** Die Norddeutsche KlimabündnisKoordination in Lüneburg, eine Dachorganisation von Initiativen, Verbänden und Interessengruppen gibt den Norddeutschen KlimabündnisRundbrief und andere Informationsschriften zum Themenkreis Verkehr, Energie, Regenwald, Tourismus, FCKW und Tropenholz heraus, die zu beziehen ist bei: Norddeutsche KlimabündnisKoordination, Katzenstr. 2, 21335 Lüneburg

(sg) **Ministerium für Wirtschaft und Technologie des Landes Sachsen-Anhalt:** Das Ministerium für Wirtschaft und Technologie gibt ein Handbuch „eine Welt“ für 1995 heraus, in dem alle Gruppen, Initiativen, Projekte, Eine-Welt-Läden, Begegnungsstätten, Stiftungen u.ä. mit ihrer Arbeit und Konzeption kurz vorgestellt werden. Das Handbuch ist beim Ministerium für Wirtschaft und Technologie des Landes Sachsen-Anhalt, Referat 48, Postfach 3480, 39043 Magdeburg erhältlich und soll auch in 1996 erscheinen.

(sg) **Aktion „Guck mal übern Tellerrand“:** Die Aktion „Guck mal übern Tellerrand“ hat zwei neue Broschüren mit aktuellen Tips und Informationen zu Kinder- und Jugendbüchern aus Afrika, Asien und Lateinamerika: „Aktionen in Kindergarten und Schule“ und „Kinderbuchmagazin 1995“. Beide Broschüren können für 5,-DM in Briefmarken beim Buch- und Medienvertrieb, Postfach 200328, 42203 Wuppertal bestellt werden.

(sg) **Dritte Welt Haus Bielefeld:** Das Dritte Welt Haus Bielefeld hat eine neue Broschüre zum Thema „Kinderarbeit und Orangensaft“ herausgegeben. Die Broschüre soll zum einen Grundinformationen zur Kinderarbeit im

Orangensektor Brasiliens transportieren, zum anderen Anregungen für das Einbringen dieses Themas in den Unterricht liefern, sowie didaktische Anregungen für den Unterricht (Klassen 6-12) mit Schaubildern, Kopiervorlagen und Aktionsvorschlägen geben. Die Broschüre hat 48 Seiten (DIN A 4) und kostet 7,-DM. Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld, August Bebel Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel.: 0521/62802, Fax: 0521/63789

(sg) Adolf Grimme Institut legt eine neue Handreichung zur medienorientierten Bildungsarbeit vor: Friedrich Hagedorn/Heinz H. Meyer u.a.: „Eine Welt Visionen. Bevölkerung-Umwelt-Entwicklung“, Marl 1995, Beiträge zur umweltpädagogischen Begleitung des ARD-Programmschwerpunktes „Eine Welt“ 1994/95 (anlässlich der internationalen UN-Konferenz für Bevölkerung und Entwicklung in Kairo). Die Veröffentlichung umfaßt 82 Seiten und ist zum Preis von 15,-DM (inkl. Versand) beim Adolf Grimme Institut, Eduard-Weitsch-Weg 25, 45768 Marl, Tel.: 02365/9189-0, Fax: 02365/918989 zu beziehen.

(sg) Misereor Posterreihe „Kinderwelten“: Die Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft hat eine Posterreihe „Kinderwelten“ mit einer Begleitbroschüre als didaktische Hilfe für den Einsatz der Poster in den Klassen 4 bis 7 herausgegeben. Die 5 Postern nehmen auf die Themenbereiche: Lebens- und Wohnsituation, Kinderarbeit, Gewalt, Straßenkinder und Hilfsprojekte für Kinder in der Dritten Welt Stellung. Die Posterreihe samt Begleitheft ist zu beziehen bei: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Postfach 1450, 52015 Aachen, Tel.: 0241/47986-0, Fax: 0241/36460

Sonstiges

(sg) Schulprojektstelle „Globales Lernen“: Auf zunächst 2 Jahre angelegt ist die vom ABP geförderte Schulprojektstelle „Globales Lernen“ in Baden-Württemberg von Brot für die Welt (Stafflenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel.: 0711/2159434, Fax: 2159368, Jörg Jendrich) und dem Verein für Friedenspädagogik Tübingen, Bachgasse 22, 72070 Tübingen, Tel.: 07071/21312, Fax: 21543, Uli Jäger und Günther Gugel) mit Sitz bei beiden Trägerstellen. Die Stelle soll u.a. die schulbezogene Arbeit von Brot für die Welt ausbauen und spezielle Serviceleistungen für Lehrkräfte anbieten, wie Literatur- und Medienlisten zu ausgewählten Themen.

(sg) Brot für die Welt: Die 37. Aktion „Brot für die Welt“ steht ab Advent 1995 unter dem Schwerpunktthema „Frauen gestalten die Welt - Frauenfo(r)derungen“. Die wichtigsten Informationsmaterialien sind in einer Sammelmap-

pe als Arbeitshilfen 1995/96 zusammengestellt und enthalten u.a. Informationen über Projekte und Aktionen, Service für LehrerInnen, Gemeinde, Gruppe, Jugend- und Erwachsenenbildung und Fairen Handel. In diesem Zusammenhang ist auf eine Kampagne „Gegen Kinderarbeit in der Teppichindustrie“ hinzuweisen: Mit diesem Projekt bietet Brot für die Welt zum erstenmal in seiner über 30jährigen Geschichte um Spenden für ergänzende Öffentlichkeitsarbeit in Deutschland. Bisher wurde die Öffentlichkeitsarbeit immer aus Eigenmitteln finanziert.

(sg) Lehrmittelpreis für „Globales Lernen“: Das Forum „Schule für eine Welt“ vergibt 1996 zum zweitenmal den mit 10.000,- Franken dotierten Lehrmittelpreis „Blauer Planet“. Damit sollen Werke ausgezeichnet werden, die Fragen von Umwelt, Entwicklung und Menschenrechte in globaler Perspektive darstellen und damit „Globales Lernen“ ermöglichen. Auskünfte zum Lehrmittelpreis und Bezug der Unterlagen: Forum „Schule für eine Welt“, Aubrigstr. 23, 8645 Jona, Schweiz, Tel./Fax: 055/284082

(sg) Forum „Schule für eine Welt“ - Globales Lernen in der Schweiz, Presstext von Christian Graf-Zumsteg, Sekretär des Forums „Schule für eine Welt“: Themen wie Menschenrechte, Globale Umweltfragen und soziale Entwicklung haben es schwer in den Schulen der Schweiz. Eine Studie des Forums „Schule für eine Welt“ zeigt die Gründe und Perspektiven für eine Verbesserung der Situation auf.

Globales Lernen bedeutet, sich mit Fragen von Umwelt, Menschenrechten und Entwicklung auseinanderzusetzen, um in einer zunehmend interdependenten Welt neue Handlungskompetenzen zu gewinnen. In einer über zweijährigen Arbeit zur Bestandsaufnahme und den Perspektiven des Globalen Lernens in der Schweiz wurden rund 30 Nichtregierungsorganisationen und Lehrerverbände befragt.

Organisationen zwischen Zusammenarbeit und Konkurrenz: Obwohl sich die meisten Organisationen bewußt sind, daß Bildungsarbeit etwas anderes ist als Werbung für die eigene Organisation, stehen die Bildungsabteilungen intern doch stark unter Druck. Dieser verstärkt sich mit dem Rückgang der Spendeneinnahmen. Viele Gruppen haben bisher Mühe, die klassischen Nord-Süd-Themen mit den sozialen und kulturellen Entwicklungen bei uns in Verbindung zu bringen. So bestehen z.B. noch wenige Kontakte zu den in der interkulturellen Bildung tätigen Personen und Stellen.

Wenn der Ball hin und her gespielt wird: In der Befragung von Erziehungsbehörden und Lehrerverbänden wird deutlich, daß sich diese die Verantwortung für ein stärkeres Engagement in einer (mindestens verbal) anerkannten Aufgabe gegenseitig zuspielen. Die Lehrerverbände erwarten eine klare politische Willensbezeugung der Behörden, daß die Fragen von Umwelt, Entwicklung und Menschenrechten nicht einfach nur in den abstrakten Formulierungen der Schulgesetze oder Leitideen vorkommen, sondern in der Praxis (Aus- und Fortbildung, Lehrmittel) auch umgesetzt werden. Globales Lernen darf nicht zu einem Luxus-

Information Information Information Information Information Information Information

thema für Schönwetterzeiten degradiert werden. Die Behörden wiederum signalisieren Bereitschaft, auf allfällige Zeichen und Forderungen der Lehrverbände flexibel zu reagieren.

Den Lehrkräften fehlt die Unterstützung: 95 % der befragten Lehrkräfte befürworten die Behandlung globaler Fragen im Unterricht. Die Mehrheit setzt bei den Unterrichtszielen klare (und überraschende) Prioritäten: Werte vermitteln (55 %), zum Handeln anregen (26 %), Wissen vermitteln (20 %). Besonders jüngeren Lehrkräften ist die Wertevermittlung wichtiger als die Wissensvermittlung. Sie sehen ihre Aufgabe darin, Werte wie Solidarität, Toleranz und Respekt weiterzugeben. Bemerkungen der Lehrkräfte zeigen aber, daß sich recht viele Lehrkräfte durch die Arbeit der privaten Organisationen gerade im Bereich der Wertevermittlung bevormundet fühlen. Sie wünschen sich deshalb einen weniger „missionarischen“ Stil. Als mögliche Schwierigkeiten bei der Behandlung der Themen sehen die Lehrkräfte (in der Reihenfolge der Häufigkeit) die mangelnde offizielle Unterstützung (Thema fehlt in den Lehrplänen oder Lehrmitteln), die Komplexi-

tät des Themas, die eigene Überforderung, das fehlende Interesse der Schülerinnen und Schüler oder negative Reaktionen der Eltern oder Behörden.

Die verlorene Übersichtlichkeit: Viele Ideen der Nichtregierungsorganisationen finden den Weg zu den Lehrkräften nicht. So erstaunt es nicht, daß über 41 % der Lehrkräfte mit der Information der Organisationen nicht zufrieden sind. Sie wünschen sich vielmehr eine gemeinsame Informationszeitschrift oder gemeinsame Versände der Organisationen. Die Projekte interessieren, nicht die Absender. Viele Lehrkräfte beklagen sich in Kommentaren über die Flut von Publikationen, Projekten und Aufrufen und wehren sich gegen die zunehmend höheren Erwartungen an die Schule. Sie erwarten deshalb konkrete, der Schulwirklichkeit besser angepasste Materialien und Angebote in der Weiterbildung. Deutlich wird der Wunsch nach einem Lehrmittel aller Organisationen. Wenn dies auch der Vielfalt von Entwicklungs- und Umweltorganisationen nicht gerecht wird, ein deutliches Zeichen für mehr Zusammenarbeit ist es dennoch und sollte entsprechend ernstgenommen werden.

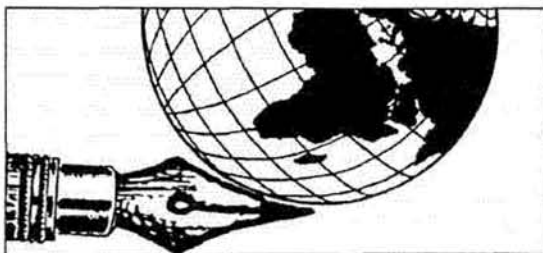
Tatsachen, Thesen, Trends

Zweimal monatlich rund sechzig Seiten Information, Analyse und Dokumentation im Fachinformationsdienst des Evangelischen Pressedienstes (epd).

Die Themen:

Weltwirtschaft, Umwelt, Menschenrechte, Frauen, Südpolitik, Ökumene. **Der Wegweiser** für Medien, Politik, Nichtregierungsorganisationen, politische Bildung, Wissenschaft.

epd Entwicklungs-POLITIK



Das Forum
zur Nord-Süd-Politik
-kritisch seit 25 Jahren-

Bestellen Sie ein Probeheft!

Abonnement: 120 DM (einfach)
192 DM (mit Abdruckrecht)
Preise inklusive Versand
epd-Vertrieb,
Postfach 50 05 50,
60394 Frankfurt

ifo-Institut für Wirtschaftsforschung

ifo-Studien zur Entwicklungsforschung

A. Gälli/J. Franzen (Hrsg.)
Die Familie des großen Drachen

Nr. 27

Band I: Die VR China, Hongkong, Macao und Taiwan
auf dem Weg zu "Großchina"?

Unter besonderer Mitarbeit von W. Saueressig, P. Kögel,
G. Appoldt, St. Grüner und W. Schuhbauer
1995, 482 S., DM 78,- ISBN 3-8039-0434-X

Nr. 28

Band II: Firmenerfahrungen in "Großchina"
Dorothee Fleck
1995, 98 S., DM 78,- ISBN 3-8039-0435-8

Die vorliegende Studie über den Großraum China ist aus der Zusammenarbeit des Deutschen Wirtschaftsbüros in Taipeh und des DIHT in Bonn mit dem ifo Institut für Wirtschaftsforschung in München entstanden. Grundlagen dafür bildeten eine lange, bis in die 70er Jahre zurückreichende Kooperation, das neuerlich sehr stark gewachsene Interesse der deutschen Wirtschaft in Fernost sowie der besondere Stellenwert, den die verschiedenen chinesischen Regionen im Zeichen der Öffnung und der Marktwirtschaft erhalten haben.

Entsprechend der organisatorischen Zweiteilung wird das Resultat der Untersuchung auch in zwei Bänden vorgelegt. Im ersten findet sich eine unter der Federführung des ifo Instituts erstellte Analyse und Bewertung des Chinesischen Großraums; im zweiten ist eine vom Deutschen Wirtschaftsbüro in Taipeh durchgeführte Sammlung und Auswertung von zahlreichen Interviews bei Firmen vor Ort in der VR China, Taiwan und Hongkong enthalten, welche zeigen soll, wie sich wirtschaftliche Überlegungen und Entscheidungen in der Praxis auswirken.

Weltforum Verlag

Weltforum Verlagsgesellschaft mbH für Politik und Auslandskunde
Marienburger Str. 22 · D-50968 Köln (Marienburg) – Telefon (0221) 9 37 63-0



BESTELLZETTEL - ZEP

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

Hiermit bestelle ich:

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