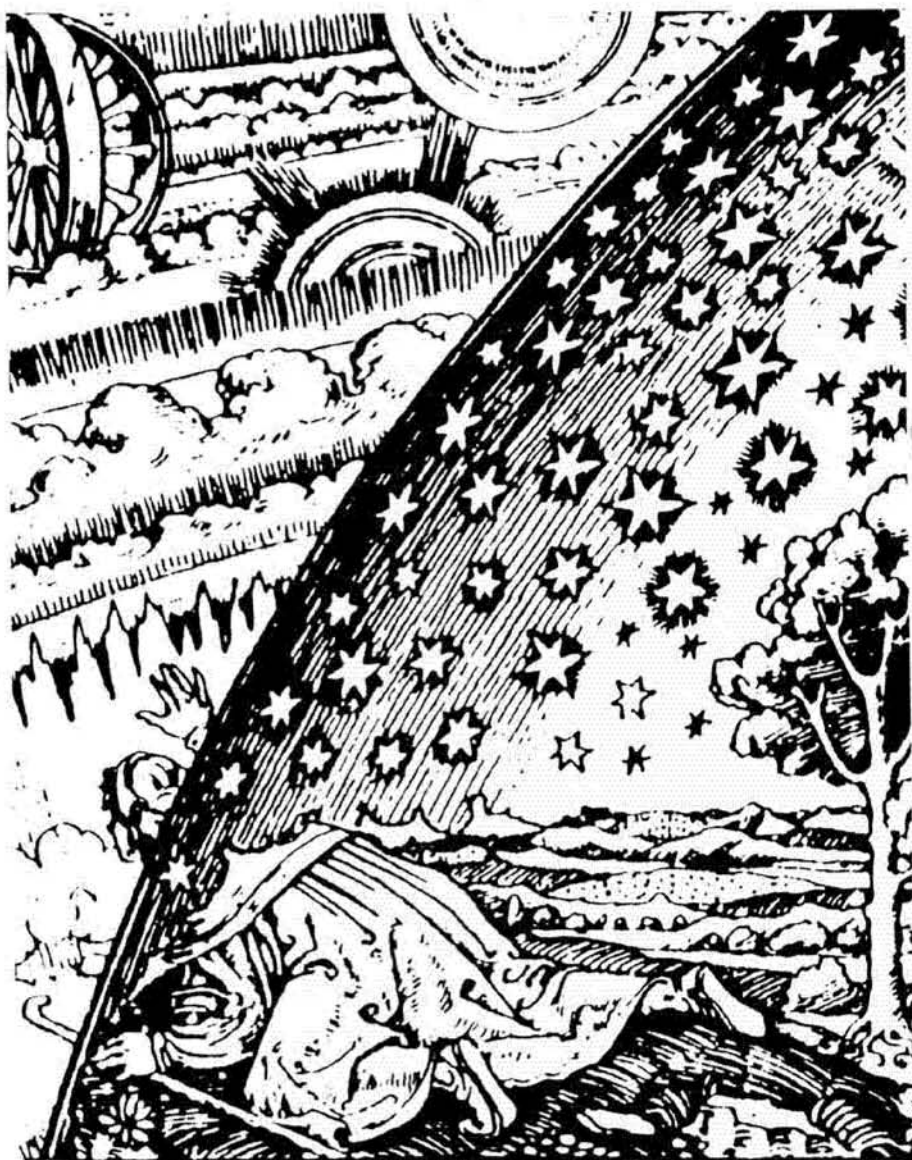


Grenzüberschreitung: Erziehung für die Weltgesellschaft

Aus dem Inhalt:

- Die Erziehung zum Weltbürger
- Menschliches Lernen in der globalen Weltgesellschaft
- Rupert Riedl über die Weltgesellschaft aus biologischer Sicht



EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

daß wir für dieses Heft Mühe hatten, ein Titelbild zu finden, ist Ausdruck des Themas selbst. Die Weltgesellschaft ist nämlich so unanschaulich, daß es schwierig ist, sie bildlich einzufangen. Spezifische Schwierigkeiten für eine Erziehung zum Weltbürger sind die Folge. Daß wir nun ein mittelalterliches Weltbild als Titelbild ausgewählt haben, ist keine Flucht in die Geschichte, sondern Ausdruck einer Einsicht: Die Entdeckung einer neuen Welt

ist der Menschheit nicht unbekannt. Die Weltgesellschaft zwingt uns wieder zu einer Grenzüberschreitung. Allerdings hat die Analogie - wie häufig - ihre Grenzen: Während der Mensch auf dem Bild mit seinem Kopf schon in der neuen Welt ist, befindet sich sein Körper noch in der alten Welt. In unserer Weltgesellschaft aber ist es genau umgekehrt: Wir leben mit unserem Handeln schon weitgehend in der Weltgesellschaft, während wir uns mit unserem Denken noch in der alten Welt befinden. Hier ist Erzie-

hung gefragt, denn Erziehung prägt das Denken auch dann, wenn das Handeln schon lange von den Dingen der Welt gesteuert wird. Die Erziehung zum Weltbürger ist also angesagt.

Alfred Tremel erinnert im ersten Beitrag in einem historisch-ideengeschichtlichen Rückblick an die wichtigsten Versuche, die Welt gesellschaftlich als Einheit zu verstehen. Der daran anschließende Beitrag von Annette Scheunpflug gibt einen systematischen Überblick die Notwendigkeit und die Zwänge einer Erziehung, die sich der komplexen (Um-)Welt stellt. Robert Schreiber konkretisiert diese Überlegungen in einem Unterrichtskonzept zum „Globalen Lernen“. Ein Interview mit dem Biologen Rupert Riedl verdeutlicht aus anderer Perspektive die Schwierigkeiten einer weltbürgerlichen Erziehung. Der Bericht über ein Kinderparlament zu globalen Problemen in Berlin und das Portrait über den Wettbewerb „Weltethos“ zeigen im Schnittfeld zwischen Theorie und Praxis weitere Initiativen zu einer weltbürgerlichen Erziehung auf. Wie immer finden Sie außerdem Informationen und Rezensionen in diesem Heft. Außerdem haben wir mit dem neuen Jahr eine neue bildungspolitische Kolumne eingerichtet, mit der wir bildungspolitische Initiativen im Bereich der internationalen Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik kritisch begleiten möchten. Wir hoffen, daß die Ideen dieses Heftes Ihnen in Ihren Bemühungen um eine weltbürgerliche Erziehung Anregungen geben können.

Annette Scheunpflug, Alfred K. Tremel



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421

D-60444 Frankfurt am Main

Tel. (069) 784808 · Fax (069) 7896575



1995, Englisch, XIV + 373 S., DIN A4, DM 59.80, ISBN 3-88939-076-5

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

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang

März

1

1996

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

A.K. Tremel

2

Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können.

A. Scheunpflug

9

Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen

J.-R. Schreiber

15

Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung. Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip

Interview

19

„Der Mensch ist an die Kleingruppe angepaßt ...“ Ein Gespräch mit Rupert Riedl über die Weltgesellschaft aus biologischer Sicht

ZEPpelin

23

...der blinde Fleck der eigenen Lehre ...

24

Leserbrief

DGfE

25

Berichte und Nachrichten

Kommentar

28

„Sieh, das Ferne ist so nah!“ zu den Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister über den „Unterricht über die ‘Eine Welt/Dritte Welt’“

Bericht

32

Kinder- und Jugendparlament. Mitverantwortung für die „Eine Welt“

Portrait

34

Wettbewerb für Unterrichtsversuche/Projekte zur Weltethos-Erklärung in Schule und Erwachsenenbildung

36

Rezensionen / Kurzrezensionen

40

Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V., Schriftleitung: Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** 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, Nellingsheim; Barbara Toepler, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; Kolumnen: Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Veronika Prasech (Österreich); Barbara Toepler (ZEPpelin); Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Gögens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

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

Alfred K. Trembl

Die Erziehung zum Weltbürger.

Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können.

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag geht davon aus, daß die soziale Evolution in Richtung Weltgesellschaft geht und zunehmend mehr Bereiche weltgesellschaftlich vernetzt werden. Zunächst werden die Schwierigkeiten erörtert, die Weltgesellschaft überhaupt wahrzunehmen und daraus die Notwendigkeit einer distanzierten theoretischen Betrachtung begründet. Eine solche theoretische Distanzierung wird dann anschließend in Form einer Erinnerung an drei Klassiker des abendländischen Denkens veranschaulicht und erprobt: Comenius, Kant und Luhmann. Alle drei Denker antizipieren nicht nur die Weltgesellschaft - natürlich in einer je unterschiedlichen Sprache und in unterschiedlicher Differenziertheit -, sondern betonen auch die Relevanz der Erziehung (zum „Weltbürger“) und des Lernens (als Anpassungsleistung an diese neue gesellschaftliche Umwelt). Die Unterschiede und die Gemeinsamkeiten werden herausgearbeitet und schließlich als Extrakt weiterführende Thesen formuliert.

Warum ist ein Erziehung zum Weltbürger(tum) aktuell? Warum sollen wir unsere Jugend zu Weltbürgern erziehen? Eine erste Antwort könnte lauten: Es ist eine genuine Aufgabe der Pädagogik, die nachwachsende Generation auf ihr künftiges Leben in der Gesellschaft vorzubereiten; die Gesellschaft, in die unsere Kinder und Jugendlichen aber heute hineinwachsen, ist - und das in zunehmendem Maße - eine Weltgesellschaft.

Der erste Teil dieser Antwort ist ganz traditionell und unspektakulär. Man ist versucht, an dieser Stelle an die Seneca zugeschriebene Sentenz zu erinnern: „Non scolae, sed vitae discimus!“ Für das Leben lernen, das wußte aber schon Seneca, heißt zunächst, Distanz zum Leben einzunehmen

fahr, umsonst zu lernen, weil das, was wir in einer zufälligen konkreten Gegenwart lernen, in einer abstrakten Zukunft gar nicht mehr benötigt wird. Nur in einem geistigen Zurücktreten, in einem Abstrahieren vom konkreten Hier und Jetzt vermag Erziehung auf eine Zukunft vorzubereiten, von der wir nur wissen, daß sie nicht so sein wird wie die Gegenwart.

Eines solches geistiges Zurücktreten und Abstrahieren vom konkreten Hier und Jetzt bedarf es auch und gerade, wenn es um den zweiten Teil der Antwort geht, denn dieser ist alles andere als trivial. Nicht nur, daß der Begriff der Weltgesellschaft noch nicht in die Alltagssprache herabgesunken ist, auch in der Wissenschaftssprache ist er bisher ein Randbegriff geblieben. Der Tatsachenbehauptung, wonach wir in einer Weltgesellschaft lebten und die soziale Evolution in zunehmendem Maße in Richtung Weltgesellschaft gehe, wird deshalb auch häufig mit deutlicher Skepsis begegnet.

In der Tat gibt es gute Gründe für diese skeptischen Vorbehalte. Unsere Wahrnehmung der Weltgesellschaft ist nämlich in mehrfacher Weise behindert. Ich will im folgenden einige der wichtigsten Gründe aufzählen, die einer Wahrnehmung der Weltgesellschaft prohibitiv entgegenstehen:

1. Die Weltgesellschaft kommt nicht als Weltstaat daher.

Wir sind gewohnt, Neues analog zum Alten zu erwarten. Eine Gesellschaft besitzt die Form einer politischen Organisiertheit des Staates (polis) und - so glaubte man lange - ihre kleinsten Elemente sind seine Individuen qua Bürger (citoyen). Eine Weltgesellschaft wird deshalb (etwa noch von Kant) analog dazu als ein System verstanden, das aus den einzelnen souveränen Staaten besteht: entweder - und das wäre die starke Variante - als großer Staat oder aber - das wäre die schwächere Variante - als Bündnis aller Staaten, verstanden als Weltrepublik oder als Völkerbund.

Die Weltgesellschaft aber kommt, wie es scheint, weder in der einen noch in der anderen Weise daher. Weder deutet sich auch nur in Ansätzen eine Weltrepublik an, noch konnte sich die Völkerbunds-idee bisher nennenswert realisieren.

2. Die Weltgesellschaft schließt die Vielfalt der Kulturen nicht aus.

Die Vielfalt der kulturellen Unterschiede läßt sich nicht leugnen. Diese Vielfalt des Besonderen widerspricht aber unseren Erwartungen von einer Weltgesellschaft, die notwendigerweise als ein Allgemeines unterstellt werden muß. Statt ein Allgemeines sehen wir aber immer mehr Besonderes, statt Homogenität entdecken wir kulturelle Differenzen. Dazu kommt, daß die Weltgesellschaft keine eigene Sprache besitzt. Wir haben keine funktionierende Weltgesellschaftssprache, sondern nur kulturell oder national begrenzte Teilsprachen. Esperanto hat sich nicht realisiert, am ehesten ist es noch das Englische - ebenfalls eine Nationalsprache -, das in Zukunft einmal die Rolle einnehmen kann. Oder wird es das Mandarin, die Amtssprache Chinas sein?

3. Es gibt gesellschaftliche Teilsysteme, die zweifelsohne auf der Ebene von Nationalstaaten angesiedelt sind; eine Integration in der Weltgesellschaft ist noch kaum in Sicht.

Während das Wirtschaftssystem, das Wissenschaftssystem (insb. die Naturwissenschaften und die Technik), die Informations- und Unterhaltungsindustrie und das organisierte Verbrechen schon lange auf der Ebene der Weltgesellschaft arbeiten, werden Rechtsnormen, Erziehungsziele und die Rahmenbedingungen für politische Entscheidungen immer noch (von einigen wenigen symbolischen Bemühungen einmal abgesehen) auf nationalstaatlicher Ebene bestimmt. Andere Systeme sind bestenfalls gerade auf dem mühsamen Weg zur Weltgesellschaft, wie beispielsweise das Militärsystem bei Blauhelmeinsätzen.

4. Es gibt unübersehbar auch gegenläufige Tendenzen der Partikularisierung und Fragmentierung.

Nach dem Zerfall des kommunistischen Weltreiches zerfallen dort die staatlichen Ordnungsstrukturen in immer kleinere Einheiten. Nationalismus, teilweise angereichert mit Ethnozentrismus, religiöser Separatismus und Rassismus sind unübersehbar. Die Kriege in Aserbeidschan, Armenien, Tschetschenien und vor allem im ehemaligen Jugoslawien scheinen nun alles andere als die Ankunft der Weltgesellschaft zu signalisieren, sondern im Gegenteil eine Ausdrucksform der Wiederkehr des längst zu Grabe getragenen Nationalismus zu sein.

5. Die Entwicklung zur Weltgesellschaft, wenn es sie gibt, ereignet sich hinter dem Rücken der beteiligten Subjekte und geht nicht zunächst durch ihre Köpfe hindurch.

Niemand wurde gefragt, ob er für oder gegen eine Globalisierung aller Verhältnisse ist; keine Abstimmung über die Weltgesellschaft ging ihrer Verwirklichung voraus; keine alle Bevölkerungsgruppen umfassende Diskussion über das Für und Wider einer Weltgesellschaft hat sie vorbereitet, kein politisch legitimer Willensbildungsprozeß hat sie eingeführt. Kein Wunder also, daß viele daran zweifeln und sich fragen, ob die Weltgesellschaft nicht viel eher die Erfindung einiger Schreibtischdenker ist, eine Chimäre.

6. Die einzelnen Individuen partizipieren an der Weltgesellschaft sehr unterschiedlich oder überhaupt nicht.

Der Bauer auf der Alb, die Großmutter im Altersheim und viele andere, die nie Urlaub im Ausland machen, keine Fremdsprache beherrschen, ihren Fernsehkonsum möglicherweise auf volkstümliche Schunkelsendungen und Ratespiele beschränken, sie alle und viele andere mehr scheinen nicht an der Weltgesellschaft teilzunehmen. Zumindest subjektiv gibt es kein Bewußtsein, in einer Welt zu leben. Was kümmert es viele, ob „weit hinten in der Türkei“ die Heere aufeinanderschlagen. Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß, und von der Weltgesellschaft weiß ich nix.

7. Die Weltgesellschaft kann man nicht sehen, nicht fühlen, nicht schmecken.

Wir Menschen sind auch nur Tiere und von unseren Sinnesorganen deshalb Nahbereichswesen. Sicher: Tomaten, Autos, Katzen und das Mittagessen und vieles andere mehr kann man sehen, riechen und notfalls fühlen. Aber die Weltgesellschaft ist nicht sinnlich wahrnehmbar, sie scheint eine abstrakte Kopfgeburt zu sein und, wenn überhaupt, nur durch unseren siebten Sinn - unseren Verstand - wahrnehmbar zu sein. Aber wer setzt schon seinen Verstand ein?

Erkenntnistheoretisch mag das damit zusammenhängen, daß wir Unterschiede nicht oder nur schwer wahrnehmen können, wenn sie zu langsam, zu schnell, zu fern oder zu nah sind. Es bedarf hier schon künstlicher Differenzen, um Erkenntnisse zu ermöglichen. Wenn Erkenntnisse Unterschiede sind, die Unterschiede machen, dann bedarf es hier gewissermaßen künstlicher Differenzen, um im Kontrast die zugrundeliegende Differenz der Weltgesellschaft besser beobachten zu können. Eine solche Differenzierungstechnik kann historisch oder systematisch erfolgen. Wir können in die Geschichte so weit zurückgehen, daß wir einen Unterschied zu heute entdecken, der die Erkenntnis der Weltgesellschaft im zeitlichen Kontrast ermöglicht. Oder wir können eine systematisch eingeführte Differenz, etwa eine Theorie, benützen, um den gleichen Effekt zu erreichen.

Ich will aus Gründen der Zeitersparnis die letztere Vorgehensweise vorziehen und an drei verschiedene, theoretisch elaborierte Formen der Wahrnehmung einer Weltgesellschaft erinnern. Am Beispiel von *Comenius*, *Kant* und *Luhmann* will ich theoretische Denkstrukturen rekonstruieren, die einen Blick auf die Weltgesellschaft systematisch vorgeben. Daß dabei auch die historischen Unterschiede, wenigstens am Rande, mitbeobachtet werden, ist selbstverständlich. Nicht selbstverständlich ist jedoch die Warnung: Die folgende Beschäftigung mit drei großen Denkern geschieht nicht aus einem hermeneutischen Interesse; Exegese ist nicht beabsichtigt, eine auch nur annähernde vollständige Analyse unmöglich. Das vielmehr zugrundeliegende systematische Interesse wird am besten dadurch deutlich, daß ich die unterschiedlichen Akzente der drei Denker auf der Grundlage gemeinsamer Kategorien herausarbeite. Das macht nicht nur deutlich wie hoch selektiv diese Denker herangezogen werden, sondern hat auch den Vorteil, daß der Vergleich schematisiert und auch grafisch übersichtlich dargestellt werden kann (vgl. die Tabelle S.7).

Johann Amos Comenius

Natürlich erscheint bei Comenius (1592 - 1670) noch nicht der Begriff der Weltgesellschaft selbst, aber doch die damit bezeichnete Sache schon recht klar, und das an einer zentralen - d.h. nicht peripheren - Stelle seines Gesamtwerkes. Der lateinische Begriff, unter dem sie erscheint, heißt „universalis“, vom Übersetzer meistens mit dem „Ganzen“ übersetzt oder, noch deutlicher, „Cultura universalis“. Es ist bemerkenswert, daß Comenius dieses Ganze ganz modern in drei Sinn-dimensionen (Comenius spricht von „tria sequentia“) zerlegt. Sozial ist das ganze Menschengeschlecht gemeint: „Alle Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist“ (Comenius 1965, S. 15); sachlich geht es um alles, was es gibt, um alles Wahre und um alles Gute, und zeitlich ist die Vollendung gemeint, die sich erst im Erreichen eines Zieles erfüllt, nur dann kann man von „gründlich“ im Sinne von „vollständig“ sprechen. Zusammengefaßt: „So geht es hier also darum, daß dem ganzen Menschengeschlecht, das Ganze, gründlich gelehrt werden“ (Comenius 1965, S.15), also: allen (Menschen) alles (Wissen) ganz (bis zum Ende) zu lehren - Omnes, Omnia, Omnino.

ihn mit der Vorsilbe „Pan“ zur Bezeichnung seiner Lehre signalisiert: „Pansophia“ - der Weisheitslehre vom Ganzen: „Pan meint den Bezug zum Ganzen“ (dito S. 15). Dieser Bezug zum Ganzen der einen Welt bekommt, wie jeder Sinn, seine Relevanz erst durch den Kontext, in dem er Bedeutung erhält. Bei Comenius ist dieser Kontext ein pädagogischer und - wie könnte es anders sein - der Kontext des Kontextes ein theologischer. Der Blick auf die eine Welt ist zunächst dezidiert pädagogisch motiviert, was im ersten Satz seiner *Pampaedia*, die genau die Mitte seines Hauptwerkes („*Consultatio catholica ...*“) bildet, beispielhaft zum Ausdruck kommt:



Bildnis des 60jährigen
Comenius von 1642

„*Pampaedia est totius Humanae Gentis Cultura Universalis*“ (dito S. 14). Die semantische Form, in der das Ganze der einen Welt erscheint ist also normativ. Es geht darum, den universellen Welthorizont kontrafaktisch zu antizipieren und ihn als pädagogische Aufgabe zu begreifen. Der Akzent dieses Lehr-Lernprozesses liegt, weil das normative Er-

warten im Mittelpunkt steht, auf dem Lehren; Comenius ist uns deshalb nicht zu Unrecht bis heute als ein großer Didaktiker in Erinnerung geblieben („*Didactica Magna*“, „*Orbis Pictus*“, „*Sprachpforte*“!).

Der pädagogische Impetus wiederum wird theologisch begründet. Durch eine solche Pädagogik „wollen wir dem Menschen als dem Ebenbild Gottes dazu verhelfen, die höchste Vollkommenheit, die auf Erden nur möglich ist zu gewinnen“ (dito S. 15). Das Ganze, das Comenius beschwört, ist also eine Allegorie Gottes, und in der Nachfolge Gottes wird der Mensch zu einem „zweiten Gott“, einem „*deus secundus*“ bzw. zu einem „*Vizegott*“. Als solcher hat er die pädagogische Aufgabe, sich durch (Selbst-)Erziehung dem Bilde Gottes, zu dem er erschaffen ist, so ähnlich wie möglich zu machen und damit - ein Gedanke, den kurze Zeit später Leibniz übernimmt - die von Gott begonnene Schöpfung zu vollenden. Die Begründungsstruktur dieses edukativen Schöpfungsaktes (einer Weltgesellschaft) ist also bei Comenius *handlungstheologisch* und *theo-zentrisch* zugleich. Als Hintergrundtheorie fungiert eine Theologie, genauer: eine (christliche) Schöpfungstheorie, diese aber wird als Handlungstheorie interpretiert: Gott ist der handelnde Gott, und was er nur als Anlage geschaffen hat, gilt es durch menschliches Handeln zu vollenden.

Zielperspektive dieses Handlungsprozesses ist also die „Vollkommenheit“, denn es gilt das Versprechen der Bergpredigt einzulösen: „Darum sollt ihr vollkommen sein, gleichwie euer Vater im Himmel vollkommen ist“ (Matth. 5, 48). Entwicklung und Erziehung wird deshalb als Prozeß gedacht, der sein natürliches Ende im Zustand der *Perfektion* erreicht. Es ist schwierig, diese Position ethisch einzu-

ordnen; ich würde sagen: Comenius vertritt hier eine Art christliche Werteethik. Schließlich geht es um die Erreichung eines Wertes, der christlich begründet wird. Nicht in dieser manifesten Bekundung traditioneller christlicher Werte, sondern in der latenten Form seines Theoriearrangements bereitet Comenius die Logik des modernen Denkens vor. Daß dieses moderne Denken in den (theologischen) Kleidern des alten dahergekommen, ist für denjenigen nicht verwunderlich, der weiß, wie ideengeschichtlich das Neue entsteht (vgl. Trembl 1993).

Immanuel Kant

Um ein wichtiges Ergebnis gleich vorwegzunehmen: Kants praktische Theorie und Anthropologie ist im Grunde, wenn man die Argumentationslogik betrachtet, die säkularisierte Fassung der theologischen Argumentsstruktur von Comenius (und Leibniz). Folglich steht nicht Gott am Anfang als Grund der Argumentation, sondern die *Natur*. Der Mensch ist ein natürliches Wesen und bringt als solches wie jedes Lebewesen eine natürliche Potenz mit auf die Welt, die es zu entfalten gilt. Kant, der Rousseaus „*Emile*“ mit Begeisterung gelesen hatte, spricht von einem (natürlichen) „*Keime*“. Jedes Lebewesen wird durch dieses Streben nach Entfaltung und Entwicklung seiner Anlagen gekennzeichnet.

Dieses naturteleologische Argument, das Kant vor allem im 2. Teil seiner „*Kritik der Urteilskraft*“ unter dem Titel „*Kritik der teleologischen Urteilskraft*“ entfaltet, wird nun in einer für unser Thema ganz entscheidenden Weise (vor allem in seiner „*Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht*“, in „*Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*“, in „*Zum ewigen Frieden*“ und last but not least in seiner „*Pädagogik-Vorlesung*“) weiterentwickelt. Im Unterschied zur Natur, deren teleologische Entfaltung durch Kausalität bedingt ist, ist der Mensch zusätzlich (also nicht alternierend!) ein Wesen, das Ziele aus Freiheit setzen und anstreben kann. Deshalb gibt es unterschiedliche, „antagonistische“ Zielvorstellungen und Entwicklungen beim Menschen. Nur eine Gesellschaft, die alle diese antagonistischen Interessen optimal zu entfalten ermöglicht, vermag den ganzen Reichtum der Anlagen fassen. Diese paradoxe Figur nennt Kant „*die ungesellige Geselligkeit des Menschen*“; sie ist eine Art Trick der Natur, sich selbst zu transzendieren: „*Das Mittel, dessen sich die Natur bedient, die Entwicklung aller ihrer Anlagen zu Stande zu bringen, ist der Antagonismus derselben in der Gesellschaft ...*“ (Kant 1968, S. 20).

Es ist klar, daß dieser Entfaltungsprozeß eine bestimmte Gesellschaft und vor allem: viel Zeit benötigt. Deshalb ist sein Ziel nicht wie bei den Tieren und Pflanzen in der Ontogenese zu erreichen, also in dem kurzen Zeitabschnitt zwischen Geburt und Tod eines Individuums, sondern nur in der Phylogenese, also in seiner Stammesgeschichte qua Kulturgeschichte. Das Leben eines einzelnen Menschen ist nämlich viel zu kurz und seine Gaben viel zu gering, als daß er das in seiner Kultur aus Freiheit begründete moralische Ziel in seinem Leben erreichen könnte. „*Nicht einzelne Menschen, sondern die Menschengattung soll dahin gelangen*“, oder in anderen Worten: „*Am Menschen (als dem*

einzig vernünftigen Geschöpf auf Erden) sollten sich diejenigen Naturanlagen, die auf den Gebrauch seiner Vernunft abgezielt sind, nur in der Gattung, nicht aber im Individuum vollständig entwickeln“ (Kant 1968, S. 18).

Dieser Prozeß hat, ganz analog zu Comenius, die „Vollkommenheit“ bzw. die „Glückseligkeit“ zum Ziele, wenngleich dieses Mal nicht in der Vollendung eines göttlichen Schöpfungsplanes, sondern qua Vollendung eines natürlichen Telos, das in der Freiheit des Menschen seine singuläre Perfektion erreicht. Deshalb kann Kant sagen: „was die Natur zur höchsten Absicht hat, (ist) ein allgemeiner weltbürgerlicher Zustand“ (dito S. 28). Auf dem Weg dahin ist der Mensch ganz auf sich selbst gestellt. Er muß, weil er im Reiche der Freiheit ohne natürliche Kausalität auskommen muß, ganz allein „sich selbst besser machen“ (dito S. 19). Perfektion entsteht „gänzlich aus sich selbst“, („durch ihre eigene Bemühung“). In dieser deutlich anthropozentrischen Argumentation wird der Mensch nun vollständig autonom gedacht, aber nicht als Individuum, sondern als Menschengattung: „Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage ... nach und nach herausbringen“. Diese Menschengattung bedarf zur Entfaltung der heterogenen Anlagen der Individuen eine bürgerliche Verfassung, „denn nur in ihr kann die größte Entwicklung der Naturanlagen geschehen“ (Kant 1963, S. 431), und er fährt bezeichnenderweise fort: „Zu derselben wäre aber doch, wenngleich Menschen sie auszufinden klug und sich ihrem Zwange willig zu unterwerfen weise genug wären, noch ein weltbürgerliches Ganze, d.i. ein System aller Staaten, die auf einander nachteilig zu wirken in Gefahr sind, erforderlich“ (dito).

Zeitlich wird also von einem kontinuierlichen Fortschritt ausgegangen, der allerdings sozial nicht auf der Ebene der Individuen, sondern nur in der Entwicklung der gesamten Menschengattung - und dort auch schließlich nur im Rahmen einer weltbürgerlichen Verfassung - möglich ist. Sachlich geht es um die Selbsterzeugung der moralischen Vernunft. Weil diese auch als Glückseligkeit bezeichnet wird, kann man die ethische Position Kants hier als eine Form des *positiven Utilitarismus* bezeichnen. Deutlich wird, daß Kant hier auch im Bereich der Geschichtsmetaphysik von einer Entwicklungstheorie, ja von einer Fortschrittstheorie ausgeht, ist es doch die „Bestimmung seiner Gattung...“, die in nichts als im *Fortschreiten* zur Vollkommenheit besteht“ (Kant 1968, S. 115) - wobei er dieses Ziel allerdings nicht immer empirisch, sondern quasi apriorisch versteht: als eine notwendige Als-ob-Annahme, ohne die es keine Entfaltung der menschlichen Vernunft geben kann.

Diese Entfaltung der menschlichen Vernunft in einem weltbürgerlichen Zustand wird von Kant argumentativ wohl deutlich kontrafaktisch als ein Ideal eingeführt. Kant vertritt dabei aber keinen billigen Normativismus, der schlicht das Gute bloß fordert. Er begründet in einer subtilen Argumentation die Notwendigkeit dieses Zieles in Form einer (synthetisch-apriorischen) Als-Ob-Annahme (vgl. Vaihinger 1986). Seine Naturteleologie geht im Reiche der Freiheit über in eine „Freiheitssteleologie“: Wer aus Freiheit die Möglichkeit und die Notwendigkeit der Entfaltung der moralischen Anlagen des Menschen eingesehen hat, wird zwanglos eine Weltgesellschaft anstreben, d.h. eine „Verschmel-

zung der Völker in eine (!) Gesellschaft und ihre völlige Befreiung von äußerer Gefahr“ (Kant 1968, S. 121).

Vor allem in seinem Traktat über den Frieden beschreibt Kant die Erreichung dieses Zieles als eine politische Aufgabe (vgl. Höffe 1995), in seiner Vorlesung über Pädagogik als eine pädagogische Aufgabe. Die Weltgesellschaft bleibt als Ideal einer „Verschmelzung der Völker“ analytisch nur schwach angedacht: Sie wird qua Völkerrepublik als extrem minimaler Weltstaat verstanden. In dieser institutionalisierten rudimentären Staatsform ist die Völkerrepublik angesiedelt zwischen einer freien und relativ unverbindlichen Assoziation von Nationalstaaten einerseits und eines homogenen Weltstaates andererseits (vgl. Höffe 1995, S. 109 ff.).



Immanuel Kant

Niklas Luhmann

Es sollte zweihundert Jahre dauern, bis mit dieser traditionellen Vorstellung gebrochen und ein ganz anderer Begriff der Weltgesellschaft entwickelt und theoretisch fruchtbar gemacht werden sollte - von Niklas Luhmann.

Die Weltgesellschaft besitzt in Luhmanns allgemeiner Systemtheorie einen zentralen Stellenwert. Es handelt sich hierbei nämlich um den Namen unserer modernen Gesellschaft, und diese steht natürlich im Mittelpunkt seiner theoretischen Analyse. Alle traditionellen Versuche, die Welt als ein Ganzes zu verstehen, so meint Luhmann, sind gescheitert, weil sie zu einfach gestrickt sind. Wir haben sie nämlich immer analog zu unseren alltäglichen Erfahrungen, meistens unter dem Fokus der Gleichheit (der Menschen, der Nationen, der Rechte ect. in einem Weltreich) erwartet. Luhmann jedoch äußert die Vermutung: „Es könnte sein, daß wir die neu entstandene Weltgesellschaft nicht wahrnehmen und deshalb auch nicht realisieren, weil wir sie unter falschen Kategorien, etwa unter der Idee des Weltreichs, erwartet haben“ (Luhmann 1975, S. 53).

Während wir also die Weltgesellschaft qua Weltreich erwartet oder normativ eingeklagt haben, hat sie sich schon lange hinter unserem Rücken verwirklicht, ohne daß wir es bemerkt haben. Die Weltgesellschaft erscheint hier also nicht als kontrafaktisches Ideal wie bei Comenius, aber auch nicht als notwendiges Ziel der Phylogenese wie bei Kant (oder gar als Hypostasierung des Weltgeistes wie bei Hegel), sondern als schlichte Tatsache, die wir übersehen haben. Sie verliert dabei auch ihren idealisierenden Touch und gewinnt stattdessen einen geradezu bedrohlichen Charakter. Die Weltgesellschaft ist eine Herausforderung, vor der wir stehen, und es ist noch nicht ausgemacht, ob wir sie bewältigen können. Man kann es auch anders ausdrücken und sa-

gen: Während früher (bei Comenius und Kant) die Weltgesellschaft etwas Ausstehendes war, also etwas, was uns voraus war, ist sie heute etwas Feststehendes, und wir hinken mit unseren Fähigkeiten, sie überhaupt wahrzunehmen oder gar mit ihr angemessen umzugehen, nach.

Es geht also nicht mehr darum, die Weltgesellschaft normativ einzufordern und dies zu begründen, sondern vielmehr eine hinreichend elaborierte, hoch auflösende Theorie zu entwickeln, mit deren Hilfe wir sie beschreiben und analysieren können. Eine solche Theorie ist die Systemtheorie Luhmanns. Sie erhebt den Anspruch, alle (sozialen) Systeme theoretisch beobachten und beschreiben zu können. Soziale Systeme aber erhalten und reproduzieren sich in einer immer komplexeren Umwelt ausschließlich durch eine autopoietische, d.h. wörtlich: selbsterstellende und selbstbegrenzende Kommunikation. Auch die Weltgesellschaft ist ein soziales System und besteht deshalb nicht aus Menschen oder deren Bewußtsein, auch nicht aus Nationen oder aus Verordnungen, sondern ausschließlich aus Kommunikation. Die einzelnen, konkreten Menschen sind deshalb auch nicht Teil, sondern vielmehr Umwelt der (Welt-) Gesellschaft. Sie partizipieren an der Weltgesellschaft folglich auch nur soweit und insofern, als sie an der Kommunikation innerhalb eines faktisch vereinheitlichten Welt-horizontes teilnehmen. Erst dann gerinnt die objektiv realisierte Weltgesellschaft für die daran beteiligten Bewußtseine subjektiv zu einem „weltweiten Möglichkeitshorizont konkreten Erlebens und Handelns“ (dito S. 54).

Der moderne Begriff der Subjektivität signalisiert die reale (und nicht nur projektive) Möglichkeit jedes Individuums, an diesem weltweiten und einheitlichen Kommunikationsprozeß teilzunehmen. Paradoxe Weise gründet die Identität des modernen Menschen deshalb in der Gleichheit dieser Partizipationsmöglichkeit. Die Einheit des (modernen) Individuums spiegelt gewissermaßen die Einheit der Weltgesellschaft wider. Nun ist die Partizipationsmöglichkeit an der Weltgesellschaft sowohl für psychische Systeme (einzelner Menschen), wie für soziale Subsysteme der Gesellschaft sehr unterschiedlich weit realisiert. Luhmann meint, daß jene Systeme am weitesten weltgesellschaftlich verankert sind, die einen primär kognitiven Erwartungsstil pflegen (also etwa Wirtschaft, Wissenschaft und Technik), während Systeme, die dieser Entwicklung noch mehr oder weniger weit zurückhinken (wie Recht, Erziehung und Kultur), einen primär normativen Erwartungsstil pflegen. „Kognitives Erwarten“ ist in der Systemtheorie Luhmanns ein anderes Wort für „Lernen“, „normatives Erwarten“ für „Lehren“, denn „Kognitives Erwarten sucht sich selbst, normatives Erwarten sucht sein Objekt zu ändern“ (dito S. 55).

Die Beobachtung, daß in erster Linie der kognitive Erwartungsstil anschlussfähig an die Weltgesellschaft ist, signalisiert den tragischen Verlust handlungsteleologischer Welterfahrung. Ursprünglich, zu Comenius' und Kants Zeiten, mag ein normatives Erwarten der Weltgesellschaft noch funktional gewesen sein, weil nur so diese evolutionär unwahrscheinliche Gesellschaftsform antizipiert werden konnte; heute jedoch hat sich diese Entwicklung schon hinter dem Rücken der beteiligten menschlichen Subjekte vollzogen. Es macht deshalb heute keinen Sinn mehr, die Welt-

gesellschaft normativ oder gar emphatisch zu entwerfen und zu fordern. Sie ist als Funktion einer objektiven gesellschaftlichen Evolution schon Wirklichkeit - wenngleich auch weitgehend unbegriffene Wirklichkeit - geworden: „Unsere These ist, daß Evolution Weltgesellschaft konstituiert hat ...“ (dito S. 61).

Aus dieser Perspektive wird wiederum deutlich, warum es wenig Sinn macht, die Weltgesellschaft normativ oder gar emphatisch zu fordern. Das geht allein schon deshalb nicht, weil sie viel zu komplex und zu kontingent ist, als daß sie in das Korsett von Normen, Werten und Antizipationen gepreßt werden könnte. Man kann deshalb eigentlich die Weltgesellschaft auch nicht mehr „lehren“, sondern nur „lernen“, sich in ihr zurechtzufinden. Der Akzent der Luhmannschen Theorie liegt deshalb auf dem Lernen und nicht auf dem Lehren; er spricht hier von einem „Führungswechsel“ zwischen den beiden Erwartungstypen: „Das hieße, daß auf der Ebene der sich konsolidierenden Weltgesellschaft nicht mehr Normen (in Gestalt von Werten, Vorschriften, Zwecken) die Vorauswahl des zu Erkennenden steuern, sondern daß umgekehrt das Problem lernender Anpassung den strukturellen Primat gewinnt und die strukturellen Bedingungen der Lernfähigkeit aller Teilsysteme in Normierungen abgestützt werden müssen. Damit ließe man sich auf die Voraussetzung ein, daß auf sehr hohe und funktionsspezifisch strukturierte Komplexität besser durch Lernprozesse als durch kontrafaktisches Festhalten wollen vorgegebener Erwartungen reagiert wird“ (dito S. 63).

Auch hier ist sich Luhmann der Schwierigkeiten bewußt. Er deutet an, daß das zentrale Anpassungsproblem der sozialen Evolution ein Lernproblem ist. Fast resignativ wird gut evolutionstheoretisch das „Überleben“ zu einem bedrohten Wert; die alteuropäischen Werte der „Vollkommenheit“ und „Glückseligkeit“ kommen nur noch als historische Erinnerungen an eine ferne Zeit in den Blick, wo man glaubte, daß das Wünschen noch helfe. Wenn Luhmann überhaupt ein (normative) Ethik hat - und das ist neben seiner „Soziologie der Moral“ durchaus fraglich -, dann ist es eine Art „negativer Utilitarismus“. Lernen vermag bestenfalls ein „Hinausschieben der Destruktion“ zur Folge haben, und „Fortschritt“, bei Kant noch die Bewegung der Vernunft in Richtung auf das, was noch nicht ist, wird bei Luhmann zur „laufenden Abarbeitung der Folgen dessen, was schon ist“ (Luhmann/Schorr 1979, S. 258).

Perspektiven

Die Erinnerung an Comenius, Kant und Luhmann wollte kein hermeneutischer Selbstzweck sein, sondern ein möglicherweise hilfreicher Umweg zur Erkenntnis der Weltgesellschaft. Über den Umweg einer so elaborierten und differenzierten Semantik wie die eines Comenius oder eines Kant oder eines Luhmann erscheint mir die aktuelle Diskussion um die „eine Welt“ als bestenfalls metaphorisch. Dort wo die Debatte um eine entwicklungspädagogische und interkulturelle Bildung noch ausschließlich normativ fokussiert ist, wird - so scheint es mir - noch nicht einmal der Stand der einschlägigen Diskussion im 18. Jahrhundert erreicht. Solange wir uns aber der ideengeschichtlichen Tradition nicht erinnern und ihre analytischen Offerten nicht

benützen, laufen wir Gefahr, mit unseren Begriffen nur blind herumzufucheln und es mit einem Rekurs auf unseren guten Willen zu belassen.

Comenius, Kant und Luhmann lassen sich nicht gegeneinander ausspielen. Wir können nicht fragen: Wer hat nun Recht? Jeder dieser drei großen Aufklärer hat eine elaborierte Theorie entwickelt, mit deren Hilfe wir dort etwa sehen können, wo wir ohne sie blind blieben: die Weltgesellschaft. Daß Comenius Theorie dreihundert und Kants Philosophie zweihundert Jahre alt sind, macht sie allerdings aktualisierungsbedürftig (vgl. zu Comenius: Trembl 1993, zu Kant: Habermas 1995). Luhmann hat hier immerhin den (unverdienten) Vorzug, ein zeitgenössischer Denker zu sein und deshalb am nächsten der gegenwärtigen Weltgesellschaft zu denken - wenngleich auch im „Mastkorb“ seiner abstrakten Theorie sitzend und sie beobachtend. Während Comenius

Unfähigkeit gründet, die komplexe Umwelt noch kontrollieren oder auch nur beobachten zu können. Wir sollten deshalb nicht der Nahbereichsfiktion erliegen und die Weltgesellschaft konkret erwarten, denn sie setzt sich hinter dem Rücken unserer sinnlichen Erfahrungen durch.

2. Wir Menschen sind evolutionär auf einen (sinnlich) wahrnehmbaren Nahbereich - den „Mesokosmos“ - selektiert. Alle unsere angeborenen Verhaltensdispositionen - theoretischer und praktischer Art - sind deshalb auf diesen Nahbereich beschränkt. Nur durch unsere angeborene Fähigkeit zur Raum- und Zeitrepräsentationskompetenz können wir diese Beschränkung aufheben und in der Entwicklung unserer Vernunft überschreiten. Die Weltgesellschaft wird nur über die Schulung unserer Vernunft beobachtbar. Nicht nur zur Weltgesellschaft, sondern schon zur Wahrnehmung der Weltgesellschaft muß erzogen werden.

	Comenius 17. Jh. (-1670)	Kant 18. Jh. (-1804)	Luhmann 20. Jh.
(sprachl.) Form	normativ	idealistisch	theoretisch-beschreibend
Begründung	handlungsteleologisch	naturteleologisch	funktionalistisch
Grund	Gott (göttliche Tendenz)	Natur (natürliche Potenz)	Gesellschaft (gesellschaftliche Kontin- genz)
Fokus	theozentrisch (transzendentes Subjekt "Gott")	anthropologisch (transzendentes Subjekt "Mensch")	systemisch (empirisches Subjekt "Gesellschaft")
Theorie	Schöpfungstheorie	Entwicklungstheorie (Fortschrittstheorie)	Evolutionstheorie
Zielperspektive	"Vollkommenheit"	"Vollkommenheit"/"Glückseligkeit"	"Überleben"
Ethik	christliche Werteethik	positiver Utilitarismus	negativer Utilitarismus
Pädagogischen Akzent	Lehren (normative Erwartung)	Erziehung (normatives Erwarten als: notw. Als-ob-Annahme)	Lernen (kognitives Erwarten)

und Kant noch verzweifelte (und wie wir heute wissen: vergebliche) Versuche unternahmen, die moderne Kontingenzschwemme durch das Einrammen letzter Apriori aufzuhalten (Comenius durch einen transzendenten Gott, Kant durch ein transzendentes Subjekt), ist Luhmann als postmoderner Denker unseren Kontingenzerfahrungen am nächsten. An seiner Theorie fasziniert die Mischung aus praktischer Bescheidenheit und theoretischer Unbescheidenheit: Alles könnte auch anders sein, alles könnte auch falsch sein!

Welche Perspektiven deuten sich an, wenn wir uns der Traditionslinie: Comenius - Kant - Luhmann erinnern. Ich will abschließend auf folgende Punkte zusammenfassend hinweisen:

1. Wir haben angesichts der Weltgesellschaft einen hohen Theoriebedarf und leiden unter einem Abstraktionszwang, der im schnellen sozialen Wandel und in unserer

3. Es deutet sich ein Begriff der Weltgesellschaft an, der fern jeder emphatischer Idealität und Normativität ist und stattdessen ein Problembegriff ist. Die Weltgesellschaft zwingt uns zu völlig neuartigen und deshalb hochriskanten Lernanpassungen ohne jegliche Erfolgsgarantie. Es bedarf deshalb keiner Moralphypertrophie und keines Fortschritts-optimismus mehr, sondern vielmehr der komplexen Analyse und der entwickelten Anschlußrationalität an diese unwahrscheinliche Form gesellschaftlicher Entwicklung.

4. Die offenkundigen Tendenzen der Spaltungen, der kulturellen, ethnischen und religiösen Differenzierungen, Ungleichheiten und Partikularisierungen, die wir überall auf der Welt entdecken können, stehen nicht im Widerspruch zur Weltgesellschaft, sondern sind - ganz im Gegenteil - gerade ein Ausdruck ihrer Verwirklichung. Erst auf dem Hintergrund eines allgemeinen, gleichen und globalen Kom-

munikationshorizontes wird das je Besondere, Ungleiche und Partikulare beobachtbar und kommunizierbar. Auch die Rückfälle in Ethnozentrismus, Nationalismus und Regionalismus machen hier keine Ausnahme, sondern müssen vielmehr als tragische (weil vergebliche und kostenreiche) Versuche der Kompensation dieser Entwicklung zur Weltgesellschaft interpretiert werden.

5. Es deutet sich ein allgemeiner Führungswechsel an von einem auf die Maximierung des guten Lebens zu einer Optimierung der Bedingungen des Überlebens bezogenen Kultur. An die Stelle eines positiven Utilitarismus tritt ein negativer Utilitarismus. Statt das große Bonus zu propagieren, sollten wir lieber das große Malum bekämpfen, an Stelle einer auf die allgemeinen Menschenrechte bezogenen Ethik sollte lieber eine auf die allgemeine Menschenpflichten bezogene Ethik treten. Die „Cultura Universalis“, von der Comenius träumte, kommt nicht als Paradies auf Erden, sondern als krisenhaft geschüttelte Überlebensgemeinschaft. Bei dem Bemühen, in und mit dieser evolutionären Unwahrscheinlichkeit menschenwürdig zu überleben, können wir nicht auf unser Neigungen bauen, sondern müssen sie als Pflicht erkennen und kultivieren.

6. Erstaunlich ist, welchen großen Stellenwert bei allen drei Denkern die Erziehung einnimmt, wenngleich auch mit unterschiedlichen Akzenten: Comenius beim Lehren, Kant bei der moralischen Erziehung und Luhmann beim Lernen. Diese Wertschätzung der Pädagogik findet sich auch bei anderen in diesem Zusammenhang wichtigen Denkern, angefangen von Platon („Staat“) bis hin zu den Evolutionsbiologen (Lorenz, Riedl) und dem Club of Rome („Lernbericht“). Im Überblick über die unterschiedlichen Argumente wird klar, warum: weil nur über einen großen Aufwand an artifizieller Erziehung und Bildung die evolutionäre Unwahrscheinlichkeit des Funktionierens einer Vergesellschaftung, die über den sozial und territorial begrenzten Nahbereich hinausgeht, wahrscheinlich gemacht werden kann.

7. Ob es uns dieses Mal noch einmal gelingt, unter großer Zeitknappheit diese unwahrscheinliche Anpassungsleistung an eine veränderte Umwelt („Weltgesellschaft“) durch evolutionäre Lernprozesse zu erbringen, ist mehr als fraglich. Immerhin lassen sich drei Gründe angeben, die für unsere verzweifelte Hoffnung sprechen: 1. Wir haben es mit der Stabilisierung der „Polis“ schon einmal geschafft, 2. die menschliche Vernunft vermag die biologische Beschränkung auf den „Mesokosmos“ zu transzendieren und 3. die Evolution zeigte uns vielfach, daß sie in der Lage ist, unter Überlebensdruck auch Unwahrscheinliches wahrscheinlich zu machen und zu stabilisieren.

8. Im Rahmen dieser Entwicklung wird die traditionelle nationalbürgerliche Erziehung obsolet. Die Befreiung von einer auf die Brauchbarkeit zum Nationalbürger bezogenen Erziehung sollte aber nicht zu einer Propagierung des individuellen Hedonismus führen, sondern zu einer Kultivierung des Bewußtseins des Weltbürgertums. Das Wegfallen der Bindung an nationale Kulturen ohne gleichzeitige Bindung an eine transnationale Kultur der Weltgesellschaft mündet zwangsläufig im Ausleben eines zum

Zeitgeist stilisierten individuellen Hedonismus, der sich mit dem Ausleben von Neigungen im Nahbereich zufrieden gibt. Die berechtigte Abwehr einer Nationalerziehung muß im Horizont der Weltgesellschaft in der Pflicht zur aktiven Gestaltung einer „Cultura universalis“ münden.

9. Die beiden Nadelöhre, durch die eine Bewältigung der Überlebensprobleme dieser Weltgesellschaft hindurch muß, sind das Wissenschaftssystem und das Erziehungssystem. Nur durch Wissenschaft können die Probleme der äußeren Umwelt des Menschen und nur durch Erziehung können die Probleme der inneren Umwelt des Menschen bewältigt werden. Antiszientismus und Antipädagogik sind aus dieser Sicht gleichermaßen gefährliche regressive Entwicklungen. Im übrigen deutet sich auf dem Hintergrund der riskanten Überlebensprobleme dieser Weltgesellschaft ein weiterer Führungswechsel an: in der Wissenschaft von Wissen auf Nichtwissen und in der Erziehung von Lehren auf Lernen. Aber das ist vielleicht falsch ausgedrückt, besser wäre zu sagen: In Wissenschaft und Erziehung geht es um eine Umstellung von Einheit auf Differenz. Die dunkle Seite des Mondes muß fiktiv immer mitbeobachtet, das Andere immer mitgedacht werden. Auch, daß vielleicht alles vergeblich ist und uns nur die Würde bleibt, es trotzdem zu wagen und das Scheitern wenigstens denkend zu begleiten.

Literatur

- Comenius, Jan Amos: Pampaedia. Heidelberg 1965(2).
 Habermas, Jürgen: Kants Idee des Ewigen Friedens. Aus dem historischen Abstand von 200 Jahren. In: Information Philosophie 5/1995, S. 5 - 19.
 Höffe, Otfried (Hg.): Immanuel Kant. Zum ewigen Frieden. Berlin 1995.
 Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Stuttgart 1963.
 Kant, Immanuel: Kants Werke. Akademie Textausgabe Band VIII. Abhandlungen nach 1781. Berlin 1912/23, Neudruck 1968.
 Luhmann, Niklas: Die Weltgesellschaft. In: ders.: Soziologische Aufklärung 2. Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft. Opladen 1975.
 Luhmann, Niklas: Theorie der Gesellschaft. Unveröffentlichtes Manuskript Bielefeld 1976.
 Luhmann, Niklas/Schorr, Karl-Eberhard: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
 Tremel, Alfred K.: Comenius als Vor-Denker der Moderne. Unveröffentlichtes Manuskript Hamburg 1993.



Der Autor im Gespräch mit Niklas Luhmann

Dr. Alfred K. Tremel, geb. 1944, gelernter Seemann, Kaufmann und Schulmann (Lehrer), Promotion 1976, Habilitation 1981, Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.

Zusammenfassung: Die zunehmende Globalisierung der Welt ist nicht nur zu einer politischen Herausforderung geworden, sondern vor allem eine Herausforderung für das Denken der Menschen und damit auch für das Lernen. Ich halte deshalb die Reflexion der Konsequenzen von Globalisierung für die Pädagogik für eine wichtige Aufgabe der Erziehungswissenschaft. Das Thema wird in drei Schritten bearbeitet. In einem ersten Teil werden die globalen Herausforderungen präziser beschrieben und charakterisiert. In einem zweiten Schritt möchte ich zeigen, warum die Lösung dieser Probleme für Menschen - leben sie in Industriestaaten oder in Entwicklungsländern - so schwierig ist. Welche Fähigkeiten werden gebraucht, um diese Probleme lösen zu können? Diese Aspekte werden im Mittelpunkt des zweiten Teils stehen. Abschließend wird in einem dritten Teil danach gefragt, welche Konsequenzen für die Pädagogik folgen. Welche Ziele sollten für Erziehung in dieser Situation formuliert werden, und wie müßte Lernen organisiert oder arrangiert werden?

1. Die Situation: Die globalen Herausforderungen

Wie lassen sich die Herausforderungen, vor denen die Menschheit heute steht, charakterisieren? Ich beschreibe diese Herausforderungen in drei Sinndimensionen, nämlich in sachlicher, in sozialer und in zeitlicher Hinsicht.

Sachlich steht die Menschheit im Moment vor einer großen Problemlast. Das exponentielle Wachstum des Ressourcenverbrauchs vor allem in den Industriestaaten und der Bevölkerung vor allem in den Ländern des Südens, die Umweltbelastung und -zerstörung, Finanz- und Wirtschaftsungleichgewichte sowie eine extrem disparate Verteilung der Lebenschancen auf unserem Planeten insgesamt und innerhalb vieler Staaten kennzeichnen das Bild. Diese Probleme sind nicht mehr regional oder national begrenzt. Die weltweiten Gipfel der letzten Jahre, in Rio zur Umwelt, in Kairo zur Weltbevölkerung oder in Kopenhagen zur sozialen Situation, kennzeichnen die nicht sehr erfolgreichen Versuche, diese Probleme gemeinsam anzugehen.

Entscheidungen in diesen Bereichen können nicht mehr lokal oder regional begrenzt werden; denn die Folgen von Entscheidungen machen vor keinen politischen oder geographischen Grenzen halt, sondern äußern sich in ungewollten Nebenfolgen von manchmal sogar guten Absichten in Form von Migrationsströmen, Arbeitslosenquoten, Giftwolken, Inflationsraten, Weltkriegen, Bürgerkriegen und Kriminalität weltweit - in Ländern der sogenannten Dritten Welt und Industriestaaten der westlichen und östlichen Hemisphäre gleichermaßen. Die ungewollten Nebenfolgen von Entscheidungen unter großer Komplexität werden als *Risiko* (im Gegensatz zu Gefahren) verstanden. Soziologen sprechen heute deshalb von der modernen Gesellschaft als „Risikogesellschaft“ und meinen damit, daß Gesellschaften permanent Entscheidungen unter hohem Risiko treffen müssen, deren Folgen nicht deutlich bestimmbar sind (vgl. Beck 1986).

Die Beschreibung, Planung und Steuerung von Entwicklungsprozessen sowohl in Ländern der sogenannten Dritten Welt als auch in Industriestaaten haben unter diesen Bedingungen der Globalisierung und Risikoabschätzung in den

Annette Scheunpflug

Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen

letzten Jahren eine deutliche Qualitätsänderung erfahren: Sie sind komplex geworden. Die Rückführung von Entwicklung auf einzelne Handlungsschritte oder Absichten gelingt damit immer weniger. Entwicklung ist so komplex geworden, daß

- sie kein Subjekt mehr hat, gegen das opponiert werden kann, (ich denke, daß eines der letzten, wenn auch sehr abstrakten Subjekte, gegen die opponiert werden konnte, die institutionalisierte Apartheid war)

- sie nicht mehr intentional kausal steuerbar ist, (man denke nur an die schlechten Nebenfolgen gut gemeinter Entwicklungsprojekte, wie sie überall auf der Welt zu finden sind)

- sie nicht nach Vernunftskriterien rational abläuft, (wer kann noch eine rationale Logik in Ruanda oder im Konflikt im ehemaligen Jugoslawien entdecken?)

- sie nicht mehr vorhergesehen werden kann (wer hätte den plötzlichen Abschluß der GATT-Verhandlungen oder den Zusammenbruch des Sozialismus vorausgesagt?) und

- keine Zeit und keine Grenzen mehr kennt (noch in den sechziger Jahren glaubte man, Entwicklung zu einem gleichen Lebensstandard in der Welt ließe sich innerhalb einer Generation initiieren - ähnliche Schätzungen werden noch z.T. im Umgang mit dem ehemaligen Ostblock laut). (vgl. Trembl 1994c).

In sozialer Hinsicht sind wir Zeugen einer Entwicklung zur Weltgesellschaft. Es sind für Individuen neue *Emergenzen* entstanden, die verwirren und verunsichern. Die Weltgesellschaft etabliert sich als weltweiter universeller Interaktionshorizont. Beispielsweise können deutsche Schüler Praktika in Tansania machen, französische Facharbeiter in Kuwait arbeiten, Kameruner in der Schweiz einen Kredit aufnehmen, deutsche Touristen an den Stränden Kenias flanieren, Mosambikaner in Deutschland studieren und Deutsche technische Errungenschaften genießen, die in Japan entwickelt wurden.

Diese Entwicklung zu einem weltweiten universellen Interaktionshorizont birgt auf der einen Seite faszinierende Aspekte, verwirrt aber auch und macht Angst. Je nach Bil-

dungsstand und Interessenslage wird das Fremde als bedrohlich empfunden. Verschiedene kulturelle Welten, seien sie unterschiedlich durch die Religionen, im Verständnis von Modernität, in der Auffassung von Demokratie und Pluralismus oder in der Organisation des alltäglichen Lebens prallen an manchen Orten unvermittelt aufeinander und verwirren oder verunsichern.

Dazu kommt, daß die Wahrnehmung der Globalisierung und damit der Umgang mit der Weltgesellschaft in mehrfacher Hinsicht schwierig ist.

1) Zum einen hat sich die Weltgesellschaft nicht als *hierarchisches Ordnungsmuster* entwickelt. Es gibt kein Machtzentrum und kein zentrales Agens - auch die UNO stellt kein zentrales Machtzentrum dar. Das heißt nicht, daß es keine Macht - oder damit zusammenhängend Ohnmacht - mehr auf dieser Welt gibt. Aber „Macht“ ist nicht mehr lokalisierbar oder personalisierbar. Damit ist der Umgang mit dieser Weltgesellschaft für uns sehr schwer geworden. Die neuen Möglichkeiten erscheinen diffus und in der Fehlersuche hoch abstrakt, denn die moralisch empörenden Zustände in der Welt sind häufig nicht auf einen Mangel an gutem Willen oder gar auf die bösen Motive der Akteure zurückzuführen, sondern auf ordnungsbedingte Regeldefizite, die eigeninteressiertes Handeln systematisch fehlsteuern. In Ruanda hat nicht *ein Herrscher* versagt, den die

2) Zum zweiten verläuft die Entwicklung zur Weltgesellschaft sehr *unterschiedlich*. Während der weltweite Interaktionshorizont in bestimmten gesellschaftlichen Teilsystemen unübersehbar geworden ist - so in der Wirtschaft und Finanzwelt, der Naturwissenschaft, der Unterhaltungsindustrie und der organisierten Kriminalität -, sind viele andere gesellschaftlichen Subsysteme noch nationalstaatlich oder föderalistisch organisiert, wie zum Beispiel die Politik, das Recht oder die Bildung. Durch diese unterschiedliche Verwirklichung ist die Weltgesellschaft schwer wahrnehmbar. Außerdem führt die unterschiedliche Organisation zu Problemen: Während zum Beispiel das gesamte Rechts- und Sicherheitssystem wie die Verbrechensbekämpfung (aus guten Gründen) durch Justiz oder Polizei national organisiert sind, arbeitet die Mafia hingegen längst in weltweiten Organisationsnetzen. Während multinationale Konzerne ihre Mitarbeiter rund um die Welt einsetzen, macht ein Schulwechsel von einem Staat zum anderen mit der entsprechenden Anerkennung der Zeugnisse häufig große Schwierigkeiten - Bildung ist eben national organisiert, Wirtschaft häufig international. Hier ließen sich beliebig viele Beispiele finden. (vgl. Trembl 1994b).

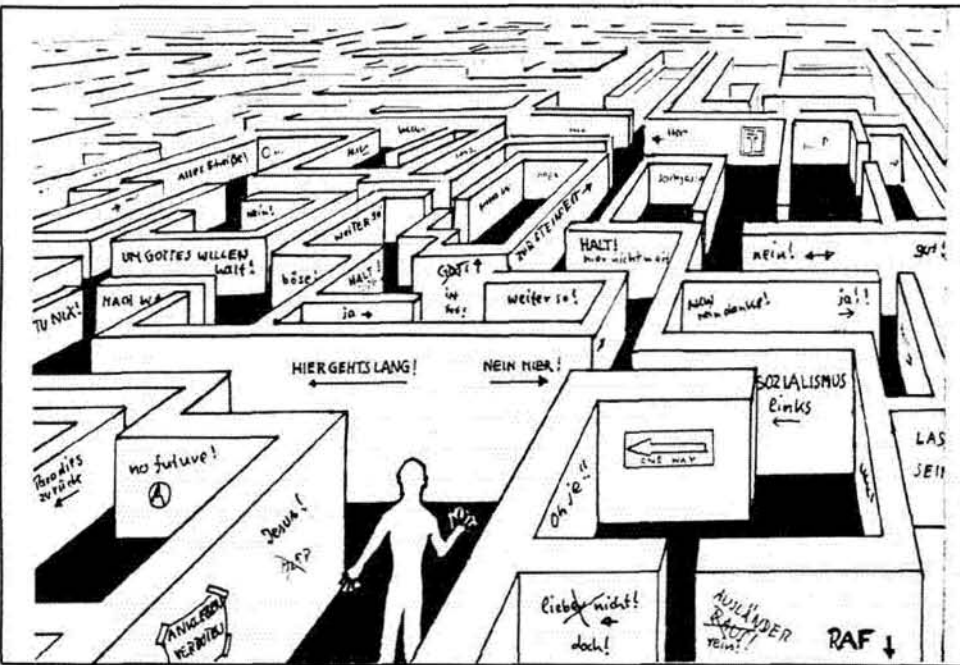
Durch die soziale Entwicklung zur Weltgesellschaft muß das einzelne Individuum eine große Orientierungsleistung vollbringen. Das, was vertraut war, etwa die unmittelbare Umgebung, wird nun fremd (beispielsweise durch den Zuzug von Men-

schen anderer Kulturen oder durch Fremdheitserfahrungen im Ausland) und das frühere Fremde wird plötzlich vertraut. Schnell kommen in dieser Situation Fragen nach der eigenen Identität ins Spiel. Auch hier wirkt die Weltgesellschaft für das Individuum also nicht nur bereichernd, sondern häufig auch verwirrend und verunsichernd.

Die Auflösung dessen, was traditionell vertraut und fremd war, wird noch vergrößert durch den *schnellen sozialen Wandel*. Diese dritte große gesellschaftliche Veränderung der letzten Jahre läßt sich in *zeitlicher Hinsicht* beschreiben. Der soziale Wandel ist so schnell geworden, daß er in weiten Teilen der Erde die Zeit des Generationenwechsels überholt hat. Damit treten Spannungen auf, die häufig als Gegensätze zwischen „Moder-

ne und Traditionalität“ beschrieben werden. Diese Gegensätzlichkeit halte ich allerdings in dieser Begrifflichkeit für ungenau beschrieben, da auch die „Moderne“ einem permanenten schnellen sozialen Wandel unterliegt. Die Umwelt von Menschen verändert sich innerhalb eines Menschenleben so häufig und so radikal, daß das Lernen von gestern immer weniger für das Leben von morgen taugt.

Zusammenfassend möchte ich feststellen: Die Globalisierung der Welt läßt sich in sachlicher, sozialer und zeitlicher Ebene beschreiben. In jeder Hinsicht haben Menschen - in Indu-



Wie sich orientieren in einer komplexen Weltgesellschaft?

internationale Staatengemeinschaft austauschen könnte, um damit den Konflikt zu beenden. Vielmehr wird an diesem Konflikt deutlich, daß sich der Konflikt durch vielfältige Regeldefizite über einen längeren Zeitraum hinweg aufgeschaukelt hat. Auch die UNO ist keine zentrale Weltmacht. Wer meint, der Kapitalismus regiere diese Welt und sei deren geheimes Machtzentrum, der soll sich aufmachen, die Zentrale zu finden, um gegen sie zu opponieren - sie wird sich nicht finden lassen, da es sie nicht gibt.

striestaaten oder in sogenannten Entwicklungsländern - Probleme mit diesen neuen Herausforderungen. Menschen müssen heute lernen mit großer Komplexität und divergierenden Erfahrungen auf vielen Ebenen umzugehen. Im Moment leben wir in einer historischen Situation, in der die Verhaltensänderungen der Menschen mit dem Tempo des sozialen Wandels nicht mehr Schritt zu halten scheinen. Unsere „Problemlösekapazität“ hinkt der Entwicklung der Welt hinterher.

II. Psychologische Erklärungen: Warum haben Menschen Schwierigkeiten, mit dieser Situation umzugehen?

Die Schwierigkeiten, die die Menschheit mit der heutigen Problemlast hat, liegt in der evolutionär geprägten genetischen Ausstattung von Menschen begründet. Aus diesem Grunde fällt es uns so schwer, mit der zunehmenden Globalisierung umzugehen. *Die genetische Ausstattung des Menschen in den Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung ist nämlich auf die Problemlösung im Nahbereich spezialisiert, die für die heutigen Probleme weitgehend dysfunktional geworden ist.*

Die Art, wie Menschen ihre Umwelt wahrnehmen, hat sich in Anpassung an unsere unmittelbare Umwelt und den sich daraus ergebenden Notwendigkeiten herausgebildet. Der Mensch sieht, hört, riecht und schmeckt. Wir haben keine Wahrnehmung für Infrarot (wie die Klapperschlange), für Magnetfelder (wie das Rotkehlchen) oder für elektrische Wellen (wie der Nilhecht). Diese „Ausstattung“, nämlich die genetische Ausstattung des Menschen, die an seinen urzeitlichen Lebensbedingungen ausgebildet wurde und durch sie geprägt ist, prägt heute menschliches Verhalten und bedingt den Umgang mit hoher Komplexität. Nur die Dinge unseres Mesokosmos sind für uns anschaulich, lassen sich also *ohne künstliche Hilfsmittel* erkennen, rekonstruieren, identifizieren und bewältigen. Die Grenzen des menschlichen Mesokosmos sind nicht einheitlich anzugeben, sondern sie schwanken durch unterschiedliche Sozialisation sowohl zwischen Individuen als auch zwischen Kulturen (beispielsweise ist die Farbwahrnehmung kulturell unterschiedlich ausgeprägt; die Inuits differenzieren verschiedene Farbtöne, die wir unter der Farbe „Weiß“ zusammenfassen, kubanische Tabaksortiererinnen nehmen verschiedenste Brauntöne differenziert wahr).

Anschaulich sind für Menschen:

- Abstände und Zeiten, die er per Fußmarsch zurücklegen kann,
- Gruppen, die einer Verwandtschaft von bis zu 50 Personen entsprechen
- und Zusammenhänge, die sich handlungsorientiert in ca. 5-10 Unterprobleme zerlegen lassen (und die damit der Problemlösekapazität unseres Kurzzeitgedächtnisses entsprechen)

Unanschaulich sind für Menschen dagegen:

- sehr kleine Abstände und kurze Zeiten (wie Elektronen oder Quarks);
- sehr große Entfernungen (wie das Universum oder Schwarze Löcher);
- sehr große Geschwindigkeiten (wie sie durch die Spezi-

elle Relativitätstheorie beschrieben werden) und - komplexe Systeme mit vielfältigen Beziehungen untereinander und Rückkoppelungseffekten (wie die Weltgesellschaft). (vgl. Vollmer 1993).

Unanschaulichkeit kann der Mensch kompensieren: durch *Sprache und abstraktes Denken*. Nur durch Sprache und abstraktes Denken, durch Wissenschaft und Technik, wird ein Ausstieg aus unserem Mesokosmos und damit der Umgang mit Komplexität - wie der Weltgesellschaft - möglich. Sinnlich erfahrbare Komplexität höchstens noch in negativen Ergebnissen gutgemeinten Handelns - dies kennen wir aus vielen fehlgeschlagenen Entwicklungsprojekten selber genug.

Welche Möglichkeiten haben Menschen, den Umgang mit Komplexität zu meistern? Was müssen Menschen können, die komplexe Probleme meistern? Dies ist in Hinblick auf meine Eingangsfrage nach den pädagogischen Konsequenzen aus der Entwicklung zur Weltgesellschaft zentral.

Bei einer experimentellen Untersuchung hatten Versuchspersonen die Aufgabe, schwierige und komplexe Situationen zu lösen, wie beispielsweise die Entwicklung einer Stadt, Umweltschutz- oder die Probleme von Ländern des Südens. Diese Problemlösung fand nicht in der Wirklichkeit statt, sondern an Computersimulationen. Beispielsweise wurde ein Computer mit den heute erkannten entwicklungsbezogenen Zusammenhängen eines beliebigen Entwicklungslandes gefüttert. Die Versuchsperson hatte die Aufgabe, das Land zu regieren. In der Ausgangslage befand es sich in der Situation afrikanischer Staaten Anfang der sechziger Jahre. Bei durchschnittlichen Versuchspersonen kam es nach fiktiven 88 Monaten politischen Handelns zu einer katastrophalen Hungersnot.

Was hatten die Versuchspersonen gemacht? Sie reagierten vor allem in Hinblick auf den Nahbereich, berücksichtigten die unmittelbar erkennbaren Faktoren und vergaßen Fern- und Nebenwirkungen. Sie handelten ohne vorherige Situationsanalyse und flüchteten in viele unterschiedliche Projekte. Solange sich keine negativen Effekte zeigten, waren die Versuchspersonen von ihrem eingeschlagenen Weg überzeugt. (vgl. Dörner 1983; 1989)

Auch hier in dieser komplexen Laborsituation verhielten sich die handelnden Personen in der Tendenz also wie ihre Vorfahren aus der Steinzeit: Sie berücksichtigten überwiegend die Faktoren, die sinnlich wahrnehmbar waren sowie im Nahbereich lagen. Sie flüchteten dort, wo die Entwicklung ihres Projektes zeigte, daß alles viel komplexer sei, da die Entwicklung nicht so verlief, wie sie es sich gedacht hatten, in ein Teilproblem, um wieder das Gefühl zu haben, durch sinnliche Wahrnehmung Probleme lösen zu können. Diese Problemstrategie scheint also ein sehr alter Umgang des Menschen mit externen Anforderungen zu sein. Entwicklungspolitisches Fachwissen spielte in diesem Entwicklungsprozeß keine dominante Rolle. Auch Fachleute konnten sich „verentwickeln“.

Gleichzeitig wurde aber auch deutlich, daß es sehr wohl Menschen gab, die diese Anforderungen lösen konnten. Sie zeichneten sich durch „mehr Nachdenken und weniger 'Machen' aus“. Erfolgreiche Versuchspersonen produzierten

mehr Entscheidungen bzw. mehr Entscheidungen pro Absicht und handelten damit komplexer. Sie erkannten Probleme früher und überprüften ihre Entscheidungen wesentlich häufiger durch Nachfragen und „Warum-Fragen“. Menschen, die ein Land zur Blüte brachten, vagabundierten nicht durch verschiedene Themen hindurch, sondern verfolgten ihre Fragen konsequent. Sie ließen sich außerdem nicht so schnell ablenken wie nicht erfolgreiche Versuchspersonen (und hatten damit einen hohen Stabilitätsindex bei geringem Innovationsindex). Außerdem strukturierten sie ihr eigenes Verhalten häufiger vor und reflektierten es, sie delegierten weniger Verantwortung und konnten besser mit Zeit umgehen. Diese Faktoren korrelierten nicht mit der Intelli-

gieren,

- mehr und tiefere Warum-Fragen und
- die Fähigkeit, Unbestimmtheit zu ertragen (vgl. Vollmer 1993, S. 19/50).

Damit erhalten wir für unsere Fragestellung einen interessanten Befund: Der Umgang mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft ist möglicherweise lernbar. Es gibt Personen, die über Wissen und Möglichkeiten verfügen, die mit solchen komplexen Herausforderungen besser umgehen als andere.

Damit kann also festgehalten werden: Die sinnlich genetische Ausstattung des Menschen ist auf die Wahrnehmung und Lösung von Problemen im Nahbereich spezialisiert und

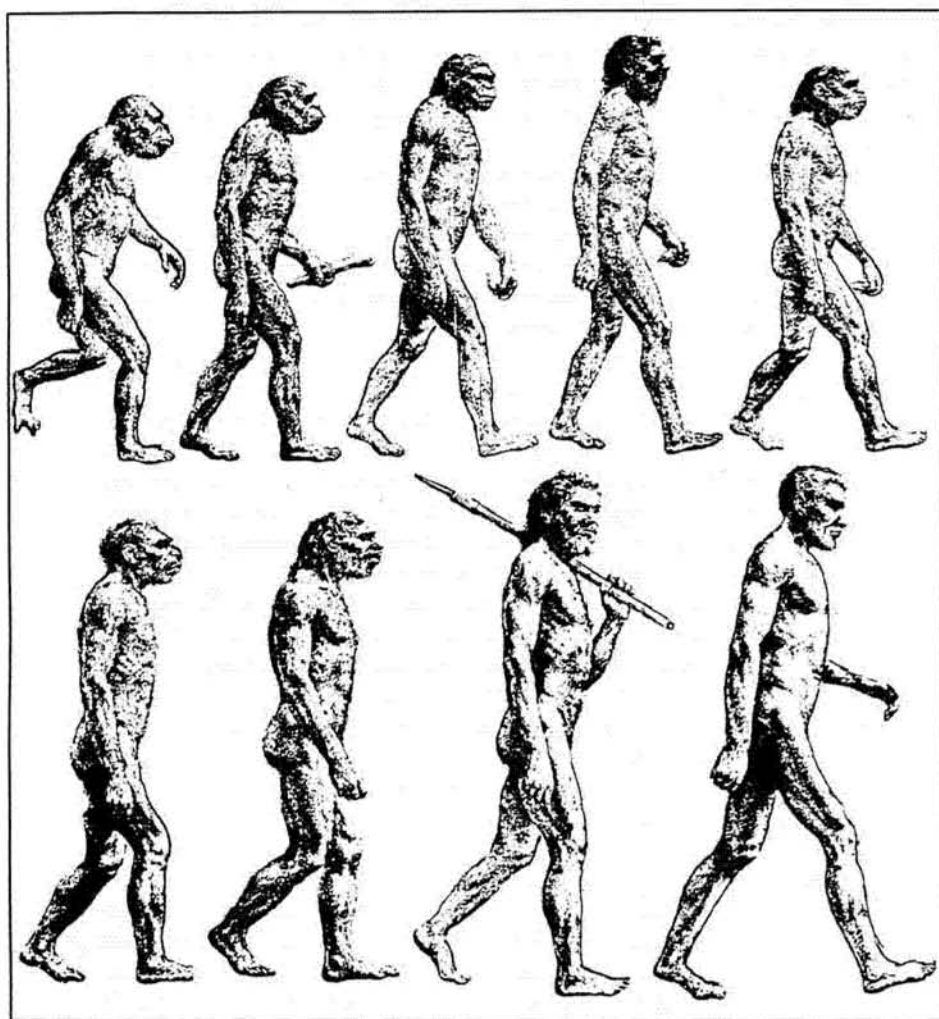
damit für die heutige Situation zum Teil dysfunktional geworden. Diese Dysfunktionalität kann durch die Leistungen des menschlichen Gehirns ausgeglichen werden. Kognitive Abstraktionsleistungen vor allem in den Bereichen, die nicht alleine auf den Wissensbestand abzielen, sondern die Fähigkeit zum Denken und zur Selbstreflexion in den Vordergrund stellen, kompensieren die Defizite sinnlicher Wahrnehmung und sind für den Umgang mit den heutigen Entwicklungsproblemen der Weltgesellschaft außerordentlich wichtig.

III. Pädagogische Schlußfolgerungen: Nach welchen Maximen sollte Lernen organisiert sein?

Der schnelle soziale Wandel und die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft stellen gängige Erziehungskonzepte in Frage. Wie erzieht man, wenn Inhalte von Erziehung zum Teil schneller veralten, als die Schulzeit andauert? Wenn die Beziehung zwischen überlieferten Wissensbeständen und neuen Anforderungen brüchig geworden sind? Wenn die Zukunft der Menschheit und des einzelnen Menschen prinzipiell offen ist? Wie lehrt man den Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität?

Wie bereitet man Schülerinnen und Schüler auf die kommenden Herausforderungen so vor, daß sie sich ihnen zu stellen wissen?

Den Königsweg wird es hierzu nicht geben, wohl aber Methoden, die potentiell erfolgsversprechender sind als andere. Ein Patentrezept, um Personen den Umgang mit komplexen, unbestimmten und dynamischen Realitäten beizubringen, gibt es wohl nicht; denn es gibt ja auch für solche Realitäten keine Patentrezepte. Dennoch lassen sich



Die genetische Ausstattung des Menschen beeinflusst den Umgang mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft

genz der Versuchspersonen.

Insgesamt unterschieden sich erfolgreiche Versuchspersonen von nicht

erfolgreichen in ihren Persönlichkeitsmerkmalen durch

- ein breites Allgemeinwissen,
- einen Vorrat an Strukturprinzipien,
- Selbstsicherheit statt Angst,
- Entscheidungsfreude,

a) Problemorientierung:

Die Auswahl des möglichen Unterrichtsstoffes ist angesichts des exponentiellen Wachstums der Wissensbestände der Menschheit schwierig geworden. An traditionellen Bildungsgütern mangelt es in keiner Weise - nur: Welche soll man auswählen? Neben der Grundbildung als Bedingungen der Möglichkeit für weiteres Lernen schlage ich die Eingrenzung des Bildungskanons auf Problemfelder vor: Umweltschutz, Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum, Krieg und Aggression, soziale Ungerechtigkeit - und dies nicht nur in regionaler Perspektive, sondern im weltweiten Horizont.

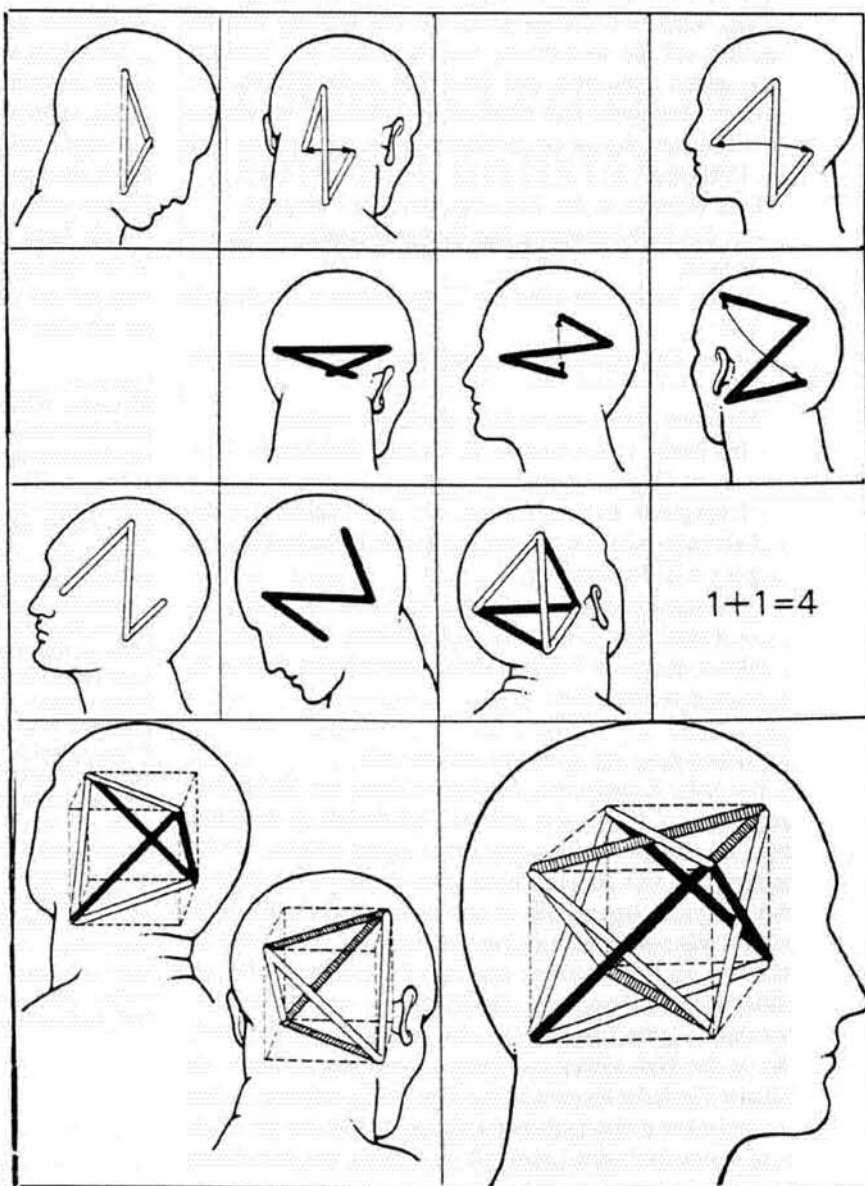
b) Abstraktes Lernen

Vor dem Hintergrund der bisher gemachten Ausführungen läßt sich bereits eine Grundaufgabe pädagogischer Reflexion beschreiben. Ihre Pflicht wird es sein, als kognitive Erkenntnis sinnlicher Erfahrung voranzulaufen. Sinnliche Erfahrung kann dann Mittel zum Zweck sein. Sie erfüllt ihren Wert für Erziehung erst durch die damit angestoßene Aufklärung und Reflexion.

Nur ein winziger Bruchteil der Welt kann nur noch selbst erfahren werden, der überwiegende Teil der Informationen muß durch Erfahrungen anderer vermittelt werden. Lernen in der Weltgesellschaft zwingt zu höchsten Abstraktionslagen.

Didaktische Bemühungen müssen deshalb handlungsorientierte Ansätze mit abstraktem Denken verbinden. Die sinnliche Erfahrung des Menschen will bedient sein, muß aber gleichzeitig mit abstraktem Denken verbunden werden. Handlungsorientiertes und praktisches Lernen wird damit zum Versuch, der konservatorischen Herstellung von Erfahrungsmöglichkeiten im geschützten Raum der Schule, eine Nahbereichsfiktion im Dienste des abstrakten Lernens. Der didaktische Auftrag muß also heißen: Bemühe Dich um Anschaulichkeit, wo immer es möglich ist! Wo dies aber nicht möglich ist, da versuche die Komplexität durch Analogien, durch Modelle oder durch Algorithmen zu ersetzen. Beschränke dich dabei aber nicht auf lineare Systeme, sondern übe dich an komplizierten, nicht durchschaubaren Systemen!

Spielraum für Verhalten und ermöglicht damit einen flexibleren Umgang mit dem schnellen sozialen Wandel.



c) Einüben von Entscheidungs-freude und Methoden der Fragestellung

Abstraktes Lernen ist eine wichtige Grundlage zur Orientierung in der Weltgesellschaft

Die Ergebnisse aus der Kognitionspsychologie haben aufgezeigt, daß es notwendig ist, zu lernen Fragen zu stellen, Entscheidungen zu treffen und das eigene Vorgehen zu strukturieren. Schulisches Lernen behindert teilweise die Einübung dieser Fähigkeiten. Ich halte es für wichtig, daß Lehrkräfte lernen, schulischen Unterricht so zu strukturieren, daß in diese Fähigkeiten eingeführt wird. Dazu gibt es vielfältige Möglichkeiten, ohne daß Unterricht chaotisch wird.

in der Pädagogik als auch in der Politik kontingent geworden; man kann sich allenfalls noch darauf verlassen, daß man sich auf nichts verlassen kann. Alles könnte auch anders sein. Erwartungen können enttäuscht, Hoffnungen betrogen werden. Bisherige Konzepte von Bildung sind wesentlich auf die Vermittlung von Sicherheit aus. Schulbücher geben Antworten und vermitteln damit Sicherheiten. Wissen kann heute aber nicht mehr als Einheit, als einheitlicher Bildungskanon beschrieben werden, sondern nur noch als Differenz.

Dies bedeutet in der *Zielperspektive* für Pädagogik:

- in der Sachdimension das Umgehenlernen mit Unwissenheit,
- in der Sozialdimension das Umgehenlernen mit Fremde und
- in der Zeitdimension das Umgehenlernen mit Ungewißheit

Was kann daraus *methodisch* abgeleitet werden?

- Ich denke zum einen ist es wichtig, *didaktische Toleranz* zu üben.
- Engagierte Bildungsarbeit, die den Fähigkeiten des Lehrenden adäquat ist, verspricht mehr Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit.
- Bildungsarbeit sollte so häufig wie nur denkbar kognitive Anschlußmöglichkeiten an zukünftige Situationen anbieten und nicht Fragen durch vermeintliche klare Antworten abschneiden.

e) Kultivierung des Perspektivenwechsels

Die hohe Komplexität der Entwicklung zur Weltgesellschaft macht es uns sehr schwer, Wahrheiten zu beschreiben. Ideologien, die zwanzig Jahre gelten mögen, werden irgendwann von anderen Ideologien abgelöst. Jugendliche müssen heute lernen, daß es uns nicht möglich ist, Dinge ein für alle mal korrekt zu beschreiben. Der Verlust der Sicherheit der Beschreibung aus einer Perspektive bedarf als didaktische Konsequenz die Einübung von Perspektivwechseln. Jeder Lehrstoff ist eine Beobachtung von Welt, die in der Welt selber vorkommt - genau dieses bleibt als blinder Fleck der eigenen Lehre aber häufig verborgen. Dies zu entdecken und mitzuberücksichtigen befreit aus der „Gottesperspektive“ der Lehrkraft und hütet vor moralischen Normativierungen.

Ich möchte dazu ein Beispiel geben, das mich sehr beeindruckt hat: Unlängst hatte ich Gelegenheit, in Deutschland den Erziehungswissenschaftler Neville Alexander zu hören. Neville Alexander ist Professor in Kapstadt. Er saß lange Zeit mit Mandela auf Robin Island im Gefängnis und ist nun in die Neugestaltung des südafrikanischen Schulwesens involviert. Er berichtete aus der Überarbeitung der Schulbücher in Südafrika. Es sei überhaupt nicht möglich, beispielsweise in Geschichtsbüchern zu einer „richtigen“ Darstellung der südafrikanischen Geschichte zu kommen. Sie würden nun versuchen, die Darstellung durch jede Volksgruppe in kurzen, gekennzeichneten Zitaten nebeneinander zu stellen. Schüler würden so die Geschichte Südafrikas aus unterschiedlichen Perspektiven kennenlernen. Diese Metho-

als gegenseitiges Verstehen anderer Kulturen. Darüber hinaus lernen Schüler aber auch, Perspektiven zu wechseln und Unsicherheiten auszuhalten. Sie bekommen früh vermittelt, daß es keine Wahrheit gibt, bzw. je nach Blickwinkel viele Wahrheiten gibt (vgl. Alexander 1994).

Vielleicht mag eine solche Beschreibung von pädagogischen Aufgaben als zu wenig geschlossen vorkommen, zu wenig orientiert an tradierten Bildungsgütern. Ein solches Konzept wird Schülerinnen und Schülern auf den ersten Blick weniger starres Wissen vermitteln, dafür aber mehr Fragen und mehr Nachdenken hervorrufen. Und so möchte ich als Trost für den Verlust der überschaubaren Welt die Worte des Dichters Ludwig Tieck als pädagogische Erinnerung mit auf den Weg geben: „Eine gute Verwirrung ist besser als eine schlechte Ordnung“.

Literatur:

- Alexander, Neville: Auswirkungen kartesischer Kulturkonzepte auf Rassismus und pädagogische Praktiken in kolonialen und neokolonialen Gesellschaftszusammenhängen. In: Nestvogel, Renate/Scheunpflug, Annette: Europas Bilder von der „Dritten Welt“ - erziehungswissenschaftliche Auswirkungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft, 1994, S.317-332.
- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/Main, 1986.
- Dörner, Dietrich u.a.: Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern/Stuttgart/Wien 1983
- Dörner, Dietrich: Die Logik des Misslingens, Reinbek 1989.
- Homann, Karl/Pies, Ingo: Wirtschaftsethik in der Moderne: Zur ökonomischen Theorie der Moral. In: EuS, 5. Jg. 1994, H.1, S.3-12.
- Treml, Alfred K.: Schule in der Risikogesellschaft: Ist unser Bildungssystem evolutionär überfordert? Msk., Hamburg, 1994a.
- Treml, Alfred K.: Die Evolution der Weltgesellschaft als pädagogische Herausforderung. Vortrag im Konrad-Lorenz-Institut für Evolutions- und Kognitionsforschung in Altenberg/Wien am 24.11.1994, Msk, Hamburg, 1994b.
- Treml, Alfred K.: Entwicklungspädagogik am Ausgang einer Epoche - Bilanz und Perspektiven. Vortrag bei der Grundsatzklausur des Ausschusses für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) am 29. August 1994 in der Evangelischen Akademie Thüringen Neudietendorf, Msk. Hamburg, 1994c.
- Vollmer, Gerhard: Was können wir wissen? In: Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): Funkkolleg Der Mensch. Anthropologie heute. Tübingen 1993, Studieneinheit 19.



Zusammenfassung: Der Autor beschreibt vor dem Hintergrund seiner Erfahrung als Lehrer in der Mitarbeit in verschiedenen Nichtregierungsorganisationen ein Konzept zum globalen Lernen in der Schule.

Hinter den zum Teil unterschiedlichen Konzepten, die sich hinter Begriffen wie „Dritte Welt Unterricht“, „Entwicklungspädagogik“, „Friedenserziehung“, „Interkulturelles Lernen“, „Entwicklung und Umwelt“, „Entwicklungspolitische Bildung“, „Ökumenisches Lernen“, „Global denken - lokal handeln“, „Zukunftsorientierte Erziehung“, „Lernen für die Eine Welt“, „Globales Lernen“ verbergen, stehen nicht nur gesellschaftliche und didaktische Entwicklungsprozesse, sondern auch unterschiedliche Blickwinkel und viel verwirrendes Neben- und Durcheinander. Was wollen wir eigentlich?

Wer in der Öffentlichkeit wahrgenommen werden, in den Medien Verbündete finden und den notwendigen bildungspolitischen Einfluß gewinnen will, muß sich konzeptionell klarer artikulieren. Und das ist nicht in erster Linie eine Frage öffentlichkeitswirksamer Begriffsbildung, sondern ein Klärungsprozeß der Beteiligten.

Was sich da beharrlich seinen Weg bahnt, ist nicht in erster Linie das Produkt von Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik, selbst wenn diese dazu wichtige Beiträge liefern. Es gibt kaum einen zweiten Lernbereich der - bis hin zu der inzwischen unübersehbaren Fülle an Unterrichtsmaterialien - so entscheidend von Nichtregierungsorganisationen, kirchlichen und multinationalen Einrichtungen und zahllosen kleinen Initiativen entwickelt - und von der schulischen Praxis gestaltet wird. Das wichtigste Förderinstrument für die entwicklungspolitische Bildung und Publizistik in unserem Lande, der ABP, ist vielen nicht einmal vom Namen her geläufig. Der Etat des *Ausschuß für entwicklungsbegleitende Bildung und Publizistik* (der evangelischen Kirche) war in den letzten Jahren mehr als doppelt so hoch wie die entsprechenden Mittel des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit.

Wichtiger Beweggrund für das Engagement der NRO war die Verengung der Entwicklungsspielräume in zahlreichen Ländern des Südens, die Erfahrung vieler Organisationen, daß ihre Projekte der Entwicklungszusammenarbeit nur im Rahmen globaler Veränderungen langfristig sinnvoll sind. Die Probleme, die man in irgendeinem Land der Dritten Welt angetreten war zu lösen, stellten sich als komplexer, tiefgreifender, globaler und - aus unserer Sicht - hautnah heraus. Wer entwickelt den Norden, wurde von ihnen gefragt, v.a. sein selbstgefälliges Bewußtsein? Entwicklungspolitische Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit spielen heute in der Arbeit der meisten NRO eine wachsende Rolle. Nicht nur dort - auch im Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit - ist dieser Trend zu beobachten und nicht nur (wie in früheren Jahren) zur Legitimation staatlicher Entwicklungshilfe. Schulbehörden, an die Kulturhoheit ihrer Länder gewöhnt und nicht gerade geübt in der Zusammenarbeit mit NRO, haben da gelegentlich noch ihre

Jörg-Robert Schreiber

Globales Lernen für eine zukunftsfähige Entwicklung

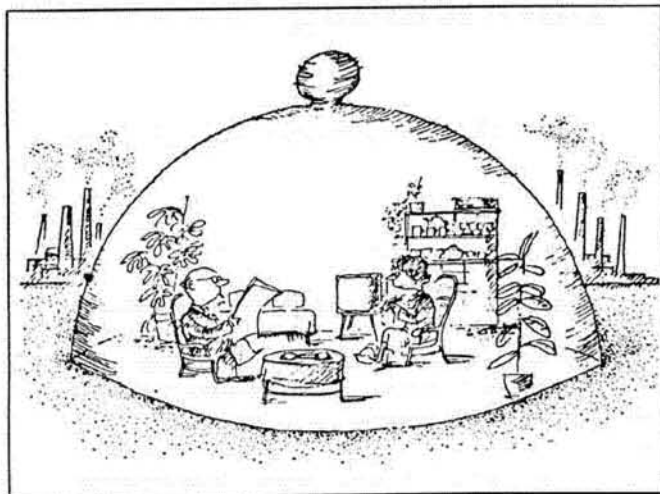
Plädoyer für ein Unterrichtsprinzip

senden Wahrnehmung der Komplexität der Weltgesellschaft und ihrer dynamischen Veränderung. Alfred Tremel hat wesentlichen Anteil daran, der entwicklungspädagogischen Szene Ausmaß und Konsequenz dieser Komplexität bewußt gemacht zu haben. In seinem an den Grundfesten rüttelnden Aufsatz „Desorientierung überall“ spricht er davon, daß die alten Landkarten nicht mehr taugen. Desorientierung lasse sich nicht allein auf der Handlungsebene überwinden, sie erfordere vielmehr „eine Zeit lang weiterhin mit der Ungewißheit und der Unbestimmtheit zu leben“. Entwicklung sei - zumindest auf globaler Ebene - nicht plan- und steuerbar und dafür schlichtweg zu komplex. Es gibt Anzeichen dafür zu glauben, daß die von Tremel vor drei Jahren geforderte Besinnungspause jetzt zu neuen Orientierungspunkten führt.

Der Blick auf das in seiner Vielfalt chaotisch anmutende, sich laufend verändernde Netz der globalen Wechselbeziehungen brachte die bisher als hilfreich angesehene Entwicklungstheorien ins Wanken, machte zunächst einmal hilflos und löste subtile Verdrängungsprozesse aus. Wir kennen sie auch aus dem Schulalltag, sie können ganz unterschiedliche Formen annehmen: von ohnmächtiger Gleichgültigkeit bis hin zu blindem Weitermachen wie bisher mit gelegentlichen Anfällen von Aktionismus. Die politische Kultur in unserem Lande macht uns diese Horizontverengung vor, wenn Probleme, wie das der Massenarbeitslosigkeit allein durch eine Aufwertung des Standortes Deutschland gelöst werden sollen.

Wer aber nicht möchte, daß zukunftsbestimmende Entwicklungen einer kleinen Elite von global agierenden Finanz- und Wirtschaftsfachleuten, dem Markt oder dem Zufall überlassen bleiben, muß sich den intellektuellen und emotionalen Herausforderung einer globalen Existenz stellen und dem Globalen Lernen hohen Stellenwert einräumen.

hungen steht? Es sind nicht bestimmte Themen oder geographische Räume, sondern komplexe globale Zusammenhänge und die dumpfe Ahnung, daß tiefgreifende Veränderungen in allen wichtigen Lebensbereichen angesagt sind. Das Gemeinsame liegt in der Herausforderung, unsere Welt ökologisch und sozial zukunftsfähig zu gestalten und ein von Gerechtigkeit, kultureller Vielfalt, Solidarität und Partizipation geprägtes universelles Menschenbild zu schaffen. Deshalb macht es auch keinen Sinn, sich ein neues *Unterrichtsfach* „Globales Lernen“ zu wünschen. Es kommt viel-



Die eigene Welt unter der Käseglocke?

mehr darauf an, Konvergenzlinien zwischen globalen Entwicklungen einerseits und Veränderungen in unseren Schulen andererseits aufzuspüren. Daß es diese Konvergenzen geben muß, ist für Lehrerinnen und Lehrer, die Vermittlung von Fachwissen der zukunftsorientierten Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler unterordnen, nicht überraschend. Sind doch Schüler, wie auch Erwachsene, Betroffene und mögliche Gestalter einer globalen Existenz.

Globales Lernen ist einem neuen Leitbild verpflichtet, das keineswegs unangefochten ist, das aber v.a. darunter leidet, daß es - obschon in vielen Galerien ausgestellt - Maler und verzückte Betrachter nicht wie von selbst zur Veränderung bewegt. Angesichts des Konfliktreichtums und der kulturellen Vielfalt der Weltgesellschaft ist der internationale Konsens über das gemeinsame Entwicklungsziel einer langfristigen Zukunftssicherung durch nachhaltige Entwicklung in Nord und Süd eher überraschend und sehr erfreulich. Weit weniger Konsens besteht darüber, daß das Ziel der Sustainability nur durch eine internationale Strukturpolitik erreicht werden kann, die an den wachsenden globalen Risiken ansetzt und umfassend Konfliktvorbeugung betreibt. Dieses neue Leitbild muß zunehmend das noch vorherrschende Leitbild überblenden, daß durch die Ausrichtung auf nationale Interessen geprägt ist und globale Probleme mit humanitären Maßnahmen bekämpft.

Für die Auswahl der Felder, in denen Globales Lernen als Unterrichtsprinzip eine wesentliche Rolle spielt, ist es hilfreich, einen Blick auf die „gesellschaftsrelevanten Schlüsselprobleme“ Wolfgang Klafkis zu werfen oder eine Liste der

globalen Risiken heranzuziehen, wie sie z.B. von Thomas Fues von der Organisation WEED zusammengestellt wurde (E+Z 8/95): Zu den 10 größten globalen Risiken rechnet er:

1. Umweltzerstörung
2. Massenarmut
3. soziale Desintegration
4. gewaltsame Konfliktaustragung
5. Wanderungsbewegungen
6. internationale Kriminalität
7. unkontrolliertes Atompotential
8. ruinöse Standortkonkurrenz
9. spekulative Kapitaltransaktionen
10. Bevölkerungsentwicklung.

Es ist der Stoff der großen Weltkonferenzen von Rio bis Peking. Er sprengt nicht nur alle herkömmlichen Fachstrukturen unserer Bildungseinrichtungen, sondern birgt aufgrund der Orientierung an globalen Risiken die Gefahr eines katastrophenorientierten Betroffenheitsunterrichts. Globales Lernen soll aber nicht nur den Horizont des Problembewußtseins erweitern; es geht darüber hinaus um die Mitgestaltung neuer qualitativer Leitbilder, die Reinhard Loske (der im Wuppertal Institut für Klima, Umwelt und Energie verantwortlich zeichnet für die neue Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“) mit dem Ziel umschreibt: *gut zu leben, statt viel zu haben*. Globalem Lernen liegt kein festgezurrtter Entwicklungsbegriff zugrunde. Kernanliegen ist vielmehr die immer neu zu stellende Frage, was Entwicklung in einem weltweiten Kontext bedeutet.

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

Globales Lernen als „soziale Fähigkeit für die Zukunft“, dem ist nur wenig hinzuzufügen.

Didaktische Kovergenzlinien mit einer sich reformierenden Schule, die stärker als bisher Lernende in aktiven Rollen sieht, vernetztes Denken und Konfliktfähigkeit fördert und an der Umwelt und den persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpft, sind nur unschwer zu erkennen. Globales Lernen impliziert eine schülerorientierte Sicht; es hilft, die Fähigkeit zu erwerben, seinen Platz in einer sich verändernden Welt zu bestimmen und von diesem Standort aus das eigene Leben zu gestalten und zur Lösung drängender Probleme beizutragen. Es ist der Dreiklang von Horizonterweiterung, Stärkung der Identität und gesellschaftlichem Handeln. Globales Lernen ermöglicht, globale Entwicklungen mit lokaler Handlungsfähigkeit in Einklang zu bringen. Es fördert Identität und Weltsicht.

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich im Lernzielkatalog von Globalem Lernen wiederfinden, sind in der Regel keine Neuschöpfungen. Sie sind heute Bestandteil der meisten Bildungspläne, auch wenn dort Globales Lernen nicht explizit erwähnt wird. Kennzeichnend für ein Unterrichts-

prinzip „Globales Lernen“ ist die stärkere Akzentuierung von zukunftsorientierten Fähigkeiten zur Lebensgestaltung in einer komplexen Weltgesellschaft; also beispielsweise die Fähigkeit

- Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen,
- die Fähigkeit zu Empathie und intellektueller sowie sinnlicher Wahrnehmung aus wechselnder Perspektive,
- die Fähigkeit, sich bei der ethischen Begründung von Entscheidungen und Handlungen an universellen Prinzipien zu orientieren
- die Fähigkeit zu (in anderen Kulturen z.T. weit verbreitetem) inklusivem Denken, dem von Hans Böhler beschriebenen logischen „Sowohl - als auch“ Operationen.

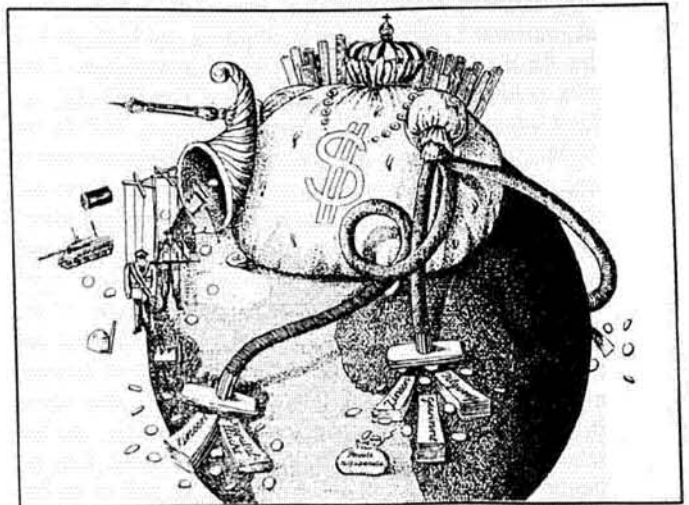
„Global“ sollte in diesem Zusammenhang eher in seiner Bedeutung als „weltweit, weltumspannend“ und weniger in seiner leicht negativen Konnotation als „umfassend, vereinfachend, oberflächlich“ verstanden werden. Globales Lernen ist elementar auf die Wahrnehmung und Ergründung von Situationen, Entscheidungen und Prozessen auf der *Mikroebene* angewiesen. Wie von Schmidt-Wulffen wiederholt gefordert und vorgeführt, kommt es dabei sehr auf die Verflechtung wichtiger Entscheidungsebenen an - von der familialen über die lokale und nationale bis zur globalen. Es bringt für den Erkenntnis- und Lernprozeß wenig, wenn ich ein Phänomen, wie das rasche Bevölkerungswachstum in Entwicklungsländern oder die Zerstörung der Regenwälder, allein von der nationalen Ebene her betrachte. Ein Fach wie die Geographie, in der die Untersuchung von Raumstrukturen verschiedener Ebenen und deren Verflechtungen Tradition hat, könnte dabei über die bestehenden Ansätze hinaus einen wichtigen Beitrag leisten. Es müßte dabei allerdings als Schulfach - abweichend vom wissenschaftlichen Selbstverständnis - den Menschen und die Sicht der Schülerinnen und Schüler noch konsequenter in den Mittelpunkt stellen.

Ob - wie Hagedorn und Meyer es in der Konzeptstudie des Grimme-Instituts zum ARD-Programmschwerpunkt „Eine Welt für alle“ vorschlagen - die Begriffsprägung *global-ökologische Heimatkunde* bisher getrennte Handlungs- und Bildungsfelder zusammenzuführen vermag, muß vor allem aufgrund des schillernden und von vielen nicht besonders geliebten Heimatbegriffs angezweifelt werden. Ihr Hinweis auf das universelle Grundbedürfnis nach vertrauter Welt, nach dem - trotz zunehmender Mobilität - eher wachsenden Bedürfnis, sich auf einer unwirtlichen werden Erde irgendwo heimisch zu fühlen, erscheint dabei sehr wichtig. Die oft kühle Rationalität ökologischer Funktionslogik wird diesem Sicherheitsbedürfnis nicht gerecht. Öffnung für Fremdes und globale Zusammenhänge setzt im allgemeinen Identifikation mit und Engagement für den eigenen Lebensraum voraus, dessen Grenzen allerdings fließend sein sollten und sich nicht mit herkömmlichen politischen oder kulturellen Grenzlinien decken müssen. Aufgabe von Globalem Lernen wäre es, Einstellungen und Erfahrungen zu ermöglichen, die - trotz Verwurzelung - Horizonte erweitern, lokales Handeln und Weltsicht miteinander verbinden.

Der Begriff *global-ökologische Heimatkunde* verweist

auch auf ein weiteres Problemfeld. Globales Lernen sollte sich - trotz seiner Ausrichtung auf eine Wahrnehmung von Vernetzungen - nicht zum grenzenlosen Sammelbecken von Themen und Lernzielen entwickeln. Umso präziser es sich als Lernprinzip darstellt und sich gegenüber anderen Ansätzen, wie z.B. der viel stärker sachorientierten und lokal ausgerichteten Umweltpädagogik, zu profilieren vermag, umso eher hat es eine Chance von einer interessierten Öffentlichkeit wahrgenommen und verstanden zu werden. Abgrenzung und Profilierung stehen dabei bewußt in einem Spannungsverhältnis zum Grundsatz der Vernetzung und Kooperation. Es wäre wichtig, herauszustellen, daß sich notwendige Abgrenzungen im Rahmen einer Neustrukturierung eher an Lernzielen als an Fachthemen orientieren. Zwar erfolgt Globales Lernen an bestimmten Themen und kann ohne fundiertes Fachwissen nicht auskommen, aber es ist nicht primär auf Wissenserwerb angelegt, sondern auf die Entwicklung der Fähigkeit, vernetzt und zukunftsorientiert wahrzunehmen, zu denken, zu fühlen und zu handeln. Die in den Blick genommene Zielperspektive „Globalität“ (Hans Böhler definiert sie mit „Gerechtigkeit für alle“, „Komplexität“, „Universalismus“, „Verantwortungsethik“) muß dabei deutlich werden. Sie kann nicht festgeschrieben werden und zeichnet sich dadurch aus, im Fluß zu sein, aus verschiedenen kulturellen Blickwinkeln unterschiedliche Sichtfelder zu eröffnen und von der oder dem Lernenden mitentwickelt zu werden.

Hinsichtlich der Lernformen, der unterrichtsmethodischen Ansätze und der Organisationsformen braucht Globales Lernen keinen Sonderweg zu gehen. Die Notwendigkeit zur Öffnung des Unterrichts wird im Zusammenhang mit diesem Unterrichtsprinzip jedoch deutlicher als in herkömmlichen Lernbereichen. Nicht ohne Grund hat Globales Lernen bisher vor allem im Rahmen von Projektwochen und



Globales Lernen zur Kompensation von weltweiten Ungleichheiten?

projektartigem Unterricht Gestalt gewonnen. Globales Lernen ohne Kooperation mit außerschulischen Organisationen und Initiativen, ohne konkrete Begegnung mit Fremden und Fremdem, ohne Aktionen, Ausstellungen, Spiele, Theater ist kaum noch vorstellbar.

Globales Lernen ist kein neues Fach und kein neugeschnittener Fachbereich, sondern ein wesentliches Prinzip für Unterricht schlechthin - gewiß, für das eine Fach mehr als für das andere - vor allem aber für einen ganzheitlichen, von Phänomenen ausgehenden Projektunterricht, der in Form einer Rhythmisierung nicht auf Phasen lehrgangsmäßigen Wissenserwerbs verzichten kann. Alle Lehrerinnen und Lehrer werden erfahren haben, daß man sich dabei nicht auf die Formel des fächerübergreifenden Unterrichts verlassen darf. Wenn dieser nicht gerade in der Hand von einer Person liegt, scheitert er immer noch oft genug an der organisatorischen Zwangsjacke vieler unserer Schulen. Hier haben kleine Schritte oft mehr erreicht als große Reformkonzepte: Die Kooperation mit einer Kollegin oder einem Kollegen, mit denen man sich gut versteht, die rechtzeitige Bitte um Blockung von Stunden bei Stundenplanerstellung, die Einführung eines Differenzierungstages, an dem der Unterricht ganz oder weitgehend in den Händen von zwei kooperierenden Kolleginnen oder Kollegen liegt, die allmähliche Institutionalisierung von Projektphasen, die stärkere Berücksichtigung von globalen Themen bei der Entwicklung von Schulprofilen... Richtlinien und Lehrpläne lassen in aller Regel genügend Spielräume für Globales Lernen. Die neuen Empfehlungen der KMK „Zum Unterricht über die ‚Eine Welt/Dritte Welt‘“ stellen Globales Lernen (wenn auch nicht unter diesem Begriff) umfassend als Bildungs- und Erziehungsaufgabe dar, die „insgesamt so bedeutsam ist, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß und der besonderen Berücksichtigung bei der beruflichen Ausbildung bedarf“. Die in einigen Bundesländern angestrebte größere Autonomie von Schule eröffnet hier (bei allen Risiken) neue Möglichkeiten in überschaubarem Rahmen. Sie gilt es aufzuspüren und bei Zeiten zu nutzen.

Die Vielzahl, Komplexität und Dynamik von Themen, an denen sich Globales Lernen vollzieht, erfordert jedoch in viel stärkerem Maße als bisher eine auf diese Entwicklung abgestimmte Lehreraus- und -fortbildung und konkrete Hilfen für die Durchführung von Unterrichtsvorhaben. Zwar gibt es heute - neben dem Engagement von UNICEF, den kirchlichen Entwicklungsträgern, Greenpeace, BUND, der Welthungerhilfe, terre des hommes, den Ländernetzwerken und vielen anderen sowie den entwicklungspolitischen Aktivitäten des BMZ - auch innerhalb der meisten Lehrerfortbildungsinstitute Beratungsstellen, die sich neben anderen Aufgaben dieser Herausforderung stellen. In einigen wenigen Bundesländern gibt es auch Eine-Welt-Schulstellen. Doch sind die meisten dieser Einrichtungen finanziell und personell auf Sparbetrieb geschaltet und in ihrem Bestand nicht gesichert. Auch aus ihrer Sicht ist eine deutlichere Profilierung von Globalem Lernen notwendig, um bei schulpolitischen Entscheidungen Gehör zu finden. Eine erfreuliche Entwicklung in dieser Hinsicht ist, daß es im Dezember nach mehreren gescheiterten Versuchen zur Gründung des bundesweiten Verbandes der Nichtregierungsorganisationen, VENRO, kommen wird. Damit verbindet sich die Hoffnung einer Stärkung der entwicklungspolitischen Lobby und einer wirkungsvolleren Konfrontation der Öffentlichkeit mit globalen Themen. Innerhalb dieses Verbandes wird es auch eine Abteilung entwicklungs-

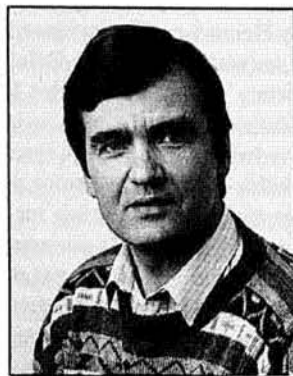
politische Bildung geben, der es hoffentlich gelingt, in dem föderalistischen Kompetenzwirrwarr zwischen Bund, Ländern, Kommunen und NRO neue Akzente zu setzen und Kooperationslinien zu finden.

Mehr noch als viele andere Lernprozesse ist Globales Lernen nicht auf Schule beschränkt, es wird sich zu einer der Grundfunktionen unseres Daseins entwickeln, in der Bank nicht weniger als im Entwicklungsprojekt, auf der kommunalen politischen Ebene ebenso wie in der Außenpolitik, in unserem privaten Alltag genauso wie auf der Urlaubsreise. Zweifeln wird nur der daran, der das Globale in seiner Nähe noch nicht entdeckt hat.

Literatur

- BUND/Misereor (Hg.):** Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung. Berlin 1996
- Bühler, Hans:** Globales Lernen - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens? ZEP 3/95, S. 2-6
- Fountain, Susan:** Education for Development. A Teacher's Resource for Global Learning. Unicef 1995
- Geiger, Michael:** Zukunftsorientierte Erziehung für die „Eine Welt“. Praxis Geographie 4/95, S. 10-12
- Graf-Zumsteg, Christian:** Globales Lernen in der Schweiz (v.a. S. 6-13); Forum „Schule für eine Welt“, o.J.
- Hagedorn, Friedrich/Meyer, Heinz H. u.a.:** Eine Welt Visionen. Bevölkerung - Umwelt - Entwicklung. Beiträge zur medienorientierten Bildungsarbeit, Adolf Grimme Institut 1995
- Klafki, Wolfgang:** Allgemeinbildung heute - Grundzüge internationaler Erziehung. Pädagogisches Forum 1/93, S. 21-28
- Scheunpflug, Annette/Treml Alfred (Hrsg.):** Entwicklungspolitische Bildung. Bilanz und Perspektiven in Forschung und Lehre. Ein Handbuch. Tübingen 1993
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder:** Zum Unterricht über die „Eine Welt/Dritte Welt“ (Stand März 1995; von der KMK am 12.5.95 als Zwischenergebnis zur Kenntnis genommen).
- Treml, Alfred:** Desorientierung überall oder Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. ZEP 1/92 S. 6-17

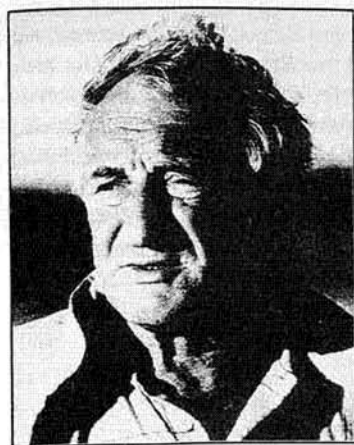
Dieser Beitrag geht auf einen Vortrag im Rahmen der Fortbildungsveranstaltung „Globales Lernen - Bausteine für den Unterricht“ am 14.11.1995 in Hannover, veranstaltet von UNICEF und der Niedersächsischen Landeszentrale für politische Bildung zurück.



Jörg-Robert Schreiber ist Lehrer für Geographie an einem Hamburger Gymnasium. Er ist in der Lehrerfortbildung tätig und arbeitet in verschiedenen entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen mit.

Rupert Riedl, prominenter Schüler und Freund Konrad Lorenz, ist von Hause aus Biologe, genauer: Meeresbiologe. Für ein breites Publikum ist er aber weitaus bekannter als einer der Mitbegründer der evolutionären Erkenntnistheorie und als Autor zahlreicher und er-

folgreicher Bücher („Biologie der Erkenntnis“, „Die Ordnung des Lebendigen“, „Die Strategie der Genese“, „Wahrheit und Wahrscheinlichkeit“, „Die Spaltung des Weltbildes“, „Begriff und Welt“, „Mit dem Kopf durch die Wand“ u.a.). Der inzwischen emeritierte Wissenschaftler leitet das Konrad-Lorenz-Institut für Evolutions- und



Kognitionsforschung (KLI) in Altenberg bei Wien. Das folgende Interview führte Alfred K. Tremel während einer Gastprofessur am KLI am 26. Oktober 1995.

Tremel: Weltgesellschaft - Sie können mit dem Begriff etwas anfangen? Alles wird globaler, vernetzter. Wir werden immer unabhängiger vom Vertrauten, auch von vertrauten Menschen, und immer abhängiger vom nicht Vertrauten, auch von nicht vertrauten Menschen. Mich interessiert: Was sagt der Biologe, der Verhaltensforscher zu dieser Entwicklung?

Riedl: Nun ja, man kann hier einen ontogenetischen oder einen phylogenetischen Zugang wählen. In ontogenetischer Hinsicht ist ja Piaget sehr wichtig, wie auch Lorenz mit seiner ganzen Gruppe. Sie alle haben herausgearbeitet, daß es Stufen der Entwicklung gibt, in denen sich die Unterscheidungsfähigkeit von fremd und vertraut, von nah und fern, herausbildet. Man kann einen Säugling mit einem als Gesicht bemalten Luftballon zum Lächeln beginnen. Erst in einer späteren Phase beginnt er zwischen Luftballon und dem Muttergesicht zu unterscheiden. Dann kommt das Phänomen des Fremdels, wo nunmehr zwischen dem wohlbekannten familiären Bezugspersonen und dem Fremden unterschieden wird. Dieser Fremdeitsbegriff überschneidet sich mit einem Begriff von Konrad Lorenz, nämlich dem Begriff der „Du-Evidenz“. Er meinte, daß man die Du-Evidenz selbst als Apriori, als ein soziales Apriori, interpretieren muß. Wobei wir übrigens die ganzen sozialen Adaptierungen hinsichtlich ihrer Apriorihaftigkeit noch gar nicht ganz erforscht haben. Die kognitiven Apriori sind ganz gut erforscht, aber noch nicht die sozialen Apriori. Es könnte durchaus sein, daß wir analog zu den kognitiven Apriori auch eine ganze Reihe sozialer Apriori phylogenetisch mitbekommen haben - neben einer dritten Gruppe, nämlich den sprachlichen Vorbedingungen.

Es gibt also wahrscheinlich drei Apriori-Bedingungen, wobei wir am wenigsten bisher über die sozialen Adaptie-

„Der Mensch ist an die Kleingruppe angepaßt ...“

Ein Gespräch mit Rupert Riedl über die Weltgesellschaft aus biologischer Sicht

rungen wissen. Wahrscheinlich gibt es so etwas wie eine Du-Evidenz im Sinne des Erkennens der eigenen Art und ein sehr feines Differenzierungsvermögen zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten.

Wenn man neben der Biologie noch die Ethnologie berücksichtigt, so unterscheiden die Naturvölker durchaus schon den Fremden von dem der zur eigenen Gruppe Gehörenden. Ob jetzt diesem Fremden immer mit Mißtrauen oder mit Vorsicht begegnet wird, ist eine Frage, die man Eibl-Eibelsfeldt stellen müßte. Es gibt eine Fülle von Ritualen, die universal zu sein scheinen, begonnen beim Augengruß über Unterwerfungsgebärden bis hin zu Drohgebärden, die den Umgang mit dem Fremden sozial abfedern.

Ein weiterer Aspekt ist die Eingliederung in die Gruppe. In einer Gruppe von Individuen, die einander kennen - bei Menschen oder bei Primaten - hat sich eine Rangordnung herausgebildet. Diese Rangordnung spielt sehr wahrscheinlich eine wichtige Rolle bei der Gestaltung einer Begegnung mit dem Fremden. Unterwerfungsgebärden, die angeborene Tötungshemmung, die man von Tieren gut kennt, gibt es auch bei Menschen. Beispielsweise kann ein gesunder Mann ein weinendes Mädchen nicht schlagen. Allerdings ist Voraussetzung dafür, daß er das weinende Gesicht direkt vor sich hat. Deshalb wird die Tötungshemmung bekanntlich durch die Fernwaffe außer Kraft gesetzt.

Tremel: Eine Zwischenfrage. Wenn ich Sie recht verstehe, sagen Sie: Es gibt phylogenetisch angeborene Apriori, die eine Art Diskriminierungsvermögen implizieren - einmal hinsichtlich der Unterscheidung von fremd/vertraut und zum andern „unterlegen/überlegen“. Sind das angeborene Unterscheidungsvermögen?

Riedl: Ja, aber das jeweils als unter- oder überlegen Bezeichnete ist natürlich nicht angeboren, das beginnt erst in

der Gruppe sich als Hackordnung herauszubilden. Nur die Reaktionen auf Schlüsselreize, die Demutsgebärde und das Imponiergehabe beispielsweise, scheinen in ihrer Struktur angeboren zu sein.

Tremi: Das sind ja beides Beispiele für Reaktionen, die sinnliche Reize konkret voraussetzen. Wir müssen den Menschen sehen, durch die Sinne wahrnehmen. Das Problem der Globalisierung in einer Weltgesellschaft scheint mir jedoch gerade zu sein, daß wir gerade das nicht mehr voraussetzen können. Wir sind abhängig von Menschen, die wir gar nicht mehr sehen, gar nicht wahrnehmen können.

Riedl: Sie haben vollkommen recht. Das Problem heute ist die Anonymität. Diese (schon angesprochenen) hierarchischen Strukturen sind ursprünglich eindeutig wahrnehmbar gewesen, inzwischen aber zunehmend - sowohl im Beruf als auch in der Freizeit - intransparent geworden. Wir haben nicht nur einige, sondern eine ganze Menge hierarchischer Strukturen, die wir aber beispielsweise in einer von Menschen wimmelnden Bahnhofshalle nicht mehr - oder kaum noch - wahrnehmen können. Es gibt fast keine äußeren Kennzeichen dafür mehr. Das verunsichert.

sich darin spiegelt, ist die Erkenntnis, daß wir Menschen in dem Maße weniger moralisch empfinden können, als die Anonymität des Zusammenhangs größer wird.

Tremi: Unser Moralempfinden gründet also in einer Moral der Kleingruppe.

Riedl: Natürlich, ... der Kleingruppe, an die sind wir angepaßt. Und je besser wir die Bezugspersonen kennen, um so wahrscheinlicher ist ein moralischer Verhalten. Der kleine Kaufmann im Waldviertel kann die Marie nicht entlassen, weil er weiß, daß sie schwanger ist, und er kann den Max nicht entlassen, weil er weiß, daß dieser sein Häusl noch nicht abbezahlt hat. Wenn aber die Manager in New York erfahren, daß eine ihrer Firmen in London schon im zweiten Jahr in den roten Zahlen ist, wird sie aufgelöst, es werden Tausende entlassen - mit einem Federstrich. Das zeigt, wie einfach eigentlich das dahinterstehende Prinzip ist.

Tremi: Das heißt also: Nepotismus - die Bevorzugung des Verwandten, des Nahen und des Bekannten ist - etwas, das in unserer natürlichen Ausstattung begründet liegt?

Riedl: Ja, das erinnert sehr an die Soziobiologie und den blöden Witz von den Ameisen ...

Tremi: Ich kenne ihn nicht, den Witz.

Riedl: Nein, nein! Die Soziobiologen sagen, daß da egoistische Gene eingebaut sind und je ähnlicher uns das Genom ist, um so mehr sind wir zu einem altruistischen Verhalten bereit. Aber es gibt auch das Beispiel der Affen, die Jungen eines Weibchens umbringen, das sie kopulieren wollen, damit sie eher eine Chance haben, daß ihre Gene vorankommen. So ein Verhalten, das vielleicht einem Individuum nutzt, kann sehr schlimm für die Art sein. Es gibt immer mehr Hinweise darauf, daß das pathologische Zustände sind, die darin gründen, daß durch die Beschränkung ihres Lebensraumes die Populationen zu groß werden. Es kann sehr leicht sein, daß das uns Menschen auch betrifft!

Tremi: Ich denke, man muß nicht unbedingt soziobiologisch argumentieren, um zu einem ähnlichen Ergebnis zu kommen. Es genügt, einfach mal unsere Sinne zu betrachten. Der Mensch ist ein Sinneswesen und deshalb ein Kleingruppenwesen, ein Nahbereichswesen. Kann man das so sagen?

Riedl: Ja, das ist der Punkt! Ich werde mich für einen Freund fast genau so einsetzen wie für einen Verwandten. Ich muß ihn nur gut genug kennen und die Freundschaft, die ja von wechselseitiger Belohnung ist, die wird Menschen auch zu gegenseitigem Schutz führen. Ich will Ihnen einen Spaß erzählen, der mir gerade einfällt. Neulich saß ich neben einem Herrn, der im Ministerium für die Vergabe von Orden zuständig ist. Der erzählte mir: Wenn ein Gastarbeiter einen Gastarbeiter aus der Donau rettet, kriegt er gar nichts. Wenn ein Gastarbeiter einen Sektionschef aus der Donau rettet, kriegt er einen Orden. Wenn der Sek-



Mit Pfeife: Rupert Riedl, links neben ihm: Irenäus Eibl-Eibesfeldt, an seiner rechten Seite: Alfred K. Tremi

Ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang ist die sogenannte „negative Korrelation zwischen Verantwortungsumfang und Verantwortungsempfinden“.

Das ist eine ganz komplexe und wichtige Sache, die viele noch nicht wirklich verstanden haben. Mein Beispiel, das Sie wahrscheinlich kennen, ist die absichtsvolle Schädigung des Nachbarn. In der kleinen Gruppe, im Rahmen der Großfamilie, gilt das als eine moralische Katastrophe. Wenn ein Kaufmann absichtsvoll andere schädigt und Hunderte um ihr Geld bringt, dann ist das rechtlich gesehen nur Fahrlässigkeit. Wenn eine Großbank zugrunde geht - auch absichtsvoll - und schädigt Zehntausende, dann ist das gar nichts mehr. Es fällt auch nicht mehr unter die Kategorie der Fahrlässigkeit. Und jetzt kommt das Tolle, die vierte Ebene. Wenn ein

Sektionsschef, wenn er einen Sektionsschef aus der Donau rettet. Die Gleichheit der Menschen ist ganz offensichtlich schon bei der Ordensvergabe eine Fiktion.

Die Kleingruppe setzt sich natürlich in die Hierarchie der Gesellschaft fort. Die Steilheit der hierarchischen Pyramide hängt nicht mit dem politischen System zusammen, sondern mit dem Alter der Institution. Ganz junge Institutionen haben ganz flache Pyramiden, eine alte Organisation hat starke Pyramiden.

Tremi: Hängt das denn damit zusammen, daß Hierarchie ein Prinzip der Stabilisierung ist?

Riedl: Ich glaube, daß Hierarchie zwei Antriebe hat. Das eine ist, daß sich einerseits der Stärkere durchsetzt, aber gleichzeitig auch der Schwächere sich einnischen und sich sagen kann, das sollen andere machen. Das macht Sinn. Aber daß eine Großgruppe sich hierarchisch strukturieren muß, führe ich darauf zurück, daß es sich bei hierarchischen Strukturen immer wieder um Kleingruppen handelt. Auch die Offiziere in einem Regiment sind wieder eine Kleingruppe, die einander kennen, und die Industriemagnaten irgend eines Multis sind untereinander auch wieder eine Kleingruppe. Die Psychologen wissen, daß mit der Größe der Gruppe die Zahl der Kontaktpersonen abnimmt. Es geht etwa bis sieben Personen, wenn es dann über Zwanzig, Fünfzig oder Hundert geht, wird es zu kompliziert, und deshalb nimmt die Zahl der Kontaktpersonen durch Hierarchisierung wieder ab.

Tremi: Vielleicht noch einmal zurück zum Ausgangsproblem. Man kann sagen, der Mensch ist von Natur aus auf eine kleine überschaubare Gruppe - von etwa sieben bis zwanzig Personen, mit denen er in Dauerkontakt treten kann präformiert. Er kann mit seinen Sinnen, seinen Augen, seinem Gehör, nur eine bestimmte kleine Umwelt beobachten und wahrnehmen...

Riedl: ... Er kann sich auch nicht den Jammer und die inneren Zwistigkeiten von hundert Menschen anhören, nur für eine bestimmte, überschaubare Gruppe reicht seine ratiomorphe Potenz.

Tremi: Ja, nun haben wir aber eine Weltgesellschaft, die in doppelter Hinsicht abstrakter wird. Einmal werden die menschlichen Beziehungen selbst abstrakter: Die Menschen, von denen wir abhängig sind, lernen wir nicht mehr persönlich kennen. Und zum andern funktioniert die Weltgesellschaft ja ganz unabhängig vom einzelnen Menschen. Der Einzelne wird - qua Umwelt der Gesellschaft - austauschbar, weil er in der Gesellschaft nur noch eine Rolle spielt oder eine Funktion erfüllt. Die Weltgesellschaft wird also abstrakter und wir werden zunehmend von diesen abstrakten Regeln abhängig. Das aber führt uns in ein Dilemma, in ein Problem, das ein genuin pädagogisches ist. Denn Lehrer, Erzieher und Eltern sollen Kinder auf diese Welt vorbereiten. Die Kinder werden aber immer noch mit einer natürlichen Ausstattung des Cro-Magnon-Menschen geboren, und diese ist 35.000 Jahre alt. Und nun sollen wir Pädagogen diese konkreten Kinder, die da mit 6 oder 7 Jahren in die Schule kommen, auf die anonyme und abstrakte Weltgesellschaft vorbereiten. Kann uns dabei der Biologe und

Riedl: Zunächst kann man einmal das, was Sie gesagt haben, Herr Tremi, nur unterstreichen. Und deshalb ereignet sich Erziehung ja nicht so, daß der Staat per Lautsprecher alle seine Bürger belehrt, sondern in der Schule, in der Familie, nach wie vor in Kleingruppen erzieht und unterrichtet. Es ist immer noch die Kleingruppe, wo noch die Hoffnung besteht, daß der Lehrer alle kennt und die Kinder einander kennen. In ethologischen Experimenten ist das erste was einer machen muß, wenn er mit einer Gruppe von Lebewesen, seien es Dohlen oder Affen oder Menschen, arbeiten will, daß er sie individuell kennen lernen muß. Er muß die einzelnen Individuen kennen lernen, und das ist ein Grundprinzip. Was ist das für ein Aufwand, wenn man in solch einem Experiment ein fremdes Individuum der Gruppe hinzufügen will. Dieses muß geschützt werden, und wir müssen sie darauf vorbereiten und meistens geht's trotzdem daneben.

Tremi: Wir haben bisher herausgearbeitet, daß der Mensch als Sinneswesen auf den Nahbereich selektiert wurde. Nun hat ja allerdings der Mensch ein Organ mit auf die Welt bekommen, das vielleicht die Lücke ausfüllen könnte, die wir hier als phylogenetischen Mangel herausgearbeitet haben: unser Gehirn. Mit Hilfe unseres Gehirns können wir denken, und denken beginnt damit, daß unsere Vorfahren irgendwann einmal damit begonnen haben, Vorstellungen in einen fiktiven Raum zu verlagern, also Handlungen nicht sofort im realen Raum auszuführen, sondern zu verzögern - zu überlegen. Und aus dieser Raum- und Zeitrepräsentationskompetenz entwickelte sich schließlich die menschliche Vernunft. Meine Frage wäre jetzt: Ist der Mensch nicht gleichzeitig auch ein Gehirnwesen und damit ein Vernunftwesen, und ist nicht die Vernunft eine mögliche Lösung des angesprochenen Problems, denn mit Hilfe der Vernunft können wir abstrakt denken und damit die abstrakte Weltgesellschaft antizipieren?

Riedl: Im Grunde haben Sie natürlich recht und als eine Forderung - oder Hoffnung - müssen wir auf die Vernunft setzen. Aber man darf nicht vergessen, daß die tieferen Schichten unseres Menschseins in einer gewissen Weise immer dominieren und auf die höheren, jüngeren Schichten durchschlagen. Denken Sie an die drei Kommunikationsweisen, die jüngste ist die verbale, die Gestaltwahrnehmung oder Körpersprache ist eine ältere, tiefergelegte, und die olfaktorische ist die phylogenetisch und ontogenetisch älteste, am tiefsten verankerte. Die tieferen Schichten sind verlässlicher und sicherer als die höheren. Wenn ich mit dem Auge zwinkere, kann das jede verbale Äußerung in sein Gegenteil verkehren, aber wenn einer stinkt, kann das nicht nur das Gesprochene, sondern auch jede Körpersprache überlagern.

Tremi: In der Pädagogik ist derzeit das handlungsorientierte Lernen wieder einmal in Mode. Es soll ganz praktisch gehandelt und dabei gelernt werden. Heißt das nicht, daß diese Appelle an das Konkrete, an einer evolutionär tieferen Schicht ansetzen? Die Alternative, nämlich abstrakte Zusammenhänge kognitiv zu lehren und lernen aber wäre eine jüngere Schicht? Könnte es nicht sein, daß unsere Kul-

abstrakte kognitive Denken erzwingt, unsere Naturgeschichte aber konkretes Handeln belohnt?

Riedl: Wir haben aus dem Eindruck heraus, daß die ratiomorphe Entscheidungsfindung von ganz anderer Art ist als die rationale, Experimente ausgedacht, aus denen wir gelernt haben, daß es in der Ontogenese eine „Kathetische Wende“ gibt, wo logisch deduktive Operationen wahrgenommen und als verlässlich angenommen werden. Und das ist offenbar rein kulturabhängig. Das wird einem nahegebracht durch Arithmetik und Syntax. Interessant ist der Umstand, daß Naturvölker, aber auch unsere Kinder, vor dieser Kathetischen Wende sind und den logischen Syllogismus nicht verwenden. Ein Beispiel aus der Sozialpsychologie: Eine sibirische Bäuerin wird gefragt: Im hohen Norden sind alle Bären weiß, Kamtschatka liegt im hohen Norden. Welche Farbe haben die Bären in Kamtschatka? Und die Bäuerin sagt: Das weiß ich nicht, ich war nie dort, fragen sie jemanden, der dort war!

Treml: Logik ist ja als deduktive Logik nicht wahrheits-erweiternd. Es hängt alles vom Wahrheitsgehalt der Prämissen ab. Aber es ist gleichzeitig ein sehr schönes Beispiel für die Pädagogik. Wenn nun Denken ein fiktives Handeln in einem vorgestellten Raum ist, dann bewegt sich die Pädagogik in der Welt als einer vorgestellten Welt. Man kann die Kinder, um beim Beispiel zu bleiben, nicht selbst nach Kamtschatka bringen und dort selbst sinnlich wahrnehmbar die Eisbären auf ihre Farbe untersuchen lassen. Der Lehrer wird deshalb den Kindern Wahrheitswerte - hier über Bären in Kamtschatka - als Vorstellung vermitteln, als Vorstellung von Erfahrungen anderer, die diese Wahrheitswerte überprüft haben. Brauchen wir in einer Weltgesellschaft nicht gerade solche deduktiven Lernprozesse?

Riedl: Sicherlich, Herr Treml. Trotzdem habe ich hier Bedenken. Kommunikation, Sprache, Logik, Mathematik entstehen unter ganz anderen Selektionsbedingungen als unsere angeborenen Anschauungsformen. Hier empfiehlt es sich, zwei Begriffe zu verwenden: Kohärenz und Korrespondenz. Die Korrespondenz dient der Adaption eines Systems an seine Umwelt. Der Selektionsdruck liegt also bei den angeborenen Anschauungsformen. Bei der Kohärenz geht der Selektionsdruck auf Unmißverständlichkeit und interne Verlässlichkeit. Und zwar schon von Einzellern angefangen bis hin zum Menschen. Die Entwicklung der angeborenen Anschauungsformen begründen den Empirismus, die Entwicklung der Kohärenzformen aber den Rationalismus. Das ist ein völlig anderes System. Deshalb haben empirische und rationalistische Denkformen die ganze Kulturgeschichte hindurch nichts miteinander anfangen können. In der Schule wird überwiegend der rationalistische Zugang verwendet.

Ich habe einmal für unser Kultusministerium eine Untersuchung über den Einfluß verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen auf den schulischen Unterricht in Österreich gemacht. Das Ergebnis war: Vorneweg lag mit 30 % die

cher.

Treml: Ja, Herr Riedl, aber könnte es nicht gerade sein, daß der heimliche Lehrplan unserer Schule heute der ist, daß diejenigen Fächer prämiert werden, die ein solches abstraktes, formales Vermögen der Lernfähigkeit, des Lernens des Lernens, vermitteln, und gerade nicht das Konkrete. Abstraktes, formales Denken scheint an eine abstrakte Weltgesellschaft angeschlossen zu sein als ein konkretes Denken, denn sie entwickelt sich inzwischen so schnell und so unübersichtlich, daß wir zu einer hohen Abstraktion geradezu gezwungen werden. Unser ratiomorphe Apparat alleine scheint hier nicht weiter zu helfen. Wäre das nicht eine mögliche Erklärung?

Riedl: Zunächst steckt die Erklärung darin, daß seit Hammurabi die deduktiven Leistungen einfach unterrichtbar und leicht zu benoten sind. Man kann die Fehler zählen. Es ist leicht intelligibel zu machen, weil es nur über den Intellekt funktioniert.

Treml: Und dadurch, daß es besser benotbar ist, kann man es besser in einen Vergleichshorizont von Unterschieden einordnen.

Aber noch etwas ganz anderes, Herr Riedl. Mir ist aus der Verhaltensforschung noch ein Begriff in Erinnerung. Wenn man den Menschen mit seinen nächsten tierischen Verwandten vergleicht, etwa mit den Primaten, den Anthropoiden, dann ist doch etwas auffällig. Alle seine nächsten Verwandten sind hochselektiv auf einen ganz bestimmten Lebensraum gebunden, d.h. sie sind stenök. Während der Mensch euryök ist, d.h. er ist nicht auf einen bestimmten Lebensraum fixiert...

Riedl: Ja, und er kann alles schlecht. Konrad Lorenz sagt: Es gibt kein Tier, das so gut laufen, so gut schwimmen und so gut klettern kann, wie der Mensch, aber es gibt Tiere, die viel besser laufen, viel besser schwimmen und viel besser klettern können.

Treml: Das heißt, wir können Hoffnung setzen auf unsere Mittelmäßigkeit?

Riedl: Sicher, die Universalität, die Euryözie, die der Mensch hat, ist ja sein großer Erfolg geworden...

Treml: .. wobei sich der Begriff Mittelmäßigkeit ja auf seine körperlichen Fähigkeiten bezieht. Ist er bei seinen geistigen Fähigkeiten nicht singular?

Riedl: Na, ja, sicher, aber Konrad sagt auch zu recht, jeden Unsinn zu glauben, ist ein Privileg des Menschen.

Treml: Eine allerletzte Frage. Sie haben einmal geschrieben, Herr Riedl, „Bildung aber beruht auf dem Bedürfnis, Zusammenhänge zu gewinnen“ .. oder „Bildung ist die rechte Gewichtung weiter Zusammenhänge“...

Riedl: ... Schau mal an!

Treml: Das haben Sie geschrieben!

Riedl: Ja, ich glaube, das ist sogar richtig.

Treml: Ja, das hat mir auch gut gefallen, man könnte ja noch anschließen und sagen: Ausbildung beruht auf dem Bedürfnis, Einzelheiten zu erkennen, aber Bildung auf dem

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

...der blinde Fleck der eigenen Lehre ...

So ist das alles nun doch nichts. Tief atmete ich den Duft der roten Rose ein, die sich in meinem Gärtchen Eden in einer Güllewolke entfaltet. Ich rieche, also bin ich? Kühn und gefährlich gedacht in einer Zeit der Weltgesellschaft. Dysfunktional und wieder einmal deutlich steinzeitlich in meinem kleinen Hugenottendorf. Frau Doktor, was soll ich nur tun?

So sprang mir das Herz doch bisher mit Hermann Hesse. In seinem autobiographischen Märchen „Kindheit des Zauberers“ erzählte er mir verschmitzt: „Weitaus am liebsten wäre ich ein Zauberer geworden. Dies war die tiefste, innigst gefühlte Richtung meiner Triebe, eine gewisse Unzufriedenheit mit dem, was man die ‚Wirklichkeit‘ nannte und was mir zurzeiten wie eine alberne Vereinbarung der Erwachsenen erschien, eine gewisse bald ängstliche, bald spöttische Ablehnung dieser Wirklichkeit war mir früh geläufig, und der brennende Wunsch, sie zu verzaubern, zu verwandeln, zu steigern.“ So führte ich heftige Wortgefechte am elterlichen Frühstückstisch in den sprießenden Maimorgen hinein, die Verwerflichkeit des Kapitalismus Mutter und Vater zentimeterdick aufs Brötchen schmierend (wobei selbst diese Kontrahenten mir immerhin nicht die Wahrheit zumuteten, der Kapitalismus besäße eine Zentrale; sie also insofern auch niemals in mir zusammenbrach). Grundbildung im Deutschunterricht unserer gymnasialen Oberstufe bestand aus vielen vielen Stunden Brecht mit aberundsovielen „Warums“, die wir nie wieder verlernten zu fragen. Wir debattierten in unserer Basisgruppe mit der Vehemenz unserer siebzehn Jahre Entwicklungstheorien und Weltgerechtigkeit. Wir glaubten vor dreißig Jahren weder an eine schnelle Angleichung der unterschiedlichen Lebensstandards noch an die Terminierbarkeit komplizierter Verhandlungen noch an den rationalen Verlauf von Weltgeschehen. Unsere Gegenwart war voll von Problemen, Konflikten, von Kriegen, Flucht, sozialer Ungleichheit und Ungerechtigkeiten. Und wir waren äußerst zurückhaltend, wenn uns Patentrezepte zur Lösung dieser und anderer Probleme dargeboten wurden. Vor allem, wenn die Problemlöser ein oder zwei Generationen älter waren als wir. Sie haben die Wahrheit verloren? Sie hatten sie in unseren Augen nie besessen.

So fühle ich mich nun in mehrfacher Weise unqualifiziert, für die Zukunft zu qualifizieren. Ich bin steinzeitlich mesokosmotisch ausgerüstet, daran ist nicht zu rütteln. Ich brauche mir gar keine Mühe zu geben, den Baum zu sehen, die Wolke zu betrachten, die Katze zu streicheln. So werde ich nur im Nahbereich Probleme lösen können. And that's not good enough! Als Weltgesellschaftlerin, die an-

dere Nahbereichler zu Weltgesellschaftlern erziehen will, muß ich mir abgewöhnen, sinnlich selbst zu erfahren um der Sinnlichkeit willen. Sie kann nur Mittel zum Zweck sein. Nur dann erfüllt sie ihren Wert für Erziehung, wenn sie Aufklärung und Reflexion anstößt. Wieder auf die alten Gurus reingefallen, du dumme Nuß. Nur riechen bezweckt nichts, und was nichts bezweckt, ist nichts. Gut, daß wir die deutsche Wissenschaft haben, die uns vor solchen Torheiten bewahrt.

Würde ich das meinen Schülern, den Bäckern erzählen, wäre ich unten durch bei ihnen. Unverschämtheiten würden sie hinter meinem Rücken sagen wie „Die Alte fickt sich wieder ins Hirn“. Aber ich würde es ihnen ja nicht sagen. Auf dieses Abstraktionsniveau bekäme ich die meisten von ihnen in den paar Wochen Unterricht ohnehin nimmermehr. Und außerdem hätte ich dann jegliche Chance verspielt, sie in eine „Nahbereichsfiktion im Dienste des abstrakten Lernens“ zu locken. Wurde ich schon keine Zauberin, so ist die Lehrerin zu sein kein unwürdiger Ersatz. Für neue Tricks bin ich immer dankbar. Erziehungswissenschaft ist daher für mich unverzichtbar, wohl wahr!

Genetisch, wie gesagt, bin ich also unzureichend ausgestattet. Daran läßt sich nun nichts ändern, da tat sich schon in den letzten Tausenden von Jahren nichts, und so wird das dann wohl auch weiterhin zu akzeptieren sein. Nur gut, daß es den Wissenschaftlern unter uns auch so geht, da beißt die Maus kein Faden ab. Aber hurra, das Defizit läßt sich kompensieren: durch Sprache, Abstraktion, Wissenschaft und Technik schaffen wir den Ausstieg aus unserem mickrigen Mesokosmos. Hinein in die Weite der Welt. Dabei empfand ich bisher immer schon mikrokosmotische Alltäglichkeiten wie das Beziehungsgeflecht in meiner Familie oder an meinem Arbeitsplatz als hochkomplex. Aber da fehlen mir wohl noch ein paar wichtige Abstraktionsebenen, bevor ich mich aus diesem Netz endlich befreien kann. Globale Probleme löse ich damit bestimmt nicht!

Apropos Probleme. Über die Grundbildung - was immer die dann auch ist - hinaus sollen meine Schülerinnen und Schüler sich mit Problemfeldern beschäftigen. Umweltschutz, Ressourcenverbrauch, Bevölkerungswachstum, Krieg, Aggression, soziale Ungerechtigkeit im weltweiten Horizont. Nun war ich gerade soweit zu akzeptieren, daß Schule sich nicht nur öffnen soll (stattdessen konservatorische Herstellung von Erfahrungsmöglichkeiten im geschützten Raum Schule) sondern auch Spaß zu machen hat. Hab' mir das Hirn geknetet, wie ich die Meute einmal

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

pro Stunde zum Lachen kriege. Wie ich Themen so hinbiege, daß die Beschäftigung mit ihnen Spaß macht. Hab in der Trickkiste der Methoden gewühlt und gewurschelt. Und nun solche Themen, wo einem nur zum Heulen ist. Das bringt echt Laune, auch für die Lehrer - nur leider eine, die das Lernen nicht gerade fördert. Wie verflüxt komme ich aus diesem Dilemma heraus? Die anderen haben gut „warum“ fragen - ich habe „weil“ zu antworten, wenigstens ein paarmal in der Unterrichtsstunde.

Also, ich habe so meine Zweifel, daß ich die Erziehung zur Globalität so einfach hinkriege. Dazu müßte ich mein Hirn erstmal ganz schön auf Vordermann bringen. Abstraktionsebenen fallen nun mal nicht scheibchenweise vom Himmel. Für mich nicht, und für alle anderen auch nicht. Ich habe aber überhaupt gar keine Lust dazu. Ich tanze viel lieber oder träume oder schmuse oder rieche Rosen. Das wäre ein hoher Preis, auch wenn er heiß ist. Soll ich das Weltprobleme-Lösen den bereits Abstraktionsfähigen überlassen? Die sind doch nach eigenem Bekunden schon da, wo ich noch mühselig hin müßte? Und was mache ich mit all den Nichtkompensierbaren?

Ich hab' da eine Idee. Homogen ist unsere Gesellschaft sowieso nicht, weder regional noch national noch europaweit noch global. Also, wieso nicht einfach neu spalten, wo Heterogenität sich ohnehin abzeichnet. Ich denke an alle unsere Hirncracks. Aus denen machen wir „Globalies“. Die Globalies psychoterrorisieren zwar vielleicht dann ihre Ehegespinste und kopulieren nur noch zum Zwecke der Begattung und Aggressionsentladung, weil - soviel Wissen wagen wir an dieser Stelle - die Zweckbestimmung von sinnlichen Erfahrungen diese tötet. Aber die Globalies sollen ja Weltprobleme lösen, was brauchen sie da Mensch zu sein?

Obwohl wiederum - der Tat-Folge-Zusammenhang ist in der Moderne kontingent geworden, man kann sich nicht darauf verlassen. Vielleicht sichern da doch ein paar gute Genetiker ab, damit nichts schief geht bei der Ausbildung dieser so dringend zum Überleben benötigten Spezies.

Und dann denke ich an die Nichtkompensierbaren, die „Lokalies“. Ich gestehe gleich, ich fühle mich ihnen näher. Sie sind ohnehin die Geschundenen in dieser Bildungslandschaft, ob man sie nun doof nennt oder „praktisch bildbar“. Ich finde da Lokalies viel netter. Den Lokalies kneten wir nicht das Hirn, die lassen wir im Sumpf des Nahbereichs stecken, global schießen die sich sowieso nur gegenseitig kaputt. Aber hier, hier können sie sich entfalten wie die Dotterblumen. Genetisch für die Höhle ausgestattet, heute Wohnung, Haus oder Stadtteil genannt, sind sie prädestiniert für Nahbereichsprobleme und deren Bewältigung. Hier ist die Luft zwar nicht so frisch wie auf Abstraktionsebene 15Q, aber dafür dürfen die Lokalies sich so richtig ihren Sinnen hingeben und ihnen vertrauen. Das ist doch auch was! So könnten wir für sie Schule so konzipieren, daß Lokalies anschließend schwärmen wie Hesse: „Hinzu kamen nun also die Schulwissenschaften, welche mir leicht fielen und Spaß

machten. Die Schule befasste sich klugerweise nicht mit jenen ernsthaften Fertigkeiten, die für das (globale???) Leben unentbehrlich sind, sondern vorwiegend mit spielerischen und hübschen Unterhaltungen, an welchen ich oft mein Vergnügen fand.“ Eine solche Schule könnte auch mein Herz erfreuen, da bin ich schon ehrlich.

Mich beschleicht angesichts dieser Freuden die Ahnung, potentielle Globalies könnten befürchten, dabei zu kurz zu kommen. Ich sehe daher in diesem Modell ein Konzept der Patenschaften. Lokalies könnten Globalies adoptieren und ihnen gewissermaßen die Füße wärmen, eine äußerst empfindliche Körperregion an der Schnittstelle zwischen Globalität und Lokalität auf unserem Globus: die Erdberührung an sich. Jeder systemisch denkende Mensch dürfte ein leichtes Beben seiner Gehirnmasse verspüren angesichts der Synergieeffekte, die sich hier abzeichnen. Die Globalies könnten nicht nur Frostbeulen behandeln, sondern auch Beziehungskrisen kitten oder mal ein bißchen Verwirrung stiften.

Und wer jetzt doch glaubt, eine gute Verwirrung sei besser als eine schlechte Ordnung, der muß sich dafür dann eben damit abfinden, daß Bildung ihre sehr sehr engen Grenzen hat und daß wir die Weltprobleme weiterhin schlecht lösen werden - untergehen können wir so oder so.

Barbara Toepfer

Leserbrief

Eine Antwort auf den ZEPpelin-Artikel „Hilfe, die Helferinnen kommen“, Heft 4, 12/95, S.21f

Die deutsche Rwanderin hat gesprochen.

Also, Frau Toepfer verkauft in Kigali getragene Kleidung auf dem Markt - möglicherweise aus der Kleidersammlung des Roten Kreuzes - und ernährt damit ihre drei Kinder. Sie hat vier Jahre die Grundschule besucht. Nun meint sie aber, ich wolle sie klein und dumm machen mit meinem Entzücken darüber, daß sie keine Analphabetin ist. Das ist ja alles ganz furchtbar, nur ich kenne Frau Toepfer gar nicht, und ich glaube auch wirklich nicht, daß eine Frau, die nicht schreiben und lesen kann, blöd ist. Um Gottes willen, nein. Ich versichere, ich bin unendlich gerührt über die täglichen Busfahrten nach Kigali, die arme Frau Toepfer, hoffentlich hat sie eine Monatskarte.

Das ist schon ein wunderschönes Stück Literatur, ein erstaunliches Beispiel für echte Rollenprosa. Da sitzt also eine Frau im Fett westeuropäischer Kultur, hängt sich abgelegte Kleider um und spricht mit der mahnenden Stimme einer Rwanderin - Tutsi oder Hutu ist ihr egal! - und weiß natürlich auf diesem Hintergrund und in dieser Verkleidung, wie

könnte man es ja für lustig halten, eine hübsche kleine geistige Übung in Kulturimperialismus: „Deutsche Akademikerin übt sich als leidgeprüfte Rwanderin auf dem informellen Markt in Kigali“.

Polemik beiseite. Spaß beiseite. Ich möchte versuchen, ein paar Dinge klarzustellen. Jede Person, die in einen anderen Kulturraum kommt, steht vor dem Dilemma, daß ihre Sichtweise ethnozentrisch ist. Dies gilt für jede Deutsche, die in Rwanda arbeitet und auch umgekehrt. (Den Begriff des Ethnozentrismus scheint Frau Toepfer mit dem des Eurozentrismus zu verwechseln, die Lektüre des „Alibi-propheten“ Jouhy empfiehlt sich!). Mit diesem Dilemma kann man/frau auf zweierlei Art umgehen: Man/frau kritisiert nichts an der fremden Kultur, sie wird sogar im Gegensatz zur eigenen kaputten Gesellschaft mit ihrer Ellenbogenfreiheit verklärt. Oder man/frau trägt die eigenen Maßstäbe an die fremde Kultur heran und weiß entsprechend alles besser. Dieses Dilemma war ich mir immer bewußt, und ich habe versucht, kritisch und selbstkritisch mit den Ergebnissen meiner Untersuchung umzugehen. Ich habe mit den Marktfrauen gesprochen, die eine neben der anderen standen und ihre Tomaten verkauften und abends kaum etwas zum Essen für ihre Familien hatten, und habe mich gefragt, wieso verkaufen sie nichts anderes, was mehr Geld einbringt, oder gehen einer anderen Tätigkeit nach. Die Untersuchung erbrachte, daß ein ganz wichtiger Punkt der Kapitalmangel war (dies unterschlägt Frau Toepfer) und ein weiterer Grund, das Festhalten am Bewährten, die Scheu vor dem Risiko (übrigens wird dieses Ergebnis auch von einer rwandischen Untersuchung bestätigt). Beides, Kapitalmangel und Festhalten an der Tradition, rühren u.a. daher, daß Frauen hauptsächlich die Familie ernähren und kein Kapital zurücklegen können und daß sie schon als Mädchen unterdrückt werden. Ich habe dargelegt, daß die Frauen eine starke nach außen gerichtete soziale Kompetenz besitzen, daß aber die nach innen gerichtete soziale Kompetenz durch ihre primäre und sekundäre Sozialisation nicht gefördert wird. Beide sozialen Kompetenzen sind im Handelssektor besonders wichtig.

Was macht Frau Toepfer daraus? Sie behauptet, ich plädiere für's Geld Scheffeln, während ich vom Überleben rede. Sie behauptet, ich wolle die traditionale Erziehung abschaffen, während ich sie sogar als positiv werte, aber auch ihre einschränkenden Aspekte darstelle. Sie behauptet, ich hätte etwas gegen die guten Beziehungen zu den Kunden, die die Marktfrauen sorgsam pflegen. Gerade diese soziale Kompetenz halte ich für ungeheuer wichtig. Ich kritisiere gerade an der deutschen Berufsbildungshilfe, daß sie die sozialen Kompetenzen kaum wahrnimmt, dafür aber die fachlich-technischen Kompetenzen überbewertet. Usw., usw. Es macht mich hilflos. Es wimmelt bei Frau Toepfer von Unterstellungen und Verdrehungen. Ich kann und will nicht auf alle eingehen. Ich habe mich gefragt, ob ich überhaupt Stellung nehmen sollte. Ich habe es nun doch getan. Es lohnt sich eigentlich nicht. Wenn frau mich schon angreift, so sollte sie wenigstens richtig lesen - ohne ideologische Scheuklappen.

Gisela Burckhardt

DGfE-Kommission "Bildungsforschung mit der Dritten Welt"

Vorbemerkung zum Bericht der Studierenden über ihre Reise in das südliche Afrika im Herbst letzten Jahres

Neben der Arbeit an der Vermittlung und Vertiefung des Wissens über die Länder des Südens und ihrer Probleme in die deutsche Bildungslandschaft hinein, interessiert Mitglieder der „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“, die Frage, welche Möglichkeiten es für direkte Kontakte zwischen ForscherInnen der verschiedenen Länder und uns gibt. Hier interessiert mich vor allem die Frage nach den Möglichkeiten für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Dieser kann sich nicht mehr an dem Konzept der „Entwicklungshilfe“ orientieren. Trotzdem halte ich kooperative Kontakte zwischen ForscherInnen über die Kontinente hinweg für notwendig. Mit dem hier abgedruckten Kurzbericht einer Gruppe Studierender will ich ein mögliches Konzept zur Diskussion stellen. Es ist für mich wichtig, daß nun schon drei Mitglieder der Reisegruppe an Themen für ihre Diplomarbeit arbeiten, die sich direkt an die Erfahrungen der Reise anschließen. Es sind interessanterweise vergleichende Themen. Daneben dokumentiert ein Brief an den DAAD die finanzielle Problematik solcher Unternehmungen. Auf der Tagung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ in Halle (10.-13.03.) zeigen die Mitglieder der Reisegruppe eine Fotoausstellung, mit der sie ihren Lernprozeß dokumentieren. (Ort: Cafeteria der Universität). Diese Ausstellung kann auf Wunsch auch ausgeliehen werden.

Ich verabschiede mich hiermit auch als Sprecher der Kommission und wünsche meinem Nachfolger Prof. Dr. Hans Bühler, PH Weingarten eine gute Hand für seine Arbeit als neuer Sprecher unserer Kommission.

Gottfried Mergner

Exkursion in Länder des Südens - Besser als bloße Theorie?!

Im September/Oktober 95 hielt sich eine Gruppe von 19 StudentInnen und einem Hochschullehrer der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg im südlichen Afrika auf. Die Exkursion bildete den Endpunkt einer 3-semesterigen Veranstaltung, die von Gottfried Mergner (Studiengang „Interkulturelle Kommunikation“) angeboten wurde. Konkrete Zielländer waren Zimbabwe, Namibia und Südafrika.

Während der Vorbereitungszeit setzten sich die TeilnehmerInnen mit der Frage des „Reisens“ auseinander und damit, was mit Reisenden und Bereisten geschieht. Diskussionsanregungen gaben hierzu Reiseberichte und Reiseliteratur aus verschiedenen Epochen. Daran schloß sich der Themenbereich „Reisen in Länder des Südens“ (sog. „Dritte Welt“) mit seinen besonderen Fragestellungen und Problemen (Exotik, Stereotypen, Fremdheit, Tourismus etc.) an. Parallel dazu waren die Geschichte, die Beziehungen der Länder untereinander und die aktuelle Situation Themen der Vorbereitung.

Es stellte sich die Frage: Kann Reisen die Kommunikation zwischen verschiedenen Kulturen bzw. Menschen verschiedener Kulturen fördern?

Die Region des südlichen Afrika war unter anderem Ziel der Exkursion, weil sich in den drei Ländern, vor allem aber in Südafrika, Lebenswelten sowohl der „Ersten“ wie der „Dritten Welt“ nebeneinander finden, die durch das System der Apartheid verursacht und statisch voneinander getrennt waren (sind). Interessant sind vor diesem Hintergrund die folgenden Fragen: Was ändert sich für die Nachbarstaaten nach dem offiziellen Ende der Apartheid in Südafrika, welche Strategien gibt es, die enorme Ungleichheit zu überwinden und welche Rolle spielt dabei die Kommunikation zwischen den verschiedenen tatsächlichen und konstruierten kulturellen Gruppen? Für alle bindende konzeptionelle Voraussetzungen für die Reise waren:

- Reisen in Kleingruppen (3-5 Personen)
- Aufenthalt von mindestens 3-4 Wochen im einem Projekt
- gemeinsame Auswertungswoche.

In diesem Rahmen bildeten sich 5 Kleingruppen, die sich nach Interessenschwerpunkten zusammenfanden. Diese Gruppen stellten selbständig den Kontakt zu Projekten im sozialen, pädagogischen oder touristischen Bereich in ihrem gewählten Zielland her und organisierten ihren Aufenthalt.

Eine Kleingruppe besuchte eine „Community Based Organization“ im Dorfe Quagas in Zimbabwe. Kernstück dieses Projekts ist eine Mühle, deren finanzielle Ertragsüberschüsse seit 1989 in infrastrukturelle Neuerungen investiert werden, die der gesamten Gemeinde zugute kommen (wie z.B. der neue Bewässerungskanal).

Vier TeilnehmerInnen hospitierten in einer Einrichtung für körperbehinderte Menschen in Bulawayo (Zimbabwe). Hier werden Behinderte innerhalb von drei Jahren für einen handwerklichen Beruf ausgebildet. Diese Ausbildung soll ihnen ermöglichen, später einmal außerhalb dieses Zentrums arbeiten zu können.

Kontakt wurde auch von einer Kleingruppe zur ersten, nicht weißen gemeinwesenorientierten Tourismusorganisation in Namibia aufgenommen. Im Land lernte die Gruppe mehrere Projekte (Craftcenter, Museumsdörfer, Campingplätze) kennen, die alle unter dem Dachverband NACOBTA (Namibian Community Based Tourism Association) zusammengeschlossen sind. NACOBTA strebt einen größeren Einfluß am ökonomisch interessanten Tourismussektor an, der bis dato von weißen UnternehmerInnen dominiert wird.

Das Missionsprojekt THEMBA TRUST („Hoffnung/Vertrauen“) in Dirkiesdorp (Südafrika) wurde von drei Studierenden besucht. Gegründet wurde diese Institution 1986, sie gehört der selbständig evangelisch-lutherischen Kirche an. Neben Einrichtungen des Gesundheitswesens zählen hierzu auch weiterführende Schulen, z. B. eine Mädchenoberschule, eine landwirtschaftliche Jungenoberschule und eine Station für Suchtkranke.

Der bereits bestehende Kontakt zu Dr. Neville Alexander ermöglichte einer Gruppe, mehrere Projekte im Bereich der Grundbildung und Alphabetisierung in Kapstadt und Umgebung kennenzulernen. Dr. Neville Alexander ist Direktor des PRAESA (Project for the Study of Alternative Education in South Africa), einem an der University of Cape Town angesiedelten Projekt, in das auch die Erfahrung langjähriger pädagogischer Arbeit im Widerstand einfließt. Maßgeblich an der Entwicklung neuer Bildungskonzepte und Curricula für das neue, andere Südafrika beteiligt, arbeitet PRAESA mit vielen Gruppen im ländlichen und städtischen Raum zusammen.

Die TeilnehmerInnen waren überrascht, welche Vielzahl von Projekten und Initiativen mit sehr viel Kreativität in den verschiedenen Bereichen tätig sind. Sehr vielfältig zeigte sich allerdings auch das Aufgabenfeld für solche Projekte. Die Frage nach Konzepten und Zielen der Projekte war für die TeilnehmerInnen von großem

Interesse. Im Bereich der Grundbildung tauchten immer wieder drei Probleme auf, die „schlechte“ bzw. nichtangepasste Lehrerausbildung, die meist ungenügende Bezahlung der LehrerInnen sowie das Fehlen von, der Lebenserfahrung und Lebensrealität der Schüler angepassten Unterrichtsmaterialien. Durch den Aufenthalt und die persönlichen Kontakte sowie der Möglichkeit verschiedene Seiten kennenzulernen wurde für die meisten TeilnehmerInnen das Bild, das sie von den besuchten Ländern hatten, stark verändert.

Während der gemeinsamen Auswertungswoche in Tsitsikamma (Südafrika) entwickelten die Studierenden aus den subjektiven Erfahrungen und Erlebnissen gemeinsame, weiterführende Fragestellungen. Die Ergebnisse - aber auch die noch offenen Fragen - sollen in das weitere Studium miteingebracht werden.

Nach diesen 7 Tagen gemeinsamer Reflexionsarbeit in Tsitsikamma, besuchte die Gruppe auf Einladung von Dr. Janina Wozniak (German Department) die University of Port Elizabeth (UPE). Anlässlich eines Aufenthalts an der ehemals „schwarzen“ VISTA University (ebenfalls in PE) wurden den Gruppenmitgliedern die Nachwirkungen der durch die Apartheid verursachten Ungleichheiten im Bildungssystem nochmals vor Augen geführt. Die Überwindung dieser „alten“ Strukturen wird noch viel Zeit in Anspruch nehmen ...

Abschließend bleibt zu sagen, daß wir natürlich mit mehr Fragen als Antworten zurückgekehrt sind und nur einen Bruchteil der Realität und Problematik dieser Länder erfaßt haben. Trotzdem sind wir der Ansicht, daß das Zusammenspiel von theoretischer Auseinandersetzung mit praktischer Erfahrung und Reflexion die Qualität des Studiums verbessert. Wir sind uns einig, daß die bestehenden Kontakte gepflegt und weiter ausgebaut werden müssen.

Für die freundliche organisatorische und menschliche Unterstützung danken wir Dr. Janina Wozniak, Dr. Neville Alexander und den vielen anderen Menschen, die uns so herzlich aufgenommen und geholfen haben.

Anja Kallabis, Kilian Köbrich, Mechtild Voskuhl, Zdravko Gabersek

Aus einem Brief an den DAAD

„Für eine Exkursion in das südliche Afrika im September und Oktober 1995 haben wir bei Ihnen im Februar 1995 Mittel zur Förderung beantragt. Diese Exkursion ist von zwanzig Studierenden unter der Leitung von Prof.Dr. Gottfried Mergner über einen Zeitraum von ein einhalb Jahren in Seminaren und durch Kontakte zu PartnerInnen im Ausland intensiv geplant und inhaltlich vorbereitet worden. Wie wir erfahren mußten wurde dieser erste Antrag abgelehnt, da wir in Konkurrenz mit einem weitaus kurzfristiger geplanten Projekt im eigenen Institut standen. In diesem Zusammenhang möchten wir sie fragen, wie studentische Projekte unter diesen Mittelvergabebedingungen des DAAD geplant und organisiert werden sollen?“

Auf Anraten der Sachbearbeiterin einen Teil der Exkursion als Antrag zu fokussieren (Projektkontakt Universität Port Elizabeth), stellen wir, basierend auf den Kontakten, die Studierende im Laufe der drei-semesterigen Vorbereitungszeit in die Länder des südlichen Afrikas hergestellt hatten, erneut einen Antrag beim DAAD. Die Antwort auf unseren zweiten Antrag erhielten wir im August 1995, also nur ein Monat vor Beginn unserer Exkursion. Unabhängig davon, ob der Antrag nun positiv oder negativ ausgefallen ist, stellt sich uns doch sehr die Frage nach der Sinnhaftigkeit des Verfahrens des DAAD. Studierende, die ihr Studium zum Teil selbst (mit-)finanzieren, und dann zusätzlich die Kosten für eine Exkursion in das südliche Afrika tragen müssen, können nicht kurzfristig innerhalb von einem Monat planen. Für sozial schwächere Studierende wird die Teilnahme an solch einem Projekt von vornherein ausgeschlossen. Da sie unter Umständen auf Zuschüsse angewiesen sind, könnten sie erst einen Monat vor Beginn der Reise definitiv entscheiden ob sie teilnehmen können oder nicht. Sowohl für den Vorbereitungs- als auch für den Gruppenprozeß, in denen es auch um Verbindlichkeiten ge-

hen muß, ist ein Zustand dieser Art nicht tragbar. Auch unsere Kontaktorganisationen in den jeweiligen Ländern brauchen von uns verbindliche Aussagen, um planen zu können.

Um eine Vereinbarkeit studentischer Mittelbeschränktheit, verbindlicher Planung mit den PartnerInnen im Ausland und einer soliden Vorbereitung herzustellen machen wir den Vorschlag, daß die Mittel des DAAD für Exkursionen und Projektkontakte künftig für ein Jahr im Vorraus vergeben werden.“

Materialien zur Entwicklungspädagogik

Unser Mitglied Jos Schnurer ist Dezent am „Niedersächsischen Landesinstitut für Fortbildung und Weiterbildung im Schulwesen und Medienpädagogik“ für Interkulturelles Lernen. Jos Schnurer hat sich neben der interkulturellen Pädagogik vor allem auch mit der Frage von „Entwicklungspädagogik“ beschäftigt. Monatlich erscheint von ihm zusammengestellt ein materialreiches INFO zu beiden Problemfeldern, daß gegen Portgebühren beim NLI, Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim, bestellt werden kann. In dem INFO sind Literatur- und Materialhinweise, Rechtsvorschriften, Aktionsberichte (wie Schulkontakte), Unterrichtsentwürfe, Behandlung pädagogischer Probleme und andere wichtige Informationen abgedruckt.

Tagung der „Commission on literacy, basic education and social and civic competence“

im Rahmen des 9. Weltkongreß der „Comparative Education Societies“ in Sydney, Australien, vom 1. bis 6. Juli 1996 - Call for papers

„Challenges for a world in transition“ lautet das Thema der diesjährigen Arbeitsgruppe über Alphabetisierung, Grundbildung und soziale und gesellschaftliche Kompetenz im Rahmen des Weltkongreß

der komparatistischen Pädagogen. Zu diesem Kongreß wird u.a. Paulo Freire erwartet. Die Kommission bittet um Beiträge, die die Schwierigkeiten für Grundbildung in sich stark verändernden Staaten beschreiben. Dabei sind nicht nur die Transformationsprozesse in den ehemals sozialistischen Staaten gemeint, sondern auch all die Veränderungen, die zu größerer Demokratie oder Chancengleichheit führen. Der erste Teil der Arbeitsgruppe wird sich mit dem Thema „Toward a Gender-Inclusive Culture through Education“ beschäftigen. Ansprechpartner ist hier Leslie Limage, 97 Boulevard Exelmans, 75016 Paris, Frankreich, Tel. 0033-1-46.51.31.81 oder Fax 0033-1-40.71.91.56. Der zweite Arbeitsteil hat das Thema „Liberating Education: Empowerment Worldwide in Theory and Practice“. Informationen dazu gibt es bei Dr. Heinz-Peter Gerhardt, Fachhochschule für öffentliche Verwaltung, Willy-Brandt-Str. 1, 50321 Brühl, Tel. 0228-371892 oder Fax 02232-9299205.

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 gibt auch die Möglichkeit, diese wichtige Institution kennenzulernen.

In der Nähe ist ein Hotel gebucht (Preise zwischen 60 und 80 DM pro Nacht). Tagungskosten entstehen - sieht 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.



„Sieh, das Ferne ist so nah!“

zu den Empfehlungen der Ständigen Konferenz der Kultusminister über den
„Unterricht über die ‚Eine Welt/Dritte Welt‘“

Vierundzwanzig lange Jahre sind schon ins Land gegangen, seitdem der damalige Bundeskanzler Willy Brandt die Regierungschefs der Bundesländer ermahnt hat, dafür Sorge zu tragen, daß „die Fragen der Entwicklungsländer und der Entwicklungspolitik im Schulunterricht mehr Beachtung finden“.

In seinem Brief vom September 1972 wies Brandt die „Herren Ministerpräsidenten“ darauf hin, „daß der Wille zur friedlichen Konfliktregelung, die Bereitschaft zur internationalen Solidarität und die Einsicht, daß es auf dieser Welt keine isolierten Wohlstandinseln geben kann“ heute zu den unverzichtbaren Fähigkeiten und Einsichten zählen, die in den Schulen vermittelt werden müssen. Dergleichen entwicklungspädagogischer Nachhilfeunterricht rief seinerzeit bei zahlreichen Kultusministerien verärgerte Reaktionen hervor. Den vom Kanzler angemahnten Themenbereichen sei in den schulischen Curricula bereits der gebührende Stellenwert beigemessen, wurde erwidert. Vor allem aber verwahrte sich die Kultusministerkonferenz gegen die aus ihrer Sicht ungebührliche Einmischung des Bundes in die Kultushoheit der Länder. Dem ausdrücklichen Angebot des Kanzlers, mit welchem er den Schulen den Zugriff auf die Kompetenz des für Entwicklungszusammenarbeit zuständigen Bundesministeriums offerierte, wurde dementsprechend mit großer Zurückhaltung begegnet. Bis heute ist zu beklagen, wie sehr der überfällige Dialog zwischen Entwicklungspolitik und Bildungspolitik immer wieder im merkwürdigen Kompetenzgerangel zwischen der vorrangigen Bundeszuständigkeit für die Entwicklungszusammenarbeit und der Landeshoheit für die Schulpolitik zerrieben wird. Die wenigen Gespräche, die der eine oder andere Bundesminister für Entwicklungszusammenarbeit vereinzelt mit der Kultusministerkonferenz geführt hatte, um die schulpädagogische Relevanz der entwicklungspolitischen Fragen einzuklagen, versandeten entsprechend fruchtlos. Und die spärlichen Berichte und Grundsatzpapiere zum Stand des entwicklungspolitischen Unterrichts, die im Rahmen der Ständigen Konferenz der Kultusminister in den Jahren 1974 und 1981 dann doch erarbeitet worden waren, blieben unter Verschuß. Bis zum Jahr 1988 sollte es dauern, daß die Kultusministerkonferenz erstmals einen Sachstandsbericht „Zur Situation des Unterrichts über die

Dritte Welt“ veröffentlichte, der sich freilich weitgehend in selbstgefälligen Länderberichten erschöpfte, in denen die Kultusministerien einvernehmlich - aber unzutreffend - bekundeten, daß in den Schulen ihres Zuständigkeitsbereichs der Frage der internationalen Beziehungen zwischen armen und reichen Gesellschaften selbstverständlich längst die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werde. Vergeblich suchte man in diesem Bericht nach Anzeichen dafür, daß in den Kultusministerien die gefährdete Lage der Welt als ernstzunehmende Herausforderung auch für Schule und Unterricht begriffen würde. Die unkritischen Selbstdarstellungen der Bundesländer waren vielmehr sichtlich darum bemüht, jeglichen bildungspolitischen Handlungs- und Diskussionsbedarf in dieser Frage zu beschwichtigen.

Was auch immer die Kultusministerkonferenz letztlich dazu bewogen hat, bereits wenige Jahre später ein weiteres Papier zum „Dritte-Welt“-Unterricht zu erarbeiten - man durfte jedenfalls gespannt sein auf den lange vorangekündigten Versuch der KMK, sich erneut auf das von ihr bislang nur höchst unzulänglich vermessene Terrain der entwicklungspolitischen Bildung vorzuwagen. Denn immerhin war in den letzten Jahren in einzelnen Bundesländern nach langer bildungspolitischer Erstarrung manches in Bewegung gekommen, hatte sich hier und da eine auch schulpädagogisch aktive Lobby von Nichtregierungsorganisationen, Aktionsgruppen und Lehrer/innen-Initiativen zu Wort gemeldet und offensiv das lange versäumte Gespräch mit den Landesregierungen und der Bildungsadministration gesucht. Diese Bemühungen haben in zahlreichen entwicklungspolitischen Lehrer/innen-Kongressen auf Bundes- und Landesebene, in der Gründung zahlreicher entwicklungspädagogischer Informationsstellen oder auch in verschiedenen Lehrplanrevisionen einen positiven Niederschlag gefunden. Und auf den ersten Blick läßt der Entwurf des Papiers „Zum Unterricht über die ‚Eine Welt/Dritte Welt‘“, der von der Kultusministerkonferenz im Mai 1995 als Zwischenergebnis zur Kenntnis genommen worden ist, erwarten, daß die wiederbelebte entwicklungspädagogische Diskussion auch in der Schulpolitik Resonanz zu erzeugen vermochte. Bemerkenswert ist dabei zuallererst, daß im Unterschied zur Geheimniskrämerei, von der die einschlägigen Beratungen in

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

der KMK in der Vergangenheit stets umgeben waren, eine Entwurfsfassung des von der KMK noch nicht verabschiedeten Papiers dem interessierten Publikum bereits jetzt durch das Sekretariat der KMK zugänglich gemacht wird. Damit wird zumindest die nicht selbstverständliche Bereitschaft signalisiert, den noch vorläufigen Text einem öffentlichen Diskussionsprozeß auszusetzen. Das Papier soll erst dann - im Mai 1996 - von der KMK abschließend diskutiert und verabschiedet werden, nachdem es auf einer Fachtagung, (die ursprünglich im Dezember des vergangenen Jahres hätte stattfinden sollen, aufgrund organisatorischer Pannen allerdings auf das Jahr 1996 verschoben werden mußte) mit Fachpersonen aus Wissenschaft, Bildungsadministration und Schule erörtert worden ist. Weiterhin läßt aufhorchen, daß es sich hierbei nicht wie bei den lauen KMK-Berichten der Jahre 1981 (unveröffentlicht) und 1988 um bloße Sachstandsberichte zum entwicklungspolitischen Unterricht in der föderalen bundesdeutschen Bildungslandschaft handelt, sondern prospektive, gemeinsame Empfehlungen vorgelegt werden, die u.a. für die Lehrplanentwicklung und die Lehreraus- und fortbildung eine Orientierungshilfe bieten sollen. Und schließlich bringt bereits der Titel des Empfehlungsentwurfs zum Ausdruck, daß hier nicht nur die schulische Relevanz der Dritte-Welt-Thematik im herkömmlichen Sinne erörtert werden soll, sondern der Problemhorizont auf die Fragen der globalen Entwicklung, der „Einen Welt“, erweitert wird. Sollten die Bildungspolitiker gar die Zeichen der Zeit erkannt haben, sollten demnächst höchst kultusministeriell verlaubliche Reformperspektiven einen Ausweg weisen aus dem biederer Provinzialismus schulischer Curricula und der Verkrustung eines Bildungswesens, das den Herausforderungen der Zukunft in der Weltgesellschaft nicht mehr gewachsen scheint?

Doch die Hoffnung auf den Reformeifer der bildungspolitischen Sachverwalter wird bei der Lektüre des Papiers schnell erschüttert. Was hier im progressiv anmutenden Vokabular einer international orientierten Pädagogik daherkommt - da ist die Rede von der Einen Welt, der globalen Verantwortung, der Offenheit für fremde Kulturen, dem interkulturellen Dialog, den postmaterialistischen Maßstäben und der Zukunftsfähigkeit - wirkt in weiten Teilen nur wie ein modernisierter Aufguß einer konservativen Wertepädagogik, die vorrangig der Bestandserhaltung verpflichtet ist. Zweifellos ist ein wichtiger substantieller Fortschritt gegenüber den bisherigen Verlautbarungen der KMK zum entwicklungspolitischen Unterricht anzuerkennen. Der Bericht von 1988 war noch deutlich durch eine Engführung der Dritte-Welt-Pädagogik auf die Legitimation staatlicher Entwicklungshilfemaßnahmen geprägt, ein Mißverständnis der Aufgaben entwicklungspolitischer Bildung, das eigentlich längst überwunden schien. Während damals der entwicklungspädagogische Auftrag der Schule darin gesehen wurde „den Schülern die weltwirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge zu vermitteln, um sie in die Lage zu verset-

zen, die Maßnahmen der Entwicklungsförderung zu verstehen“, postuliert der jüngste Empfehlungsentwurf nunmehr weitergehend ein gewandeltes Bildungsverständnis: „Bei der Erziehung zur gemeinsamen Verantwortung für die 'Eine Welt' ist auch die Schule gefordert, die Komplexität der zu lösenden Probleme und ihre existentielle Relevanz darzustellen. Diese Erziehungsaufgabe ist insgesamt so bedeutsam, daß sie Bestandteil der Allgemeinbildung sein muß“ (S. 9). Damit ist eine Position bezogen, die mit zahlreichen aktuellen Entwürfen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildungskonzeption in Einklang zu stehen scheint. Doch in dieser allgemeinen Zielbestimmung erschöpft sich bereits die Konvergenz mit dem erreichten Diskussionsstand über ein „globales Lernen“ oder einem Paradigmenwechsel im Verständnis der Allgemeinbildung. Denn anders, als dies z.B. Wolfgang Klafki beispielhaft ausgearbeitet hat, wird die durch die Globalisierung gesellschaftlicher Prozesse längst konstituierte „Eine Welt“ hier nicht als der umfassende Horizont entfaltet, in welchem eine zeitgemäße Allgemeinbildung notwendigerweise reformuliert werden muß. Die „Eine Welt“ fungiert nur als modische Chiffre für einen nach wie vor partikularen Gegenstandsbereich schulischen Lernens, für eine Problemkategorie, die nur deshalb dem älteren Etikett der „Dritten Welt“ beigegeben werden muß, weil einzelne Entwicklungsprobleme inzwischen zu einer globalen Bedrohung angewachsen sind und sich die Kategorisierung einer „Dritten Welt“ angesichts der Differenzierung der Entwicklungsökonomien nicht mehr trennscharf genug durchhalten läßt.

Ausgeblendet bleibt in der hier bemühten Rede von der „Einen Welt“, daß Leben und Arbeiten, Politik und Ökonomie, Kultur und Ökologie an der Schwelle zum einundzwanzigsten Jahrhundert nur noch im Kontext einer interdependenten, aber disparaten Weltgesellschaft angemessen begriffen werden können. Eine zentrale pädagogische Herausforderung wäre es daher, die unmittelbar erfahrbare Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in diesen globalen Kontext einzubetten und die junge Generation dazu zu befähigen, ihr eigenes Handeln wie auch das Handeln der politischen Entscheidungsträger im Lichte ihrer potentiellen Auswirkungen für Menschen jenseits unseres unmittelbaren Gesichtsfeldes und für zukünftige Generationen beurteilen und abwägen zu können. In der entwicklungspolitischen Diskussion hat sich längst die Position durchgesetzt, daß eine Verbesserung der Lebensverhältnisse der Armen in erster Linie nicht über eine weitere Perfektionierung der entwicklungspolitischen Instrumentarien, als vielmehr über die Anpassung der internationalen Verträglichkeit der verschiedensten Politikbereiche und unserer Art des Wirtschaftens und Konsumierens ermöglicht werden kann. Kohärenz, globale Strukturpolitik und die Notwendigkeit einer nachhaltigen und sozialverträglichen Entwicklung der Wohlstandsgesellschaft sind die bekannten Stichworte. Doch von den anstehenden Anpassungserfordernissen des Nordens und den mögli-

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

chen Interessenkonflikten, die sich daraus zwischen Süd und Nord, Ost und West wie auch innerhalb unserer Gesellschaft selbst ergeben, ist im Empfehlungsentwurf der KMK, der doch beansprucht, über den Tag hinausweisende Leitlinien für die zukünftige Behandlung des Themenbereichs „Dritte Welt/ Eine Welt“ zu erstellen, kaum die Rede. Die „Förderung der Entwicklungskompetenz in den Ländern der 'Dritten Welt'“ und die Gewährung „echter Wettbewerbschancen“ auf dem Weltmarkt (Seite 8) lauten die hergebrachten - aber gescheiterten - Entwicklungsrezepte einer liberalistischen Modernisierungsstrategie. Da der Entwurf eben nicht an der vielschichtigen Realität der ökonomischen und politischen, ökologischen und kulturellen Interdependenzen in der „Einen Welt“ ansetzt, sondern an den „Entwicklungskrisen“ der Dritten Welt, verspielt er in den konkreten Unterrichtsempfehlungen auch die didaktisch bedeutsame Chance, die für Schülerinnen und Schülern längst erfahrbaren Schnittstellen zwischen ihrer Lebenswelt und dem Süden (bzw. den Fragen der globalen Entwicklung) als Ausgangspunkt des entwicklungsbezogenen Lernens zu entfalten. Das Versäumnis, „die Ferne“ im Nahen transparent zu machen, erweist sich insbesondere bei der Frage der Interkulturalität als besonders fatal und ärgerlich. Ist es schon verwunderlich genug, daß die Autoren der Analyse der Verschiedenheit der Kulturen in der Welt und damit der pädagogischen Zielsetzung, „Verständnis für fremde Lebenswelten“ zu wecken, einen geradezu herausragenden Stellenwert beimessen, so zeigt sich spätestens bei den didaktischen Konkretisierungen des Papiers, daß sich hinter dieser Überwölbung der Entwicklungsfrage durch den penetranten Verweis auf die kulturellen Differenzen und Eigenheiten der Kulturräume nicht nur eine erneute „Kulturalisierung“ der entwicklungspolitischen Diskussion verbirgt. Das Papier stützt sich darüber hinaus auf ein fragwürdiges Konzept des Kulturverhältnisses, das die faktische Multikulturalität unserer Traditionen und kulturellen Orientierungsmuster leugnet. „Offenheit für die Werte anderer Kulturen“, „Verständnis für fremde Lebenswelten“ sollen z.B. durch „intensiven Mediengebrauch“, durch das „Nachbauen typischer Artefakte dieser Welten“ durch Schulpartnerschaften etc. geweckt werden; die (nicht nur) angesichts von sieben Millionen Einwanderern, die in Deutschland leben, im Nahbereich selbst tagtäglich gegebene Begegnung und Kontrastierung, Integration und Differenzierung verschiedener kultureller Lebenswelten, bleibt für ein offensichtlich nur auf die Ferne zielendes entwicklungspolitisches und interkulturelles Lernen völlig ausgeblendet. Das erstaunt insofern nicht, als die Autoren hier ein Modell des interkulturellen Dialogs hofieren, dem die gegebene Multikulturalität unserer eigenen Lebenswelt sichtlich fremd, um nicht zu sagen, zuwider ist. Denn das interkulturelle Lernen sei erst auf der Grundlage einer gefestigten eigenen kulturellen Identität legitim, die Identifikation mit der eigenen Kultur, mit unseren gesellschaftli-

chen Werten wird ausdrücklich als unerläßliche Voraussetzung für die interkulturelle Verständigung proklamiert. Doch das Ausbalancieren von personaler wie von sozialer Identität, das wissen wir spätestens seit Krappmann, ist ein unentwegter, unabschließbarer Prozeß, kein zu bewahrendes Gut; und wie sollte gar eine kulturelle Identität „gefestigt“ werden angesichts der multikulturellen Wurzeln unserer „mitteleuropäischen Kultur“ und der fortschreitenden Pluralisierung der Lebenswelten, die mit der Moderne unlösbar verbunden ist? Die Forderung nach der Wahrung oder Ausbildung einer kulturellen Identität „ist unsinnig, weil sie die Prozeßhaftigkeit von Identität wie von Kultur vernachlässigt“, schreibt Georg Auernheimer in seiner längst zum Standardwerk gewordenen „Einführung in die interkulturelle Erziehung“. Die anderen Kulturen sind für die KMK-Autoren nur insoweit als Bildungsgut wertvoll, als wir sie aus der Ferne betrachten können; zu nahe kommen oder sich gar mit der unseren vermischen sollten sie freilich nicht, denn „trotz aller Prozesse des Austauschs und der gegenseitigen Bereicherung kann sich Kultur (...) nur in ihrem jeweiligen Sozialzusammenhang voll entfalten“ (Seite 13). „Die Erziehung zu interkultureller Kompetenz erkennt den Eigenwert jeder Kultur an“ (S. 13), allerdings wird kein Zweifel daran gelassen, welche Kultur letztendlich doch die vorteilhaftere ist: Denn „die Entwicklungsgesellschaften sind“ ja noch „auf der Suche nach einer Weiterentwicklung ihrer Identität“, weil sie mit der Moderne nicht zurechtkommen. In der neuen soziokulturellen Entwicklung in Deutschland sei es indes gelungen, unserer Identität die für die Bewältigung der Moderne erforderlichen Wertorientierung einzuverleiben: „Beispiele dafür sind die individuelle Selbstverantwortung, die fachlichen gesellschaftlichen Schlüsselqualifikationen in einer komplexen Arbeitswelt, die Gleichberechtigung der Frau, das ökologische Bewußtsein etc.. Ohne eine Weiterentwicklung in diesen Bereichen sind Produktivitätsfortschritte in den Entwicklungsländern ebensowenig denkbar, wie die Verwirklichung der Menschenrechte oder der demokratischen Partizipation“ (S. 13).

Eine programmatische Erklärung des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, die 1992 unter dem Titel „Entwicklungspolitische Bildungsarbeit in Schulen“ vorgelegt worden ist, vollzieht in dieser Hinsicht den notwendigen entwicklungspädagogischen Paradigmenwechsel viel konsequenter, indem sie die klassische entwicklungspolitische Bildung in den Kontext interkulturellen Zusammenlebens, globaler Entwicklungsfragen und der „Verwobenheit unserer Lebenswelt mit den Entwicklungsländern“ reformuliert. Als Konsequenz aus diesem Ansatz wird dabei auch die Bildungsarbeit des BMZ darauf verpflichtet, deutlich zu machen, „daß die Entwicklungspolitik in eine kohärente Gesamtpolitik eingebettet sein muß und daß Veränderungen unseres Lebensstils zugunsten der Menschen in Entwicklungsländern erforderlich sind“. Die Rolle der Nicht-

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

regierungsorganisationen und Aktionsgruppen als kompetente Kooperationspartner für die Schulen vor Ort wird anders als in der KMK-Erklärung angemessen gewürdigt. Vor allem aber benennt das BMZ-Papier deutlich die Defizite, Unzulänglichkeiten und den Handlungsbedarf, der beim gegenwärtigen Stand der entwicklungspolitischen Bildung an den Schulen unverkennbar ist. Ein selbstkritisches Eingeständnis des nach wie vor ganz und gar unzureichenden Stellenwerts der entwicklungspolitischen Bildung in Lehrplänen und Lehreraus- und Fortbildung, der Mängel, Probleme und offenen Fragen schulischer Entwicklungspädagogik sucht man indes in den KMK-Empfehlungen vergeblich. Ein Mindestmaß an kritischer Bestandsaufnahme wäre jedenfalls zu erwarten, wenn man wirksame Empfehlungen geben möchte, die Innovationen anregen sollen.

Doch der Empfehlungsentwurf ist sichtlich darum bemüht, niemanden zu kränken: Dem Diktat des Kompromisses im nach wie vor parteipolitisch befangenen Meinungsstreit der Bildungspolitiker hat sich der Entwurf bereits, wie die Autoren in den Vorbemerkungen durch die Blume eingestehen, vorsorglich unterworfen. Die Motivation und das Engagement der Initiatoren, die dieses Papier trotz zahlreicher Widerstände überhaupt auf den Weg gebracht haben, ist sehr wohl anzuerkennen. Allerdings hätte man von einem Diskussionsentwurf auch erwarten können, daß nicht alle Spitzen von vorne herein geglättet werden und zumindest der Stand der entwicklungspädagogischen Diskussion in Wissenschaft, Nichtregierungsorganisationen und den damit befaßten Bundesministerien rezipiert wird.

Daß das weitergehende Grundsatzpapier des BMZ im Papier der KMK mit keinem Wort gewürdigt wird, verweist erneut darauf, wie sehr die eingangs erwähnte Konkurrenz zwischen Bundes- und Landeskompetenzen noch immer einen konstruktiven bildungspolitischen Dialog in Deutschland lähmt. Erinnert sei dabei auch an das Schicksal der Enquete-Kommission des Bundestages „Zukünftige Bildungspolitik - Bildung 2000“. Daß der Deutsche Bundestag erstmals in der Geschichte der Bundesrepublik eine Enquete-Kommission zu bildungspolitischen Zukunftsperspektiven eingesetzt hatte, hätte unter anderen Umständen durchaus den eingeschlafenen bildungspolitischen Diskurs aufrütteln können. Doch auf Druck vor allem der unionsregierten Länder hatte die konservative Mehrheit im Bundestag seinerzeit die Begrenzung des Arbeitsauftrages der Enquete-Kommission auf jene Bildungsbereiche durchgesetzt, die in Bundeskompetenz stehen. Durch die vollständige Ausblendung des Bereichs der allgemeinbildenden Schulen war die Auseinandersetzung mit den brennendsten bildungspolitischen Fragen von vorneherein ausgeschlossen worden. Und so ging letztlich der Abschlußbericht der Kommission, der zumindest wegen seiner Minderheitenvoten durchaus lesenswert ist, in Ermangelung jeglichen öffentlichen Interesses sang- und klanglos unter - und mit ihm vorläufig wohl auch der politische Wille, die Rolle der Bildung im Zei-

chen der bevorstehenden Umwälzungen in der Industriegesellschaft neu zu justieren.

Es steht zu befürchten, daß die Empfehlungen der KMK zum entwicklungspolitischen Unterricht ein ähnliches Schicksal erleiden. Wenngleich hierin zentral die eigentlich spannenden Fragen der Schulpolitik angesprochen werden dürfen, sind es doch die Kultusministerien der Länder selbst, die diesen Bericht letztlich zu verantworten haben, hat der in der Kultusministerkonferenz nach wie vor strukturell eingebaute Zwang zum seichten Minimalkonsens dem Entwurf schon vorab jede Spitze genommen. Es wäre fatal, würde ob der Blässe dieser Empfehlungen auch die zugrundeliegende Problemstellung, in welcher Weise Bildung auf die Herausforderungen der globalen Entwicklung reagieren soll, wieder der bildungspolitischen Flaute anheimfallen. Man möchte diesem Entwurf, so ärgerlich und unzulänglich die darin entfalteten Positionen auch sein mögen, allein deshalb keinen Mißerfolg wünschen, weil er zumindest die kleine Chance in sich birgt, daß die bedrängende Frage nach den zukünftigen Aufgaben der Schule angesichts der gefährdeten Lage der Welt noch ein Weilchen auf der Traktandenliste der Kultusministerkonferenz verbleibt.

Denn daß ein Bundeskanzler mit weltpolitischem Weitblick erneut die Bildungspolitiker der Länder ermahnen könnte, diese Frage ganz oben auf ihrer Agenda zu platzieren, ist in den nächsten Jahren wohl kaum zu erwarten.

Anmerkung: Der Entwurf „Zum Unterricht über die 'Eine Welt/Dritte Welt'“ ist erhältlich über das Sekretariat der KMK, Postfach 22 40, 53012 Bonn.

Klaus Seitz



Dr. Klaus Seitz ist Geschäftsführer des Ausschusses für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) der evangelischen Kirche in Deutschland

Kinder- und Jugendparlament Mitverantwortung für die „Eine Welt“

Entwicklungspolitische Informations- und Bildungsarbeit - ein weites Feld, auf dem sich entwicklungsbezogene Nichtregierungsorganisationen, die Bundesregierung, aber in immer stärkerem Maße auch die Länderregierungen mit ihren zuständigen Einrichtungen für Entwicklungszusammenarbeit bewegen. Im Land Berlin ist das die Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit bei der Senatsverwaltung für Wirtschaft und Technologie, die als zentrale Informations- und Koordinierungsstelle die Entwicklungspolitik des Berliner Senats umsetzt.

Neben der üblichen Unterstützung der Bildungsarbeit der Nichtregierungsorganisationen reifte Ende 1993 und Anfang 1994 die Idee, eine eigene größere Veranstaltung durchzuführen. Ziel war es, Kindern und Jugendlichen über den Schulbetrieb hinaus das Thema Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspolitik näherzubringen, sie zu sensibilisieren und über den direkt beteiligten Kreis hinaus auch die Öffentlichkeit zu erreichen.

Um ein solches umfassendes Ziel zu erreichen, bedurfte es einiger Anstrengungen, denn wir mußten das Interesse der Kinder und Jugendlichen wecken, wir mußten interessante Aktivitäten gewährleisten und wir mußten es den Medien so verkaufen können, daß sie es auch beachteten.

Wie ist uns dies gelungen?

Wir waren uns darüber einig, daß die Kinder und Jugendlichen so früh wie möglich schon in der Planung mit einbezogen werden sollten. Es sollte also nicht nur eine Sache von uns, der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit, sondern auch ihre eigene Sache sein.

Unser Vorschlag war, einen Dialog zwischen Kindern und Jugendlichen einerseits und Berliner Politikern, die für die Entwicklungszusammenarbeit zuständig sind, sowie Praktikern aus entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen andererseits anzubieten.

Für uns Organisatoren, die wir nicht regelmäßig mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, war es zunächst nicht einfach, an interessierte junge Menschen heranzukommen. Über diverse entwicklungspolitische Bildungseinrichtungen Berlins, über Vereine, über Schulen und freie Gruppen bis hin zu Schülerläden versuchten wir Multiplikatoren zu erreichen, die uns dann wiederum interessierte Mädchen und

Jungen und junge Erwachsene im Alter von 10 bis 20 Jahren nennen konnten.

Manchmal hatten wir den Eindruck, als hätten wir mehr Anschriften von Multiplikatoren als von interessierten jungen Menschen.

Recht hoffnungsvoll waren wir nach dem ersten Treffen, an dem wir unseren Vorschlag vorstellten, eine solche Dialogveranstaltung durchzuführen. Dieser wurde vor allem deshalb so positiv aufgenommen, weil er breiten Platz der eigenen Initiative und Entscheidung der Kinder und Jugendlichen ließ.

Es bildeten sich Arbeitsgruppen zu den verschiedensten entwicklungsbezogenen Themen. Zunächst stellten wir uns alle vor, daß diese Arbeitsgruppen eigenständig arbeiten sollten, doch stellte sich bald heraus, daß es hierzu nur in wenigen Fällen wirklich kam. Es klappte vor allem dort, wo LehrerInnen sich von Anfang an bereit erklärten, mit ihrer Klasse bzw. ihrer Arbeitsgemeinschaft zu bestimmten Themen zu arbeiten.

Aus dieser Erfahrung heraus boten wir während des zweiten Treffens Arbeitsgruppen zu den Themen Umwelt und Entwicklung, Wirtschaft und Entwicklung und Flüchtlinge/Menschenrechte an.

Obwohl es von uns zunächst so nicht angedacht war, blieben diese Arbeitsgruppen bestehen und waren die Kernzellen der Vorbereitungsarbeit. Daneben gründeten sich spontan zwei Arbeitsgruppen, wovon die eine die Presse- und Medienarbeit begleiten wollte und die andere ein kinder- und jugendgerechtes Flugblatt entwerfen und verteilen sollte.

Es machte uns Spaß mitanzusehen, mit welchem Ernst, Engagement, aber auch mit welcher Kompetenz die jungen Menschen in den verschiedensten Altersgruppen zu den genannten Themen arbeiteten. Was der Informationsumfang und die Informationstiefe anbelangt, war diese Phase für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sicherlich die wichtigste.

Da die am Ende stehende Veranstaltung ein entwicklungspolitisches Hearing im Berliner Abgeordnetenhaus (Parlament) sein sollte, war es auch Ziel der Arbeitsgruppen, entsprechende Fragen an den für die Entwicklungspolitik zuständigen Senator, an die entwicklungspolitischen Spre-

Bericht Bericht Bericht Bericht Bericht Bericht Bericht Bericht Bericht

cher der im Abgeordnetenhaus vertretenen Parteien und den drei eingeladenen Nichtregierungsorganisationen auszuformulieren.

Alle an der Vorbereitung Beteiligten waren sich darüber einig, daß wir während des Hearings eine Ausgewogenheit gewährleisten sollten; alle Altersstufen sollten die Möglichkeit haben, zu allen Themenkomplexen Fragen zu stellen.

Im dritten Vorbereitungstreffen wurde ein Fragenkatalog zusammengestellt und dann darüber abgestimmt, welche der Fragen der einzelnen Altersgruppen zu den vorher von den Kindern und Jugendlichen benannten Oberthemen (zuzüglich zu den o. g. Themen: Kinderrechte und Krieg) die interessantesten sein würden.

Eine zunächst sehr kontrovers geführte Diskussion entstand, ob diese Fragen den Politikern und Praktikern vorher zur Kenntnis gegeben werden sollten oder ob sie während der Veranstaltung „kalt erwischt“ werden sollten. Für die Ernsthaftigkeit und Redlichkeit der jungen Menschen sprach, daß sie sich letztlich dafür entschieden, die Fragen vorher den Dialogpartnern zur Kenntnis zu geben. Sie wollten vermeiden, daß sie inhaltslose Antworten aus dem „hohlen Bauch“ bekommen. Ihnen ging es in großer Mehrheit nicht darum, Politiker „vorzuführen“, sondern einen ernsthaften inhaltlichen Dialog mit ihnen zu führen. Gleichwohl wollten sie es den für die Entwicklungspolitik Verantwortlichen nicht zu leicht machen und entschieden sich, den gesamten Fragenkatalog an alle Politiker und Praktiker zu senden, ohne den Hinweis zu geben, welche Frage an welchen Politiker gestellt werden sollte. Damit waren diese gezwungen, sich auf 29 Fragen des Fragenkatalogs vorzubereiten.

Der große Tag war der 1. April 1995. Der Plenarsaal des Abgeordnetenhauses war voller als zu den üblichen Parlamentsitzungen. Auf dem Stuhl der Parlamentspräsidentin saß Frau Dr. Hanna-Renate Laurien, neben Senator Dr. Meisner die einzige, die heute da saß, wo sie auch sonst immer sitzt. Zu ihrer Rechten und Linken, auf den Sitzen der Stellvertreter, nahmen Arwa Koulailat und Carsten Görz, die von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewählt wurden, Platz. Alle drei leiteten die Sitzung. Die Befragten, unter ihnen Herr Senator Dr. Norbert Meisner (SPD) nahmen auf der Regierungsbank Platz, während rd. 250 Kinder und Jugendliche die Sitze der Abgeordneten „drückten“.

Nach der Begrüßung und der Vorstellung durch den Leiter der Landesstelle für Entwicklungszusammenarbeit ging es in die parlamentarische Praxis.

Während die Einen gemessenen Schrittes an das Rednerpult schritten und auf den Ellbogen gelehnt wissen wollten, wie denn in Berlin das versprochene Ziel der 25 %igen CO₂-Reduzierung erreicht werden sollte, fragte der elfjährige Amin Riad Shakhshir, warum Kinder in den Krieg gezogen werden. Die Frage war an niemanden direkt gerichtet und so ergab sich ein langes Schweigen, eine Zeit, in der sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Veranstaltung, auf welchen Plätzen sie auch saßen, sich diese Frage immer und immer wieder stellen konnten. So einfach diese Frage ist, so schwer ist es, darauf eine plausible Antwort zu ge-

ben, denn sie gibt es nicht. Der anschließende Antwortversuch mußte ein Versuch bleiben.

Alle Fragen zeigten, daß sich die Kinder und Jugendlichen mit der Materie eingehend befaßt hatten und gut vorbereitet waren. „Auf dem Rio-Gipfel soll beschlossen worden sein, daß Beauftragte für Entwicklungsfragen in den Kommunen eingesetzt werden. Wie wurde das hier in Berlin realisiert?“ wollte Anne Pfeiffer, 17 Jahre, wissen. „Warum richtet sich Entwicklungspolitik häufig an politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten aus (gegen Kuba, Vietnam, Irak, aber nicht gegen Südafrika)?“ fragte Henrik Prusch, 19 Jahre alt. „Warum gibt es so viel Ausländerhaß?“ wollte die neunjährige Tanja Lakatos erfahren.

Während die Vertreterinnen und Vertreter der drei Nichtregierungsorganisationen schon aufgrund ihrer tagtäglichen Arbeit gut vorbereitet waren, konnte man dies zwar auch vom zuständigen Senator und den Vertretern der meisten Parteien sagen - allerdings nicht unbedingt von denen, die die Mehrheit im Parlament innehaben.

Vertreter einer großen Partei verwechselten die ganze Veranstaltung wahrscheinlich mit einem Staffellauf und nahmen immer nur phasenweise an der Veranstaltung teil, weil sie anderen Verpflichtungen nachgehen mußten und übergaben dann wieder die Aufgabe an den nächsten Kollegen. Die Vertreter dieser Partei zeichneten sich darin aus, daß sie alle gleich unvorbereitet waren.

Als geschulte Politiker wußten sie selbstverständlich mit einer solchen Situation umzugehen und hatten immer viel zu sagen, wenn sie gefragt wurden. Wenn dann die Antwort mit dem Bedauern eingeleitet wird, daß man zwar nicht vorbereitet sei, aber ..., dann hatte man genau das Bild von Politikern gezeichnet, was landauf, landab zur Politiker-(nicht Politik-)verdrossenheit führt.

Da es uns gelungen ist, insbesondere mit Hilfe der Presse-AG der Kinder und Jugendlichen, eine große Anzahl von Medien davon zu überzeugen, von der Veranstaltung zu berichten, war auch bereits in der Vorbereitungszeit eine erheblich überdurchschnittliche Medienresonanz zu verzeichnen.

Was wir bedauerten, war die Tatsache, daß die Medien die Rolle der Politiker nicht differenziert genug wahrgenommen haben, sondern selbst die, die gut vorbereitet waren, in „einen Topf“ mit den in der Tat schlecht vorbereiteten Politikern geworfen wurden. So konnte man unter dem Strich in den Medien lesen, hören und sehen, daß die Organisatoren - und vor allen Dingen die Kinder und Jugendlichen - recht gut benotet wurden, während die Politiker dann doch eher unterdurchschnittliche Noten erhielten.

Fazit ist, daß sicherlich eine große Anzahl der Kinder und Jugendlichen entwicklungsbezogenen Fragen danach offener gegenüberstehen und Politiker sicherlich einen Denkanstoß erhalten haben, daß Kinder und Jugendliche nicht nur über Spielplätze und Jugendheime mitdiskutieren wollen, sondern auch über andere Politikfelder sich mit den zuständigen Politikern auseinandersetzen wollen.

Peter Gustavus

Wettbewerb für Unterrichtsversuche/ Projekte

zur Weltethos-Erklärung in Schule und Erwachsenenbildung

In einer Zeit nicht enden wollender Kriege und neuer, blutiger, auch religiös bedingter Konflikte braucht unsere Welt ein gemeinsames Ethos. Die Welt braucht keine Einheitsreligion und Einheitsideologie, wohl aber einige verbindende und verbindliche Maßstäbe, Normen, Werte, Ideale und Ziele.

Bewegt von diesem Grundmotiv, haben am 4. September 1993 die Delegierten des Parlaments der Weltreligionen in Chicago eine Erklärung zu einem Weltethos mit großer Mehrheit unterschrieben und feierlich verabschiedet. Der Text der Erklärung ist in Gehalt und Wortlaut maßgeblich durch Hans Küng inspiriert worden, der im Jahre 1990 sein Buch „Projekt Weltethos“ als Grundlagentext zur Diskussion gestellt hatte. Die Erklärung wurde 1993 publiziert mit Kommentaren von Hans Küng und Karl-Josef Kusche. Inzwischen haben zwei Jahre nach der Verabschiedung der genannten Erklärung viele namhafte Repräsentanten aus Kultur und Politik, unter ihnen Friedensnobelpreisträger und Staatspräsidenten verschiedener Länder, ihr „Ja zum Weltethos“ ausgedrückt (vgl. das von H. Küng herausgegebene Buch: Ja zum Weltethos. Perspektiven für die Suche nach Orientierung, München: Piper, 1995).

Die „Erklärung zum Weltethos“ entwickelt auf gut 20 Seiten die „Prinzipien“ des Weltethos, seine Notwendigkeit für eine „neue Weltordnung“ und „vier unverrückbare Weisungen“:

- „1. Verpflichtung auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben“.
- „2. Verpflichtung auf eine Kultur der Solidarität und eine gerechte Wirtschaftsordnung“.
- „3. Verpflichtung auf eine Kultur der Toleranz und ein Leben in Wahrhaftigkeit“.

„4. Verpflichtung auf eine Kultur der Gleichberechtigung und der Partnerschaft von Mann und Frau“.

Alle vier Weisungen haben eine ethische „Grundforderung“ als Basis:

„Jeder Mensch soll menschlich behandelt werden“.

Erklärungen dieser und ähnlicher Art sind Absichtserklärungen. Ihre Argumentationskraft kann zum Nach- und Weiterdenken anregen. Dies genügt jedoch nicht. Am 23. Oktober 1995 ist in Tübingen eine „Stiftung Weltethos“ ins Leben gerufen worden. Sie hat es sich zur Aufgabe gemacht, den Grundgedanken eines Weltethos und die in der Erklärung zum Weltethos vorgenommene Entfaltung dieses Grundgedankens auch praktisch zu fördern.

Zu diesem Zweck wird ein einmaliger Wettbewerb durchgeführt. In seinem Rahmen sollen 6 besonders preiswürdige Arbeiten mit dem Preis von je DM 3.000,- ausgezeichnet werden. Aufgabe ist, den Text der Weltethos-Erklärung und die darin angesprochenen Inhalte in der pädagogischen Praxis zu vermitteln. Austausch, Auseinandersetzung und Auslotung der Konsensfähigkeit bilden zusammengenommen einen unerlässlichen Prüfstein, um im Wechselbezug von Utopie und Realität das Projekt Weltethos angemessen einzuschätzen.

Die Weltethos-Erklärung richtet sich nicht nur an politische Verantwortungsträger, sondern an jeden Einzelnen. Sie erhofft sich einen Bewußtseinswandel besonders von der jungen Generation. Weltethos ist ein Thema

- für die Schule: Eingeladen sind deshalb evangelische und katholische Religionslehrerinnen und Religionslehrer

sowie Lehrerinnen und Lehrer des Ethik- und Philosophieunterrichts, aber auch des Deutsch-, Geschichts- und Politikunterrichts, sowie der Naturwissenschaften und die Organisatoren von Arbeitsgemeinschaften;

- für die Erwachsenenbildung: Eingeladen sind deshalb Verantwortliche auch dieses Bereichs, denn die gegenwärtige Generation der Erwachsenen ist noch direkter mit der Frage konfrontiert, wie unsere Gesellschaft auf den Problemdruck von

seiten der weltgesellschaftlichen ethischen Herausforderungen antwortet;

- für bestimmte Projekte: Eingeladen sind deshalb alle, die Projekte verfolgen und hierbei um eine Konkretisierung der Elemente eines Weltethos bemüht sind, dazu gehören insbesondere die in Gemeindepädagogik und Gemeindekatechese Engagierten.

Die eingereichten Berichte aus der Praxis sollen zu Anregungen für die Praxis werden. Zu diesem Zweck sollen sie so abgefaßt sein, daß die Darstellung von denen nachvollzogen werden kann, die in all den genannten Bereichen in ähnlicher Weise die Weltethos-Erklärung behandeln wol-



len. Maßgebend für die Beurteilung der Preisarbeiten ist folglich die eingereichte, detaillierte Unterrichts-, Kurs- oder Projektplanung.

Eine weitere Bedingung ist die Abfassung eines Berichts über das Unterrichtsgeschehen oder den Projektverlauf. Planung und Durchführung werden hierdurch aufeinander bezogen und bilden ein Ganzes. Die Ergebnisse können mit der Planung rückgekoppelt werden. Dies ist aufschlußreich für beide, für die, die an dem Wettbewerb teilnehmen, und für die, die sich durch die eingereichten Berichte zu eigenen Versuchen motivieren lassen. Es ist beabsichtigt, zumindest die mit einem Preis ausgezeichneten Arbeiten zu veröffentlichen.

Ausdrücklich sei noch einmal erwähnt, daß im Zentrum des Unterrichtsgeschehens die „Erklärung zum Weltethos“ stehen soll.

Die Qualität von geplantem und gehaltenem Unterricht zu beurteilen, ist eine Aufgabe, die viel Sorgfalt erfordert. In einschlägigen wissenschaftlichen pädagogischen Diskussionen werden für einen „guten Unterricht“ ebenso wie für eine „gute Schule“ und „gelingende“ Prozesse in der Erwachsenenbildung neben einem gewachsenen breiten Konsens auch unterschiedliche Maßstäbe angelegt. Die Träger des Wettbewerbs sind sich bewußt, daß in den eingereichten Berichten entsprechend unterschiedlich akzentuierte Unterrichtsvorstellungen bzw. Vorstellungen über die angemessensten Lehr- und Lernverfahren zum Zuge kommen werden. Es sollen an dieser Stelle keine bestimmten Gesichtspunkte vorgegeben und anderen vorgezogen werden. Wichtig ist nur, daß das pädagogische Vorhaben in seiner Anlage im Sinne einer reflektierten Praxis begründet wird. Mit besonderer Spannung darf den Berichten zur Auswertung entgegengesehen werden.

Das Thema Weltethos ist mehrperspektivisch und reizt darüber hinaus zu interdisziplinärer Bearbeitung. An den Schulen wird zunehmend die Notwendigkeit fächerübergreifenden Unterrichts betont, besonders zwischen den Formen des Religionsunterrichts, zwischen Religionsunterricht und Ethikunterricht sowie zwischen den anderen Fächern. Die Bedeutung der Weltethos-Thematik kann auch im Rahmen ethisch belangvoller schulischer Projekte geprüft werden.

Die eingereichten Arbeiten (Planungsentwurf sowie Darstellung und Kommentierung des Verlaufs) werden von einer Jury beurteilt werden. Ihr gehören Wissenschaftler jener Bezugswissenschaften und der ihnen zuzuordnenden pädagogischen Disziplin an, die bei der Thematik eine besondere Rolle spielen: Vertreter der Allgemeinen Pädagogik, Schulpädagogik und Erwachsenenbildung, der Philosophischen Ethik und Didaktik des Ethikunterrichts sowie der katholischen und evangelischen Religionspädagogik.

Einsendeschluß ist der 1. September 1997. Der Umfang der Berichte ist den Teilnehmerinnen und Teilnehmern am Wettbewerb freigestellt, sollte aber möglichst nicht mehr als 25 Seiten umfassen.

Stiftung Weltethos

Berichtigung

(red.) In der letzten Ausgabe der ZEP waren leider einige Bildunterschriften falsch:

Die Bildunterschrift S. 3 im Artikel von Jörg Becker muß korrekt heißen: „Der sogenannte Telefonfisch im Haus des Priesters André“. Auf Seite 4 muß sie lauten: „Direkt nach dem Einzug des Fernsehens in die ägyptische Oase Dakhal: 'Fernseh-Parabolantennen' aus Blechtellern auf dem Dach eines weisen Mannes“.

Im Artikel von Ben Asdonk wurden Bildunterschriften leider vertauscht. Die richtigen Bildunterschriften lauten wie folgt: Foto auf S. 16: „Eine öffentliche Grundschule in einem senegalesischen Dorf“; Foto auf S. 17: „Eine Schulklasse einer öffentlichen Grundschule“; Foto auf S. 18: „Schüler einer traditionellen Koranschule“; Foto auf S. 19: „GrundschülerInnen auf dem Schulhof“.

Außerdem wurde dieser Aufsatz ohne Rücksprache mit dem Autor gekürzt. Im Abschnitt „3. Konfliktpunkte zwischen den Religionsgemeinschaften“ ist folgender Text als Kasten zu ergänzen:

„Die Religionsgemeinschaften im Senegal

Der senegalesische Islam, zu dem sich über 90% der Bevölkerung bekennt, läßt sich in drei Strömungen gliedern, deren Einfluß und Anhängerzahl sich erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Samb 1989, 98). Der weitaus größte Teil der Muslime gehört einer der vier großen Bruderschaften an, die dem sufischen Islam zuzurechnen sind und deren Führer, die Marabuts, über erheblichen politischen Einfluß verfügen. Die kleinere reformistische Bewegung setzt sich überwiegend aus städtischen Intellektuellen zusammen und ist stark am Islam und der Kultur der arabischen Länder orientiert. Ihr Einfluß im arabischsprachigen Privatschulwesen ist erheblich. Wie die Reformisten verfügen auch die rigorosen Islamisten über keinerlei nennenswerte soziale Basis, erregen aber durch eine rege Pressearbeit immer wieder Aufsehen. Die christliche Minderheit macht ca. 5% der Bevölkerung aus. Die katholische Kirche, der die Mehrzahl der senegalesischen Christen angehört, verfügt über ein gut ausgebauten Privatschulwesen.“

Im Abschnitt „4. Die Verschleppungsstrategie der Regierung und das Rahmengesetz von 1991“ ist folgender Text als Kasten zu ergänzen:

„Das Rahmengesetz von 1991

Im Januar 1991 wurde vom senegalesischen Parlament ein neues Rahmengesetz für das Bildungswesen verabschiedet, das als rechtliche Umsetzung der zu Beginn der 80er Jahre eingeleiteten Schulreform konzipiert ist. In der Frage des Religionsunterrichts betont das Gesetz die strikte Laizität der öffentlichen Schule und sieht lediglich die Möglichkeit einer staatlichen Förderung privater Schulen mit religiösem Bildungsangebot vor: „Die nationale Bildung ist laizistisch: sie respektiert und garantiert auf allen Stufen die Gewissensfreiheit der Bürger. Außerdem ist die nationale Bildung, auf der Basis der Prinzipien der Laizität des Staates, den privaten Bildungseinrichtungen wohlgesonnen, die geeignet sind, Religionsunterricht zu erteilen“ (Rahmengesetz 1991, 109).“

Wir entschuldigen uns bei beiden Autoren.

Ferdowsi, Mir A. (Hg.)

Die Welt der 90er Jahre**Das Ende der Illusionen**

Bonn Dietz, 1995.

Das Ende des Kalten Krieges und der Zerfall der Sowjetunion sind für Mir A. Ferdowsi geschichtliche Zäsuren, die die Welt in einem neuen Licht erscheinen lassen. Mit dem Wegfall des Ost-West-Konfliktes wird der Blick frei auf neue Probleme, mit welchen die Weltgesellschaft konfrontiert ist, aber auch auf bereits länger schwelende Konflikte, die erst jetzt in ihrer vollen Tragweite bewußt werden.

Es ist kein optimistisches Buch, das Ferdowsi herausgegeben hat, keine Illusion einer „Neuen Weltordnung“, sondern eine nüchterne Darstellung der Geschehnisse, die in

siebzehn Beiträgen von vierzehn Autoren vorgenommen wird. Einleitend läßt der Herausgeber die Ereignisse in der Sowjetunion zwischen Gorbatschows Amtsantritt 1985 und der Gründung der GUS 1991 kurz Revue passieren und schildert damit den Beginn einer weltweiten Veränderung.

Mit dem Ende des Ost-West-Antagonismus war für die Menschen in den reichen Industriestaaten des Westens die entschei-

dende Bedrohung für ihr Leben, ihren Wohlstand und ihre Sicherheit eliminiert. Nachdem aber die Welle der Euphorie verebbt war, bemerkte man, daß es keine Aussicht auf eine Epoche des friedlichen Miteinanders gäbe. Die alte Bedrohung wurde lediglich von neuen Bedrohungen abgelöst und so analysiert Ferdowsi folgerichtig im zweiten Aufsatz des Buches (Globale Bedrohungspotentiale - eine kritische Bestandaufnahme) die globalen Herausforderungen, von denen er fünf als im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses stehend identifiziert. Es sind dies

- der Anstieg der Erdbevölkerung,
- Flucht- und Migrationsbewegungen,
- Klimaveränderung,
- islamischer Fundamentalismus und
- atomare Proliferation.

Gemeinsam ist diesen Problemlagen, daß sie sich allesamt auf Entwicklungen in Regionen der sogenannten Dritten Welt beziehen - und damit die Perspektive der Industriestaaten darstellen. Daher vergißt Ferdowsi den Hinweis nicht, daß die Befürchtungen der Dritte-Welt-Länder anders gelagert seien. Diese sehen sich z.B. eher dadurch existenziell bedroht, daß sie in Zukunft als Konkurrenz der ehemals sozialistischen Länder dastehen werden, wenn es um die Verteilung von Hilfsgeldern und öffentlicher Aufmerksamkeit sowie um wirtschaftliche Kooperation geht. Gleichzeitig erwarten sie einen Verlust an politischem Gewicht, da einige Regionen nur in Hinblick auf den Ost-West-Konflikt von geopolitischem Interesse waren. Ferdowsi weist darauf hin, daß beide Perspektiven „...nur im Ansatz zutreffen, einer genaueren Betrachtung jedoch nicht standhalten“ (a.a.O., 25). Allerdings hat er sich in seinem Aufsatz das Ziel gesetzt, „... die Plausibilität der geschilderten Befürchtungen offenzulegen... [und]... auf die unterschiedlichen Facetten jener globalen Probleme hinzuweisen, die andernorts hinreichend behandelt worden sind“ (a.a.O., 25) und verzichtet darum auf eine umfassende Analyse tatsächlicher oder vermeintlicher Bedrohungspotentiale aus verschiedenen Perspektiven.

Die Darstellung der fünf globalen Probleme erfolgt daher mittels einer knappen Zusammenfassung wichtiger Fakten, wobei Ferdowsi betont, daß aus den Bedrohungspotentialen nicht notwendig reale Gefahren werden müßten. Die Zukunft bleibt kontingent, es kann in der Gegenwart weder versichert, noch ausgeschlossen werden, daß die beschriebenen Problemlagen eintreten werden. Problematisch empfindet Ferdowsi, daß nicht nach echten Lösungen gesucht, sondern - noch ganz in Denkkategorien des Kalten Krieges gefangen - Gefahrenpotentiale identifiziert werden, um sie „... zu 'bekämpfen' bzw. sich 'abzuschotten'“ (a.a.O., 41). So wird das Erfordernis deutlich, sich auch geistig vom Kalten Krieg zu lösen und den neuen Problemen mit dem Willen, diese zu lösen anstatt sie nur von sich fernhalten zu wollen, entgegenzutreten.

Nach diesen hier kurz umrissenen einleitenden Aufsätzen des Herausgebers folgen unter dem Titel „Sicherheit und Frieden in der 'Einen Welt': Chancen - Risiken - Tendenzen“ 12 Arbeiten, die den Kern des Buches ausmachen und die Veränderungen in verschiedenen Regionen der Welt beschreiben. Dabei nutzen die Autoren den vom Herausgeber vorgegebenen Ausgangspunkt - das Ende der Sowjetunion und des Kalten Krieges - und erläutern die dadurch direkt oder indirekt beeinflussten Geschehnisse in den von ihnen jeweils beschriebenen Räumen. Im einzelnen werden dabei betrachtet:

- Rußland/GUS (Gerhard Wettig),
- Ost-Mitteuropa (Dieter Bingen),
- Süd-Osteuropa (Magarditsch Hatschikjan),



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

- Europäische Union (Reinhardt Rummel),
- asiatisch-pazifische Region (Peter J. Opitz),
- Südasien (Joachim Betz),
- Mittelasien (Uwe Halbach),
- Naher und Mittlerer Osten (Mir A. Ferdowsi),
- Nordafrika (Hanspeter Mattes),
- Subsahara-Afrika (Volker Matthies),
- Lateinamerika (Heinrich-W. Krumwiede) und
- USA (Ernst-Otto Czempel).

Die einzelnen Arbeiten beschreiben dabei die Vergangenheit und die Gegenwart, geben also keine Spekulationen über weitere mögliche Entwicklungen ab. Das Anliegen der Autoren ist kein Entwurf einer „Neuen Weltordnung“, sondern eine präzise und verständliche Darstellung der politischen Lage in verschiedenen Teilen der Erde. Wobei „politische Lage“ in diesem Kontext weit gefaßt werden muß: es werden für die jeweilige Region auch relevante ethnologische, religiöse, ökonomische oder militärische Aspekte erläutert.

Das Buch wird abgerundet durch ein Kapitel, daß unter dem Titel „Friedenssicherung in einer multipolaren Welt“ drei Aufsätze versammelt, welche die NATO (Uwe Nerlich), die KSZE (Peter Schlotter) und die UNO (Peter J. Opitz) als Systeme kollektiver Sicherheit nach Ende des Kalten

Krieges darstellen. Die Autoren dieses Abschnittes stellen fest, daß die beschriebenen Organisationen nach der Auflösung der Sowjetunion vor einer neuen Situation stehen und sich daher weiterentwickeln müssen, wenn sie in Zukunft einen Beitrag zur Friedenssicherung leisten wollen. Vorschläge für die Richtungen, in die solche Entwicklungen gehen könnten, werden jeweils nur sehr knapp umrissen, der Schwerpunkt liegt auch hier auf einer Darstellung der Ereignisse in der jüngsten Vergangenheit und der Gegenwart.

Insgesamt ist das Buch sehr gut geeignet, sich schnell, aber ausreichend gründlich über die aktuelle Lage in verschiedenen Regionen der Erde zu informieren. Man wird dabei feststellen, daß die alte Ordnung von „Ost“ und „West“ zwar zerfallen ist, aber von keiner neuen Ordnung ersetzt wurde und eine solche auch nicht in Sicht ist. Vielmehr nimmt die Unordnung zu; stabile Regionen sind in einer Welt, die nicht mehr durch die disziplinierende Wirkung der Konfrontation zweier Blöcke, sondern durch archaisch erscheinende Kleinkriege geprägt ist, eher die Ausnahme. Wer beabsichtigt, sich dieser Lage zu stellen und beitragen möchte, sie zu verändern, sollte sich aber zunächst bemühen, ein realistsches Bild der Gegenwart zu bekommen. Das Buch kann durch aktuelle Informationen dabei behilflich sein.

Dirk Saul

Gottfried Orth

Du sollst nicht bekehren deines Nächsten Kind

Interkulturelles Lernen in Schule,
Kirche und Gesellschaft

Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt/Main 1995, 159 S., DM 32, ISBN 3-425-07714-7.

Als Pfarrer kann ich mich in Fragen der Pädagogik allenfalls als interessierten Laien bezeichnen. Ich beschränke mich daher in dieser Rezension auf einige Anmerkungen zum Aufbau und Inhalt des Buches.

Die vorliegende Arbeit von Gottfried Orth ist klar gegliedert und logisch aufgebaut, sichtbar auch darin, daß die vorliegende Arbeit einer klaren Zielsetzung folgt: Umsetzung der in der Theorie ermittelten Erkenntnisse in ein Praxiskonzept.

Allerdings ist dieses Buch trotz dieser klaren Gliederung in Arbeits- und Denkschritte äußerst mühsam zu lesen. Die Gründe:

- ein anstrengender Schriftsatz

- ein Wust an Zitaten und Rückgriffen auf Sekundärliteratur und empirische Erhebungen
- komplizierte Sätze und Ausdrücke.

Gerade in den beiden letztgenannten Gründen spiegelt sich m.E. ein Verständnis von Wissenschaft, das ich nicht teile: Der Rückgriff auf das, was irgendwer schon einmal gesagt hat, ist kein Beweis für Richtigkeit und mit empirischen Erhebungen kann man fast alles oder auch nichts beweisen. Daß dies auch immer wieder mal wichtig ist, ist unbestritten. Das größere Gewicht sollte aber auf die innere Logik gelegt werden. Hier rettet der Autor seine Arbeit mit den Punkten „Zusammenfassung und Weiterführung“.

Zum Inhalt des Buches ist festzustellen, daß die Sache der „interkulturellen Erziehung“ als Folge eines interkulturellen Miteinanders von Bürgern verschiedener Herkunft, Religion, Tradition, etc. nicht oft und dezi-

Gottfried Orth

"Du-
-sollst-
-nicht-
-bekehren-
-deines-
-Nächsten-
-Kind"

Interkulturelles
Lernen in Schule, Kirche
und Gesellschaft

Diesterweg

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

diert genug vorgetragen und ein entsprechendes Handeln des Gesetzgebers und der erzieherische Verantwortlichen nicht oft genug eingefordert werden kann. Der Respekt vor der anderen Religion, Kultur, Tradition und der daraus erwachsenen Lebensauffassung und Lebensführung gehört zweifelsohne zu den Grundrechten und zur Würde jedes Menschen und ist als ein Verfassungsrecht auch entsprechend gesellschaftlich umzusetzen.

Daß man dies als Gesellschaft, wie als Einzelner nur von einem gefestigten eigenen Standpunkt aus tun kann (der Verfasser spricht in negativer Hinsicht vom „rahmenlos gewordenen Menschen“), ist deutlich geworden. Einen solchen (nicht zuletzt im Evangelium) wohlbegründeten eigenen Standpunkt säuberlich abzutrennen von einem pharisäisch-machohaften Absolutheitsdenken evangelikaler (zitiert werden „Idea-Spektrum“, „kein anderes Evangelium“) und

männerdominierter westeuropäischen Theologie und Weltanschauung ist dem Verfasser eindrucksvoll gelungen.

Daneben bleibt allerdings zu fragen, ob die auf interkulturelle Erziehung Hinzuweisenden (z.B. Evangelikale, Religionspädagogen, Schulleiter, Politiker etc.) mit der vorgelegten Arbeit zu erreichen und auf einen anderen Kurs einzustimmen sind. Des weiteren scheint mir aus der eigenen Erfahrung höchst zweifelhaft, daß die mit einer interkulturellen Erziehung gewürdigten Personen, also Kinder anderer Religionen und Kulturen und deren Eltern, dies überhaupt wünschen.

Insgesamt war die Lektüre der vorliegenden Arbeit von Gottfried Orth für mich zweifellos ein Gewinn, wenn auch ein mühsam erarbeiteter. Eine weitergehende Wirkung auf die pädagogische Praxis in Schule, Kirche und Gesellschaft ziehe ich in Zweifel.

Klaus Fackiner

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Deutsches Komitee für UNICEF (Hrsg.): Zur Situation der Kinder in der Welt 1996, Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, Frankfurt 1995, 203 Seiten, 16,90 DM, ISBN 3-596-12942-7. Bezug: Deutsches Komitee für UNICEF, Hörniger Weg 104, 50939 Köln.

Dieser Bericht zur Situation der Kinder in der Welt befaßt sich vor allem mit der Aufgabe, Kinder im Krieg besser zu schützen. Jeder zehnte Heranwachsende auf der Welt ist heute von Krieg, Bürgerkrieg, Flucht oder Vertreibung betroffen. Mehr als die Hälfte aller Kriegsflüchtlinge sind unter 18 Jahren - damit wachsen 28 Millionen Kinder und Jugendliche unter Kriegsbedingungen auf. Diese Bilanz zieht UNICEF anlässlich der Vorstellung seines Jahresberichtes. Das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen fordert deshalb ein internationales Aktionsprogramm zum Schutz von und zur Hilfe für Kinder in bewaffneten Konflikten. UNICEF setzt sich u.a. dafür ein, daß kein Kind oder Jugendlicher unter 18 Jahren zu den Streitkräften eingezogen werden kann. Waffenexporte in Entwicklungsländer und Krisengebiete müssen verhindert werden. UNICEF lehnt auch eine Zusammenarbeit mit Firmen, die Landminen herstellen oder exportieren, ab. Deshalb wurde in alle Verträge der Organisation eine Klausel eingeführt, die Geschäftsbeziehungen zu Minenherstellern ausschließt. UNICEF ist besorgt, daß angesichts der wachsenden Zahl bewaffneter Konflikte immer mehr Geld für Nothilfe Maßnahmen aufgebracht werden muß. Hauptursache vieler Konflikte ist jedoch die Armut und die wachsende Kluft zwischen den Nationen. Hier muß die internationale Gemeinschaft viel mehr tun: Schätzungsweise 30 bis 40 Milliarden Dollar im Jahr zusätzlich würden ausreichen, um den ärmsten Menschen der Welt ein menschenwürdiges Dasein zu ermöglichen. Diese Summe entspricht etwa 5 Prozent der weltweiten jährlichen Militärausgaben.

Sigrid Görgens

Terre des hommes (Hg.): Die Umkehr des Blickes. Fotografien des Peruaners Suis Felipe Cueto aus dem Alltag deutscher Kinder. Horlemann, Bad Honnef/Osnabrück 1995, 99 Seiten, DM 32,-

Für die Selbsterkenntnis ist der Blick des Fremden unerlässlich. Ein Grundsatz, der im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen wieder aktuell geworden ist, aber nicht nur für diesen Lernbereich gilt. Um sich in sich zu verlieben, brauchte Narziß Hilfe von Außen, vom Wasser. Die Widerspiegelung zeigt aber nicht nur die schöne Seite. Gerade deshalb ist der Blick des Fremden unerlässlich für die Selbsterkenntnis.

Hans-Martin Große-Oetringhaus und Christiane Urban von Terre des hommes hatten den jungen peruanischen Fotografen Cueto eingeladen, um mit dem Blick des Südens den Mythos unserer Gesellschaft zu hinterfragen. Auslöser dieser Idee war die UN-Kinderkommission von 1989.

So kam 1993 Cueto nach Deutschland, reiste zwei monatelang quer durch das Land und hielt aus seiner Sicht mit der Kamera dem Alltag deutscher Kinder fest. Cuetos Eindrücke waren, daß

- die deutschen Kinder wie Erwachsene aussehen,
- die Kinder trotz der vorhandenen Infrastruktur nicht fröhlich spielten,
- und ein Teil der Jugend mit der Dekadenz kokettierte.

Er mochte aber nicht seine Fotos interpretieren. Dies haben viele bekannte Persönlichkeiten auf Bitte von Terre des hommes getan, u.a. Rita Süßmuth, Hans-Eberhard Richter, Gudrun Pausenwang und Walter Wilken.

Gemessen an Cuetos Interesse, daß das Material zum Nachdenken anregen und zur Veränderung motivieren soll, ist das Buch zusammen mit den Kommentaren der Prominenten ein gut gelungenes Dokument - empfehlenswert sowohl für die Diskussion über Kinderkommissionen als auch für das interkulturelle Lernen. *Asit Datta*

Große-Oetringhaus, Hans Martin/Peter Strack (Hrsg.): Verkaufte Kindheit. Kinderarbeit für den Weltmarkt, Westfälisches Dampfboot, Münster 1995, 219 S., DM 29,80

Sehr viel breiter angelegt ist das Buch, das Große-Oetringhaus und Strack herausgegeben haben. Behandelt wird das Problem der Dritte Welt-Länder in Afrika, Asien und Lateinamerika von Autoren und Autorinnen aus vier Kontinenten. Dazu zählen neben den Herausgebern u.a. Azriel Bibliowicz, Andreas Bouke, Paulina Cássimo, Jürgen Dauth, Maria Teresia Herran, Annette Kübler, Peter Langholz, Manfred Liebel, Uwe Pollmann, Giongi Schibotto, Wadi Souda.

Trotz des ernsthaften Themas ist das Buch deshalb auch unterhaltsam, weil die Autoren und Autorinnen sich nicht mit Zahlen, Statistiken, Definitionen von Begriffen und Erläuterungen von Artikeln der Kinderkonvention begnügen, sondern Kinderarbeit sehr konkret in Geschichten, Reportagen und Berichten schildern. Gerade für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen und Erwachsenen ist das Buch besonders empfehlenswert, weil es Vorschläge enthält, wie die Texte im Unterricht eingesetzt werden können.

Asit Datta

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Worldwatch-Institute (Hg.): Zur Lage der Welt 1995, Fischer-Verlag Frankfurt/Main 1995, 330 Seiten, DM 24,90

Worldwatch-Institute (Hg.): Vital signs 1995 - 1996, Earthscan London 1995, 176 Seiten, 12,95 englische Pfund.

Betz, Joachim/Brüne, Stefan (Hrsg.): Jahrbuch Dritte Welt 1996, BSR 117, München 1995, 296 S., DM 24,00.

Altner, Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Ökologie 1996, BSR 1118, Beck-Verlag München 1995, 332 S., DM 24,00.

Brückenbach, Hanne Magrit u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Frieden 1996, Beck-Verlag München 1995, 294 S., DM 12,40.

ITEM (Hg.): The world. A Thirdworld Guide 95/96, Montevideo 1995, 24,50 englische Pfund. Erhältlich über Oxfam.

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1995, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Bonn 1995, 251 Seiten, DM 29,50

UNFPA (Hg.): Weltbevölkerungsbericht 1995, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen, Bonn 1995, 85 Seiten, DM 13,50

Weltbank (Hg.): Weltentwicklungsbericht 1995, UNO-Verlag Bonn 1995, 283 Seiten, DM 39,-

Baratta, Mario von (Hrsg.): Der Fischer Weltatmanach 1996, Fischer, Frankfurt am Main 1995, 1280 Kolumnen, DM 22,90

Hampler, Ingoma (Hrsg.): Globale Trends 1996, Fischer, Frankfurt am Main 1995, 538 S., DM 24,90

Wenn das Jahr zur Neige geht, erscheinen die aller neusten Weltkarten. Diese Jahrbücher sind nicht einfach aktualisierte Daten vom vergangenen Jahr, sondern sie behandeln unterschiedliche Themen und zeigen differierende Perspektiven. Insofern konkurrieren sie weder mit sich selbst noch mit anderen. Beispielsweise war das Schwerpunktthema der Weltbank 1994 die Infrastruktur, in diesem Jahr lautet es „Arbeitnehmer im weltweiten Integrationsprozeß“, während für UNDP letztes Jahr der „Sozialgipfel“ den Schwerpunkt ausmachte, und in diesem Jahr das zentrale Thema die Gleichstellung der Frauen lautet.

Wie immer behandelt das Worldwatch-Institute unterschiedliche Themen in seinem Report „Zur Lage der Welt“. Aber alle Themen konzentrieren sich diesmal auf die verschiedenen Bereiche einer nachhaltigen Entwicklung. In „Vital Signs“ wiederum stellt es nicht nur die neuesten Trends fest - Bodenerosion, Wasserknappheit, Erwärmung der Erde, Verschlechterung der Nahrungsmittelversorgung und Gesundheitsdienste -, sondern bereitet diese Fakten auch noch didaktisch gut auf: Auf einer Seite wird eine Grafik gezeigt, auf der anderen Seite gibt es Erklärungen dazu.

Die drei Jahrbücher des Beck-Verlages brauchen nicht mehr vorgestellt zu werden. Wie immer behandeln die Jahrbücher aktuelle Ereignisse und grundsätzliche Fragen des jeweiligen Themenbereiches, so daß sie mittlerweile nicht nur in den Fachkreisen unentbehrliche Standardwerke geworden sind.

Der umfassendste Länderbericht des Instituto del Tercer Mundo (ITEM), der alle zwei Jahre erscheint, heißt ab der neuesten Auflage schlicht „The world“. Wie immer wird im ersten Teil die neueste Entwicklung zusammenhängend erklärt (diesmal auf 77 Seiten), im zweiten Teil werden Informationen über einzelne Länder in alphabetischer Reihenfolge - von Afghanistan bis Zimbabwe - detailliert geliefert - in der Art des Fischer Weltatmanach, nur mit vielmehr Information über die Geschichte und soziale, politische oder ökonomische Entwicklung eines Landes. Wer kurz, schnell und übersichtlich Zahlen, Daten, Fakten und Hintergrundinformationen verfügbar haben will, für die/den ist der Fischer Weltatmanach unentbehrlich. Wie jedes Jahr kommt der Almanach gründlich überarbeitet, erweitert und mit neuen Farbtafeln versehen pünktlich im Oktober heraus. Neben den bekannten Kapiteln wie Staaten, Länder und Gebiete, Biographien und ausländische Persönlichkeiten, Wirtschafts- und internationale Organisationen, Weltbevölkerungs-

entwicklung, Religion und Sprachen, Kultur und Wissenschaft gibt es Sonderbeiträge zu aktuellen Themen in jedem Kapitel.

Über die Strukturen und Inhalt der globalen Trends haben wir mehrmals ausführlich berichtet. In sechs Teilen werden in diesem Handbuch Zusammenhänge der Weltordnung und Weltpolitik, der Weltgesellschaft, des Weltfriedens, der Weltwirtschaft, der Weltökologie sowie der Weltkultur auch für Laien verständlich dargestellt. Für alle, die mit einem oder mehreren erwähnten Gebieten zu tun haben, ist das Handbuch, das alle zwei Jahre neu erscheint, unerlässlich.

Asit Datta

Zum 50. Geburtstag der Vereinten Nationen:

Bertrand, Maurice: UNO - Geschichte und Bilanz, Fischer, Frankfurt/Main 1995, 160 Seiten, DM 14,90

Commission on Global Governance/Der Bericht der Kommission für Weltordnungspolitik: Nachbarn in einer Welt, Stiftung Entwicklung und Frieden, Bonn 1995, 444 Seiten, DM 19,80

Ropers, Norbert/Debill, Tobias (Hg.): Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt, Bonn 1995, 331 Seiten, DM 19,80. Bezug: Stiftung Entwicklung und Frieden, Gartenstr. 152, 53175 Bonn.

Wenn man etwas über die Bilanzierung von Erfolg und Mißerfolg sowie die gegenwärtigen Schwierigkeiten der UNO im Umgang mit den Weltmächten wissen will, ist Maurice Bertrand eine gute Adresse. Bertrand war 18 Jahre Vorsitzender der UNO-Inspektionsgruppe und ist folglich ein intimer Kenner der Weltorganisation mit all ihrer strukturellen Schwäche. Um die Handlungsfähigkeit wieder zu gewinnen, fordert er zwar eine Neugründung der UNO, seine Verbesserungsvorschläge bleiben aber systemimmanent.

Die Kommission für Weltordnungspolitik geht hingegen anders vor. Sie geht erst von den veränderten Rahmenbedingungen in verschiedenen Handlungsbereichen aus - Globalisierung des Handels, die Ausbreitung von Gewalt, das Anhalten der Armut und Veränderungen in Gesellschaft und Umwelt - und leitet daraus Ziele ab. Die Notwendigkeit einer Reform der UNO ergibt sich gewissermaßen zwangsläufig. Die Kommission macht konkrete Vorschläge zur Veränderung einzelner Bereiche bis hin zur Lösung der gegenwärtigen Finanzmisere (alle Mitgliedstaaten sollen ihren Beitrag zahlen). Die Kommission fordert eine Stärkung der weltweiten Rechtsstaatlichkeit. Unklar bleibt, ob die Kommission durch die Hintertür die undemokratische Struktur der UNO anprangert oder nicht.

Das Hauptthema des dritten Buches ist zwar nicht die Weltorganisation, sondern die friedliche Konfliktbearbeitung; dies ist aber mittlerweile zur zentralen Aufgabe der UNO geworden. So kommt man doch auf Umwegen über die UNO selber zu sprechen. Gleichwohl ist dies nicht das zentrale Thema des Sammelbandes. Nach einer Grundsatzüberlegung „Demokratie und Gewalt in einer Welt des Umbruchs“ (Debill) steht der Beitrag von Senghaas über „Zivilisierte Konfliktbearbeitung trotz Fundamentalpolitisierung“. Im zweiten Teil werden Machtpolitik der Supermächte sowie Konfliktregelung durch internationale Organisationen wie UNO, KSZE/OSZE u.a. behandelt. Im dritten werden neue konstruktive Wege aus ethno-politischen Konflikten gesucht. Im letzten Teil des Buches werden Friedensbilanzen als Teil der internationalen Konfliktregelung vorgeschlagen.

Da man nicht nur in UNO, sondern in insgesamt im internationalen Bereich den Überblick über Organisation, vor allem über die Abkürzungen verliert, ist in diesem Zusammenhang besonders zu empfehlen: Baratta, Mario von/Clauss, Jan Ulrich, Fischer-Almanach zur internationalen Organisation, Fischer, Frankfurt/Main 1995, 652 Kolumnen, DM 24,90.

Asit Datta

Veranstaltungen

(sg) Wissenschaftliches Kolloquium Alfred K. Tremel (Hamburg) veranstaltet in Zusammenarbeit mit Max Liedtke (Nürnberg) und Felix von Cube (Heidelberg) vom 26.-28.09.1996 im Offizierheim/Gästehaus der Universität der Bundeswehr, Hamburg ein wissenschaftliches Kolloquium zum Thema: „Die Natur der Moral - ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung“. Die geplante Tagung will einen Blick über den disziplinären Tellerrand hinaus auf ein dominantes wissenschaftliches Paradigma an einem Thema ermöglichen, das nicht nur für die Pädagogik traditionell von großer Bedeutung sondern auch von großer aktueller Relevanz ist. Ethik ist, wie ein Blick auf die Publikationen und Tagungen der letzten beiden Jahrzehnte beweist, ein hochaktueller, brisanter Themenbereich geworden. Fast regelmäßig mündet die einschlägige Argumentation in der Forderung nach einer moralischen oder ethischen Bildung. Als Referenten haben u.a. zugesagt: Prof. Brezinka, Prof. von Cube, Prof. Eibl-Eibesfeld, Prof. Liedtke, Prof. Riedl, Prof. Lübke, Prof. Mohr, Prof. Vollmer, Prof. Wuketits und Prof. Nipkow. Nähere Informationen und Programm: Sigrid Görgens M.A., Universität der Bundeswehr Hamburg, Fachbereich Pädagogik, Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg, Tel.: 040/65412565, Fax: 040/65412803

(sg) Evangelische Akademie Bad Boll: Im Tagungsprogramm der Evangelischen Akademie Bad Boll sind u.a. folgende Seminare „Dritte Welt/Eine Welt im Unterricht“ vom 29.-31.3.1996 und „El Salvador - von neuen und alten Visionen“ vom 26.-28.4.1996 angekündigt. Informationen: Evangelische Akademie Bad Boll, Akademieweg 11, 73087 Bad Boll, Tel.: 07164/79440, Fax: 07164/79440.

(sg) Friedrich-Ebert-Stiftung: Vom 22. bis 24. März 1996 veranstaltet die Friedrich-Ebert-Stiftung ein Seminar in Malente zum Thema: Treibhauseffekt, Bevölkerungsexplosion, Nord-Süd-Konflikt: Ist die Menschheit noch zu retten? - Wege aus der globalen Krise. Informationen: Julius-Leber-Forum, Rathausmarkt 5, 20095 Hamburg, Tel.: 040/325874-0, Fax: 325874-30.

(sg) Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg: Vom 01. bis 03. April 1996 findet in Bad Urach ein Medienworkshop Dritte Welt für Lehrkräfte und Multiplikatoren der Erwachsenenbildung aus Baden-Württemberg statt. Informationen: Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg, Haus auf der Alb, Ref. III/3 Zukunft und Entwicklung, Hanner Steige 1, 7432 Bad Urach, Tel.: 07125/152144, Fax: 152100.

(sg) DSE: Die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung hat für die erste Hälfte des Jahres 1996 einen Veranstaltungskalender zur Entwicklungszusammenarbeit deutscher und internationaler Organisationen im In- und Ausland herausgegeben. Zu beziehen bei: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, Zentrale Dokumentation, Hans-Böckler-Str. 5, 53225 Bonn.

(sg) Bildungsstätte der Comboni-Missionare: Die „Werkstatt solidarische Welt“, Bildungsstätte der Comboni-Missionare hat in seinem Erwachsenenbildungs- und Jugendprogramm ein vielfältiges Angebot an Veranstaltungen zu entwicklungsbezogenen Themen. Außerdem bieten sie den Service abrufbarer Angebote, wobei Referenten zu ausgewiesenen Themen zur Verfügung stehen. Die Bildungsstätte verfügt ferner über eine Bibliothek, in der kostenlos Material ausgeliehen werden kann. Informationen: Bildungsstätte

der Comboni-Missionare, Rotenbacherstr. 8, Postfach 1252, 73472 Ellwangen/Jagst, Tel.: 07961/905530, Fax: 07961/905566.

(sg) Forum Schule für eine Welt: Am 22. März findet in Basel eine Tagung zum globalen Lernen, veranstaltet vom Forum Schule für eine Welt, statt. Interessierten soll die Möglichkeit gegeben werden, die Vorstellungen des Forums zum Thema „Globales Lernen“ kennenzulernen. Informationen: Forum Schule für eine Welt, Aubrigstrasse 23, CH-8645 Jona, Tel./Fax: 055/284082

(sg) EPSO: Der Verein EPSO veranstaltet vom 07. bis 18. Juli 1996 sein 12. Europäisches Pädagogisches Symposium an der Pädagogischen Akademie im Studienzentrum Stams/Tirol unter dem Thema „Brücken bauen in einem gemeinsamen Europa, Bildungstradition und Zukunft der Bildung für eine Kultur des Miteinanders“ mit zahlreichen Veranstaltungen, Workshops, Kursen, Seminaren und Rahmenprogrammen. Informationen beim EPSO-Büro: Pädagogische Akademie Stams/Diözesanes Studienzentrum, Stiftshof 1, A 6422 Stams, Tel.: 05263/5253, Fax: 05263/5255, Vorwahl für Österreich 0043.

(sg) Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: Die ursprünglich für Ende 1995 geplante Fachtagung „Zum Unterricht über die Eine Welt/Dritte Welt“, veranstaltet vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg, ist verschoben worden und findet am 29. und 30. Mai 1996 statt. Informationen am: Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (PLIB), 14974 Ludwigsfelde-Struveshof, Tel.: 03378/821-0.

Medien

(sg) Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg: Zusammen mit der Scoutisme Beninois (SB) und der Association Scout du Togo (AST) ruft die Deutsche Pfadfinderschaft St. Georg zur Jahresaktion 1996 unter dem Motto „Terre D'Avenir - Erde der Zukunft“ auf. Die Aktion soll Umwelt- und Entwicklungsfragen in den Mittelpunkt der Aktionen rücken und wird durch eine ganze Reihe von Materialien wie Poster, Computerspiel, Lieder, Hefte, Druckvorlagen, Aufnäher und Bausteine-Heft unterstützt. Informationen: Bundesamt St. Georg e.V. Martinstr. 2, 41472 Neuss, Tel.: 02131/469963

(sg) nah & fern: Die Publikation nah & fern der Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen hat im November 1995 als Sonderausgabe eine Bibliographie zu Fremdenfeindlichkeit und Gewalt herausgegeben. Nach den Themenbereichen Gottesdienst und Bibelarbeit, Gemeinde-, Sozial- und außerschulische Arbeit, Unterricht (Allgemein), Hintergrundinformationen, Didaktisches Material und in den Anhängen: Informationsstellen, Netzwerke und Datenbanken, Anschriften von Ausländerbeauftragten der Kirchen und Werke und Ausländerbeauftragte der Bundesländer sind Monographien, Zeitschriften, Publikationen und Unterrichtsmaterial zum Themenbereich Fremdenfeindlichkeit und Gewalt aufgeführt. Informationen: Arbeitsgemeinschaft Christlicher Kirchen, Auguststr. 80, 10117 Berlin, Tel.: 030/28395139.

(sg) Neue entwicklungspädagogische Praxis-Zeitschrift: Das Evangelische Missionswerk in Deutschland hat gemeinsam mit dem Pädagogisch-Theologischen Institut Hamburg die erste Ausgabe einer Zeitschrift mit dem Namen „Feuervogel“ herausgegeben, die Lernen in der Vielfalt thematisiert und für Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen gedacht ist. Die Zeitschrift soll zweimal jährlich erscheinen und ist bis auf weiteres kostenlos zu beziehen bei: Evan-

Information Information Information Information Information Information Information

gelisches Missionswerk in Deutschland, Normannenweg 17-21, 20557 Hamburg, Tel.: 040/254560, Fax: 040/2542987.

(sg) **Global lernen:** Global lernen, ein Service für Lehrerinnen und Lehrer von Brot für die Welt geht in seiner Ausgabe 2/1995 auf das Thema „Die Ächtung von Landminen“ ein. Informationen: Brot für die Welt, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel.: 0711/2159-0, Fax: 0711/2159-368.

(sg) **AG SPAK:** Zu einer Veranstaltung der Arbeitsgemeinschaft sozialpolitischer Arbeitskreise und der Sozialpolitischen Gesellschaft zu „Alternativen zur gängigen Finanzierungspraxis kultur- und sozialpolitischer Initiativen“ vom 10. bis 12. Juni 1994 im Kulturzentrum Lagerhaus in Bremen ist von der AG SPAK eine Dokumentation und Auswertung herausgegeben worden. Zu beziehen bei: AG SPAK, Alzreiterstr. 23, 80337 München.

(sg) **unicef:** The Education for Development News Bulletin vom September 1995 hat den Themenschwerpunkt „Mädchen und Erziehung und Entwicklung“. Zu beziehen bei Education for Development, UNICEF, Palais des Nations, CH-1211 Geneva 10.

(sg) **Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg:** Für den schulischen Bereich und engagierte Gruppen hat das Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Ref. Entwicklungszusammenarbeit eine Broschüre mit dem Titel: „Wir leben in einer Welt. Informationen zur Entwicklungspolitik“ herausgegeben. Zu beziehen bei: Wirtschaftsministerium Baden-Württemberg, Ref. Entwicklungszusammenarbeit, Postfach 103451, 70029 Stuttgart, Tel.: 0711/1230.

(sg) **GSE:** Die Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit (GSE), Bildungsprojekt Brandenburg bietet zum Schuljahr einen umfangreichen Katalog an für Globales Lernen - Bildungsarbeit in Brandenburg. Neben Themen für die Grundschule (z.B. musikalische Brücken nach Afrika, Afrika erleben, Frauen in Afrika, Batiken aus Indonesien, Kinder in Indien), für die Sek.I (z.B. Reisen in die Dritte Welt, Demokratie in Afrika, Entwicklung und Frauen, Straßenmusiker/innen in Indonesien) und für die Sek.II (z.B. Rüstungsexporte und Menschenrechte, Landfrauen im bolivianischen Tiefland) liegt diesmal die Schwerpunktsetzung bei den beruflichen Schulen und einem größeren Projekt zu Indonesien. Die Lehrervorbereitungen für Projektstage und Lehrerfortbildungen werden auch als schulinterne Lehrerfortbildung (SCHILF) angeboten. Informationen bei: Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit (GSE), Bildungsprojekt Brandenburg, Georgenkirchstr. 70, 10249 Berlin, Tel.: 030/24063246, Fax: 24063252.

(sg) **DGVN-Unterrichtsmaterialien:** Die Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN) hat anlässlich des 50jährigen Jubiläums der UNO vier Unterrichtsmaterialien herausgegeben:

- Die Vereinten Nationen und die Friedenssicherung
- Deutschland und die Vereinten Nationen
- Die Vereinten Nationen und das Weltbevölkerungsproblem
- Weltwirtschaft, Entwicklung und die Vereinten Nationen

Die Hefte sind als Bausteine konzipiert und für den Sozialkunde-, Geographie- und Politikunterricht der Sek. II und die Erwachsenenbildung geeignet. Der Bezug ist für Schüler und Lehrer kostenlos. Zu beziehen bei: DGVN, Dag-Hammarskjöld-Haus, Poppelsdorfer Allee 55, 53115 Bonn, Tel.: 0228/213646.

In der Reihe DGVN-Texte (Nr.43) ist ferner erschienen: „Gleiche Menschenrechte für alle“, mit den Ergebnissen der Menschenrechtskonferenz der VN vom Juni 1993 in Wien. Der Band ergänzt die DGVN-Texte Nr.42 „Menschenrechte“, eine Sammlung internationaler Dokumente zum Menschenrechtsschutz (15.-DM).

Bezug: UNO-Verlag, Poppelsdorfer Allee 55, 53115 Bonn, Tel.: 0228/212940, Fax: 217492.

(sg) **Amnesty international (ai):** Die neue Reihe „Unterrichtspraxis Menschenrechte“ der ai-Sektion Schweiz/Deutschland löst den „ai-LehrerInnen-Service“ ab. Die Hefte dienen der Unterrichtspraxis im Bereich Menschenrechtserziehung (für alle Schulstufen), mit Unterrichtseinheiten/-vorschlägen, didaktischen Tips, Kopiervorlagen von Arbeitsbögen und Materialhinweisen. Nr. 1/95 enthält u.a. Unterrichtsvorlagen zu den Themenbereichen: Auslachen/Fertigmachen, liebes Kind/böses Kind, Gewalt im Märchen, Sprachgewalt, Instrumente und Formen der Gewalt, Gewalt und Medien, Gewaltspirale, Folter und das Milgram-Experiment. Gleichfalls über ai zu beziehen ist „MREBase - die Informationsdatei zur Menschenrechtserziehung“. Die erste Ausgabe von MREBase enthält alle 40 bisherigen LehrerInnen-Service-Hefte sowie Texte und Quellen zur Menschenrechtserziehung (20,-DM inkl. 1. Update, weitere Updates für 10,-DM/Systemvoraussetzungen: Windows 3.1. und 4 MB RAM). Zu beziehen bei: ai, Menschenrechtserziehung, 53108 Bonn, Tel.: 0228/98373-0.

(sg) **Von Kaffebauern, Kokosnüssen und Kiswahili, Globales Lernen in der Schule und anderswo (GSE):** Berlin 1994, 61 Seiten. Das GSE-Bildungsprojekt ist wie der Verein fünf Jahre alt und hat zum Ziel, die Nord-Süd-Thematik an immer mehr ostdeutschen Schulen in allen Jahrgängen fächerübergreifend in den schulischen Alltag zu integrieren. Die GSE favorisiert das globale Projektlernen in dem Sinne, daß Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit ihren Lehrern in eine andere Welt eintauchen. In der vorliegenden Veröffentlichung wird die Arbeit der GSE mit ihren verschiedenen Tätigkeitsfeldern wie u.a. Projektstage, schulische Beratung, Lehrerfortbildung, Seminare für Multiplikatoren, Multikulturelle und Informationsveranstaltungen gegeben. Bezug: Gesellschaft für solidarische Entwicklungszusammenarbeit (GSE) e.V., Georgenkirchstr. 70, 10249 Berlin, Tel.: 030/24063-246/297, Fax: 030/24063-252.

(sg) **EKD-Text zu Asylsuchende und Flüchtlinge:** Die Evangelische Kirche Deutschlands (EKD) hat einen weiteren Grundsatztext zum Thema „Asylsuchende und Flüchtlinge“ herausgegeben (Text Nr. 55, herausgegeben vom Kirchenamt der EKD). In dieser Broschüre sind der zweite Bericht der Kommission der EKD für Ausländerfragen und ethnische Minderheiten, die Einbringung des Berichtes in die Synode der EKD am 8. November 1995 durch den Vorsitzenden der Kommission, Bischof Karl Ludwig Kohlwege aus Lübeck sowie der Beschluß der Synode der EKD zum zweiten Bericht Asylsuchende und Flüchtlinge vom 10. November 1995 versammelt. Zu beziehen über: Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD), Herrenhäuser Straße 12, 30419 Hannover.

Sonstiges

(sg) **AWZ-Anhörung zur Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit:** Eine öffentliche Anhörung zum Thema „Entwicklungspolitische Bildung und Öffentlichkeitsarbeit“ veranstaltete der Ausschuß für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (AWZ) des Deutschen Bundestages am 29.11.1995, zu der zum Bildungsbereich u.a. Dieter Appelt (ISB, München), Monika Löffler (GSI), Norbert Noisser (K.-St. Nord-Süd im Bildungsbereich, WUS), Dr. Annette Scheunpflug (Wissenschaft) und Peter Schmitz (AEBÖ) als Sachverständige geladen waren. Das Protokoll kann beim Sekretariat des AWZ, Deutscher Bundestag, Bundeshaus, 53113 Bonn bezogen werden.

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.Scheunflug, 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 Wieder- vereinigung - 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, interkul- tureller Mathematikunterricht, 10 Thesen für Frem- denfeindlichkeit
[	]	Expl.	1992/3	Von Flaschenkindern zu Dschungelbürgern; Verände- rungen in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit im Spiegel entwicklungspolitischer Filme; Die globale Perspektive im Schweizer Bildungswesen
[	]	Expl.	1992/4	Die Wahrnehmung des Fremden: Studien und Lebens- situationen von Studentinnen aus Entwicklungslän- dern in Deutschland, Die Begegnung mit dem Fremden als Lernprozeß; und Entwicklungspolitische Bildungs- arbeit in Süd-Tirol, Selbstbild/Weltbild - Was macht das Fremde mit mir?
[	]	Expl.	1993/1	Interkulturelles Lernen, Lehrgang Entwicklungspoli- tik, Lernmethoden aus anderen Kulturen, Lernen in der Einen Welt
[	]	Expl.	1993/2	Das Vertraute und das Fremde, Diskriminierte Min- derheiten, Dritte-Welt-Flüchtlinge, ländliche Erwach- senenbildung
[	]	Expl.	1993/3	Nord-Süd-Konflikt in Schulbüchern
[	]	Expl.	1993/4	Antirassistische Bildungsarbeit, Diskriminierte Min- derheiten, Ökologische/Ökonomische Vernetzung
[	]	Expl.	1994/1	Ökumenisches Lernen; Entwicklungspolitische Bildung in den Niederlanden; Ein Gespräch mit Lutzensberger (Brasilien)
[	]	Expl.	1994/2	Menschenrechte und Universalisierung