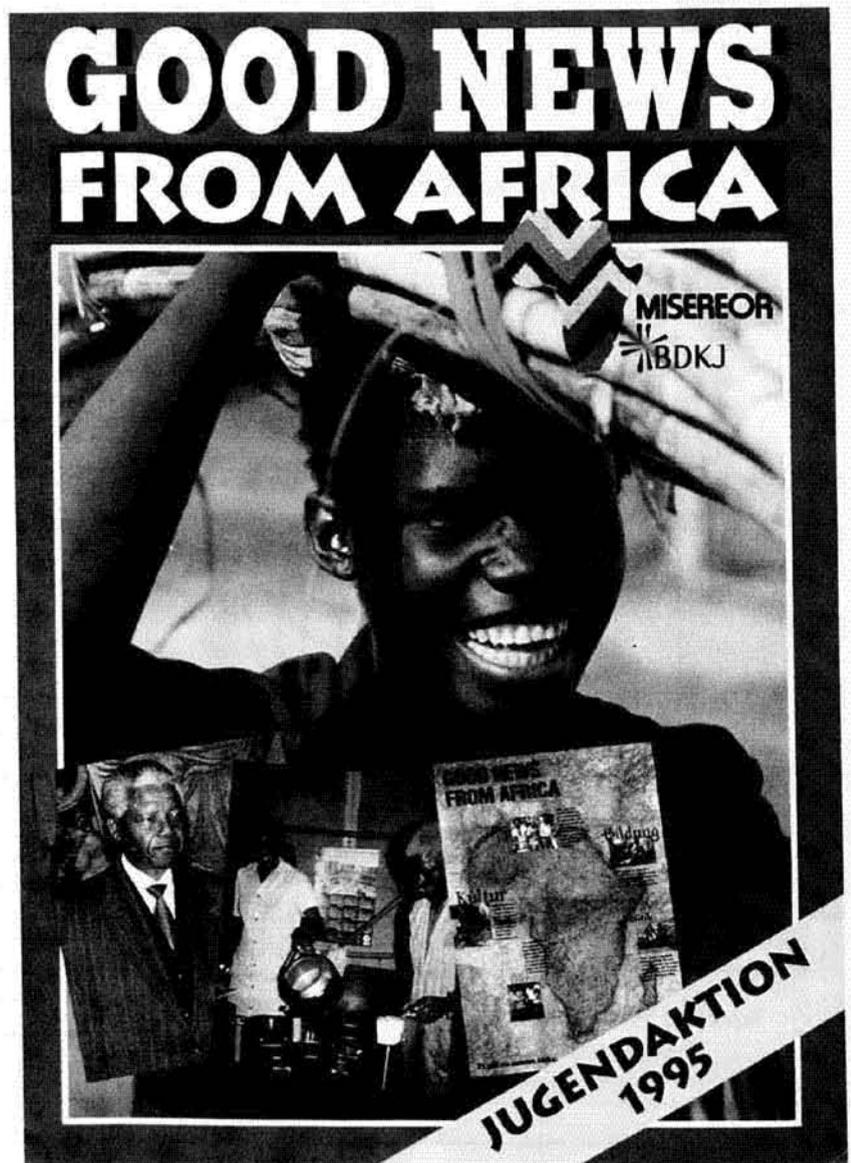


„Good News from Africa“:

Fernsehberichterstattung · Erziehung · Sprichwörter

Aus dem Inhalt:

- Zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF
- Jos Schnurer über afrikanische Sprichwörter
- Renate Nestvogel über traditionelle afrikanische Erzählmuster



EDITORIAL

iebe Leserinnen und Leser,
 Wie muß man sich als Afrikaner
 der Afrikanerin vorkommen,
 wenn man in Europa nur vom
 „Krisenkontinent Afrika“ in den
 Zeitungen liest, im Fernsehen
 Exotismus oder Hungerbäuche
 vorgeführt bekommt, und in Ge-
 sprächen einem klar gemacht

wird, daß Afrika sowieso „out“
 sei, und zwar restlos? Kolonialis-
 ten haben aus afrikanischen
 Menschen Neger gemacht, den-
 nen, eben weil sie kulturlos sei-
 en, nicht das Recht auf gleichbe-
 rechtigte Arbeits- und Lebensbe-
 dingungen zustehe. Post-Kolo-
 nialisten erreichen den gleichen
 Effekt um vieles eleganter, „Mar-

ginalisierung“ nennt man dies in
 der Fachsprache; gemeint ist da-
 mit, daß man jemanden einfach
 an den Rand drängt, weil sein
 Heimatkontinent, damit aber
 auch er/sie selber nur eine perma-
 nente Katastrophe sei - was jedem
 nur einigermaßen normalen Men-
 schen einfach nicht zumutbar sei.
 Wir wehren uns gegen dieses Bild
 von Afrika, nicht nur weil es
 durch seine Einseitigkeit falsch
 ist, sondern auch, weil es Rassis-
 mus und Kolonialismus in den
 Köpfen im Norden weiter gedei-
 hen, weil rechtfertigen läßt. Wir
 wehren uns aber auch aus Soli-
 darität und Dankbarkeit gegen-
 über unseren vielen afrikanischen
 Freunden und Freundinnen dage-
 gen und setzen deshalb dagegen
 „good news from Africa“: Nicht
 gerade was die Berichterstattung
 im Fernsehen betrifft (Feldbaum),
 vielmehr was einige Aspekte afri-
 kanischer Kultur, wie beispiels-
 weise die Sprichwörter (Schnur-
 rer) und die traditionelle Erzie-
 hung (Nestvogel) angeht.
 Wir sind auch gerade dabei, afri-
 kanische Kollegen und Kollegin-
 nen zu bitten, uns für nächstes
 Jahr einen Spiegel vorzubereiten,
 in dem wir uns Europäer aus afri-
 kanischer Sicht sicherlich auch
 nicht immer wiedererkennen wer-
 den. Erst derlei Austausch be-
 rechtigt uns letztlich zu diesem
 Heft, sonst wären wir wieder mal
 in Gefahr, in Verstehenspater-
 und maternalismus aufzugehen.

Hans Bühler
 Renate Nestvogel

Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900421

D-60444 Frankfurt am Main

Tel. (069) 784808 · Fax (069) 7896575



Annette Scheunpflug/Barbara Toepfer (Hrsg.)

im Auftrag des
 Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung
 (BMZ)

Entwicklungsbezogene Bildung in beruflichen Schulen

Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen



IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

1996, 378 S., DM 18,00, ISBN 3-88939-402-7

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

Juni

2

1996

ISSN 0175-0488D

Inhalt:

- K.-H. Feldbaum 2** „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“ Anliegen und Wirkungen der BDKJ/Misereor-Jugendaktion zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF
- Jos Schnurer 8** „Hör zu“, sagt ein altes afrikanisches Sprichwort. „Alles spricht. Alles ist Sprache“
- R. Nestvogel 15** Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung
- ZEPpelin 25** We are the world, we are the helpers - das Entwicklungspolitische Spiel des Jahres 1996
- DGfE / BDW 26** Berichte und Nachrichten
- DGfE / BDW 27** Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner, Wolfgang Karcher: Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich?
- Kommentar 30** Eine verpaßte Chance zur Diskussion der Bedeutung von globalen Lernprozessen?
- Portrait 32** Christoph Steinbrink: Porträt der Arbeitsstelle „Eine Welt“ in München
- 33** Rezensionen / Kurzrezensionen
- 39** Unterrichtsmaterial
- 41** Informationen

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 2. **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, Nellingenheim; Barbara Toepfer, Marburg; Prof. Dr. Alfred K. Tremel, Hamburg; **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin); Dr. Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrd Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

Anmerkung: Generische Maskulina und Feminina werden im Text, falls von den 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

Karl-Heinz Feldbaum

„Du sollst nicht nur vom Töten berichten“ Anliegen und Wirkungen der BDKJ/Misereor-Jugendaktion zur Afrika-Berichterstattung in ARD und ZDF

Zusammenfassung: Im Rahmen der Jugendaktion „Good News from Africa“ haben Misereor und der Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) eine Unterschriftenaktion „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“ an ARD und ZDF durchgeführt. Zentrales Anliegen der Aktion, an der sich mehr als 15.000 Jugendliche und Erwachsene beteiligten, war die Einflußnahme auf die Nachrichtensendungen der öffentlich-rechtlichen Anstalten, die nach Ansicht der Träger der Aktion nicht ausreichend und differenziert genug über die sog. Dritte Welt und speziell über Afrika informieren.

Ziele, Motive und Hintergründe der Aktion werden vorgestellt, die Ergebnisse der Gespräche mit den Fernsehverantwortlichen in einer ersten Wirkungskontrolle bewertet sowie zukünftige Anknüpfungspunkte für die Bildungs- und Lobbyarbeit von Jugendverbänden aufgezeigt.

„Only bad news are good news“ lautet eine zentrale Botschaft unter Journalisten. Schlechte Nachrichten - z.B. über Kriege, Katastrophen und Unfälle - bringen gute Einschaltquoten und hohe Auflagen. Ein ganzer Kontinent

genen Jahren „Der Spiegel“ - z.B. in der Ausgabe 51/1992 mit der Überschrift „Ein schwarzer Holocaust“ oder 1994 in der Ausgabe Nr. 16 mit dem Aufmacher „Kontinent ohne Hoffnung“, in der Afrika jeweils als Synonym für Krieg, Hunger, Elend und Chaos dargestellt wird. Weitere Beispiele in anderen Presseorganen ließen sich anführen.

Trotz der dominierenden Katastrophenmeldungen sind Berichte aus Afrika insgesamt in den deutschen Medien eher selten zu finden. Nur wenig ist hierzulande wirklich über den Kontinent zu erfahren, der vielfach als der „vergessene“ oder „verlorene“ bezeichnet wird. So drängt sich die Frage auf, ob das von den Medien vermittelte Bild wirklich die Realität dieses großen Erdteils mit 52 Staaten trifft oder ob es nicht auch ein Afrika jenseits von Krieg und Schrecken gibt.

Misereor/BDKJ-Jugendaktion 1996 „Good news from Africa“

Seit 1977 führt der Bundesverband des Bundes der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ, s. Kastenartikel) jedes Jahr gemeinsam mit dem katholischen Hilfswerk Misereor eine „Jugendaktion“ durch. Dabei wird das Leitthema der jährlichen Misereor-Fastenaktion für die Zielgruppe der zwölf- bis achtzehnjährigen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Hintergrundinformationen, methodischen Anregungen und Aktionstips so aufbereitet, daß MultiplikatorInnen in der kirchlichen Jugendarbeit bzw. Jugendverbandsarbeit - zunehmend aber auch Lehrerinnen und Lehrer - für ihre jeweilige Jugendgruppe Zugangswege eröffnet werden. Die Redaktionsgruppe (haupt- und ehrenamtliche Mitarbeiter von BDKJ und Misereor) legt Wert darauf, daß der Schwerpunkt nicht in einer möglichst umfassenden Informationsaufbereitung der jeweiligen Jahresaktion liegt. Die abrufbaren Informationen der Jugendaktion haben eine „Dienstleistungsfunktion“. Sie sollen den Erwerb entwicklungspolitischer Kompetenz im umfassenden Sinne unterstützen - und das heißt für die Jugendaktion vor allem: Handeln können und Handeln wollen, was als (zumindest) gleichbedeutend mit einer kognitiven Orientierung bewertet wird. „Solange politische Apathie zu den Ausgangsbedingungen entwicklungspolitischer Öffentlichkeitsarbeit gehört, wird die Herstellung entwicklungspolitischer Kompetenz nicht allein durch die kognitive Aneignung von Alternativ-Wissen möglich sein“. (1) Die Misereor/BDKJ-Jugendaktion strebt deshalb in den jährlichen Arbeitsmaterialien (16-32-seitige Broschüren, Arbeitsmappen mit Postern etc.) vor allem die Entwicklung praxisrelevanter Handlungsanregungen für Jugendliche an, die in der Verbindung von

Medienberichterstattung zu Afrika entschieden, den Themenkomplex „Öffentlichkeits- und Medienarbeit“ in den Mittelpunkt zu stellen. Zwei zentrale Botschaften sollten durch die Jugendaktion vermittelt werden:

1. Es gibt positive Entwicklungen und damit gute Nachrichten aus Afrika. Dies sollte bereits durch das Leitthema

„Good news from Africa“ deutlich werden. Es wurde bewußt die englischsprachige Version gewählt, die nach Ansicht der Redaktion Jugendliche besonders anspricht. Dabei sollte auch die bekannte Kritik aufgegriffen werden, daß in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit verstärkt positive Ziele und Botschaften vermittelt werden sollen, um junge Menschen für das Engagement zu ermutigen und Ohnmachtsgefühle nicht noch weiter zu verstärken.

2. Neben der Vermittlung von guten Nachrichten aus Afrika wollte die Redaktion jedoch auch die oberflächliche und sehr einseitige Medienberichterstattung hierzulande als Aufhänger für eine zentrale Aktion nutzen. Bewußt mit biblischem Bezug wurde die Aktion „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“ entwickelt, die zum Ziel hatte, in einer Unterschriftensammlung an ARD und ZDF das Interesse der UnterzeichnerInnen an einer differenzierteren, umfassenden und fairen Berichterstattung über Afrika den Fernsehverantwortlichen zu verdeutlichen. Die Jugendaktion richtete sich ausschließlich an die öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten. Zum einen, weil diese einen Grundauftrag zur umfassenden politischen Information haben, zum anderen, um den Kreis der Ansprechpartner überschaubar zu halten. Die privaten Fernsehsender kamen von Anfang an nicht in den Blick, weil nach Einschätzung der Redaktion in Sachen Afrika-Berichterstattung hier ein „totaler Bildausfall“ zu registrieren ist und eine Aufforderung zur differenzierten

se im südlichen Afrika, Fortschritte in der Bildungspolitik in Schwarzafrika etc.) aufbereitet und methodische Anregungen zur konstruktiven Medienkritik gegeben. Die Jugendlichen wurden z.B. eingeladen, 14 Tage lang die regionalen und überregionalen Tageszeitungen daraufhin zu untersuchen, ob und wie Afrika dargestellt wird. Wei-

tere Anregungen betrafen die Gestaltung von „Graffiti“ als Botschaftsvermittler für ein „anderes“ Afrika sowie die zentrale Unterschriftenaktion „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“. Zwei begleitende Poster sollten sowohl die guten Nachrichten transportieren als auch die Unterschriftenaktion gegen Sensationsmache und Katastrophenjournalismus und für eine faire Berichterstattung über Afrika öffentlichkeitswirksam unterstützen.

BDKJ - Ziele, Aufgaben, Strukturen

Im Bund der Deutschen Katholischen Jugend (BDKJ) haben sich katholische Jugendverbände und deren regionale Gruppierungen zu einem Dachverband zusammengeschlossen. Seine Mitglieder sind also nicht Einzelpersonen, sondern Personengruppen. Zur Zeit gehören ihm 16 Mitglieds- und 26 Diözesanverbände (als regionale Zusammenschlüsse) an. Die Mitgliedsverbände des BDKJ sind selbständige Jugendverbände, denen Kinder, Jugendliche und erwachsene Mitarbeiter angehören. Über ihre Ziele, Aufgaben, Methoden und Organisationsformen beschließen diese Verbände in eigener Verantwortung.

Der Dachverband BDKJ strebt in der pädagogischen Arbeit seiner Mitgliedsverbände und in seinem jugendpolitischen Engagement die Selbstverwirklichung junger Menschen auf der Grundlage der Botschaft Christi an. Zur Förderung und Unterstützung der Tätigkeit seiner Mitgliedsverbände vertritt der Dachverband BDKJ die gemeinsamen Interessen seiner Verbände und deren regionaler Gruppierungen in Kirche, Gesellschaft und Staat sowie im internationalen Bereich.

Unterschriftenaktion „Du sollst nicht nur vom Töten berichten“

Die zentrale Aktionsidee - eine Unterschriftenaktion an den Vorsitzenden der ARD, Prof. Albert Scharf, und den ZDF-Intendanten, Prof. Dr. Dieter Stolte - wurde mit dem Afrika-Journalisten

Walter Michler vorbereitet. Walter Michler hatte in den vergangenen Jahren wiederholt die unzureichende, oberflächliche und nicht rechtzeitig plazierte Berichterstattung zu Afrika in den Medien - auch der öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten ARD und ZDF - kritisiert (2). Eigens für die Misereor-Fastenaktion erschien sein neuestes Buch „Afrika - Wege in die Zukunft“ (3).

Für die Unterschriftenaktion an ARD und ZDF wurde folgender kurzer Text mit drei zentralen Forderungen entwickelt:

„Wir protestieren dagegen, daß von Afrika insgesamt ein sehr pessimistisches, z.T. auch für die Menschen dieses Kontinents entwürdigendes Gesamtbild gezeichnet wird. Wir bitten Sie daher dringend:

-in den Nachrichtensendungen von ARD und ZDF wesentlich häufiger als bisher in Filmbeiträgen über die so-

ka-Berichterstattung einzustellen und statt dessen eine differenzierte, auch positive Entwicklungen aufgreifende Informationspolitik zu betreiben.“

niert man die Kategorie 'Dritte-Welt-Berichterstattung' etwas enger (z.B. ohne die Freilassung amerikanischer Geiseln im Libanon), dann reduziert sich ihr Anteil auf 3,7 %.



Die Dritte-Welt-Berichterstattung von „Tagesschau“ und „Tagesthemen“

Im April 1990 hatte Walter Michler eine empirische Untersuchung der Hauptnachrichtensendungen der ARD durchgeführt. Ausgewertet wurden jeweils die „Tagesschau“ um 20.00 Uhr und die „Tagesthemen“ um 22.30; der Beobachtungszeitraum erstreckte sich über 31 Tage (15.4.-15.5.1990). Hauptergebnisse:

-Der Anteil der Berichterstattung über Entwicklungs-

1990 ist allerdings nicht zu übersehen!)

Dennoch gilt auch heute noch das Fazit der BMZ-Medienanalyse: „Die 3. Welt erscheint speziell in den tagesaktuellen Nachrichten geprägt von kriegerischen Ereignissen, Naturkatastrophen (Erdbeben, Überschwemmungen ...), Unglücken, Flüchtlingselend und Hungersnöten - ein unerschöpfliches Reservoir an 'Neuigkeiten' ... Eine eigenständige, auch an normale oder gar 'positive' Anlässe gebundene 3.Welt-Berichterstattung findet

-Von 1125 Minuten Gesamtnachrichten waren 1,7 Minuten = 0,15 % Schwarzafrika gewidmet (heute 46 Staaten mit 495 Millionen Einwohnern); d.h. der Zuschauer erfährt praktisch nichts über das Geschehen in Schwarzafrika...

-Die Berichterstattung beschränkte sich auf 13 Staaten aus der Dritten Welt, das sind weniger als 10 % aller Entwicklungsländer. Das 'kleine' Nicaragua war mit zehn Berichten ebenso vertreten wie China, das 'größte' Land der Erde.

-An sieben von 31 Tagen erfolgte keinerlei Berichterstattung über die Dritte Welt.

-Über die zentralen Probleme Weltwirtschaftssystem, Verschuldung, Preisverfall und Nord-Süd-Konflikt wurde überhaupt nicht berichtet.

-Die Berichterstattung über gewaltsame Auseinandersetzungen, Unglücks- und Katastrophenfälle dominierte die Dritte-Welt-Nachrichten: 30 von insgesamt 65 Meldungen - das sind 46 % - entfielen auf diese Kategorie. (4)

Durch diese Untersuchung von Walter Michler wurde eine Medienanalyse des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit (BMZ) aus dem Jahre 1983 bestätigt, die für die ARD-Tagesschau im Untersuchungsmonat Juni 1982 einen Anteil der Entwicklungspolitik von 0,3 % erbracht hatte (eine gewisse Steigerung bis

Bundespräsident Herzog unterstützt Unterschriftenaktion

Die Unterschriftenaktion wurde offiziell gestartet mit der Eröffnung der Misereor-Fastenaktion am 5. März 1995 in Passau. Bundespräsident Roman Herzog ging in seiner Ansprache im Dom zu Passau auch auf die Anliegen der Jugendaktion näher ein: „In diesem Jahr steht Afrika im Mittelpunkt. 'Good news from Africa' heißt es etwas provokativ in der Jugendaktion. Ein englisches Motto, das auch für deutsche Ohren wichtig ist: Denn gute Nachrichten von Afrika zu verbreiten, das ist wirklich an der Zeit ... Niemand sollte sich die Argumentation sogenannter Experten zu eigen machen, die sagen, Afrika sei ein Kontinent, den man abschreiben müsse oder dessen Verschwinden aus der Weltpolitik man anderswo gar nicht bemerken würde. Ich sage: Ein ganzer Kontinent darf nicht als Ort der Hoffnungslosigkeit und des Untergangs erscheinen. Wenn gute Nachrichten von Afrika dagegen gesetzt werden und wenn die Medien aufgefordert werden: 'Du sollst nicht nur vom Töten berichten', dann will ich das hier mit aller Deutlichkeit und in aller Form unterstützen.“ (6)

Die Unterschriftenaktion war zunächst befristet bis 31. Mai, wurde dann jedoch bis 30. Juni 1995 verlängert. Insgesamt unterzeichneten 15.364 Personen die Anliegen der Aktion (überwiegend Jugendliche - teilweise ganze Schulklassen - und jüngere und ältere Erwachsene), ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis, das die Redaktionsgruppe in der Kürze der Zeit und angesichts zahlreicher weiterer parallellaufender Verbandsaktivitäten nicht erwartet hatte.

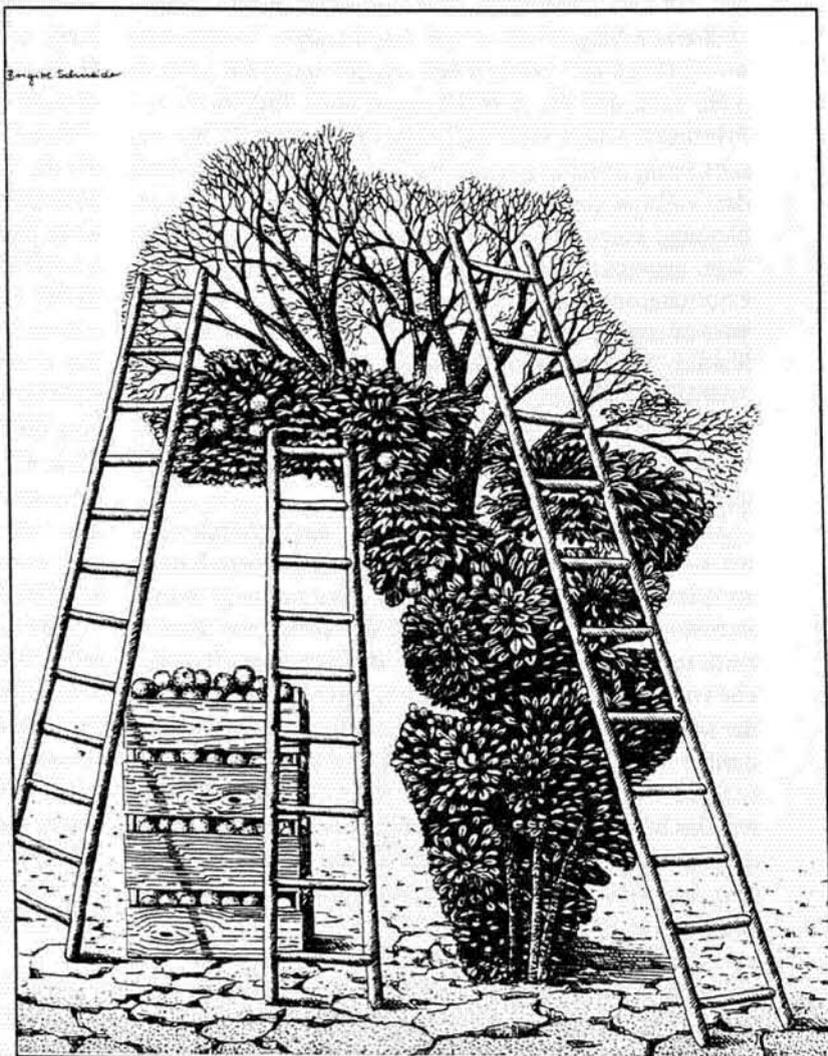
Aus zahlreichen Begleitbriefen von JugendgruppenleiterInnen, LehrerInnen und Pfarrern wurde das große Interesse an dieser Aktion erkennbar. In Schulen wurden Ausstellungen zur Medienberichterstattung über Afrika organisiert, aus persönlich gehaltenen Begleitschreiben an den ARD-Vorsitzenden bzw. den ZDF-Intendanten wurde die Betroffenheit über die nach Einschätzung der UnterzeichnerInnen einseitige und oberflächliche Berichterstattung der öffentlich-rechtlichen Fernsehanstalten deutlich. Der Jugendausschuß der Dom-Pfarrei Speyer gestaltete eine alternative „Nachrichtensendung“ auf Video mit guten Nachrichten aus Afrika, einer Passantenbefragung usw. - ein gelungenes Beispiel einer von Jugendlichen von A bis Z geplanten alternativen Nachrichtensendung.

Auch das Interesse der Medien an der Aktion war überraschend groß - in fast allen Kirchenzeitungen der Bistümer, in mehreren überregionalen Tageszeitungen, in Ju-

in der entwicklungspolitischen Fachpresse und in Hörfunksendungen der ARD-Anstalten wurde ausführlich und größtenteils wohlwollend über die Anliegen der Aktion informiert.

Fragwürdige „Aktualität“ - Zusammenfassung und Bewertung der Gesprächsergebnisse mit ARD und ZDF

Nach einigen Abstimmungsschwierigkeiten fand Anfang November ein Gespräch mit dem Vorsitzenden der ARD, dem Intendanten des Bayerischen Rundfunks, Prof. Albert Scharf, sowie weiteren ARD-Mitarbeitern in München statt. Mitte November hatten Mitarbeiter des BDKJ Gelegenheit, einen ganzen Tag lang hinter die Kulissen der ZDF-Nachrichtenredaktion von „heute“ und „heute-journal“ zu schauen und die Anliegen der Unterschriftenaktion u.a. mit einem Moderator des „heute-journals“, Wolf von Lojewski, zu diskutieren.



Politische Bewertung der Gespräche:

1. Die Forderung der

Good News from Africa - gegenläufig zur bisherigen Afrika-Demontage?

© Brigitte Schneider

Jos Schnurer

„Hör zu“, sagt ein altes afrikanisches Sprichwort. „Alles spricht. Alles ist Sprache“

Ausgewählte Sprichwörter aus verschiedenen afrikanischen Kulturen werden vorgestellt, der Zusammenhang mit dem jeweiligen kulturellen Handeln der Menschen erläutert und schließlich Parallelen zu Sprichwörtern aus unserer Kultur gesucht. Dabei ist klar: Die vielfältigen kulturellen und anthropologischen Zusammenhänge, die erforderlich wären, um fremde Kulturen zu verstehen, können hier nur andeutungsweise dargestellt werden. Die Hoffnung jedoch, daß jede Auseinandersetzung mit anderen (fremden) Kulturen, auf der Grundlage der Anerkennung der je eigenen kulturellen Identität und Wertigkeit, zum besseren Verständnis, zur Toleranz und Akzeptanz von anderskulturellem Sein und Handeln führen und damit ein Bollwerk gegen Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und eigenen Höherwertigkeitsvorstellungen¹ bilden kann, bestimmt diese Arbeit.

1. Das Wort hat mehr als Buchstaben

In den mocambiquanischen Dörfern, in denen es keine oder nur wenige Fernsehgeräte gibt und keine Zeitung, gilt das gesprochene Wort als die wichtigste Kommunikationsquelle. Abends, wenn die Arbeit auf dem Feld, im Haus und auf dem Hof getan ist, setzen sich meist die Verwandten und Nachbarn um das Feuer herum und erzählen. Das Gespräch beginnt mit Rätseln und Sprichwörtern. Die Zuhörer müssen in schnellem Rhythmus die Antworten finden: „Was ist im Mund und wird nicht nass?“ - „Der Rauch“. „Was fällt zuerst und rennt, wenn es liegt?“ - „Das Regenwasser!“... Die Unterhaltung nimmt ihren Lauf; Geschichten und Sprichwörter handeln vom Alltagsleben der Menschen. Ein alter Mann erzählt die Geschichte von der Schildkröte: Sie ließ sich von den Vögeln Federn, um fliegen zu können. Sie wurde daraufhin so arrogant, daß sie meinte, alle Tiere herumkommandieren zu können. Bald wurde das den Vögeln zu bunt und sie nahmen der Schildkröte die Federn wieder weg. Beim nächsten Flugversuch landete sie jäm-

merlich auf dem Bauch. - Den Zuhörern war klar, daß der Erzähler den neugewählten Parteisekretär meinte².

Die Beschäftigung mit Sprichwörtern und Redensarten im Unterricht ist nicht neu; und die Erkenntnis, daß Sprichwörter „als kostbares Erbgut aus frühester Zeit“³ betrachtet werden können und damit kultureller Bestandteil eines jeden Volkes und deren Sprachgeschichte sind, macht den didaktischen Stellenwert deutlich; auch, daß an Sprichwörtern der Wandel von Kultur und Sprache erkennbar wird; und nicht zuletzt: Die Herkunft von Sprichwörtern und Redensarten ist vielfach kulturübergreifend.

2. Das Wort ist das gesprochene Wort

Die afrikanische Geschichte und Kultur ist seit Jahrtausenden bestimmt vom gesprochenen Wort. Die sogenannte mündliche Überlieferung, anstelle der schriftlichen von anderen Kulturen, gilt in fast allen afrikanischen Kulturen als die „große Schule des Lebens“. Weil jedes Zeugnis über das menschliche Leben, ob in der Vergangenheit oder Zukunft, immer auf Verlautbarungen von Menschen beruht, messen Afrikaner der mündlichen Überlieferung einen höheren Wert als der schriftlichen bei. Die von Generation zu Generation weiter vermittelten Zeugnisse wurden und werden vielfach heute noch von besonders berufenen Menschen, den „Wissenden“, die bei den Bambara im heutigen Mali Doma oder Soma („Wissendmacher“) heißen, bei den Fulbe Gando, im allgemeinen Sprachgebrauch für Westafrika Griot genannt werden. Die Geschichten-, Märchenerzähler, Sänger, Dichter und Unterhalter, Heiratsvermittler und eben auch Geschichtsbewahrer üben ihre Tätigkeit als Beruf aus, der sich nicht selten vom Vater auf den Sohn - in einigen Fällen auch von der Mutter auf die Tochter - vererbt. „Stirbt ein Griot, verbrennt eine Bibliothek“, dieses Sprichwort macht die Bedeutung der Personen in der mündlichen Überlieferung klar. Natürlich benutzen Historiker heute auch die modernen Methoden der Geschichtsschreibung und -forschung; aber es läßt sich mit Fug und Recht sagen, daß die Geschichte Afrikas nach wie vor in Stein gehauen, in Lehm geritzt, gemalt, getanzt, mit Musikinstrumenten gespielt, erzählt und gesungen wird.

3. Das Wort ist ein zweischneidiges Schwert

Da für den Afrikaner das Wort „ein zweischneidiges Schwert, das Gutes und Böses anrichten kann“ ist⁴, wird vielfach eine Mitteilung nicht direkt und offen ausgesprochen, sondern in eine Geschichte, eine Andeutung, eine Anspielung oder in ein Sprichwort gekleidet, die oft nur dem Menschen verständlich ist, der in der jeweiligen Kultur lebt. Deshalb haben Sprichwörter in afrikanischen Kulturen meist eine viel intensivere Bedeutung als etwa Redensarten in den westlichen Zivilisationen. Die Beschäftigung mit Sprichwörtern ermöglichen somit einen Zugang zum Verständnis von afrikanischen Kulturen.

In der Tradition der Bambara, einem Volk in Mali, das bis heute ihre Kultur zu bewahren sucht, wohnt dem Wort (Kuma) die Kraft Maa Ngala, des Schöpfers aller Dinge, inne. „Was Maa Ngala sagt, das ist“, singt der Priester bei der Initiationsfeier. Maa Ngala hat den Menschen (Maa) die Fähigkeiten des Könnens, des Wollens und des Wissens ge-

geben. Diese Kräfte ruhen jedoch stumm in ihm, bis das Wort sie in Bewegung bringt. Im ersten Stadium werden sie Gedanken, im zweiten Klang und im dritten das gesprochene Wort. Die Sprache als Lebenskraft ist demnach Bewegung und Rhythmus. So wie der Weber im Rhythmus seine Füße bewegt und das Schiffchen von den Händen hin- und hergeschickt wird, sind die Worte Bewegung und „Gesang des Lebens“. Von einem Verstorbenen spricht man in Afrika als „Seine Füße sind einverstanden“ (sie bewegen sich nicht mehr)⁵. Der Griot, der traditionelle Geschichtenerzähler in Westafrika, hat in seinem Repertoire viele Sprichwörter und Geschichten, die seit Generationen mündlich übermittelt, aber auch von Griot zu Griot verändert werden, wie zum Beispiel die folgende:

Streit zwischen Sonne und Mond⁶

In ganz alten Zeiten waren Sonne und Mond immer zusammen. Am Morgen ist die Sonne rot und der Mond weiß. Die Leute sagten: „Ach, ist die Sonne schön!“ Der Mond hörte das. Er sagte zur Sonne: „Weshalb hast du den Leuten gesagt, daß sie mich nicht so schmähen und dich so loben sollen?“ Die Sonne hörte dies. Die Sonne ging schnell in das Wasser. Die Sonne (Tangu) nahm von dem schwarzen Schlamm auf dem Grund. Die Sonne warf nach dem Mond. Der Mond ist bis heute mit Flecken versehen. Man kann es gut erkennen. Der Mond sagte: „Das ist jetzt gut, man wird mich nicht mehr bei Tag sehen. Ich komme nur noch nachts“. Der Mond beschimpfte die Sonne: „Was machst du eigentlich, du bist höchstens dazu gut, Mais wachsen zu lassen. Sieh mich dagegen an. Wenn ich nicht wäre, wüßte keine Frau, wann sie ihre Kinder zur Welt bringen wird“. Die Sonne sagte: „Wenn ich nicht wäre, woher sollten die Menschen ihre Nahrung nehmen?“

4. Sprichwörter als Schlüssel für die Sprachforschung

„Wenn ich traurig bin und wehklagen möchte, so vermag ich dies am besten in meiner Muttersprache. Ich finde es auch höchst unbefriedigend, englisch zu lachen“, stellte Okot p'Bitek fest, einer der ausgewiesenen Kenner afrikanischer Kulturen, Schöpfer von Streitgesängen, wie „Lawinos Lied“ und „Otschols Lied“ und Romanen, bei denen es um Veränderung und Bewahrung von kulturellen Einflüssen in Afrika geht⁷, und um die Frage „Wohin?“, die M.F.Dei-Anang, Ghana, bereits 1946 stellte⁸:

Wohin?

Zurück?

Zu den Tagen der Trommeln
und festlichen Gesänge im Schatten
sonnengeküßter Palmen -

Zurück?

Zu den ungebildeten Tagen
da die Mädchen immer keusch waren
und die Burschen schlechte Wege verabscheuten
aus Angst vor alten Göttern -

Zurück?

Zu dunklen strohgedeckten Hütten
wo Güte herrschte und Trost wohnte -
Zurück zum Aberglauben?

Oder vorwärts?

Vorwärts! Wohin?

In die Slums wo Mensch auf Mensch gepfercht ist
wo Armut und Elend ihre Buden aufschlugen
und alles Dunkel ist und traurig?

Vorwärts! Wohin?

In die Fabrik
um harte Stunden zu zermahlen
in unmenschlicher Mühle
in einer einzigen endlosen Schicht?

Bei seinen völkerkundlichen Forschungen bei den Asante (Aschanti) in der damaligen Goldküste (Ghana) findet Walter Ringwald heraus: „wer mit einem Sprichwort eine Situation charakterisieren, die Beweise eines Gegners im Palaver entkräften, auf eine in Verlegenheit bringende Frage schlagfertig antworten kann, ist Herr der Lage“⁹. Seine Sammlung reizt, die Sprichwortbedeutung in der Asante-Sprache Twi mit deutschen Sprichwörtern zu vergleichen:

Twi	deutsche Bedeutung	vergleichbares deutsches Sprichwort
ahina kɔasu a, ebebo	Wenn der Wasserkrug zum Wasser geht, zerbricht er	
ɔwo ŋka onipa kwa	Die Schlange beißt den Menschen nicht ohne Grund	
akokonini nom nsu a, ode kyere Onyame	Wenn das Huhn Wasser trinkt, zeigt es zum Himmel (Gott)	
se esono nni ahan mu a a ka eko ye abɔpommo	Wenn der Elefant nicht im Wald ist, ist der Büffel das größte Tier	

Arbeitsaufgabe: Findet zu den Asante-Sprichwörtern ähnliche deutsche, bzw. erfindet welche, die man in Deutsch benutzen könnte; z.B.: „Die Rechnung ohne den Wirt machen“¹⁰...

Diedrich Westermann¹¹ hat bei der Erforschung der Ewe-Sprache, die im heutigen Togo, an der Elfenbeinküste und in Benin gesprochen wird, an dem Wort „kü“ (sterben) und „agbe“ (leben) die Funktion der Begriffe durch verschiedene Sprichwörter verdeutlicht, z.B.:

kü fenyi (scheintot sein) = Bist du vom Unglück verfolgt, so wird dir gar noch ein Tauber in deinem Hause einen Scheintot sterben (du kannst ihn nicht ins Bewußtsein zurückerufen, da er ja nicht hört, und so wird die Schuld an seinem Tod auf dich fallen).

Lebensweisheiten werden auch als Geschichten und Fabeln weitergegeben; hier eine aus dem heutigen Ghana:

Die Wildschweine (K k te) hatten im Wald einen guten Futterplatz gefunden. Eines Tages aber kam der Jäger und erlegte eines von ihnen. Da hielten sie Rat, wie sie dem

Jäger entgehen könnten; denn von dem Freßplatz, den sie gefunden hatten, wollten sie sich nicht vertreiben lassen. Sie sagten dies und das. Einer sagte: „Es muß immer einer herumgehen und aufpassen, solange wir fressen, und wenn der Jäger kommt, muß er schreien“. „Das ist auch nichts“, sagten die übrigen, „der Jäger kann den, der aufpassen soll, zuerst totschießen“. Als sie nun gar keinen Ausweg finden konnten, bot sich ihnen ein Vogel an, dessen Stimme „kwa kwa“ rief und sagte: „Wenn ihr mir etwas gebt, will ich für euch aufpassen. Ich sehe vom Baum aus den Jäger schon von weitem und kann Euch mit meinem „kwa kwa“ warnen“. Die Wildschweine waren froh und ganz mit diesem Plan einverstanden. Von da an konnten sie ohne Furcht zum Futterplatz gehen. Kam der Jäger, so schrie der Kwa-kwa-Vogel - und yiii rannten alle davon.

Einem Jungen wurde das mit der Zeit zu dumm und er sagte (zu sich selbst): Ich mache nicht mehr mit. Immer wenn das Fressen am besten schmeckt, muß man davonrennen. Ich gehe nicht mehr weg. Es ist zu schade um das Futter. - Als das nächste Mal der Kwa-kwa-Vogel wieder schrie, blieb er am Fressen. Aber plötzlich kam der Jäger und - pau! schoß er das Wildschwein tot, hing es auf den Rücken und trug es nach Hause.

Von seiner Forschungsreise hat Walter Konrad, der in der Nachfolge des 1801 am Niger umgekommenen Friedrich Konrad Hornemann in den 50er Jahren das Tschadseegebiet erkundete, die folgende Geschichte mitgebracht, die von den Griots auch heute noch als „Lehrfabel“ erzählt wird¹²:

„Die Pythonschlange, der Panther, die Hyäne und der Schakal beschlossen vor Zeiten einmal, sich eine gemeinsame Hütte im Dorfe der Tiere zu bauen. Als sie fertig war, erklärte die Hyäne ihren Genossen: „Wenn ich in Zukunft nachts ausgehe, möchte ich nicht, daß man mich nachher fragt, wo ich mich herumgetrieben hätte“. - „Wenn ich nach Hause komme“, sagte die Schlange, „liebe ich es nicht, zweimal schief angesehen zu werden“. - „Ich wünsche nicht, daß ihr euch über mich lustig macht“, fügte der Schakal hinzu. - „Auf keinen Fall rate ich euch, mir zu nahe zu kommen“, warnte der Panther.

Eines Nachts kam die Hyäne aus dem Busch zurück, wo sie Beute geschlagen hatte. Neugierig fragten die anderen: „Wo treibst du dich bloß herum? Wo kommst du denn jetzt erst her?“ - „Habe ich euch nicht gleich gesagt, daß ich solche Fragerei nicht leiden kann?“ war die erboste Antwort. Dem Panther ging es nicht besser, denn man suchte ihn trotz Warnung neugierig zu betasten. Als ein andermal der Schakal nach Hause kam, machten sich seine Genossen ergiebig über sein Aussehen lustig. Er wurde sehr zornig. Auch die Pythonschlange wurde wenige Zeit später ziemlich neugierig wegen ihres aufgeblähten Bauches betrachtet. Sie geriet darauf in einen so giftigen Ärger, daß sich ein blutiger Streit entspann, bei dem nur der listenreiche Schakal sein Leben mit knapper Not und arg zerschunden retten konnte.

Er lief zum Häuptling des Dorfes, dem Löwen, und erzählte ihm, was geschehen war. Der eine wollte nicht gefragt, der andere nicht betrachtet, der nächste nicht berührt werden. „Ich wollte nicht, daß man sich über mich lustig machte“, sagte er. „Daß es so kommen mußte wie es ausgegangen ist, erstaunt mich nicht“, antwortete der Löwe darauf...

Der Völkerkundler Ernst Dammann¹³ hat 1936/37 die folgenden Sprichwörter in Suaheli auf der Insel Lamu im heutigen Kenia gesammelt und übersetzt:

Alokusoza na kukupidja si kazi	Für den, der vor dir herumfurchtelt, ist es keine (große) Arbeit, dich zu schlagen	Im Streit soll man sich vor großer Heftigkeit hüten
Angiao baharini, howea	Wer ins Meer geht, schwimmt	Wer A sagt, muß auch B sagen
Bamba na waume	Ein Großer mit Männern	Auch der Größte ist auf Helfer angewiesen
Bure haisongi	Umsonst kennt keine Beschränkung	Wenn jemand etwas umsonst erhalten hat, versucht er immer wieder, dasselbe zu bekommen
Dawa ya meno ni meno	Die Arznei für die Zähne sind die Zähne	Wie einem getan wird, so soll man wiedervergelten
Enenda na uliwenelo	Geh mit dem, was du sahst!	Lieber den Spatz in der Hand als die Taube auf dem Dach
Kiliomo umtamani ni mtama	Was sich in der Hirse befindet, ist Hirse (kleine schwarze Insekten)	Mit gefangen, mit gehangen
Kiyaatyote, hutawanyika	Was hoch voll ist, wird verstreut	Allzuviel ist ungesund
Mai yakitawanyika, hayazoleki	Wenn das Wasser ausgeschüttet wird, kann es nicht wieder eingesammelt werden	Was geschehen ist, läßt sich nicht rückgängig machen
Mkamia mai hanwi	Wer sehr gierig nach Wasser ist, trinkt nicht davon	Bellende Hunde beißen nicht
Mtambuwa ndwee ndiye mganga	Der, welcher die Krankheit erkennt, ist der Arzt	Wer einen Schaden erkannt hat, kann ihn heilen
Mtjea mwana kulia, hulialyeye mkongwe	Wer fürchtet, daß (s)ein Kind weint, weint selber als Greis	Wer es unterläßt, (s)ein Kind zur rechten Zeit zu strafen, wird später an diesem Kind schmerzliche Erfahrungen machen
Mtumanini tja ndugu hufa ali masikini	Der, welcher (auf den Besitz) des Bruders hofft, stirbt als Armer	Jeder muß für sich selber arbeiten
Muyuwa kwenda kakwai	Wer zu gehen versteht, stößt sich nicht	Wer sich gut führt, hat vor Got und der Welt nichts zu fürchten

5. Sprichwörter als Erziehungsregeln

Afrikanische Lehrer¹⁴ haben in der Region N'Zema (Grand Lahu, Dabu, Abidjan, Grand Bassam/Elfenbeinküste/Westafrika) Sprichwörter gesammelt, die eine Bedeutung für die Erziehung der Kinder haben und von Eltern und Lehrern angewandt werden; z.B.:

„Der Vogel gebiert keine Maus“ Wo die Nadel durchkommt, da kommt auch der Faden durch“	Eltern sollen sich darüber klar werden, daß die Kinder nach dem eigenen Vorbild geraten
„Wenn man dein Knie verletzt, kannst du nur sagen, daß dies nicht dein Körper sei“	Auch schwierige Kinder entbinden die Eltern nicht von ihrer Verantwortung
„Für ein gutes Essen braucht es weder Zwiebeln noch Tomaten“	Wenn man stolz auf gut geratene Kinder ist
„Kinder können laufen, aber verstehen nicht, sich zu verstecken“	Ein Kind versteht nicht alles, was Erwachsene meinen
„Ungare Speisen zieht man nicht vom Feuer, um sie zu essen“	Man darf nicht vergessen, daß ein Kind wächst und sich entwickelt
„Nicht jedes Tier wird am Hals angebunden“	In der Erziehung muß man sich nach dem einzelnen richten, denn kein Kind ist wie das andere
„Will ein Kind auf dem Felsen seine Falle stellen, dann weiß es auch, wie es sie befestigt“	Man soll einem Kind vertrauen, besonders wenn es sich entschlossen zeigt
„Man zieht einen Hahn nicht auf, damit er sich einem zum Krähen auf den Kopf setzt“	Achtung bedeutet jedoch nicht Weichheit
„Man braucht kein Messer, um ein Ei zu essen“	Mittel und Zweck der Erziehung müssen angepaßt sein

Hier noch einige Beispiele aus dem heutigen Westafrika¹⁵:

- Wenn einer durch Stacheln läuft, verfolgt er entweder eine Schlange, oder aber er wird von einer Schlange verfolgt (Fon)
- Das Volk in die Irre zu führen ist das gleiche, als ob man Feuer in Papier einpackt (Luba)
- Ein Tier mit einem langen Schwanz soll nie über ein Feuer hinwegspringen (Ewe)
- Vor einem Affenhaus schlägt man keine Purzelbäume (Yoruba)
- Du darfst dich nicht erwischen lassen, wenn du die Zehen eines Menschen ohne Beine zählst (Yoruba)
- Es ist nicht leicht, einen Stein auf eine Eidechse zu werfen, die sich auf einem Tongefaß sonnt (Twi)
- Der Mensch fällt mit seinem Schatten zusammen hin (Basuto/Südafrika).

-Als Beispiel für „Imitationswissen“, eine in traditionellen afrikanischen Gesellschaft vielfach genutzte Lernmethode, kann das Twi-Spruchwort gelten: Niemand braucht dem Sohn eines Schmieds zu zeigen, wie man schmiedet; er weiß es einfach, denn Gott hat es ihn gelehrt! H.Hedenus interpretiert das Sprichwort so: „Wenn du arbeitest und du läßt deinen Sohn zuschauen, so wird er es schnell lernen“¹⁶.

-Psychoanalytische Untersuchungen bei den Dogon/Mali zeigten, daß das Selbst(wert)gefühl des einzelnen vom Zusammenhalt der Gruppe, Sippe, Dorfgemeinschaft abhängig ist: „Eine Trennung von ihr erschüttert es. Das Gefühl innerer Identität bedarf der Ergänzung durch eine Kommunikation mit der Familie, dem Volk und der Lebenskraft aller, einschließlich der verstorbenen Ahnen. Die Gruppenidentität der Dogon besagt: Allein bist du nichts, nur die Deinen können dir sagen, wie du leben sollst und nur mit ihnen kannst du leben“¹⁷.



In dem Zusammenhang sollen mit dem Gedicht von Birago Diop „Der Hauch der Ahnen“ beispielhaft unterschiedliche Interpretations- und Sichtweisen (west)afrikanischer Lyrik verdeutlicht werden, wie sie von der „Négritude“ eines Léopold Sédar Senghor¹⁸ und von Wole Soyinkas Denken¹⁹ ausgehen:

Plakat aus Harare (Quelle unbekannt)

Léopold Sédar Senghor	Wole Soyinka
<p>„Die Négritude ist ... die Gesamtheit der kulturellen Werte der schwarzen Welt, so wie sie im Leben, in den Einrichtungen und in den Werken der Schwarzen zum Ausdruck kommt...“ (S.7)</p> <p>„Man hat oft gesagt: Der Neger ist ein Mensch der Natur. Er lebt traditionellerweise von der Erde und mit der Erde, im und durch den Kosmos. Er ist ein Sinnenmensch, ein Wesen mit offenen Sinnen, ohne Mittler zwischen Subjekt und Objekt, er ist Subjekt und Objekt zugleich. Er besteht zunächst aus Klängen, Düften, Rhythmen, Formen und Farben, er ist also Takt, bevor er Auge ist wie der europäische Weiße...“ (S.156)</p>	<p>„Die Vision der Négritude soll keinesfalls unterschätzt oder herabgesetzt werden ... Es war eine Vision von der Wiederherstellung und Wiederangangssetzung einer rassischen Psyche, von der Etablierung einer ganz bestimmten menschlichen Seinsform und der Glorifizierung ihrer lange unterdrückten Eigenschaften... Um dieses lobenswerte Ziel zu erreichen, ging die Négritude den Weg der Übereinfachung... Man beschränkte sich auf das Offensichtliche und holte sich viel zu viel vom europäischen Gedankengut, und das, obwohl die Führer sich selbst als fanatische Afrikaner ausgaben ...“ (S.351)</p>

„Heute vermittelt das Gedicht einen sehr wichtigen, ja grundsätzlichen Aspekt der Weltanschauung des traditionellen Afrika und bleibt ihr eng verbunden. Weder versucht Diop zu suggerieren, daß der Afrikaner keine Werkzeuge herstellen kann, mit denen man das Grab der Ahnen schaufeln konnte, noch daß man keine medizinischen Anstrengungen unternimmt, um den Leib am Leben zu erhalten, solange es geht. Auch will er nicht sagen, daß Krankheit und ihre Behandlung mehr auf Intuition beruhen denn auf dem durch lange Forschung und Praxis erworbenen Wissen über Kräuterkunde, Chirurgie und Psychiatrie...“

6. Sprichwort-Vergleiche

Bei der Beschäftigung mit den aufgeführten afrikanischen Sprichwörtern bietet sich ein Vergleich mit solchen

aus unserer Kultur an. In diesem Vergleich kann deutlich werden, daß oftmals zwar die Sinnbedeutung bei den Sprichwörtern gleich oder ähnlich, jedoch der Zusammenhang in der jeweiligen Kultur anders geartet ist; z.B. hängt es bei den afrikanischen Kulturen sehr davon ab, wer das Sprichwort oder die Redensart benutzt, und auch, in welcher Abhängigkeit die Sprechenden zueinander stehen.

„Sprichwort“ wird im Deutschen als „geläufiges, viel-

Der Hauch der Ahnen²⁰

Erlausche nur geschwind
Die Wesen in den Dingen,
Hör sie im Feuer singen,
Hör sie im Wasser mahnen
Und lausche in den Wind:
Der Seufzer im Gebüsch
Das ist der Hauch der Ahnen

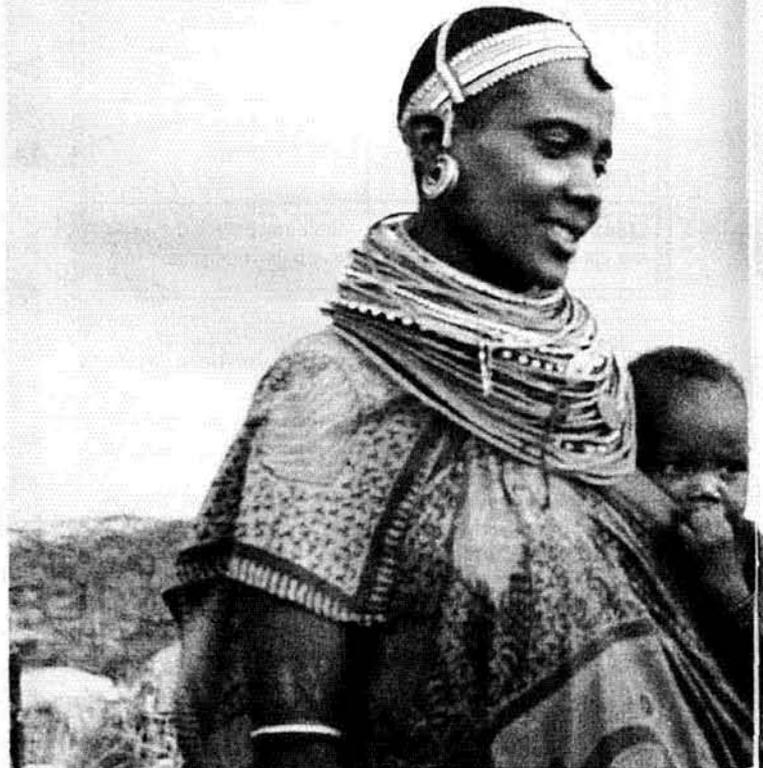
Die gestorben sind, sind niemals fort,
Sie sind im Schatten er sich erhellt,
Und im Schatten der tiefer ins Dunkel fällt.
Sie sind in dem Baum der dröhnt
Und sind in dem Baum der stöhnt,
Sie sind in dem Wasser das sich ergießt
Wie im Wasser das schlafend die Augen schließt,
Sie sind in der Hütte, sie sind im Boot:
Die Toten sind nicht tot.

Erlausche nur geschwind ...

Die gestorben sind, sind niemals fort,
Sie sind in den Brüsten des Weibes,
Sie sind in dem Kind ihres Leibes,
Sie sind in dem Streit der sich regt.
Sie sind nicht unter der Erde:
Sie sind in dem Brand der sich legt,
Sie sind in den Gräsern die weinen,
Sie sind in den Felsen die greinen,
Sie sind im Wald, in der Wohnung, im Brot:
Die Toten sind nicht tot.

Sie mahnen uns täglich an den Bund,
An den großen Pakt der uns bindet,
Der unser Los dem Gesetz verknüpft,
Den Tagen der stärksten Wesen,
Dem Los unsrer Toten die nicht gestorben:
Der Pakt der uns bindet ans Leben
Das schwere Gesetz das uns knüpft an die Taten
Des Hauchs der sich legt
Im Flußbett, am Ufer
Des Hauchs der Rufer
Der weit in den Gräsern, im Felsen sich regt

Erlausche nur geschwind ...



gesprochenes Wort“ interpretiert. Im Türkischen wird „Atasözü“ mit „Vaterwort“ oder „Ahnenwort“ übersetzt²¹. Mit dem Sprichwort „In der Kürze liegt die Würze“ wird der Kern dieser Sprachgattung charakterisiert. Da Sprichwörter aus der jahrhundertelangen Erfahrung des Volksempfindens entstanden sind, verändert und an die Zeitläufte angepaßt wurden, haben sie oftmals einen poetischen Rhythmus und zeichnen sich durch Bildhaftigkeit des Ausdrucks aus.

Sprichwörter und Redensarten sind keine Gesetze. Sie schöpfen aus allgemeinen Erfahrungen und Normvorstellungen einer Gesellschaft, vielfach auch nur innerhalb einer Region, einer Ethnie, einer Schicht. So unterscheiden sich Sprichwörter in ihrem Bedeutungsgehalt gelegentlich diametral voneinander: „Jung gefreit hat nie gereut“ heißt es in einer Gegend, „Jung gefreit hat stets gereut“ in einer anderen.

Der Unterschied zwischen einem Sprichwort und einer Redensart wird gelegentlich dadurch gekennzeichnet, daß ein Sprichwort ein feststehender, immer wieder gleich benutzter Satz ist, z.B.: „... ins Fettöpfchen treten“ - eine Redensart jedoch als Versatzstück benutzt wird: „Zielgerichtet ist er auch diesmal wieder bei seiner Rede ins Fettöpfchen getreten“.

Übersetzer und Literaten haben auf ein Problem hingewiesen, das bei der Arbeit mit fremdsprachiger Literatur, vor allem wenn sie aus Kulturen stammt, die auf mündlicher Überlieferung basieren, beachtet werden muß:

„Die Übersetzung soll den ganzen Inhalt des Originals wiedergeben. Den ganzen Inhalt. Das sind nicht nur die Sätze, das sind auch die Anspielungen, die Bezüglichkeiten, die Assoziationen. Was aber finge das deutsche Publikum mit Oyas Bemerkung aus Obotunde Ijimeres Bühnenstück „Die Gefangenschaft des Obatalla“ an, die in ihrer englischen Fassung lautet: „Der Wurm tanzt“. Selbst wenn es aus dem Zusammenhang weiß, daß Oya, die Frau des auf Obatalla wütenden Schango, diese auf Schango gemünzte Bemerkung zu Obatalla sagt, um ihn zu trösten, bleibt der Sinn dem deutschen Publikum dunkel. Ein Yoruba-Publikum hingegen hört noch aus der englischen Fassung dank der Trommelbegleitung die Tonfolge heraus, die da sagt: „Der Wurm tanzt“, und es ergänzt das ihm vertraute Sprichwort ebenso wie ein deutsches Publikum den Sprichwortanfang „Wer andern eine...“ sinngerecht ergänzen würde. Das Publikum ergänzt also im Geiste: „Du siehst den Wurm und glaubst, er tanze, dabei ist das die Art, wie er sich fortbewegt“. Der Übersetzer ins Deutsche, will er den ganzen Inhalt geben, muß also das volle Sprichwort bieten. Aber auch das offenbart seinem Publikum noch nicht den Sinnbezug. Er fügt daher noch die Erläuterung hinzu: „Du glaubst, Schango bekämpfe dich, dabei ist das die Art, wie er sich gibt“. Nun erst versteht das Publikum, das aus der Handlung weiß, daß Schango der Gott des Donners ist“²².

Ein weiterer Gesichtspunkt ist zu beachten: Zwar hat sich die Situation in Afrika dahingehend verändert, daß das Verhältnis zwischen den fremd(kolonial)sprachlich schreibenden und den in ihrer Muttersprachen produzierenden Literaten nicht mehr dem Stand von 1969 entspricht - heute werden in Afrika wesentlich mehr literarische Werke herausgegeben - aber die Relation zwischen Fremd- und Muttersprachen dürften sich nicht wesentlich verändert haben.

Zum Stand vom 1.1.1969 zählt die geschriebene, schöpferische Literatur Afrikas südlich der Sahara insgesamt 969 Autoren mit 1745 Werken. Davon entstammen 736 Autoren (76 %) dem anglophonen, 190 Autoren (20 %) dem frankophonen, 32 (3 %) dem portugiesischen Einflußbereich. Die anderen elf Autoren sind den ehemals spanischen (2), deutschen (5) zuzurechnen, oder sie schrieben von Europa (3) oder von den USA (1) aus.

Von den 969 Autoren schrieben 505 (52 %) in europäischen, 464 (48 %) in afrikanischen Sprachen, und von ihren 1745 Werken sind 1060 (61 %) in europäischen und 685 (39 %) in afrikanischen Sprachen geschrieben.

Von den 959 Autoren stammen 495 (51 %) aus Westafrika, 364 (37 %) aus dem südlichen Afrika, 94 (10 %) aus Ostafrika und 21 (2 %) aus Zentralafrika.

Von den 1745 Werken sind 517 (30 %) Erzählungen, 385 (22 %) Romane, 393 (22 %) Gedichtbände, 352 (21 %) Theaterstücke und ca. 100 (5 %) Autobiographien oder gemischte Gattungen²³.

Klar ist, daß die Interpretation von traditionellem Erzählgut - und damit auch die Bedeutung von Sprichwörtern im Alltagsleben der Afrikaner - weit mehr als nur eine unterhaltende oder lehrhafte Darstellung von Vergangenen ist; sie stehen „als Zeichen für Aspekte des volkstümlichen Weltbildes, und ihre ständige Wiederholung festigt die kulturelle Identität sowohl des Erzählers als auch des Hörers“²⁴.



Zum Schluß mag ein Gedanke stehen, der auf die Bemühungen in der niedersächsischen Lehrerfortbildung zielt, den Lernauftrag INTERKULTURELLES LERNEN²⁵ für die konkrete schulische Arbeit mit dem Aufgabenfeld „Partnerschaften mit Schulen in Afrika, Asien und Lateinamerika“²⁶, mit Leben zu füllen. Es gilt, die Erkenntnis zu vermitteln, daß Entwicklung im Sinne fortschreitender Prosperität und Gerechtigkeit für alle Menschen nur dann möglich ist, wenn wir „die eindimensionale Brille ablegen, nach der es eine entwickelte, eine rückständige und eine primitive Welt gibt“, sondern den „ethischen Imperativ“ erkennen, daß wir Menschen in Einer Welt leben²⁷. Hierbei können überlieferte Volkserzählungen, Fabeln, Sprichwörter und Redewendungen, die Wertvorstellungen und gesellschaftliche Sachverhalte besonders einprägsam darstellen und - in Afrika wie bei uns²⁸ - einen emanzipatorischen Beitrag leisten.

Anmerkungen

- 1 vgl. Renate Nestvogel, Interkulturelles Lernen - Ein Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Ethnozentrismus? in: ZEP 3/1990, S. 30 ff.
- 2 Elisa Fuchs (Hrsg.), Die Fledermaus und der Himmel - Geschichten und Märchen aus Mocambique über die Menschen und die Erde, die sie ernährt; SJW, Schweizerisches Jugendschriftenwerk, Nr. 1779, Zürich 1987, S. 8f.
- 3 Kurt Krüger-Lorenzen, Deutsche Redensarten - und was dahinter steckt; VMA-Verlag, Wiesbaden 1960, S.7.
- 4 Joseph Ki-Zerbo, Ein Kontinent sucht seine Vergangenheit; in: UNESCO-Kurier 8-9/1979, S.11.
- 5 Amadou Hampaté Ba, Das Wort Afrikas; in: UNESCO-Kurier 9/1993, S.20ff.
- 6 Ulf Diederichs (Hrsg.), Leo Frobenius, Schwarze Sonne Afrikas; Düsseldorf-Köln, 1980, S.19.
- 7 Okot p'Bitek, Afrikas eigene Gesellschaftsprobleme; in: Rüdiger Jested (Hrsg.), Das Afrika der Afrikaner - Gesellschaft und Kultur Afrikas, suhrkamp 1039, Frankfurt/M., 1982, S.258; vgl. auch: Okot p'Bitek, Lawinos Lied/Otschols Lied - Ein afrikanischer Streitgesang; Rütten & Loening, Berlin/Ost, 1977, 272 S..
- 8 Janheinz Jahn (Hrsg.), Schwarzer Orpheus, Büchergilde Gutenberg, Frankfurt/M.-Wien-Zürich, 1963, S. 25f.
- 9 Walter Ringwald, Züge aus dem sozialen Leben in Asante (Goldküste); in: J.Lukas (Hrsg.), Afrikanische Studien, Akademie-Verlag, Berlin 1955, S.216.
- 10 Eine wahre Fundgrube ist: Lutz Röhrich, Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten; 5 Bände, Herder/Spektrum, 1994, 1.914 S.
- 11 Diedrich Westermann, Beziehungen zwischen Völkerkunde und Sprachforschung dargelegt am Wörterbuch der Ewesprache; in: Koloniale Völkerkunde-Sprachforschung-Rassenforschung, Bd.1, Beiträge zur Kolonialforschung, Berlin 1943, S.91.
- 12 Walter Konrad, ZAD - Geheimnis zwischen Niger und Nil. Ein ethnographischer Beitrag zur Kenntnis der Tschadsee-Insulaner; Hildesheim 1955, S.51f.
- 13 Ernst Dammann, Sprichwörter aus Lamu; in: J.Lukas, a.a.o., S.174-180
- 14 Anué-Aka, Jules Semitiani/Youssouf Fofana/Gozé Tapa/Paul N'Da, Witz und Weisheit in Afrikas Sprichwörtern; in: UNESCO-Kurier 5/1977, S.22-25.
- 15 Tibor Szeszhelyi, Afrikanische Literatur; Aufbau-Verlag, Berlin - Weimar 1981, S.74f.
- 16 Erwin Mock, Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979, S.57f (zit.: H.Hedenus, Wesen und Aufbau der Erziehung primitiver Völker, Basler Archiv XVI, 1933, S.105).
- 17 Paul Parin/Fritz Morgenthaler/Goldy Parin-Matthèy, Die Weißen denken zuviel, Frankfurt/M., 3.überarb.Auflage, März 1985, S.615.
- 18 Léopold Sédar Senghor, Négritude und Humanismus; Eugen Diederichs Verlag, Düsseldorf-Köln 1967, 324 S..

richs Verlag, Düsseldorf-Köln 1967, 324 S..

- 19 Wole Soyinka, Literatur und die afrikanische Welt: Ideologie und gesellschaftliche Vision; in: Rüdiger Jested (Hrsg.), Das Afrika der Afrikaner, a.a.o., S.324-362; auch: ders., Aké - Jahre der Kindheit, Ammann Verlag, Zürich 1986, 355 S.
- 20 Birago Diop, geb.1906 in Saint-Louis, Senegambien.
- 21 Wolfgang Giesemann, Türkische Sprichwörter und Redensarten im Unterricht mit türkischen und deutschen Schülern; NLI-Bericht 28 (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung), Hildesheim, Juni 1986.
- 22 Janheinz Jahn, Von der Kunst, afrikanische Literatur zu übersetzen; in: Internationales Afrika Forum 9/10/1970, S.564ff; vgl.auch: André Salifou, Aufzeichnungen der mündlichen Überlieferung und ihre Schwierigkeiten; in: Internationales Afrika Forum 11/1971, S.646-650.
- 23 Quelle: Janheinz Jahn, Der Umfang der modernen afrikanischen Literatur; in: Internationales Afrika Forum 9/19-1969, S.596.
- 24 Saër Dione, Essai de lecture sémiotique d'un conte d'Amadou Koumba - Vérité et mensonge: Esquisse d'une théorie de l'oralité à écriture; in: Deutsche UNESCO-Kommission, Symposium Leo Frobenius II, Bericht über ein internationales Symposium, 14.-17.3.1979 in Dakar, Bonn/München 1980, S.41-45.
- 25 vgl. Jos Schnurer, Interkulturelles Lehren und Lernen in der Lehrerfortbildung; in: Scheunpflug/Tremel (Hrsg.), Entwicklungspolitische Bildung, Tübingen 1993, S.361-378; auch: ders., Interkulturelles Lernen - Schlüssel zum Verständnis anderer Kulturen; in: W.Münzinger u.a. (Hrsg.), Schlüsselprobleme, Jahresheft „Die Deutsche Schule“, 1995.
- 26 Sechs Dokumentationen von ausgewählten Nord-Süd-Schulpartnerschaften niedersächsischer allgemeinbildender und berufsbildender Schulen, NLI-Drucksachen 1-6 (1993-1995). Vgl.auch: Jos Schnurer, Araguacema, Negros, Ouallam, Namibia; in: Praxis Schule 5-10, 3/1990, S.11-13, sowie ders., Die Welt der Jäger, Sammler und Steinzeitmenschen ist vorbei - Interkulturelle Schulpartnerschaften; in: PÄD EXTRA 12/1994, S.29-34.
- 27 Edgar Morin, Eine Krise der Zukunft; in: UNESCO-Kurier 12/1993, S.22.
- 28 Jos Schnurer, „Sizing down“ - auch wir? in: Schulverwaltung NI 4/1994, S.80-83.



Jos Schnurer, Dipl.-Päd. Dezernent im Niedersächsischen Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (NLI), Keßlerstr. 52, 31134 Hildesheim

Unter traditioneller Bildung sollen hier erzieherische Mittel und Techniken zur materiellen und immateriellen Reproduktion afrikanischer Gesellschaften verstanden werden, die vor der Einführung islamischer und europäischer Bildung existierten und im Verlauf der letzten Jahrhunderte parallel zu (und beeinflusst von) diesen tradiert wurden. Traditionelle Bildung ist weder als statisch (d.h. un-historisch) und von gesellschaftlichen Wandlungsprozessen unbeeinträchtigt zu begreifen, noch als eine Kategorie, die in sich geschlossen und genau abgrenzbar wäre von dem, was moderner Bildung subsumiert wird.¹

Die folgenden Ausführungen sind in drei Teile untergliedert: Im ersten Teil werden Merkmale afrikanischer Bildung dargestellt. Im zweiten Teil werden Erziehungsmittel beschrieben und Erziehungssituationen unter Gesichtspunkten wie angewandte Methoden und Intentionalität der Lernprozesse analysiert. Im dritten Teil wird der Frage nach dem Zusammenhang von Bildung und Gesellschaft in Afrika sowie deren Wandel nachgegangen.

1. Merkmale traditioneller afrikanischer Bildung

Moumouni (1967, 13) schreibt, daß trotz der Vielfalt afrikanischer Ethnien und der verschiedenen Formen ihrer sozialen Organisation, die die Unterschiede ihres ökonomischen, politischen und sozialen Entwicklungsniveaus vor der kolonialen Eroberung widerspiegeln, sich im Bereich der Erziehung gewisse gemeinsame Merkmale wiederfinden, die auf eine kulturelle Gemeinschaft afrikanischer Völker hinweisen. Diese Merkmale sind:

- (1) Die Bedeutung, die traditioneller Erziehung beigemessen wird sowie ihr kollektiver und sozialer Charakter;
- (2) ihre enge Bindung an das soziale Leben im materiellen wie im spirituellen Sinne;
- (3) die Polyvalenz hinsichtlich angestrebter Lernziele und angewandter Erziehungsmittel sowie
- (4) das schrittweise Vorgehen in der Erziehung unter Berücksichtigung der physischen, psychischen und geistigen Entwicklung des Kindes.

Zu 1.: Es ist offensichtlich, daß alle Kulturen vor dem Eindringen fremder Kulturen Erziehungssysteme unterschiedlicher Art besaßen, die die Funktion hatten, Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) mit den Fertigkeiten, Wissens-elementen und Einstellungen auszustatten, die für die materielle und immaterielle Reproduktion der jeweiligen Gemeinschaft notwendig und wünschenswert waren. Diese These steht in Kontrast zu der „tabula-rasa“-These, von der insbesondere Kolonialforschungen ausgingen, die den „Primitiven“ eine eigene Kultur und Erziehungstradition aberkannten.

Der kollektive und soziale Charakter von Lernen drückt sich einerseits darin aus, daß alle Mitglieder der Gemeinschaft - mit Ausnahme der Kleinkinder - und meistens in einer Altersrangfolge - als Lernende wie auch Lehrende in den Erziehungsprozeß eingegliedert sind. Erziehung spielt

Renate Nestvogel

Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung

sich in der Öffentlichkeit, im Alltagshandeln ab und nur im Falle von spezifischen Aufgaben in bestimmten Institutionen. Alle Erziehung unterliegt der Kontrolle der Gemeinschaft und beruht auf einem sozialen Konsens (Fordjor 1975, 44) im Rahmen ihres gemeinsamen Lebens- und Produktionszusammenhangs.

Zu 2.: Die enge Bindung an das soziale Leben im materiellen wie im spirituellen Sinne impliziert, daß Lernen in erster Linie eine Qualifikationsfunktion (Erwerb von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten zur Bewältigung von Lebenssituationen und im verengten Sinne zur Teilnahme am Arbeitsprozeß) hat sowie eine Integrationsfunktion oder Sozialisationsfunktion (Aufbau gemeinsamer und allgemeiner Orientierungen, Werte, Normen sowie Tradierung sozial und ökonomisch wichtiger Verhaltensweisen an nachfolgende Generationen). Weniger als im Falle stark hierarchisierter oder Klassengesellschaften nahm traditionelle Bildung Selektions- oder Legitimationsfunktionen wahr. Die Lerninhalte bezogen sich dementsprechend auf alle Fähigkeiten, Fertigkeiten, soziale Verhaltensweisen sowie religiöse, philosophische und moralische Anschauungen und Einstellungen, die für das Überleben sowie den Zusammenhalt der Gemeinschaft notwendig und wünschenswert waren.

Zu 3.: Die Polyvalenz hinsichtlich angestrebter Lernziele und angewandter Erziehungsmittel drückt sich darin aus, daß eine ganzheitliche Entwicklung intellektueller, ebenso wie psychischer, physischer und sozialer Fähigkeiten angestrebt wurde und ganzheitliches Lernen in situativen Kontexten Vorrang vor einer Spezialisierung hatte².

Die Darstellung der Erziehungsmittel soll einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie umfassend traditionelle

Erziehung geistige, körperliche, ästhetische³, soziale⁴, moralische⁵, sexuelle⁶ und berufliche⁷ Aspekte integriert. Laut Yohe-Diamba (1977, 53) handelt es sich hierbei um eine „Schule des Lebens“, oder eine „gelebte Pädagogik“ (*pédagogie vécue*), in der manuelle und intellektuelle Aktivitäten sowie Theorien gesellschaftlicher Normen und Werte mit der Praxis sozialen Verhaltens verknüpft werden.

Zu 4.: Die traditionelle Erziehung vollzieht sich nach gewissen entwicklungspsychologischen und gesellschaftlichen Vorstellungen in Etappen, die dem Entwicklungsstand und Reifegrad der jeweiligen Person entsprechen. Der Übergang von einer Etappe zur nächsten wird in vielen afrikanischen Gesellschaften als eine Art Tod der alten und Geburt einer neuen Person gesehen und von Ritualen begleitet. Dem etappenweisen Vorschreiten entspricht die

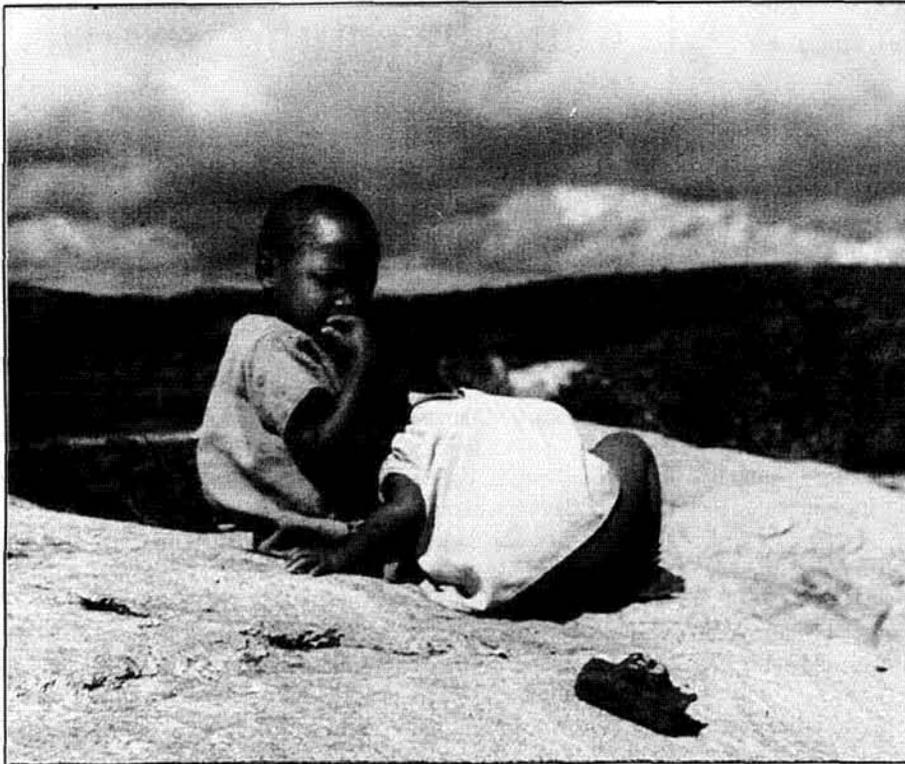
lange der Gemeinschaft eingeweiht werden. Die Altersklassen bleiben häufig bis zu ihrem Lebensende einander verbunden (siehe hierzu die Ausführungen zur Initiation).

Über die Erziehungsphasen im Jugendalter hinaus erstreckt sich Erziehung über das ganze Leben, indem auch nach dem Eintritt ins Erwachsenenalter noch weitere Lernstufen graduell und unter Erfüllung bestimmter Voraussetzungen erklommen werden können. Vielen traditionellen Gesellschaften liegt somit ein Prinzip des lebenslangen Lernens zugrunde. Fordjor (1975, 42) schreibt hierzu, daß „Erziehung und Bildung fortgesetzt (werden) durch Programme der Erwachsenenbildung, d.h. durch Mitgliedschaft und Mitarbeit in den verschiedenen politischen, soziokulturellen und religiösen öffentlichen Gremien und geheimen Bünden“. Geheimkulte dienen laut Fafuna (1974, 16) als Institutionen höherer oder weiterer Bildung. Viele

spezialisierte rituelle Ausführungen können erst ab einem gewissen Alter gelehrt werden (Fortes 1970, 25), so daß Männer und Frauen, auch wenn sie bereits den Höhepunkt ihrer Arbeitsfähigkeit überschritten haben, neue Aufgabenbereiche übernehmen und eines Zuwachses an Respekt und Status in höherem Alter sicher sein können.

Zusammenfassend können auch in traditionellen Gesellschaften mit dem Begriff Erziehung alle diejenigen Prozesse bezeichnet werden, „die sich auf die bewußten und beabsichtigten Einwirkungen von (meist erwachsenen) Personen auf noch unerwachsene beziehen, die nach bestimmten regelhaften, vordenkend entworfenen und geplanten, reflektierten und kontrollierten Verhaltensweisen mit definitiven Zielen, Normen und Maßstäben ablaufen“ (Strzelewicz 1970, nach Hurrelmann 1978, 20). Stärker noch als in Industriegesellschaften stellt Erziehung dabei eine „mit anderen

Phänomenen eng verbundene Dimension der Sozialisation dar“ (ebda). Anders als im Falle von Gesellschaften mit differenzierter Arbeitsteilung und formalisierten Erziehungssystemen, die „dem staatlichen Herrschafts- und Kontrollsystem unterworfen und mit wichtigen Teilfunktionen der Sicherung der sozialen, ökonomischen und politischen Reproduktionsbedingungen der Gesellschaft beauftragt“ sind (Hurrelmann 1978, 27), kannten traditionelle Gesellschaften keine bzw. nur eine schwächer ausgeprägte Trennung von formeller (in Institutionen stattfindenden) und informeller (in Familie und Umwelt sich vollziehenden) Erziehung. Hieraus läßt sich allerdings nicht ableiten, daß traditionelle Bildung auf das reduziert war,



Kindheit in Ostafrika
Photo: Jos Schnurer

Einrichtung der Altersgruppen, deren Untergliederung von Ethnie zu Ethnie variiert.

Moumouni (1967, 26ff.) unterscheidet drei Altersklassen: Die erste umfaßt alle Säuglinge und Kleinkinder bis zum 6. - 8. Lebensjahr. Die zweite Altersgruppe umfaßt das 6./8. bis 10. Lebensjahr. Merkmale sind die nach Geschlechtern getrennte Unterweisung, wobei die Mädchen bei der Mutter bleiben und die Jungen der männlichen Gesellschaft übergeben werden und die zunehmende, aber häufig noch spielerische Einführung in praktische Arbeit. Die dritte Altersklasse erfaßt die 10 - bis 15jährigen, die zunehmend an den Aufgaben der Erwachsenen teilnehmen und von diesen in die politisch-sozialen Be-

was heute unter informeller Bildung verstanden wird. Da die Gesamtheit der Erziehungsprozesse der Verantwortung der Gemeinschaft unterlag, umfaßte sie auch solche Elemente, die in sozial stärker differenzierten Gesellschaften an den Staat und andere gesellschaftlichen Institutionen delegiert werden. Insofern ist es unzulässig - zumindest in bezug auf traditionelle afrikanische Erziehung -, die alltäglichen, in das Leben der Gemeinschaft eingebetteten Erziehungsprozesse als naturwüchsig zu kennzeichnen und in dieser Eigenschaft von gesellschaftlich geplanter und organisierter Sozialisation und Erziehung abzugrenzen (Hurrelmann 1978, 11). Erziehung war ebenso reflektiert auf sozial-ethische und ökonomische Ziele, d.h. auf die Reproduktion einer bestimmten Gesellschaft ausgerichtet wie dies in Industriegesellschaften der Fall ist.

2. *Erziehungsmuster im Kindes- und Jugendalter*

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf Lernsituationen von Kindern und Jugendlichen. Zunächst wird ein Überblick über die in afrikanischen Lernsituationen verwendeten Erziehungsmittel gegeben, da sie sehr anschaulich Lehr- und Lernprozesse charakterisieren. Im Anschluß daran erfolgt eine Auseinandersetzung mit Äußerungen verschiedener Forscher zu Merkmalen traditioneller Lernformen. Abschließend werden die daraus gewonnenen Thesen anhand aktueller einheimischer Lernformen veranschaulicht, die über Interviews mit Afrikanern gesammelt wurden.

2.1 *Erziehungsmittel*

Traditionelle Bildung erfüllt die genannten Funktionen über Erziehungsmittel wie verbale Unterweisung, Spiel, Lieder und Tänze, die Initiation sowie das „konkrete Objekt“ und die „konkrete Situation“. Im folgenden soll auf jedes dieser Erziehungsmittel eingegangen werden, weil sie einen Einblick in die idealtypische Reichhaltigkeit afrikanischer Erziehungsformen geben, die diesen von europäischen wie auch von afrikanischen Kritikern häufig abgesprochen wird.

Verbale Unterweisung

Verbale Unterweisung erfolgt unter Rückgriff auf die orale Tradition der Gemeinschaft. In Form von Geschichten und Legenden wird die Geschichte des Volkes an die jüngere Generation weitergegeben; Märchen, Anekdoten, Sprichwörter, Rätsel dienen der Vermittlung von Lebensweisheiten, Moralkodices, Sozialverhalten, praktischem Alltagswissen, Problemlösungsstrategien und sprachlichen Fertigkeiten (Ocitti 1973, 63ff.). Sie stehen im Dienst der Charakterbildung wie auch der Schulung problemlösenden und abstrakten Denkens (Kodjo 1973, 165). Das Ende einer Erzählung bringt in vielen Fällen „die sozial erwünschte Lösung eines Konflikts oder das von der betreffenden Ethnie positiv sanktionierte Verhalten“ (Adick 1981, 106). Manchmal sind diese Mittel aber auch so komplex und vielfältig auslegbar, daß „die Moral von der Geschichte“

nicht offenkundig auf der Hand liegt, sondern gründliches Nachdenken von Seiten der Kinder erfordert (Mock 1979, 44) und sich oft erst nach Jahren erschließt. Insbesondere Sprichwörter werden, wie Fafunwa schreibt (1974, 26), neben der Klärung obskurer Bedeutungen in einer Unterhaltung oft verwendet, um eine direkte Antwort oder einen Kommentar auf eine direkte Frage oder Aussage zu vermeiden.⁸

Die Bedeutung eines angemessenen Verbalverhaltens geht aus vielen Studien zu afrikanischen Gesellschaften hervor. Neben der eigentlichen Erzählkunst drückt sie sich auch im Alltagsverhalten aus. Die Benennung von Personen (wer wen wie nennen darf), die Vielfalt an Begrüßungszeremonien, der Austausch von witzigen, ironischen, schlagfertigen, aufheiternden oder obszönen Bemerkungen, die gewählten Umschreibungen (Euphemismen) variieren je nach Person, Status, Alter und Situation⁹. Sie erlegen dem Einzelnen vielfältige Regeln in seinem Sprachverhalten auf, beinhalten gleichzeitig aber auch tradierte psychologische Kenntnisse darüber, wie im Zusammensein Wohlbefinden erzeugt, Trost gespendet, Konflikte vermieden oder in nicht verletzender Weise ausgetragen und damit der Zusammenhalt in der Gemeinschaft gefördert und gefestigt werden können. Kinder werden schon früh in ein angemessenes Verbalverhalten eingewiesen, ihre verbalen Äußerungen werden aufmerksam verfolgt und als ein Zeichen ihrer Reflexionsfähigkeit betrachtet (Yohe-Diamba 1977, 50; Hodza/Fortune 1979, 26f.).

Spiele

Es gibt sportliche und Wett- sowie Kampf-Spiele, die der körperlichen Widerstandsfähigkeit und Behendigkeit dienen (Kodjo 1973, 163f., Yohe-Diamba 1977, 25ff.) - Eigenschaften, die unter traditionellen Lebensbedingungen Voraussetzung zum Überleben sind - und andere Spiele, die mehr die geistigen (auch mathematischen) Reaktions- und Kombinationsfähigkeiten schulen (Fafunwa 1974, 28, Moumouni 1967, 25, Raum 1967, 395). Darüber hinaus wird in Form von Rollenspielen die ganze Welt der Erwachsenen - ihre Tätigkeiten, Verhaltensweisen und Zeremonien - nachgespielt, und zwar im Rahmen der Grenzen, die Moral, religiöse Anschauungen, Tabus, Respekt vor Älteren sowie Schamgefühl setzen. Hierzu gehört der „Häuserbau“, bei dem die Jungen Materialien aus der Umgebung zusammentragen. Diese Aktivität kann von Brautwerbung, Hochzeit und fiktiver Essenszubereitung durch die Mädchen begleitet sein. Darüber hinaus sind Gerichtsverfahren, Dorfversammlungen und Feste beliebte Objekte für Rollenspiel.

Im Gegensatz zu Erny (1972, 131) betont Raum (1967, 256f.), daß imitative Spiele nicht die komplette Reproduktion des Vorbildes zum Ziel haben, sondern von einer kindeigenen Selektivität gekennzeichnet sind: Einige Merkmale werden herausgegriffen, evtl. karikiert, während andere Merkmale oder Situationen ausgelassen werden. Auch für afrikanische Kinder trifft zu, was Jouhy (1982,

3) über die Funktion des Spiels unter europäischen Kindern geschrieben hat, nämlich, daß es gar nicht um das Erlernen wirklicher, sondern um das Erleben gewünschter Wirklichkeit ginge. Diese gewünschte Wirklichkeit richtet sich in traditionellen Gesellschaften an der Welt der Erwachsenen aus. Insofern leitet die spielerische Nachahmung dann schließlich doch einen allmählichen Übergang zum Ernstfall, d.h. zur Arbeit und zur Übernahme verschiedener Rollen der Erwachsenen in der jeweiligen Gemeinschaft ein.

Lieder und Tänze

Im Umgang mit Kindern werden Lieder häufig als eine Art „intensified speech“ verwendet, um diese zu bestimmten Handlungen zu veranlassen und an diese zu gewöhnen, oder sie von schlechtem Verhalten abzuhalten und zu gutem zu ermutigen. Eindringlicher als Befehle wirken Lieder, die Erwachsene singen, um Kinder zur Erledigung kleiner Aufgaben zu bewegen. Hat ein Kind eine Aufgabe ausgeführt, wird ihm mit einem Lied gedankt, in der Absicht, seine Neigung zu Hilfsbereitschaft zu stärken (Hodza/ Fortune 1979, 34)

Didaktische Lieder im eigentlichen Sinne gehören der Initiationsperiode an (Raum 1967, 334ff.), indem sie dem Einprägen von Wissensstoff dienen. Im Alltag und bei besonderen Anlässen haben Lieder verschiedene Funktionen: Sie sind ein Mittel, um Gefühle zu kontrollieren (Trauerlieder) oder zum Handeln anzuspornen (Kriegslieder); über sie werden die Vergehen oder auch die guten Taten Einzelner an die Öffentlichkeit gebracht oder Satiren über Bewohner anderer Dörfer kundgetan (Spottlieder). Lieder und Tänze variieren je nach Anlaß¹⁰ und werden schon früh auch von den Kindern selbst gelernt, z.B. indem die Mutter in die Hände klatscht, ein paar Schritte vormacht und das Kind sie nachahmt. Ab dem dritten Lebensjahr wissen viele Kinder schon die grundlegenden Tanzschritte auszuführen und lernen in einem lebenslangen Prozeß immer neue Tänze und Schritte (Fortes 1971, 53). Raum (1967, 224) beschreibt Anlässe, zu denen Erwachsene die Jugendlichen beim Tanz beobachten, um anhand der beim Tanz ausgewiesenen Fähigkeiten Intelligenz, Persönlichkeit und Sozialverhalten der Jugendlichen zu prüfen.

In manchen Situationen wird der Tanz als ein noch stärkerer Stimulus als das Lied verwendet - wie bei Kriegsvorbereitungen oder bei Denunziationen und moralischen Lektionen - indem die gesungenen Inhalte durch Mimik und Gestik noch eindringlicher verdeutlicht werden (Raum 1967, 223).

Das konkrete Objekt und die konkrete Situation

Das „konkrete Objekt“ als Erziehungsmittel steht bei solchen Lernprozessen im Vordergrund, die sich auf den Erwerb manueller, handwerklicher und ästhetisch-kunsthandwerklicher Fertigkeiten beziehen. Dies betrifft Bereiche wie Landwirtschaft, Jagd, Schmiede, Skulptur, Weberei, Töpferei oder Nahrungsmittelzubereitung. Es kann sich

hierbei sowohl um nicht-formalisierte Lernprozesse - in der teilnehmenden Unterstützung der Erwachsenen bei ihren Tätigkeiten - als auch um formalisierte Lernprozesse im einheimischen Lehrlingsystem handeln (Fafunwa 1974, 30ff.). Kleineren Kindern werden dabei häufig kleinere Objekte (wie Hacke, Korb, Wasserkrug oder Piroge) gegeben, die denjenigen der Großen nachgebildet sind, bis sie alt genug sind, mit den größeren Werkzeugen und Geräten umzugehen.

Die konkrete Situation als Erziehungsmittel umfaßt den täglichen Arbeitsprozeß und ebenso besondere Ereignisse wie Begräbnisse, Hochzeiten, öffentliche Gerichtsverfahren und Dorfversammlungen. Lernen findet dabei entweder durch teilnehmende Beobachtungen, aufmerksames Zuhören oder Erledigung kleinerer Aufgaben (z.B. Nachrichten überbringen, kleinere Objekte tragen) und eventuell durch Übernahme einer bestimmten Rolle statt.

Initiation

Die Initiation¹¹ ist eine Institution, durch die systematisch größere Erziehungsgebiete vermittelt und rekapituliert werden (Kodjo 1973, 164). Die Zeremonien der Initiation stehen normalerweise am Anfang der Pubertät. Betreut von ausgewählten Erwachsenen und nach Geschlechtern getrennt werden die Jugendlichen für eine bestimmte Periode¹² dem Alltagsleben in der Gemeinschaft entzogen und in wichtige gesellschaftliche Bereiche wie angemessenes Sozialverhalten, Sexualität (biologische Reproduktion der Gemeinschaft), Mythen und Riten sowie in Tabus, Rechte und Pflichten der Erwachsenen eingewiesen (Fordjor 1975, 41f.; Read 1970, 275). Viel von dem Wissen ist den Jugendlichen bereits bekannt, so daß es sich um eine Vertiefung und Systematisierung des Gelernten handelt sowie um eine Vermittlung in größeren religiösen und sozialen Zusammenhängen der Gemeinschaft. In manchen Fällen lernen die Jugendlichen eine Geheimsprache, (Calame-Griaule 1965, 392f.; Bwengabwambo 1977, 12), die es erlaubt, Initiierte von Nicht-Initiierten zu unterscheiden.

Neben der Wissensvermittlung hat die Initiation noch weitere Funktionen psychisch-sozialer Art: So sieht Raum (1967, 338) in der Initiation eine Reaktion der Elterngeneration auf eine Konfliktsituation mit den Jüngeren, die sich, ihre Macht antizipierend, von der elterlichen Kontrolle und Abhängigkeit freimachen wollen. In der Initiation werden sie daher zu Gehorsam und Respekt den Älteren gegenüber erzogen. Das gemeinsame Leben unter erschwerten Bedingungen schafft enge Bindungen zwischen den Initiierten, die aufgefordert sind, sich lebenslang solidarisch zueinander zu verhalten, so daß in Notfällen eine überfamiliäre Unterstützung gewährleistet ist. Die Härte und Brutalität, denen Jugendliche laut Aussage vieler Forscher in dieser Zeit unterworfen sind (Little 1971, 221; Raum 1967, 305; Bwengabwambo 1977, 13), weisen darauf hin, daß ein wichtiges weiteres Ziel der Initiation in der Vorbereitung der Jugendlichen auf mögliche Entbeh-

rungen im späteren Leben besteht. Disziplin und Ausdauer, Schmerz-, Leidensfähigkeit und Mut der Jugendlichen werden dabei auf verschiedene Weise auf die Probe gestellt und gestärkt¹³. Schließlich hatte die Initiation in manchen Ethnien auch eine politische, die Großfamilie und Clans überschreitende Bedeutung, indem sie der militärischen Erziehung und der Rekrutierung von Kriegerndiente (Raum 1967, 339). Die Initiation schließt mit der Prüfung der physisch-intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen ab und bildet damit die Synthese all dessen, was ein Jugendlicher für den Eintritt ins Erwachsenenalter benötigt.

2.2 Beispiele aktueller einheimischer Lernformen

Im folgenden geht es darum, den Blickwinkel für die Wahrnehmung afrikanischer Lernformen zu erweitern und auf Aspekte wie Intentionalität und Differenziertheit der Methoden aufmerksam zu machen, die bislang weniger Berücksichtigung in der Literatur fanden. Die hierzu herangezogenen Fallbeispiele beruhen auf Interviews, die mit ugandischen Facharbeitern/Technikern¹⁴ durchgeführt wurden.

Beispiel 1: Ein Junge wird von seinem Vater oder dessen Freund/en gebeten, die Tasche (den Hocker) seines Vaters zum Versammlungsplatz im Dorf zu bringen. Diese Aufgabe wird als Ehre betrachtet. Die Älteren versammeln sich, und der Junge wird aufgefordert, sich von der Gruppe entfernt hinzusetzen und zu warten. Er bekommt etwas zu essen gereicht. Die Älteren unterhalten sich über Angelegenheiten/Probleme des Dorfes. Es wird dem Jungen selbst überlassen, wie er sich verhält. Auf dem Nachhauseweg stellt der Vater Fragen, z.B. was der Junge von der Unterhaltung aufgeschnappt hat, wie er über die Äußerungen der einzelnen Anwesenden denkt, wessen Äußerungen ihm aus welchem Grund am plausibelsten erscheinen, wie er sich selbst in bestimmten Situationen verhalten würde, wie er die angesprochenen Probleme lösen würde etc. Aus den Reaktionen des Jungen zieht der Vater seine Schlüsse hinsichtlich dessen Wachsamkeit, Beobachtungsschärfe, Analysefähigkeit, Problembewußtseins etc. Zur Überprüfung seines Urteils mag der Vater den Sohn auffordern, einen Freund zu begleiten, der ihn ebenfalls beurteilt.

Beispiel 2: Eltern und Kinder sitzen abends zusammen und eine/r der Älteren erzählt eine Geschichte. Z.B.: Es gab einmal einen Jungen, der sich nach dem Essen nicht wusch. Mit Essensresten um den Mund und an den Händen und ölbeschmiert ging er abends ins Bett. Nachts kam eine Ratte (oder ein anderes Tier) in sein Zimmer, verwechselte den Jungen mit einer Mahlzeit und nagte ihm die Hände/seinen Mund ab.

Beispiel 3: In einer Dorfszusammenkunft werden die Jugendlichen aufgefordert, sich von einem für sie bereitgestellten Krug Bier zu holen. Die Erwachsenen beobachten das Verhalten der Jugendlichen. Verhalten sie sich gierig, schubsen sie, holen sie sich mehr als ihnen zusteht? Sind

sie übermäßig bescheiden? In späteren Gesprächen geben die Erwachsenen feed-back, machen auf ungebührliches Verhalten aufmerksam, fragen nach dessen Gründen und Vorbildern, („hast du je gesehen, daß ich mich so benehme?“) und erziehen auf diese Weise die Jugendlichen zu dem gewünschten (gerechten/kooperativen) Benehmen.

Beispiel 4: Das Familienoberhaupt läßt ein Essen vorbereiten, an dem seine sechs Frauen und dreißig Kinder teilnehmen. Er fordert einen Jungen auf, seine Rolle zu übernehmen. Der Junge ist damit für eine gerechte Verteilung des Essens sowie für einen ungestörten Verlauf der Mahlzeit zuständig. Die Erwachsenen beobachten. Erfüllt der Junge die Aufgabe gut, werden ihm weitere übertragen. Verhält er sich ungerecht, i.e. bevorzugt/benachteiligt er z.B. einige Familienmitglieder, wird der Vater, evtl. unter Einschaltung der Mutter, auf sein Fehlverhalten hinweisen. Er würde ihn z.B. fragen, warum er sich so verhält, ob er je seinen Vater so erlebt habe und ihm angemessene Verhaltensweisen nahelegen.

Beispiel 5: Die Tochter hat ihre Mutter bereits öfter zum Markt begleitet und ihr bei der Zubereitung von Nahrung geholfen. Eines Tages will die Mutter die Fertigkeiten ihrer Tochter überprüfen und sagt, daß sie an dem Tag nicht da sei und kein Essen zubereiten könne. Sie gibt ihrer Tochter Geld und bittet sie, die Einkäufe auf dem Markt zu erledigen und das Essen für die jüngeren Geschwister zuzubereiten. Am Grad des Gelingens erkennt die Mutter, welche Fertigkeiten die Tochter bereits erworben hat.

Methoden, die von den Kindern/Jugendlichen selbst angewandt werden, sind teilnehmende Beobachtung, Zuhören, selbständiges Durchführen bestimmter (komplexer) Aufgaben, Fragen stellen, auf Fragen antworten, Probleme analysieren, zur Problemlösung beitragen, Gelerntes auf andere Situationen übertragen. Hierin ist praktisch die ganze Skala derjenigen Lernschritte enthalten, die u.a. in europäisch-amerikanischen Lerntheorien aufgeführt werden und ebenso ein breites Spektrum sog. ganzheitlicher, problemlösungsorientierter Methoden wie Rollenspiel, die Fallstudienmethode oder projektorientierte Methoden.

Die Fallstudienmethode entstand laut Lehrbüchern hierzu in Harvard. Sie mag dort systematisch für Lernzwecke entwickelt worden sein. Aber ihre Ursprünge lassen sich ebenso in afrikanischen Dörfern finden - oder vielleicht auch in europäischen. Das Rollenspiel wird auf Moreno zurückgeführt. Aber interessante Beispiele zum Rollenspiel ließen sich auch in afrikanischen Gesellschaften finden. Ähnliches kann von der Projektmethode, vom aufgabenorientierten Lernen, vom „learning by doing“, vom situativen Lernen gesagt werden.

Die von Erwachsenen angewandten Methoden bestehen aus Beobachtungen und Initialimpulsen. Sie fordern Jugendliche zu bestimmten Handlungen auf, mischen sich aber nicht während der Erfüllung der Aufgabe ein. Sie geben Anregungen in Form von Geschichten oder initiieren Diskussionen zu verschiedenen Themen, in denen das Kind oder der Jugendliche zu Stellungnahmen aufgefordert wird.

D.h. wir haben es hier nicht mit Erwachsenen zu tun, die dauernd mit den Kindern sprechen, ihnen Lehren erteilen oder sie „gängel“n. Kinder sind, schreibt Fortes (1971, 41) „remarkably free from oversolicitous supervision. They have the maximum freedom and responsibility commensurate with their skill and maturity.“ Dies mag der Grund sein, warum Forscher traditionelle Erziehung als informell, unbewußt und naturwüchsig empfinden und Formen wie die hier aufgeführten, in denen der Schwerpunkt auf dem Lern- und weniger auf dem Lehrprozeß liegt, kaum beobachtet haben.

Gemeinsames Merkmal der fünf Beispiele ist die

lich bringen die Kinder/Jugendlichen ihr normales, alltägliches Verhalten in die Prüfung ein. Indirektes Erziehen ist sozusagen ein bewußt eingesetztes Grundprinzip afrikanischer Pädagogik. Dies setzt voraus, daß die Lernsituation keine künstlich erstellte Situation ist, sondern ein Ernstfall, der sich auf den realen Alltag der Gemeinschaft bezieht. Die Prüfung ist eng an den bislang erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder/Jugendlichen orientiert und erfolgt in einer ganzheitlichen Situation, in der komplexe Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft werden. Es handelt sich um ein gelenktes Lernen, das viel Raum für eigene Erfahrungen und Handlungsmöglichkeiten sowie für eine projekthafte Gestaltung der Lernsituation läßt. Aus der Sicht des Kindes mag Lernen beiläufig sein, weil es wenig in seiner Spontanität und Kreativität von den Älteren gehemmt wird. Von den Erwachsenen wird es jedoch unter sorgfältiger Berücksichtigung der Kapazitäten, Interessen und Fertigkeiten des einzelnen Kindes inszeniert.

Eine genaue Analyse des Erwachsenenverhaltens macht deutlich, wieviel Reflexion sie zur Erziehung aufbringen:

(1) Sie beobachten die Kinder genau, d.h. sie lernen von den Kindern über die Kinder, um deren Entwicklungsstand, Lernfähigkeit und Interessen zu erkennen.

(2) Sie wählen angemessene Situationen, die eine Überprüfung gewünschter Fähigkeiten und Fertigkeiten erlauben, das Selbstwert- und Verantwortungsgefühl der Kinder stärken und ihnen Impulse geben, aus eigenem Antrieb in die Erwachsenenwelt hineinzuwachsen.

(3) Ältere liefern, da sich Lernen in der Gemeinschaft, d.h. öffentlich vollzieht, nachahmenswerte Beispiele und haben Vorbildcharakter.

Das in der traditionellen Erziehung als naturwüchsig Wahrgenommene ist damit ein Lernprozeß, der sich täglich abspielt und von den Erwachsenen nicht gestört (wenngleich beobachtet) wird, solange er in den gewünschten Bahnen verläuft. Wollen Erwachsene sich bestimmter Fähigkeiten und Verhaltensweisen vergewissern (Bsp. 1, 3, 4, 5), Kinder zu bestimmten Einstellungen erziehen (Bsp. 2, 3, 4) oder bestimmten Kindern eine besondere Aus-

bildung zukommen lassen (Bsp. 1, 4), greifen sie korrigierend oder weiterbildend ein.

3. Traditionelle Bildung - Eine Pädagogische Idylle?

Die bisherigen Ausführungen mögen das Bild einer gewissen Harmonie von Lernen und Leben in afrikanischen



Aus einer Plakatwerbung
in Deutschland

Photo: Jos Schmurer

intentional von Erwachsenen erzeugte Lern- bzw. Prüfungssituation. Anders als bei den formalisierten Lernprozessen der Schule sind sich die Kinder/Jugendlichen in traditionellen Lernprozessen der Intention der Erwachsenen nicht bewußt (und sollen es auch nicht sein). Folg-

Gemeinschaften vermittelt haben. Dieses Element durchzieht in der Tat einen großen Teil der Literatur zu afrikanischer Kultur und Erziehung und ist auch Bestandteil meiner während mehrerer Aufenthalte in Dörfern verschiedener afrikanischer Länder gewonnenen Eindrücke. Doch nur diese Seite sehen, hieße afrikanische Kultur und Erziehung losgelöst von vorkolonialen und kolonialen Zwängen, von „modernen“ Einflüssen wahrzunehmen.

Bevor hierauf eingegangen wird, soll kurz die bürgerliche Familienstruktur Europas im 19. und 20. Jahrhundert skizziert werden, die unsere, in die Betrachtungsweise fremder Gesellschaften einfließenden Denk- und Lebensformen beeinflusst und sich von grundlegenden Merkmalen traditioneller afrikanischer Gemeinschaften unterscheidet. Zur Beziehung von Kindern und Eltern schreibt Gstettner (1981, 87):

„Weil die Heranwachsenden durch die neu entstandene Familienform der bürgerlichen Kleinfamilie an der gemeinsamen produktiven Arbeit nicht mehr beteiligt waren, weil ihre Möglichkeiten, sich sachbezogene Qualifikationen praktisch anzueignen, aufgrund der Eigentums- und Berufsverhältnisse äußerst beschränkt waren, wurden sie tendenziell ein passives Opfer elterlicher Beeinflussung“ (Vinnai 1977, 205). Dadurch konnte sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, daß Kindern und Jugendlichen enge Sozialisationsmuster aufgezwungen werden. Befürsorgung, Erziehung, Unterweisung und Disziplin traten an die Stelle kooperativer Arbeitsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern: 'Erziehung und Disziplinierung sind seither fast identisch' (Rutschky 1977, II)“ ...“Der Familien-Sinn mußte das Fehlen der gegenstandsvermittelten Kooperation zwischen Eltern und Kindern, das Fehlen einer gemeinsamen Handlungsperspektive, auf irgendeine Weise kompensieren.“

In traditionellen Gesellschaften, die einen Produktions-, Lebens- und Erziehungszusammenhang bildeten, der durch kooperative Arbeitsbeziehungen zwischen Kindern und Eltern (bzw. Großfamilie) und eine alle Mitglieder der Gemeinschaft einbeziehende soziale Interdependenz gekennzeichnet war, bestand noch eine gemeinsame Handlungsperspektive. Sie bildete die grundlegende Voraussetzung für das Leben und Überleben des Einzelnen wie der Gemeinschaft und erklärt auch u.a. die von afrikanischen Gesellschaften verwendeten Erziehungsprinzipien. Die Erwachsenen fordern von den Kindern die Erledigung gesellschaftlich notwendiger oder nützlicher Aufgaben, die - zumindest unter traditionellen Lebensbedingungen - einsichtig und den Entwicklungsphasen der Kinder angepaßt ist. Sie setzen voraus, daß Kinder lernwillig und ihrer psychischen und physischen Entwicklungsstufe entsprechend aufnahmebereit sind (Fortes 1970, 37; Ocitti 1973, 57).

Die unangemessene oder Nicht-Erfüllung¹⁵ von Aufgaben zieht meistens keine Sanktionen nach sich, wenn der Erwachsene erkennt, daß das Kind mit einigen Teilen der Aufgabe überfordert war. Im letzteren Fall wird das Kind für seine Bemühungen anerkannt und gelobt, um es nicht

hinsichtlich zukünftiger Anstrengungen zu entmutigen. Erst bei späterer passender Gelegenheit wird es auf seine Fehler hingewiesen. Deutet das Verhalten des Kindes auf Nachlässigkeit hin, (zu spätes Aufstehen) oder auf schlechte Angewohnheiten (Habgier, Ungerechtigkeit), so appellieren die Erwachsenen zunächst an seine Beobachtungs- und Imitationsgabe: „Bei wem hast Du dieses schlechte Verhalten gesehen? Hast Du es jemals an mir wahrgenommen?“ Ebenso werden Kinder auf vorbildliches bzw. zu tadelndes Verhalten anderer Erwachsener hingewiesen (Fordjor 1975, 39). Hätte das Kind in Beispiel 1 bei der Dorfversammlung geschlafen, hätte sich der Vater vielleicht enttäuscht abgewandt (u.U. ohne es sich anmerken zu lassen) oder ein anderes Kind für die Einweisung in diese, wachen Verstand und Interesse erfordernde Aufgabe gewählt.

Aus den genannten Beispielen wurde ersichtlich, daß Erwachsene keinesfalls ein antiautoritäres oder laissez-faire-Verhalten an den Tag legen. Erwachsene betrachten sich unausgesprochen als Autoritäten, die für die soziale Eingliederung der nächsten Generation in die Gemeinschaft verantwortlich sind, und damit als gesellschaftliche Vorbilder¹⁶. Da sie über ein Mehr an Wissen verfügen, lassen sie keinen Zweifel daran, daß sie rangmäßig höher stehen als Kinder und Jugendliche und diese ihnen zu folgen haben¹⁷. Ebenfalls wurde ersichtlich, daß das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern trotz respektvoller Distanz partnerschaftlich sein kann. Der Vater stellt sich auf das Kind ein, er/sie setzt ihm kein fertiges Lernpaket vor, das dieses nur zu schlucken hat, wie es nach den von Freire als „Bankiersprinzip“ gekennzeichneten europäischen Konzepten von Lernen häufig üblich ist. Statt dessen lernt der Erwachsene von dem Kind (Bsp. 1), will wissen, was dieses bereits weiß, um die nächsten Lernschritte auf der Grundlage des durch die Verhaltensäußerungen des Kindes ermittelten Ist-Zustandes vorzubereiten.

Auch an Beispiel 2 wurde deutlich, daß Erziehung weniger über Ge- und Verbote als über die freie und dennoch gelenkte Entfaltung des Kindes erfolgt. Anstatt zu sagen „wasch Dich, bevor Du ins Bett gehst“ - ein Gebot, das leicht Trotzreaktionen hervorruft, erzählt der Erwachsene eine auf bestimmte Hygienemöglichkeiten abgestellte Geschichte. Kleinen Kindern werden häufig fiktive Kausalverbindungen aufgezeigt (Ocitti 1973, 88), und es bleibt den Kindern selbst überlassen, welche Schlüsse sie daraus ziehen¹⁸. „Wenn ein Kind glühende Kohlen in die Hand nimmt, laß es tun wie es will“, (Parin/Morgenthaler 1978, 233) lautet hierzu ein Sprichwort der Agni. Auch hier wird m.E. der Glaube an die Einsichtsfähigkeit der Kinder deutlich, wenngleich die Erwachsenen im Fall der Geschichte (Bsp. 2) durch eine Art Schockpädagogik etwas nachhelfen¹⁹. Denn offensichtlich vertrauen die Älteren darauf, daß die Kinder an den Wahrheitsgehalt der Geschichte glauben und rechnen mit einer nachhaltigen Wirkung dadurch, daß die Kinder sich noch im Traum damit beschäftigen. Durch dieses Prinzip des indirekten Erziehens, das nicht

frei von latenten Drohungen, aber mehr noch auf Ermunterung zu eigenem Nachdenken und Handeln rekurriert, wird ein bestimmtes Verhalten in dem Maße nahegelegt, daß Entscheidungen vom Kind noch als selbst getroffen empfunden werden können (Raum 1967, 187).

In neueren Theorien zur Angstforschung wird darauf hingewiesen, daß die Erzeugung von Angst (emotionalen Spannungen) die Annahme bestimmter Appelle u.U. verhindern kann - indem auf eine angsterregende Mitteilung mit Aggression, Verdrängung oder Rationalisierung und Ablehnung der Argumente reagiert wird - wenn das Bedürfnis nach Beruhigung nicht befriedigt wird. Wenn solche Reaktionsformen in der afrikanischen Erziehung nicht auftreten (was zu untersuchen wäre), dann vielleicht deshalb, weil durch angedeutete Problemlösungen die Angst reduziert wird, d.h. ein Mittel zur Beruhigung angeboten wird. Sind Jugendliche lernunwillig, haben sie mit dem Spott anderer Jugendlicher und der Erwachsenen zu rechnen. Spott ist dabei ein vielgenutztes, effektives Mittel, andere auf ihre Fehler hinzuweisen, wenn Maßnahmen wie Geschichten, Sprichwörter, Lieder oder Drohungen mit dem weißen Mann oder wilden Tieren nicht mehr fruchten, aber Trotzreaktionen oder weitere Streitereien hervorgerufen Ausschimpfen vermieden werden soll.

Bei groben Regelverletzungen und Fahrlässigkeiten, die zum Schaden für die Gemeinschaft sind, werden auch schwerere Strafen eingesetzt. Hierbei kann es sich um einen konkreten Schaden mit unmittelbaren Auswirkungen handeln - wie bspw. der Verlust von Vieh aufgrund mangelnder Aufsicht, Verstöße gegen Tabus oder Diebstahl - oder um Verhaltensweisen, die sich v.a. im Erwachsenenalter nachteilig auf die Gemeinschaft auswirken - z.B. Streitsucht, mangelnde Aufmerksamkeit den Älteren gegenüber, grober Ungehorsam und mangelnde Integrationsfähigkeit. Die Strafen bestehen aus Schlägen oder Essensentzug (Ocitti 1973, 61); ein Dieb wird an einen Pfahl angebunden und der Sonne ausgesetzt oder es wird Pili Pili (scharfer Pfeffer) in seine Augen gerieben (Yohe-Diamba 1977, 55). In Darstellungen zu den Chagas (Raum 1967) oder zu den Agni (Parin/Morgenthaler 1978) ist z.T. oder überwiegend von sehr harten Erziehungsformen die Rede, die in krassm Kontrast zu Schilderungen stehen, wie sie von Turnbull (1978) zu den Butis vorliegen²⁰.

So schildert Raum schwerwiegende Generationskonflikte, die in Ausnahmefällen die Jugendlichen zum Verlassen der Familie provozieren. Der Umstand, daß die Erwachsenen im Alter auf die Versorgung durch die Kinder angewiesen sind, setzt dem sehr harten Austragen von Konflikten sowie den Bestrafungsmaßnahmen allerdings relativ enge Grenzen²¹. In vielen Fällen werden Konflikte daher über Riten überwunden, um den Zusammenhalt der Gemeinschaft wiederherzustellen (Ocitti 1973, 17). Zahlreiche Sprichwörter weisen darauf hin, daß nur eine moderate Härte als adäquat angesehen wird (Erny 1972, 21; Schnurer 1995), und Forscher betonen des öfteren, daß Kinder in der Regel gehorsam sind: „If they refuse to carry

out an order there is usually some very valid reason - acknowledged as such by both parents and children.“ (Fortes 1971, 27).

Die bisherigen Aussagen beziehen sich z.T. auch noch auf aktuelle Erziehungsbräuche, wenngleich sie nicht mehr so verbreitet sind. Die Zerstörung und Wandlung traditioneller Produktionsweisen während der Kolonialherrschaft, die Notwendigkeit, außerhalb der Landwirtschaft einer Lohnarbeit nachzugehen, Verstädterung und Industrialisierung, Christentum²² und das „moderne“ Bildungswesen haben auf vielfältige Weise ihre Spuren in einheimischer Kultur und Erziehung hinterlassen.

Ältere beschwerten sich über das Desinteresse der Jungen an einheimischen Traditionen und an manueller Arbeit und sagen, daß die heutige Familienbeziehung kein präzises Ziel mehr habe. Im Zuge der Auflösung der Familiengemeinschaften und aufgrund der Beschulung der Kinder haben sich die Erziehungsfunktionen der Alten verringert (Anyembo 1977, 2). Andererseits bleibt dort, wo Väter anstrengende Arbeit außerhalb des Dorfes verrichten, kaum noch genügend Zeit für die Unterweisung der Kinder und - wo die Eltern bereits eine überwiegend moderne Bildung genossen haben - auch kaum noch das Wissen.

Die mangelnde Fürsorge der Väter mindert auch den Respekt vor diesen, und Autorität zerbricht, wo traditionelles Lernen zeitlich und inhaltlich in Widerspruch zu den schulischen Anforderungen und Werten gerät. So äußerten einige afrikanische Gesprächspartner Verbitterung über das mangelnde Verständnis ihrer Eltern, die sie nach traditioneller Sitte vor ihrem einstündigen Fußmarsch zur Schule häusliche Arbeiten verrichten ließen, so daß sie total übermüdet in der Klasse saßen. Unentgeltliche Kollektivarbeiten werden den Jugendlichen zur Last und von ihnen als Ausbeutung durch die Älteren empfunden, während es früher als Dienst an der Gemeinschaft betrachtet wurde, auf den auch sie im Alter ein Anrecht haben würden. Heute sehen sie sich dadurch an einer Lohnarbeit gehindert, die ihnen die Gründung einer eigenen Familie (Zahlung des inzwischen inflationär gestiegenen Brautpreises) oder den Erwerb begehrter Konsumgüter sowie eine moderne Freizeitgestaltung ermöglicht.

Abgesehen von Konflikten, die sich aus dem Zerfall des Produktions- und Lebenszusammenhangs afrikanischer Gemeinschaften ergeben, äußern afrikanische Forscher häufig immanente Kritik an traditioneller Bildung: Diese richtet sich z.B. darauf, daß Frauen und Männer getrennt voneinander erzogen werden, daß Lernen über simple Teilnahme und Initiation vor sich gehe und daß traditionelle Erziehung die Abhängigkeit des Einzelnen vom Clan vermittele (d.h. daß das Kind zu einer gewissen Treugläubigkeit erzogen wird, so daß Kritikfähigkeit und eine unabhängige Persönlichkeit zu wenig entwickelt werden). Zur Initiation schreibt der zairische Pädagoge Bwengabwambo (1977, 36), daß sie in mancher Hinsicht dem von Freire beschriebenen „Bankierskonzept“ ähnele: das Wissen sei eine Gabe

derjenigen, die sich wissend glaubten an diejenigen, die sie für unwissend hielten. Die Wissensvermittlung werde also passiv vom Lernenden hingenommen, der sich einer rigiden Disziplin zu unterwerfen habe.

Zu dieser Kritik sei folgendes angemerkt:

(1) Daß Lernen mehr ist als nur simple Teilnahme und Imitation haben die vorangegangenen Ausführungen bereits belegt. Diese Kritik von seiten afrikanischer Wissenschaftler legt die Vermutung nahe, daß hier unreflektiert europäische Kritik übernommen wurde.

(2) Die Reproduktion afrikanischer Gemeinschaften hängt zwar in starkem Maße von Gruppenkohäsion und damit der Zustimmung des Einzelnen zu Gruppennormen ab und neigt folglich zur Unterdrückung individueller, das Kollektiv bedrohender Abweichungen. Doch heißt das nicht, daß eine solche Gemeinschaft Mitglieder hervorbringt, die Werte und Normen blind übernehmen und nachvollziehen. Diese auf europäischem Denken basierende Vorstellung unterschätzt m.E. die Komplexität von Dorfgemeinschaften und die ständig notwendigen Bemühungen um Herstellung von Gruppenkonsens, die Auseinandersetzung mit der Umwelt, mit Fremdgruppen sowie mit von außen an sie herangetragenen (regionalen/staatlichen) Entscheidungen und Einflüssen.

(3) Ein Teil der Kritik orientiert sich an westlich-industriellen Bewertungskriterien und überträgt damit bestimmte Normen und Werte von einer Gesellschaft auf eine andere. Dies wäre zulässig, wenn traditionelle afrikanische Strukturen tatsächlich einer an europäischen oder kapitalistischen Maßstäben ausgerichteten Gesellschaft gewichen wären. Doch entsprechen diese Maßstäbe in Afrika nur dem Leben eines kleinen Teils der Bevölkerung. Derzeitige Verarmungsprozesse in der Dritten Welt sowie die - partiell zumindest - „Zerstörungsentwicklung“ in den Industrieländern lassen eine Verbreitung sog. Fortschrittsprodukte weder möglich noch - in manchen Fällen - wünschenswert erscheinen. Eine Bewertung traditioneller Bildung führt daher vor diesem Hintergrund zu keinen überzeugenden Ergebnissen, sondern müßte historisch-systematisch im Rahmen der jeweiligen (damaligen oder heutigen) Bedingungen vorgenommen werden.

Abschließend ist festzustellen, daß von einer pädagogischen Idylle in afrikanischen Gemeinschaften sicher nicht die Rede sein kann. Aber ebensowenig verdient traditionelle Bildung mit Sicherheit nicht die Abwertung, die ihr aus europäischer, die Kolonisierung legitimierender Sicht über Jahrhunderte zuteil wurde und die auch in der Form von Wohlwollen in solchen Forschungen anklingt, die die sog. Wilden in romantisierender Verklärung eher als Natur- denn als Kulturprodukte begreifen.

Literaturverzeichnis

- Adick, C.: Bildung und Kolonialismus in Togo, Weinheim und Basel 1981
 Anyembo, O.: Idéaux éducatifs des pères en milieu traditionnel Tetela, Kisangani 1977 (hektogr.)
 Bwengabwambo, L.: Lilwa: Rite d'Initiation chez les Bambole, Kisangani

1977 (hektogr.)

- Calame-Griaule, G.: Ethnologie et langage. La parole chez les Dogons, Paris 1965
 Cameron, J.: Traditional and Western Education in Mainland Tanzania: An Attempt at Synthesis? In: Brown, G. N.; Hiskett, M. (Hg.): Conflict and Harmony in Education in Tropical Africa, London 1975, 1975, S. 350 - 362
 Erikson, E. H.: Identität und Lebenszyklus, Frankfurt 1973 (1959)
 Erny, P.: L'enfant et son milieu en Afrique Noire, Paris 1972
 Fafunwa, A. B.: History of Education in Nigeria, London 1974
 Fordjor, P. K.: Das Erziehungswesen und die Problematik der Erwachsenenbildung im Entwicklungsprozeß, Hamburg 1975
 Fortes, M.: Social and Psychological Aspects of Education in Taledand. - In: Middleton (Hg.) 1970, S. 14 - 17 (1938)
 Grohs, E.: Kisazi, Bamberg 1977
 Gstettner, P.: Die Eroberung des Kindes durch die Wissenschaft, Reinbek b. Hamburg 1981
 Hodza, A. C.; Fortune, G.: Shona Praise Poetry, Oxford 1979
 Hurrelmann, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek b. Hamburg (1975) 1978
 Jouhy, E.: „Wie leben Kinder anderswo“ - ein Thema für die Grundschule? - In: Dritte Welt in der Grundschule 4, 1982, H. 1, S. 3 - 5
 Kodjo, S.: Probleme der Akkulturation in Afrika, Meisenheim 1973
 Little, K.: The Social Cycle and Initiation among the Mende. - In: J. Middleton (Hg.) 1970, S. 207 - 225 (1951)
 Middleton, J. (Hg.): From Child to Adult. Studies in the Anthropology of Education, New York 1970
 Mock, E.: Afrikanische Pädagogik, Wuppertal 1979
 Montagu, A. (Hg.): Learning Non-Aggression. The Experience of Non-Literate Societies, Oxford, London 1978
 Moumouni, A.: L'éducation en Afrique, Paris 1967
 Müller, K.E./Trembl, A.K. (Hg.): Etnopädagogik, Berlin 1992
 Nestvogel, R.: Bildungspolitik in Afrika: Mittel zur Produktivkraftentwicklung oder Instrument der Herrschaftskonsolidierung? Aus: Hanisch, R.; Tetzlaff, R. (Hg.): Historische Konstitutionsbedingungen des Staates in Entwicklungsländern, Frankfurt/M. 1980, S. 241 - 284
 Ocitti, J. P.: African Indigenous Education, as practiced by the Acholi in Uganda, Nairobi, Kampala, Dar es Salaam 1973
 Osterloh, K.-H.: Traditionelle Lernweisen und europäischer Bildungstransfer. - In: Neue Sammlung 17, 1977, 3, S. 219 - 236
 Parin, P.; Morgenthaler, F.; Parin-Matthey, G.: Fürchte deinen Nächsten wie dich selbst, Frankfurt 1978
 Radtke, F.-O.; Gstettner, P.; Streiffler, F.: Entkolonialisierung der Erziehung - Das Beispiel der VR Kongo. - In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XXVII 1981, S. 15 - 39
 Raum, O. F.: Chaga Childhood, London 1967 (1940), Hamburg 1996
 Read, M.: Education in Africa: Pattern and Role in Social Change (1955). - In: Middleton (Hg.) 1970, S. 272 - 286
 Röhrs, H.: Afrika. Bildungsprobleme eines Kontinents, Stuttgart 1971
 Rothe, F. K.: Stammeserziehung und Schulerziehung. Eine Feldstudie zum Kulturwandel in der Republik Sudan, Braunschweig 1969
 Tempels, P.: Bantu-Philosophie, Heidelberg 1956
 Turnbull, I.: The Politics of Non-Aggression (Zaire). Aus: Montagu, A. (Hg.), S. 161 - 221
 Ussel, J. v.: Sexualunterdrückung, Geschichte der Sexualfeindschaft, Göttingen 1979 (1970)
 Yohe-Diamba, S.: Formes de l'Education traditionnelle chez les Atetela, Kisangani 1977

Anmerkungen:

1 Da der Begriff „traditionell“ assoziativ überbesetzt ist (als Antonym für den ebenso vagen Begriff „modern“ und als Synonym für das ganze Kontinuum von „rückständig“ bis „heile“ Vergangenheit und Idylle), gebe ich dem Begriff „einheimisch“ den Vorzug. Doch weist auch er Unschärfen auf, da er im Gegensatz zu „fremd“ steht, aber mehrere Jahrhunderte Kolonialeinfluß kaum noch als ein der Bevölkerung nur aufgesetztes Phänomen betrachtet werden kann. Mangels besserer Alternativen und zudem, weil beide Begriffe in der Literatur gebräuchlich sind, werden „traditionelle“ wie „einheimische“ Bildung gleichrangig nebeneinander verwendet.

2 Ocitti (1973, 96) führt ein anschauliches Beispiel hierzu an: „... a boy who was being taught house building by building a house was expected to learn a number of other 'subjects' which were related to house building. He learned about the geography of the site in relation to many things such as geology,

source of water, other village locations, important routes, and he learned about grass species, particularly those which were good for thatching. He learned about trees and shrubs so that he was in a position to distinguish those which were hard and soft and those which were easily attacked by ants."

3 Zur ästhetischen Erziehung werden u.a. auch Weberei, Töpferei und Skulptur gezählt.

4 Hierbei wird das Kind in zwischenmenschliche Beziehungen eingeführt; es lernt sich zu „benehmen“, höflich, gehorsam und nicht egoistisch zu sein, sich Älteren unterzuordnen und auf Jüngere aufzupassen. Die Beziehungen werden mit der Zeit komplexer, indem sie von der Familie ausgehend, sich allmählich, über die Großfamilie, auf die gesamte soziale Organisation erstrecken. Jede Person gliedert sich nach einer bestimmten Hierarchie in diese Strukturen ein, wobei mit zunehmendem Alter sich das Interaktionsfeld erweitert und der Status steigt.

5 Z.T. überschneidet sich diese mit der sozialen Erziehung, indem sie sich ebenfalls aus den Sitten, Bräuchen, Normen und Verhaltensregeln ableiten läßt, die innerhalb einer Gesellschaft positiv bewertet (und - im Optimalfall - auch praktiziert) werden. Zu den traditionellen moralischen Werten gehören Ehrlichkeit, Offenheit, Hilfsbereitschaft, Respekt, Höflichkeit und Disziplin den Eltern und Älteren gegenüber, Gerechtigkeit (auch gegenüber Feinden), Vorsicht bei Freunden, Sparsamkeit und Mäßigkeit, Wohlerzogenheit (andere nicht beleidigen, sich nicht über Behinderungen lustig machen).

6 Hierzu gehören die Unterweisung in ehelichen Pflichten, Sexualhygiene und Techniken für den Geschlechtsakt. Die Bedeutung der Sexualität beruht auf der Notwendigkeit der biologischen Reproduktion der Gemeinschaft. Zeugungsunfähige Männer oder Frauen werden als nicht im Besitz ihrer vollen Lebenskräfte betrachtet. Die Vorstellung von Lebenskraft (s. hierzu Pater Tempels, 1956) beinhaltet gleichzeitig aber auch die sexuelle Befriedigung, die als ein Anrecht von Mann und Frau zwecks Herstellung eines physischen und psychischen Gleichgewichts ihrer Persönlichkeit betrachtet wird.

7 Eine besondere Ausbildung verlangen Töpferei, Schmiede, Medizin, Kunsthandwerk und das Flechten von Matten und Körben. Zum Teil wird das hierzu notwendige spezielle Wissen innerhalb von Familien weitergegeben. Wo es nicht vererbt wird, kann es „erkauft“ werden, indem Eltern ihr Kind zu einem Spezialisten in die Lehre geben und dafür in Naturalien oder Geld bezahlen.

8 Vgl. hierzu Jos Schnurer. M.E. liegt hier ein psychologisches Moment zugrunde, das in unserer Erziehung erst allmählich Berücksichtigung findet, nämlich, daß affektive Einstellungsveränderungen kaum durch Akkumulation intellektuellen Wissens oder durch sachbezogene Argumente bewirkt werden. Verschlüsselte Mitteilungen mögen insofern ein Mittel zur Beeinflussung affektiver Einstellungen sein, als sie nicht einfach übernommen werden können, sondern ihre Assimilation eine aktive Auseinandersetzung vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen erfordert.

9 Sehr aufschlußreich in dieser Hinsicht ist die Studie von Calame-Griaule 1965. S. auch Hodza/Fortune 1979, 26f.

10 Yohe-Diamba (1977, 37) unterscheidet zwischen traurigen Liedern und Tänzen (für Beerdigungen) und freudigen, wie sie bei Hochzeiten, Initiation oder Ernten Anwendung finden.

11 Die Initiation wird häufig auch als Initiationsritus bezeichnet und von Ethnologen damit den verschiedenen anderen Geburts-, Pubertäts-, Heirats- oder Todes-Riten zugeordnet. Diese Riten haben gemeinsam, daß sie Einschnitte im Leben des Menschen darstellen, Übergänge in ein neues Lebensstadium. Normalerweise bestehen Riten aus drei Sequenzen: der Trennung (von der Gemeinschaft), des Übergangs (Leben in Isolation von der Gemeinschaft), und der Wiedereingliederung. Siehe hierzu E. Grohs (1977) sowie K.E. Müller 1992.

12 Dieser Zeitraum konnte früher mehrere Jahre umfassen, hat sich in den meisten Ethnien jedoch zunehmend verkürzt.

13 Berichtet wird von Ausschneidungen, Beschneidungen, Tätowierungen, Zahnziehen und Haarausreißen. Sterben Jugendliche während der Initiation, so findet keine Beerdigung statt, und die Eltern haben kein Recht, den Tod zu beklagen.

14 Mein besonderer Dank gilt Mr. Seb Cabot Ndizihiwe aus Jinja/Uganda, der mir einen Teil der Beispiele lieferte und darüber hinaus weitere Personen befragte.

Die Auswertung von Literatur sowie Gespräche mit Angehörigen anderer afrikanischer Länder ergaben im übrigen, daß ähnliche Erziehungsvorgänge auch in anderen Gegenden Afrikas üblich sind.

15 Häufig wird in der Literatur erwähnt, daß Kinder an den Arbeiten der

Erwachsenen teilnehmen dürfen, es aber nicht müssen (Parin/Morgenthaler 1978, 223).

16 Parin/Morgenthaler (Lernen am Modell) nennen hierzu ein Sprichwort der Agni „Wenn Du hinter deinem Vater gehst, lernst Du gehen wie er.“ (1977, 233).

17 „Der Kopf ist größer als das Ohr“ lautet ein Sprichwort der Acholi, das diesen Sachverhalt ausdrückt.

18 Ein weiteres Beispiel, das einen fiktiven Kausalzusammenhang aufzeigt: Statt einem Kind zu sagen „lauf nicht rückwärts, dann fällst du hin“, eine Mahnung, die mit Sicherheit Neugierde und Experimentierfreude entfacht, wird einem Ndebele-Kind gesagt: „Wenn Du rückwärts läufst, wird Deine Mutter krank“ - eine Wirkung, die ein Kind kaum hervorrufen möchte. Falsche Ursache-Folge-Zusammenhänge sind also kein Indiz eines vorwissenschaftlichen mythischen Denkens, sondern pädagogische Kunstgriffe, die ihrer größeren Effektivität wegen angewandt werden.

19 Furcht und Respekt, den Geschichten Kindern und Jugendlichen einflößen, sind laut Yohe-Diamba (1977, 40) sowie anderen Autoren der Anfang aller Weisheit (sagesse).

20 Im Rahmen dieser kurzen Ausführungen kann nicht weiter auf die Unterschiede zwischen den Erziehungsformen verschiedener Völker eingegangen werden. Diese Unterschiede zeigen jedoch, daß eine tiefergehende Analyse nur unter Berücksichtigung der jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. sind die Agni und Chaga sog. Kriegervölker, die prekären Umweltbedingungen ausgesetzt waren und ihre Existenz bzw. ihre herrschende Position gegen andere Völker verteidigen mußten) erfolgen kann.

21 Durchweg wird daher in der Forschung betont, „daß die Züchtigung als Erziehungsmittel nur sehr selten angewandt wurde, da die Achtung vor der Würde des Kindes und seinem Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit die Basis der traditionellen Erziehung darstellt“ (Fordjor 1975, 39).

22 Im folgenden geht es daher darum, den Blickwinkel für die Wahrnehmung afrikanischer Lernformen zu erweitern und auf Aspekte wie Intentionalität und Differenziertheit der Methoden aufmerksam zu machen, die bislang weniger Berücksichtigung in der Literatur fanden. Die hierzu herangezogenen Fallbeispiele beruhen auf Interviews, die mit ugandischen Facharbeitern/Technikern¹⁴ durchgeführt wurden. Unter dem Einfluß von Christentum, Islam oder anderen Faktoren haben sich manche Einstellungsveränderungen innerhalb der traditionellen Gemeinschaft ergeben. So wird in vielen neueren Veröffentlichungen die Jungfräulichkeit vor der Ehe als wichtiges Indiz von Wohlerzogenheit, Moral und fraulichen Tugenden beschrieben. Raum weist in bezug auf die Kilimandscharo-Bevölkerung darauf hin, daß Veröffentlichungen aus dem letzten Jahrhundert eine freiere Einstellung zu Sexualität und vorehelichen Beziehungen aufweisen (Raum 1967, 68), die dem in Europa üblichen bäuerlichen Brauch des vorehelichen Beischlafs (zwecks Feststellung der Fruchtbarkeit) nahekommen (v. Ussel 1979).



Renate Nestvogel ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Universität Gesamthochschule Essen.

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

We are the world, we are the helpers -

das Entwicklungspolitische Spiel des Jahres 1996

Mit dem Preis des „Entwicklungspolitischen Spiels des Jahres 1996“ wurde eine phantastische Reise durch die Lebenswelt entwicklungspolitisch Engagierter ausgezeichnet, deren Grundzüge in diesem Zeppelin vorgestellt werden sollen.

Die weißen Spielfiguren, nur durch bunte Mütchen und Socken voneinander zu unterscheiden, werden durch Los verteilt oder so zugewiesen, daß sie möglichst viele Eigenschaften verkörpern, die die Spieler selbst haben. Den Spielverlauf lenken Kugeln, die in einer Art Roulette-schüssel, vom Spieler geworfen, die Nummer des als nächstes zu besetzenden Spielfeldes bestimmen. Ein zu nächst nicht sonderlich originell erscheinender Spielaufbau.

Von fast tiefenpsychologisch fundiertem Konstrukt sind hingegen die Spielfiguren, insgesamt maximal sieben. Sie sind wie folgt charakterisiert:

DER EREMIT: ein gütiger, weiser emeritierter Geisteswissenschaftler, randvoll mit Theorien der Entwicklungspsychologie, hochabstrakt denkend, tief verehrt im Zirkel seiner besten und begabtesten Schüler

DER THERAPEUT: er ist ebenfalls Wissenschaftler, erprobt in der Pädagogik und der Psychologie, nutzt in Seminaren gerne Studierende für gemeinsame Experimente der Selbsterfahrung, verliert nie die Kontrolle

DIE KOLUMNISTIN: verfügt über spitze Zunge und spitze Feder, geht für einen guten Satz über Leichen, bohrt gerne in Schwachstellen wissenschaftlicher Abhandlungen, hat einen sehr eigenen Humor

DER WELTENBUMMLER: liebt seine Familie, hält sich mit Vorliebe zu Forschungszwecken in unterentwickelten Kleingruppen im Fernbereich auf, ist von der Ungerechtigkeit dieser Welt überzeugt, lebt für deutsche Verhältnisse kärglich

DIE MUTTI: opfert sich für die Armen dieser Welt, tröstet und füttert hungernde Kinder in Katastrophengebieten, versagt sich ein eigenes Zuhause, verschleiert ihre Schönheit

DER BERUFSEXPERTE: arbeitet auf Honorarbasis für das BMZ, hält das duale Ausbildungssystem für einen Exportschlag, ist promovierter Jurist, läßt sich ungern ein, brilliert mit rhetorischer Gewandtheit

DIE PROFESSORIN: ist unbestechlich, jung und zielstrebig, haßt Männerwitze, sagt was sie denkt, ist unbekümmert dominant, trägt jeden zweiten Tag lila Socken

Eine weitere Besonderheit dieses Spiels sind die Spielkarten. Sie werden immer dann gezogen, wenn eine höhere als die beim vorhergehenden Durchgang gewürfelte Zahl errollt wird. Jeder Spieler und (das sollte doch ausdrücklich angemerkt werden) jede Spielerin hat eigens markierte Karten, die die Teilnehmer vor konkrete Aufgaben stellen. Diese Aufgaben sind auf die Persönlichkeit

der Spielfigur bezogen und unverzüglich in den Spielverlauf umzusetzen.

Um Ihnen Lust auf dieses Spiel zu machen, wollen wir Ihnen kleine Einblicke in diese Aufgaben gewähren. So viel sei außerdem verraten: die Handlungsmaxime ist zu jedem Spielzeitpunkt: „Humor ist, wenn man trotzdem lacht.“

Der **BERUFSEXPERTE** verliert vorübergehend seine Sprache und drückt pantomimisch aus, daß er es leid ist, sich selbst ausbeuten zu lassen; er trommelt mit seinen beiden Händen eine Phantasie auf den Spieltisch. Die **MUTTI** hält ein Plädoyer, warum Frauen es satthaben sollten, aus einem schlechten Gewissen heraus schmutzige dürre Kinder zu bemuttern; sie kleidet und schminkt sich als arabische Schönheit und führt der Spielgruppe einen Bauchtanz vor. Der **WELTENBUMMLER** verbringt eine ganze Woche mit seiner Familie (Mitspieler); er läßt sich ein Wochenende lang im Hamburger Hotel Vier Jahreszeiten verwöhnen und muß in dieser Zeit 200.000 DM für sich selbst ausgeben. Die **PROFESSORIN** nimmt an einer fiktiven UNESCO-Sitzung (Spielgruppe) zum Thema „Dominanz ist Weiblichkeit“ teil, wobei sie sich die ganze Zeit dezent im Hintergrund hält und ihre wenigen Argumente sanft und versöhnlich einbringt; sie tauscht ihre lila Socken gegen schwarz-rot-goldene Kniestrümpfe und überzeugt in einem Kurzvortrag, daß sie eine männerdominierte Gesellschaft für natürlich und für ihre berufliche Laufbahn von Vorteil hält. Der **EREMIT** erklärt überzeugend, warum seine Theorien der Menschheit schaden; er bricht mit dem Personenkult, indem er seine Schüler beschimpft und zum Teufel jagt. Der **THERAPEUT** stellt sich seinen Studenten für Experimente zur Verfügung; er begibt sich in einer Gestalttherapie zusätzlich in Hypnose und Trance. Die **KOLUMNISTIN** schreibt selbst einen wissenschaftlichen Aufsatz, den von ihr herabgewürdigte und verletzte Autoren (Spielgruppe) in einem Zeppelin als so dumm entlarven, wie er ist; sie erzählt so lange Geschichten, bis alle über eine gemeinsam lachen können.

Fühlen Sie sich geködert zum Spiel? So begeben Sie sich auf diese spannende Reise! Welchen weiteren Herausforderungen Sie sich dann zu stellen haben, verraten wir nicht. Auch die Antwort auf die Frage, ob es sich dabei um ein lebenslanges Unterfangen handeln könnte, bleibt unser Geheimnis. Soviel steht jedoch auch für Sie im voraus fest: Der Herausgeberin dieses prämierten Spiels, der Deutschen Flach- und Spießgesellschaft, ist es gelungen, die ZEP-Redaktion zu folgender Preisverleihung für Sieger zu gewinnen: das Recht, ein Jahr lang den Zeppelin besser, schlechter oder gar nicht zu schreiben. Also: begeben Sie sich auf „START“, machen Sie keine Umwege dorthin und kassieren Sie nirgends Sponsoren- oder Schmerzensgelder. Ihre Barbara Toepfer

Protokoll der Kommissionssitzung „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“

am 10.03.1996, 18 - 20 Uhr, Halle. Anwesende: Alexander, Baecker, Bövers, Brock-Utve, Bühler, Gebhardt, Hess, Karcher, Kruse, Küper, Mauch, Motala, von Pape, Scheunpflug, Schimpf-Herken, Sülberg. Gäste: Gubail, Kamm, Lohrenscheid, Moik, Schuchart

Der Kommissionsvorsitzende Gottfried Mergner, begrüßt die anwesenden Gäste und Mitglieder.

TOP 1 Rechenschaftsbericht des Vorsitzenden

Gottfried Mergner berichtet über die zwei Jahre seiner Amtszeit. Er läßt die in dieser Zeit erfolgten Tagungen Revue passieren, berichtet über die Zusammenarbeit mit der ZEP und beschreibt die Bedeutung der Nachwuchsförderung. Da der ausführliche Bericht in den Mitteilungen der DGfE abgedruckt ist, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Beschreibung der Tagungen verzichtet. Die Kommission hat 120 Mitglieder. Die finanzielle Situation ist positiv. Der stellvertretende Kommissionsvorsitzende, Hans Bühler, bedankt sich bei Gottfried Mergner für die geleistete Arbeit. Gottfried Mergner wird einstimmig entlastet.

TOP 2 Wahlen

Der bisherige stellvertretende Kommissionsvorsitzende rückt nach und wird nach Ordnung der Kommission nun automatisch zum 1. Vorsitzenden. Die Neuwahl eines stellvertretenden Vorsitzenden, der nach zwei Jahren zum Vorsitzenden wird, ist damit notwendig. Vorgeschlagen wird Annette Scheunpflug. Diese wird ohne Gegenstimmen gewählt.

TOP 3 ZEP

Hans Bühler berichtet über zunächst über die Geschichte der Zusammenarbeit mit der ZEP und markiert die wichtigsten Veränderungen, seit dem die Kommission mit der ZEP zusammenarbeitet. Dies ist vor allem die Einführung von Themenheften. Er betont, daß in der nächsten Redaktions-sitzung ein schriftliches Redaktionsstatut verabschiedet wird. Er beklagt, daß es zu wenig Abonnenten aus dem Bereich der Kommission gibt. In der anschließenden Diskussion wird darauf hingewiesen, daß Kommissionsmitglieder stärker die ZEP abonnieren sollten, um den Informationsfluß zu verbessern. Kontrovers wird die Notwendigkeit der Einführung eines Sonderpreises für Studierende gesehen.

TOP 4 Kommunikation

a) Tagung der Kommission vom 4. bis 6. Juli 1996 im UNESCO-Institut in Hamburg

Hans Bühler stellt die inhaltliche Ausformung des Themenschwerpunkts „Unter-richtsmedien“ vor. Dieser Schwerpunkt soll Donnerstag abend und Freitag be-handelt werden. Der immer wieder verschobene Tagungsordnungs-punkt „Nach-wuchsförderung“ wird am Donnerstag nachmittag als erstes behandelt, damit wirklich genug Zeit dafür bleibt. Werner Mauch stellt die 1997 in Hamburg statt-findende internationale UNESCO-Konferenz vor. Die UNESCO-Konferenz findet vom 14. bis 18. Juli 1997 zum Thema „Adult learning, a key for the twenty first century“.

Gottfried Mergner schlägt vor, daß die Kommission im The-menbereich 5 „Erwachsenenbildung und die Veränderung der Arbeitswelt“ arbeiten sollte. Er schlägt das Thema „Er-wachsenenbildung und Subsistenz“ vor. Nach eingehen-der Diskussion beschließt die Kommission, diesen Vorschlag anzunehmen und am Samstag auf der Tagung in Hamburg sich diesem Thema in einer Arbeits-gruppe zu widmen, um die Mitarbeit bei der UNESCO-Tagung vorzubereiten. Durch die rege Diskussion wird außerdem eine ad hoc-Gruppe während der DGfE-Tagung in Halle noch eingerichtet, die am Mittwoch, den 13.03. zusam-mentrifft. Den einstimmigen Beschluß, an der Tagung mitzuwirken, wird Hans Bühler organisatorisch umsetzen.

b) Neustrukturierung der Kommissions-/Sektionsarbeit

Gottfried Mergner berichtet über die Überlegungen des Vorstands der DGfE zur Umstrukturierung der Gesellschaft. Die Kommission wird diesen Prozeß beob-achten und sich dazu verhalten. Auch dieser Tagungsordnungspunkt wird aus-führlich in Hamburg besprochen.

Hans Bühler dankt den Kommissionsmitgliedern für Ihre Arbeit und schließt die Sitzung. *Annette Scheunpflug*

Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGfE vom 4. - 6. Juli in Hamburg am UNESCO-Institut

Programm:

- 4.7. 15 h: Begrüßung durch UNESCO und Führung durch das Haus
- 17 h: Nachwuchsförderung innerhalb der Kommission
- 5.7. Arbeitstagung zu „Materialentwicklung“
- 8.30 h: H. Bühler: Thesen zur Materialentwicklung für „Globales Lernen“
- 9.15 h: Kurzeinführung in verchiedene Medien
- Bisher haben hier zugesagt: B. Zünd: Schweizer Schulst-elle „Forum Schule für Eine Welt“. S. Fuoß (Lehrerin und Mitautorin der Materialien zu „Globalem Lernen“ das LAK in Stuttgart). A. Scheunpflug: Medien für be-rufliche Schulen. Weitere Personen, auch aus dem Be-reich der Materialerstellung für die Bildungsarbeit im Süden, sind angefragt
- 10 h: Pause
- 10.30 h: Halbstündige Detail-Diskussion in Kleingruppe mit den einzelnen Panels
- 12.30 h: Mittagspause
- 15 h: Auswertende Diskussion im Plenum
- ab 19 h: gemütliches Zusammensitzen und informeller Aus-tausch
- 6.7. Kommissionssitzung
- 8.30 h: Beginn
- TOPS (vorläufig): UNESCO-Erwachsenenbildungs-Kon-greß in 1997; Struktur-Reform in der DGfE; ZEP; Ver-schiedenes
- 11.30 h: Ende der Sitzung

Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner,
Wolfgang Karcher

Ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich?

Ein Aufruf zur Diskussion der Thesen von A.
Tremml (1996 a, b und c)

1. Die aktuelle "Evolutionstheorie ist zu einem dominanten, wenn nicht gar beherrschenden wissenschaftlichen Paradigma geworden. ... Die Resonanz dieses interdisziplinären Diskurses im Horizont der modernen Evolutionstheorie ist allerdings in einem Fach noch auffällig gering, der Pädagogik." (Tremml 1996 c). Das will Tremml verändern. Dazu veranstaltet er im Herbst 1996 eine Tagung, in der es insbesondere um die Kritik an der sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft geht. So schreibt er in seinem Tagungsaufwurf: "Ein starkes handlungsorientiertes Selbstverständnis und die Dominanz subjekttheoretischen Denkens" (1996 c) hätten bisher ein Eindringen evolutionstheoretischen Denkens in die Pädagogik verhindert.

Als Referenten hat er neben Evolutionsforschern wie Eibl-Eibesfeld und Riedl auch rechtskonservative Aktivisten wie Hermann Lübke eingeladen.

Was von Tremml in seinem Aufsatz in der ZEP (1996 b) noch verdeckt formuliert und was in seinem Interview mit R. Riedl (Tremml 1996 a) primär diesem zugeschrieben wird, hat Tremml in dem zitierten Tagungsaufwurf offen ausgesprochen: Das vernunftgeleitete Subjekt und das verantwortlich handelnde Individuum sollen als Grundprinzipien und als Zielvorstellungen der Erziehungswissenschaft ersetzt werden durch die Vorstellung vom Menschen als primär triebgeleitetes Wesen. Dementsprechend schreibt Tremml: "Wir Menschen sind auch nur Tiere und deshalb von unseren Sinnen her Nahbereichswesen." (1996 b, S. 3, Zf. 7), und er ergänzt, daß sich die genetische Anlage der Menschen seit 35.000 Jahren nicht verändert habe (1996 a, S. 21). Damit wird die Vernunft als anzustrebendes Grundprinzip menschlicher Existenz aufgegeben und der Fremdkontrolle des Menschen als primär triebgesteuertes Wesen der Boden bereitet. Das ist Gegenauflärung! Das paßt nahtlos zu dem von der Neuen Rechten proklamierten Kulturrassismus.

Bei aller Ambivalenz menschlichen Verhaltens ist es gut begründete erziehungswissenschaftliche Tradition, auf den Menschen als Vernunftswesen zu setzen, wenn an der Verteidigung und an der Verstärkung von Humanität für die menschliche Gesellschaft festgehalten werden soll.

Bei den Thesen von Tremml geht es im Kern um eine Wiederaufnahme der Anlage-Umwelt-Kontroverse, die seit langem ausgestanden zu sein schien (vgl. dazu Dietrich/Sanides-Kohlrausch 1994) und die darüber hinaus für die Erziehungswissenschaft keinerlei Erkenntnisgewinn verspricht. Denn weder lassen sich Natur- und Umwelteinflüsse methodologisch schlüssig trennen, noch kommt es für pädagogisch-praktisches Handeln, bei dem es um Sozialisationsprozesse und deren Beeinflussung geht, nennenswert darauf an, daß Menschen immer zugleich natürlich und "kultürlich" sind.

Einen Rückfall in eine biologische Interpretation menschlichen Verhaltens zu akzeptieren, hieße in der Konsequenz, ein mit rassistischen Vorstellungen korrespondierendes Denken zu vertreten - mit potentiell allen historisch bekannten Konsequenzen.

Das ist ein harter Vorwurf, der einer besonders sorgfältigen Begründung bedarf:

2. Kollege Tremml pflegt seine Skeptik vor allem gegen jegliche Form einer Utopie des guten Lebens. Es gehe heute nur noch um das Überleben. Die Wissenschaft habe ihre Wahrheit verloren. Lehren und moralische Erziehung sind "out". Lernen ist angesagt. Es fragt sich der naive Zeitgenosse, von wem und was sollen sie und er lernen? Hier helfen dem Erziehungswissenschaftler die großen, skeptischen Kollegen aus der Soziologie (Luhmann) und Biologie (Riedl).

"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 großen Bonum zu propagieren, sollten wir lieber das große Malum bekämpfen, anstelle einer auf die allgemeinen Menschenrechte bezogenen Ethik sollte lieber eine auf die allgemeinen Menschenpflichten bezogene Ethik treten". (Tremml 1996 b, S. 8) Was ist damit gemeint? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten, da der wissenschaftliche Feind des Bösen - unser skeptischer Erziehungswissenschaftler - weder das Böse beschreibt, noch das Gute definiert. Doch sei die schlichte Frage erlaubt, wie können Menschen überleben ohne die Frage politisch zu beantworten, wie sie leben wollen? Wird nicht so die Frage nach dem Überleben entpolitisiert zu einer Rechtfertigung gerade der gesellschaftlichen Verhältnisse, die unser Überleben bedrohen?

Tremml geht noch weiter. "Wir Menschen sind auch nur Tiere ..." (1996 b, S. 3). Die Konsequenz dieser Sichtweise kann die theoretische und politische Behandlung von Menschen als Tiere sein - eine angesichts der deutschen Geschichte uns alle bedrängende Vermutung. Als Tiere sind wir Menschen nach Tremml von der Evolution vielleicht noch für ein freundliches Verhalten im Nahbereich ausgestattet. Als Weltbürger sind wir jedoch hoffnungslos überfordert. Das bißchen Verstand, was die Instinkte und die Sinneswerkzeuge überdeckt, reicht so für ein rationales Verhalten der Menschen nicht mehr aus. "(D)er Mensch ist von Natur aus auf eine kleine überschaubare Gruppe ... präformiert ... (N)un haben wir aber eine Weltgesellschaft, die in doppelter Hinsicht abstrakter wird" (1996 a, S. 21) D.h. "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?" (1996 b, S. 3, Zf. 7).

Das tut unser skeptischer Erziehungswissenschaftler. Deshalb führt er mit dem Verhaltensforscher Riedl ein Gespräch. Es fällt ihm dabei auf Riedls in Fremdworte eingekleideten Rassismus wenig Alternatives ein. Riedl: "Die Soziologen sagen, daß da egoistische Gene eingebaut sind und je ähnlicher uns das Genom ist, um so mehr sind wir zu einem altruistischen Verhalten bereit." (Tremml 1996 a, S. 20) Das bedeutet im Klartext: Gleiche Rasse - gleiche Interessen - gleiche Politik. Nicht Interessensunterschiede sind bestimmend für Kontroversen oder für Feindschaft, sondern Rassenunterschiede. Damit kann die Fiktion einer einheitlichen "Volksgemeinschaft" ebenso legitimiert werden wie die Projektion von Feindbildern auf angeblich Fremde.

Doch diese Bereitschaft zum altruistischen Verhalten besteht nicht immer. "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 leicht sein, daß das uns Menschen auch betrifft." (S. 20) Statt nun empört diese altbekannte Lebensraum-Ideologie zurückzuweisen, antwortet unser skeptischer Erziehungswissenschaftler: "Ich denke, man muß nicht unbedingt soziobiologisch argumentieren, um zu einem ähnlichen Ergebnis zu kommen. Es genügt, einfach einmal unsere Sinne zu betrachten. Der Mensch ist ein Sinneswesen und deshalb ein Kleingruppenwesen, ein Nahbereichswesen. Kann man das so sagen?" (S. 20) Beide werden sich darüber hinaus während des Gesprächs schnell einig, daß gesellschaftliche Hierarchien auf dem Prinzip des Rechtes des Stärkeren fußen und daß dies auf "angeborene" Anschauungsformen zurückzuführen sei (1996 a, S. 20f. und 19f.)

Um also auf unsere Ausgangsfrage zurückzukommen: Was und von wem muß der Zeitgenossen lernen, um zu überleben?

Von Herrn Riedl - vermittelt über den skeptischen Lehrer Tremml - muß er lernen, daß der Mensch von Natur aus mittelmäßig ausgestattet ist, daß er umfassende Bildung verweigert und daß er daher zum pathologischen Problem einer Weltgesellschaft wird, in der der Lebensraum für die jeweilige Horde zu klein geworden ist, die Aggressionen nicht mehr steuerbar sind und die Lernfähigkeit kulturell begrenzt bleibt. Das unterscheidet sich kaum noch von einem von der Neuen Rechten behaupteten "kulturellen Rassismus" mit Slogans wie "Das Boot ist voll".

Von Herrn Luhmann lernt er Bescheidenheit und lernt zu akzeptieren, daß ihm die Pflichten, die er von selbst nicht erkennen kann, durch eine sich selbst schaffende Wirklichkeit - der neue Gott ist die vorgefundene Realität - und ihre rechtmäßigen Sachwalter aufgezwungen werden müssen: "Und bist nicht willig, so brauche ich Gewalt!" - z.B. militärische Kampfeinsätze nach außen und polizeiliche Maßnahmen und Lauschangriffe nach innen.

Denn weder Comenius - als Utopist des guten Lebens einer in Gott und in der Menschlichkeit vereinigten Weltgeschichte -, noch Kant - als Vertreter des auf Erkenntnis basierenden moralistischen Prinzips - haben Recht behalten. Recht haben die skeptischen Wissenschaftler, die es schon immer wußten: Der Mensch ist schlecht und - sich selbst überlassen - ein egoistischer, beschränkter Selbstmörder und ein potentieller Mörder.

Da wäre es ja nur redlich, wenn Tremml - anstatt sich hinter dem Rücken von von ihm vermuteten Wissenschaftsriesen zu verstecken - selbst einmal seine Prämissen auf den Tisch legen würde. Denn ein Erziehungswissenschaftler, der nicht vom Primat der Geschichte und der Gesellschaft ausgeht, könnte eher zum Verhaltensforscher mutieren, anstatt die antiquierte und widerlegte Ideologie zu reaktivieren, mit der Deutschland schon einmal den Überfall auf seine Nachbarn und den Mord an Millionen von Menschen legitimiert hat.

3. Einige weitere Positionen, die Tremml vertritt, bedürfen der kritischen Prüfung.

In seinem Artikel "Die Erziehung zum Weltbürger" setzt er sich ausführlich mit der Weltgesellschaft und den Schwierigkeiten einer Erziehung für diese auseinander. Dabei verzichtet er darauf, den Charakter und die Funktion der Weltgesellschaft zu benennen und kommt dementsprechend zu voluntaristischen Schlußfolgerungen.

Die zunehmende Globalisierung der Lebensbedingungen hat primär wirtschaftliche Ursachen. Sie wird durch

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt

die profitorientierte industrielle Produktionsweise und die ungleiche Verteilung der Güter erzwungen. Dem gegenüber scheint für Tremml die Weltgesellschaft quasi naturhaft zu entstehen. Damit offenbart sich in seiner Argumentation wie zu erwarten ein klares Defizit an Politikanalyse und an Verantwortlichkeit für die Entwicklung.

Der von Tremml zugrunde gelegte, jedoch nicht explizierte Erziehungsbegriff ist bedenklich. Tremml sieht die Menschen von ihrer Natur her als "Nahbereichswesen" an. Das Verhalten im Nahbereich sei weitgehend genetisch bedingt und durch die Vernunft nur sehr begrenzt beeinflussbar (vgl. 1996 a, S. 19-20). Und alle Erziehung, die über diesen Nahbereich hinausreicht, sei "artifizial" (1996 b, S. 8, Zf. 6) und kann nur noch auf Zwang beruhen, da die Sinne der Menschen dafür tauglich seien.

Dementsprechend fordert Tremml: "(A)n die Stelle einer auf die allgemeinen *Menschenrechte* bezogenen Ethik sollte lieber eine auf die allgemeine(n) *Menschenpflichten* bezogene Ethik treten." (1996 b, S. 8; Hervorhebungen durch uns).

Durch die zumindest prinzipielle Anerkennung unveräußerlicher Rechte der Menschen wird die menschliche Würde konstituiert. Diese hat grundsätzlich Ziel und Rahmen für politisches Handeln zu sein. Wenn dieser zentrale Grundsatz - auch des Grundgesetzes - aufgegeben und wenn statt dessen die Pflichten der Menschen in den Mittelpunkt gerückt werden, dann sollte auch die Instanz genannt werden, die diese Pflichten zunächst bestimmt und sodann durchsetzt - notfalls mit Gewalt. Mündigkeit wird damit umgedeutet in die Einsicht, das zu wollen, was die Mächtigen verlangen.

Zentraler Grundsatz einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft ist Verantwortung - und zwar sowohl die Verantwortlichkeit der einzelnen als Ziel von Aufwachsen und Erziehung, als auch die Verantwortlichkeit der WissenschaftlerInnen für die Implikationen ihrer Theorien. Diese Verantwortlichkeit verschwindet bei Tremml hinter scheinbar systemimmanenten Sachzwängen, durch die letztlich negiert wird, daß wir Menschen es sind, die Geschichte machen und daß daher immer auch Menschen für ihre Ergebnisse verantwortlich sind. Durch Tremmls Position wird Aufklärung negiert und Gegenklärung legitimiert.

4. Als Konsequenz stellen sich uns viele Fragen, die diskutiert werden sollten. Einige davon sind die folgenden:

Können in der Wissenschaft im allgemeinen und in der Pädagogik im besonderen biologistische und deterministische Theorien losgelöst von der geschichtlichen, sozialen und politischen Entwicklung vertreten werden?

Ist es für eine Zeitschrift wie die ZEP nicht besonders verhängnisvoll, derlei Reduktionismen zunehmend zu publizieren? Es geht dabei ja nicht um politische Korrektheit oder einen exklusiven Anspruch auf Wahrheit. Wenn man den Grundsatz beachtet, daß niemand Wahrheit gepachtet habe, dann bedeutet dies - im Umkehrschluß - noch lange nicht, daß alle Lügen auch wahr seien.

Hat Tremml mit seinen Ausführungen eine Grenze erreicht - oder vielleicht schon überschritten? -, jenseits der der mündige, verantwortlich handelnde Mensch Richtschnur wissenschaftlichen Arbeitens ist? Tremml muß klarstellen, worauf er hinaus will. Sollten wir ihn wirklich falsch verstanden haben?

Keine ernst zu nehmenden ErziehungswissenschaftlerInnen negieren, daß die Menschen auch Natur sind. Aber welchen Erkenntnisgewinn verspricht es, wenn Tremml einseitig auf die Naturbedingtheit der Menschen setzt?

Für uns ist Wissenschaft unverzichtbar mit Verantwortung für unsere Gedanken verbunden. Wie geht Tremml damit um, daß biologistische Reduktionen von der "Neuen Rechten", deren Einflüsse bis weit hinein in die politische Mitte reichen, mißbraucht werden können?

Wir befinden uns wissenschaftstheoretisch in einer spannenden Epoche, in der alle Determinismen fragwürdig geworden sind. Wie erklärt Tremml, daß ausgerechnet er als großer Skeptiker dabei ist, den Biologismus offenkundig als den exklusivsten der denkbaren Determinismen zu übernehmen?

Wir werden uns bei der nächsten Tagung unserer Kommission vom 4. bis 6. Juli in Hamburg mit diesen Fragen auseinandersetzen.

Wir laden besonders Personen, die nicht nach Hamburg kommen können, hiermit ein, vorher schriftliche Stellungnahmen zu dieser Diskussion an Hans Bühler (PH Weingarten, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten) zu schicken. Diese sollen in Hamburg gemeinsam diskutiert und nach Möglichkeit publiziert werden.

Literatur:

Dietrich, C./Sanides-Kohlrausch, C., 1994: Erziehung und Evolution. Kritische Anmerkungen zur Verwendung bioevolutionstheoretischer Ansätze in der Erziehungswissenschaft. *Bildung und Erziehung*, Nr. 47, S. 397-410

Tremml, A., 1996 a: "Der Mensch ist an die Kleingruppe angepaßt ..." Ein Gespräch mit Rupert Riedl über die Weltgesellschaft aus biologischer Sicht, *ZEP*, 19 Jg., H 1, S. 19-22

Tremml, A., 1996 b: Die Erziehung zum Weltbürger. Und was wir dabei von Comenius, Kant und Luhmann lernen können. *ZEP*, 19 Jg., H 1, S. 2-8

(Tremml, A.), 1996 c: Die Natur der Moral. Ethische Bildung im Horizont der modernen Evolutionsforschung. Ankündigung eines wissenschaftlichen Kolloquiums vom 26. bis 28.09.1996.

Eine verpaßte Chance zur Diskussion der Bedeutung von globalen Lernprozessen?

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

Im Oktober 1995 wurden die Ergebnisse der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ des Wuppertal-Instituts, in Auftrag gegeben vom Bund Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) und Miseror, der Öffentlichkeit vorgestellt; seit Januar ist sie im Buchhandel zu haben. In den Medien hat sie großes Echo hervorgerufen (vgl. z.B. epd Entwicklungspolitik 3/1996, S. 36), ist sie doch die erste Studie, die die im Rio-Nachfolgeprozeß geforderten Schritte für Deutschland konsequent durchbuchstabiert. Die Untersuchung bilanziert den aktuellen Landschafts- und Ressourcenverbrauch der Bundesrepublik und entwickelt Maßstäbe und Leitbilder für ein „zukunftsfähiges Deutschland“. In zwei Szenarien werden Entwicklungsmöglichkeiten dargestellt. Die Studie konzentriert sich auf die Entwicklung der Bundesrepublik; die 'Eine Welt' kommt durch die Folgen unseres wirtschaftlichen Handelns in den Blick.

Normative Grundlage der Überlegungen der Studie sind zum einen die Grenzen der Belastbarkeit unserer Umwelt, zum anderen Fragen weltweiter Gerechtigkeit in Hinblick auf die Verteilung von Ressourcen auf alle Menschen dieser Erde und auf die Lebensgrundlagen zukünftiger Generationen. Der Begriff der Gerechtigkeit wird damit zweidimensional reflektiert, auf der Zeitachse und in der räumlichen Perspektive. Um diese Vorgaben zu erreichen, sei es notwendig, daß ein Industriestaat wie die Bundesrepublik seinen primären Ressourcen-Verbrauch um 80 - 90 % reduziert. Die Landwirtschaft müsse flächendeckend auf ökologischen Landbau umgestellt werden, um die Bodenbelastung mit Pestiziden zu verringern. Um das derzeitige Wirtschaftssystem in eine ökologische Marktwirtschaft umzuwandeln, werden mehrere „Schlüsselprojekte“ vorgeschlagen: der Abbau aller verdeckten und offenen Subventionen, die umweltschädigend wirken, sowie eine ökologische Steuerreform und die Umorientierung der Wettbewerbspolitik (z.Z. ist diese in Richtung Wachstum und Ressourcenverbrauch bei Einsparung menschlicher

Arbeitskraft angelegt) auf Ziele von Ökologie und Ressourceneffizienz.

Die Studie des Wuppertal-Instituts entwickelt zur Umsetzung der aufgestellten Forderungen Leitbilder und „Wendeszenarien“. So müssen:

- ein rechtes Maß für Zeit und Raum wieder den Alltag von Menschen bestimmen;
- die Ökologisierung der Marktwirtschaft das Angebot strukturieren;
- lineare Produktionsprozesse von zyklischen abgelöst werden;
- ökologische Kriterien den Konsum bestimmen („Gut leben statt viel haben“);
- lernfähige Infrastrukturen langfristig Ressourcen einsparen helfen;
- die Städte eine Renaissance als Lebensraum erleben;
- der ländliche Raum eine Regeneration erfahren sowie
- internationale Gerechtigkeit und globale Nachbarschaft stärker gepflegt werden.

Ein zukunftsfähiger ökologischer Konsum müsse sich an vier Kriterien messen lassen: Sparsamkeit, Regionalorientierung, gemeinsame Nutzung und Langlebigkeit.

Wie sollen alle diese Ziele verwirklicht werden? Dazu nennt die Studie in den erwähnten Szenarien verschiedene Handlungsmöglichkeiten wie „integrierte Produktionstechniken“ in Industrieanlagen oder Formen der Verkehrsvermeidung und Verlagerung. Dies scheint wenig originell, ja diese Ideen haben in der Tat schon andere zuvor geäußert - und dennoch hat sich nichts geändert. Alle die Konsequenzen, die hier in übersichtlicher und sehr interessanter Zusammenstellung zu lesen sind, sind im Prinzip schon lange bekannt, ohne daß sie die geforderten radikalen und konkreten Verhaltens- oder Gesetzesänderungen von Menschen, Parteien, Betrieben oder Regierungen bewirkt hätten.

An dieser Stelle wird in meinen Augen die entschei-

dende Schwachstelle dieser - sehr verdienstvollen - Studie deutlich. Sie legt die ihr impliziten Vorstellungen vom menschlichen Lernen kaum offen und diskutiert die Rolle von Lernprozessen im Rahmen unserer ökologischen Krise zu wenig. Bisher fehlte es ja nicht an guten Vorschlägen zur Ökologisierung der Bundesrepublik, sondern an der Umsetzung solcher Ideen. Richtigerweise nimmt die Studie hier - allerdings leider stillschweigend ohne pädagogische Diskussion - Abschied von Konzepten des „Lernens aus Einsicht“ und setzt - wiederum ohne Diskussion - auf „Lernen durch den Geldbeutel“, denn ökologisches Verhalten müsse belohnt bzw. durch finanzielle Anreize attraktiv gemacht werden. Allerdings verschiebt diese Argumentation die Frage des Lernens aus Einsicht, denn auch für solche Maßnahmen muß Akzeptanz bei Politikern und breiten Schichten der Bevölkerung gefunden werden. Wie dies - nach den ernüchternden Erfahrungen der letzten zwanzig Jahre entwicklungspolitischer Bildung - möglich sein soll, wird vornehm verschwiegen.

Ich möchte diese Schwachstelle als ein „instrumentalisiertes Verhältnis zum menschlichen Lernen“ beschreiben, gewissermaßen als ein wenig nachhaltiges Verständnis gesellschaftlicher Prozesse. Instrumentalisiert deshalb, da Lernen - wenn überhaupt -, nur in der Perspektive der Vermittlung von Erkenntnissen in den Blick kommt, nicht aber als Ursache der ökologischen Krise selbst mitgedacht wird. In meinen Augen ist die globale Krise hingegen ein Ausdruck von zuwenig und zu langsamer menschlicher Lernanstrengung. Menschen haben (noch) nicht gelernt, ihr Denken und Handeln daran anzupassen, daß sie längst den Mesokosmos der unmittelbaren Umgebung verlassen haben und global agieren. Menschliches Lernen ist auf diese ungeheure Abstraktion noch nicht hinreichend vorbereitet. Nicht nur Jugendliche haben zuwenig gelernt, mit Komplexität umzugehen. Viele Experimente des Psychologen Dietrich Dörner bestätigen die auch von Biologen wie etwa Hubert Markl geäußerte Position, daß wir in unserem Denken noch zuwenig die heutige Globalisierung und Komplexität bewältigen. Lernen wird damit zum Gebot der Stunde.

Überlegungen, die die Lerngeschichte ökologischer oder entwicklungsbezogener Bildung in ein Konzept zur global nachhaltigen Entwicklung in Deutschland integrierten, könnten vor diesen Ausgangsüberlegungen differenziert weitere Fragen bearbeiten, die für die Realisierungschancen eines zukunftsfähigen Deutschlands von großem Interesse sein müßten: Warum konnten Menschen diese Krise bislang nicht lösen? Welche kognitiven und emotionalen Probleme entstehen bei der Bearbeitung komplexer Zukunftsprobleme, wie sie die globale Krise darstellt? Gibt es Gründe, warum Menschen kurzfristigen Vorteil wichtiger nehmen als lang-

fristigen Nachteil? Warum ist es so schwierig, Folgen wirtschaftlichen Handelns abzuschätzen und in sinnvolles Handeln zu überführen? Was müssen Menschen können, um globale Probleme nachhaltig zu lösen? Welche Formen des Lernens und Lehrens sind dafür günstiger als andere? Bedingen verschiedene Lern-erfahrungen eventuell sogar die ökologische Krise?

Der Auftraggeber Misereor hat eine Folgestudie in Auftrag gegeben, die die pädagogische Vermittlung der Ergebnisse der Studie für verschiedene Zielgruppen herausarbeiten soll.

Es bleibt zu hoffen, daß diese nun nachgeschobene pädagogische „Umsetzungsstudie“ die grundlegenden Lernprobleme in Hinblick auf die globale Krise berücksichtigt. Daß diese Folgeuntersuchung „Umsetzungsstudie“ genannt wurde, läßt aber vermuten, daß die Vermittlung der in der Studie genannten Inhalte im Vordergrund stehen werden. So wird weiterhin die Pädagogik technologisch mißbraucht, die ökologische Krise als zu didaktisierender Inhalt mißverstanden und damit der Sache - auch im Sinne von Nachhaltigkeit von Lernprozessen - kein guter Dienst erwiesen. Denn daß die Vermittlung guter Absichten nur bedingt Gutes bewirkt, das wissen wir schon seit vielen, vielen Jahren.

Annette Scheunpflug

Die Studie ist zu beziehen beim Birkhäuser Verlag, Postfach 133, CH-4010 Basel oder im Buchhandel (450 Seiten, 39,80 DM).



Dr. Annette Scheunpflug ist Wissenschaftliche Assistentin an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.

Christoph Steinbrink

Porträt der Arbeitsstelle "Eine Welt" in München

- Seit dem Schuljahr 1994/95 besteht in Anbindung an das Pädagogische Institut des Schulreferates der Landeshauptstadt München ein neuer Arbeitsbereich: *Interkulturelles Lernen*.

Er umfaßt zwei sich ergänzende und eng miteinander kooperierende Teilbereiche:
Die aufgrund eines Stadtratsbeschlusses geschaffene „Arbeitsstelle Eine Welt“ (AEW) und den Sachbereich „Erziehung gegen Rassismus - Miteinander leben“ (EgR). Zu ihrer Betreuung sind zwei Lehrer mit einem begrenzten Stundendeputat von Unterrichtsverpflichtungen freigestellt.

Das Thema „Interkulturelles Lernen“ ist in den vergangenen Jahren als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen immer stärker in die Rolle einer zukunftsorientierten Aufgabe im Rahmen schulischer und auch außerschulischer Bildungsarbeit mit jungen Menschen hineingewachsen. Diese Entwicklung trifft gerade in der Schule auf eine Institution, die sich zuweilen - besonders aber in Bayern - schwertut, den massiv zunehmenden Krisensymptomen im eigenen Hause innovativ und kreativ zu begegnen. Dies könnte meines Erachtens über die Schiene des Konzeptes vom „Globalen Lernen“ geschehen, - als einem Schnittpunkt im Leben von jungen Menschen, an dem Vermittlung einer globalen Weltsicht (Nord-Süd-Perspektive), die Hinführung zum persönlichen Urteilen und verantwortlichen Handeln in globaler Perspektive Hand in Hand geschieht mit der Ausprägung der eigenen Identität. An diesem Ort scheint mir das Einüben sozialer Fähigkeiten und die Schulung geistigen Sich-Auseinandersetzens mit unserer Zeit als Teil eines ganzen Bündels von

sog. Zukunftsqualifikationen, die allerorten verstärkt eingeklagt werden, sehr konkret und handlungsorientiert praxistauglich.

Aus diesem Denken heraus versuchen wir, in dem neu geschaffenen Arbeitsbereich in sehr bescheidener Weise und vor allem in realistischer Einschätzung unserer noch sehr begrenzten Möglichkeiten schrittweise eine Service-Stelle für Lehrerinnen und Lehrer aufzubauen. Sie macht u.a. folgende Angebote:

- Konzeptionelle Betreuung bei der Realisierung von Projekten, wie z.B. bei der Gestaltung eines themengebundenen Projekttag, der Einrichtung einer Arbeitsgemeinschaft „Münchner SchülerInnen helfen jugendlichen Flüchtlingen“, dem Aufbau einer Schulpartnerschaft oder Hilfe und Schulung beim Aufbau einer „Eine Welt“-Gruppe;

- Hilfe bei der Kooperation mit Dienststellen außerhalb des Münchner Schulbereiches (z.B. AusländerInnenbeauftragte, Sozial- und Kulturreferat etc.);

- Unterstützung bei der Vernetzung mit Nichtregierungsorganisationen, die im Bereich Eine Welt- oder Antirassismus-Arbeit aktiv sind (z.B. Nord-Süd-Forum, Anne-Frank-Stiftung etc.);

- Überblick über oder direkten Zugriff auf aktuelle Fachliteratur und erprobte AV-Medien (Präsenzbibliothek);

- qualifizierende Informationsveranstaltungen für Eltern und weitere Multiplikatoren;

- qualifizierende Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen und ErzieherInnen, bei denen Methodentraining und didaktische Hilfen im Mittelpunkt unserer Arbeit stehen;

- Trainingsseminare für SchülerInnen, die zur Erziehungsarbeit von Jugendlichen mit Jugendlichen befähigen; kognitives Lernen steht gleichberechtigt neben emotionalem, handlungsorientiertem Lernen;

- eigene Publikationen, Organisation von Ausstellungen.

Wir sind uns sehr wohl bewußt, daß wir langfristig Tendenzen widerstehen müssen, innerhalb der Schulverwaltung bloße Alibifunktion zu übernehmen. Des Weiteren, daß wir im KollegInnen-Kreis noch einen langen Weg der intensiven Überzeugungsarbeit vor uns haben, bis wir eine wirkliche Akzeptanz der gesellschaftlichen Wichtigkeit unserer Anliegen erreichen werden: Schule wirklich zu öffnen auf die Eine Welt hin und die EineWelt in vielfältigster Weise fächerübergreifend zum aktiv gestalteten Jahresthema in den Schulen zu machen, an dem sowohl SchülerInnen und LehrerInnen wie auch Eltern gemeinsam Anteil haben.

AEW
Arbeitsstelle EineWelt

Christoph Steinbrink

EGR
Erziehung gegen Rassismus
Miteinander leben

Wunibald Heigl

Frank Braßel/Michael Windfuhr

Welthandel und Menschenrechte

Das Ende der Illusionen

dtb 68, Dietz-Verlag Bonn 1985, 160 S., DM 19,80

Spätestens seit der Veröffentlichung der ersten Club-of-Rome-Studie wissen wir, daß dem Wachstum Grenzen gesetzt sind (die Grenzen des Wachstums, Reinbek 1972). Seither haben sich Wissenschaftler aller Richtungen im allgemeinen und Sozialwissenschaftler im besonderen mit dem Thema in verschiedenen Zusammenhängen beschäftigt: Wachstum und Entwicklung, Wachstum und Weltmarkt, Entwicklung und Unterentwicklung, Wachstum und Verteilung - und seit gut einem Jahrzehnt, spätestens aber nach der Veröffentlichung der Brundtland-Studien ('Our common future', Oxford 1987) - konzentriert sich die Mainstream-Diskussion auf Umwelt und Entwicklung. Genauer gesagt auf die Frage, wieviel Wachstum die Erde bzw. die Natur noch ertragen kann oder warum sich die Menschen durch die Zerstörung ihrer Lebensgrundlage nämlich der Natur, selber vernichten. Dieser Frage gehen auch die neueren Club-of-Rome-Veröffentlichungen nach (s.u.).

Erstaunlicherweise haben alle solche wissenschaftlichen Erkenntnisse kaum Spuren auf die Politik der Regierungen von Norden wie im Süden hinterlassen. Allenfalls gibt es einige internationale Resolutionen wie die Kinderkonvention (1989), über Bildung (1990), Umwelt (1992), Menschenrechte (1993), GATT (1993), Bevölkerung (1994), Sozialgipfel (1995), Frauen (1995). Die Implementation scheidet aber daran, daß die Regierungen vom Norden und vom Süden dem Schwarzen Peter jeweils dem anderen zuschieben, mit dem Ziel, möglichst viel Wachstum für das eigene Land zu erzielen. Daß das Wachstum das Verteilungsproblem nicht nur nicht löst, sondern die Kluft zwischen Armut und Reichtum noch verschärft, wissen wir schon lange. Dies wurde anhand der Entwicklung mancher Dritter Welt-Länder schon in den siebziger Jahren empirisch nachgewiesen. Diese Eigenschaft des Wachstums ist nicht Dritte Welt spezifisch. Dies führte die führenden Industriestaaten in den achtziger Jahren mit aller Deutlichkeit der Weltöffentlichkeit vor, als die Konservativen die Macht in Großbritannien, in den USA, in der BRD übernahm. Das Wirtschaftswachstum nahm in diesen Ländern enorm zu, es wuchs aber zugleich die Kluft zwischen arm und reich.

Trotz aller gegenteiligen Erfahrungen sehen viele Entwicklungsländer im Export die Möglichkeit eines schnellen Wachstums. Ungeachtet ihrer sozialen und ökologischen Folgen werden Exporte rigoros durchgeführt.

Braßel und Windfuhr von der internationalen Menschenrechtsorganisation FIAN machen mit zahlreichen konkre-

ten Beispielen deutlich, wohin diese Exportorientierung geführt hat: Zu Umweltzerstörung und Massenarmut. Die anschaulichen Beispiele zeigen den Zusammenhang wie beispielsweise philippinische Kokosbauern im Dienst des Multi Delmonte Hunger leiden, wie durch die Weltbank geförderte Krabbenaufzucht die Lebensgrundlagen der Fischer in Indien zerstört, wie durch die EU subventionierte Massensexporte minderwertigen Rindfleisch die Absatzmärkte afrikanischer Züchter ruiniert, wie die Zollbegünstigung der EU Schnittblumenexporte aus Kolumbien gefördert und indirekt dazu verhilft, die produzierenden Frauen brutal auszubeuten. Ein Kapitel „Die Verbraucher auf dem Weg zum 'ethischen Konsum'“ und ein Beispiel "billiger Kaffee macht arm" haben Volkmar Lübke und Holger Baum beige-steuert. Am Ende behandeln Braßel und Windfuhr die Frage des menschlichen und ökologischen Mindeststandards in Zusammenhang mit der Liberalisierung des Welthandels und unterbreiten einige Vorschläge zur Stärkung des Selben.

Während die Autoren mit ihren Analysen und Grundsatzfragen zu überzeugen wissen, bleiben sie mit ihren Vorschlägen zurückhaltend bis inkonsequent oberflächlich. Dabei sind Tim Lang und Colin Hines mit ihren Vorschlägen (in: The New projectionsm. Protecting the future against free trade, Earthscan London 1993, 184 S., 10,95) nicht nur konsequenter und konkreter, sondern sie zeigen auch Wege, wie dieses Ziel im Interesse der armen Bevölkerung zu erreichen ist.

Zu diesem Thema sind auch folgende Neuerscheinungen interessant: *Anderson, Thomas/Folke, Carl/Nyström, Stefan*: Trading with the Environment. Ecology, Economics, Institutions and Policy. Earthscan London 1995, 140 S., 13,95. *Ditfurth, Christian von*: Wachstumswahn. Wie wir uns selbst vernichten, Lamuv, Göttingen 1995, 356 S., DM 39,80. *Sachs, Wolfgang (Hrsg.)*: Der Planet als Patient, Birkhäuser Basel 1995, 290 S., DM 29,80. *Wouter, Dieter von*: Mit der Natur rechnen. Club-of-Rome-Studie, Birkhäuser Basel 1995, 300 S., DM 29,80. *Weizsäcker, Ernst Ulrich von/A. und L. Hunter Lowins*: Faktor Vier, Club-of-Rome-Studie, Drömer München 1995, 252 S., DM 45,00. *Bund/Misereor (Hrsg.)*: Zukunftsfähiges Deutschland, Birkhäuser Basel 1996, 380 S., DM 39,80. *Asit Datta*



Barbara Matiru, Anna Mwangi und
Ruth Schlette (Hrsg.)

Teach Your Best

A Handbook for University
Lecturers

(Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung [DES]; Institut für soziokulturelle Studien, Universität Kassel). Frankfurt a.M.: IKO-Verlag, 1995; Englisch; XIV + 373 S. A4, DM 59,80.

It takes a village to raise a child. Das afrikanische Sprichwort ist nicht nur das Motto des nach fünf Jahren abgeschlossenen Gemeinschaftswerks von DSE und zehn Hochschullehrern ost- und südafrikanischer Universitäten. Es steht durchaus auch für das Thema selbst: die Verbesserung der akademischen Lehre weltweit und speziell an afrikanischen Universitäten. Einige Worte zur Entstehung des Bandes: Im Rahmen ihres mittelfristigen Programms zur Lehrperso-

nantwicklung an ost- und südafrikanischen Universitäten veranstaltete die DSE verschiedene Regionaltagungen zur Verbesserung von Forschung und Lehre, durch welche die Aufmerksamkeit der Verantwortlichen für die Bedeutung der Qualifikation der Lehrenden und ihres Erfahrungsaustausches durch Netzwerke verstärkt werden sollte. Dabei wurde der Mangel an geeignetem Arbeitsmaterial sichtbar; Texte aus Europa oder Nordamerika berücksichtigten nicht die soziokultu-

rellen, politischen und ökonomischen Rahmenbedingungen der Hochschulbildung in Afrika. So entstand die Idee, ein Arbeits- und Nachschlagewerk zu konzipieren, das aus dem afrikanischen Kontext heraus geschrieben sein, auf alltäglichen Lehrerfahrungen beruhen und mit Beispielen für die praktische Arbeit angereichert sein sollte. Obwohl das Projekt mehrfach zu scheitern drohte, gelang die Fertigstellung einer Entwurfsfassung unbeschadet der im Vorwort formu-

lierten Mängel, auf die noch zurückzukommen sein wird, fand eine Phase kritischer Diskussion statt und erfolgte schließlich auch die abschließende Drucklegung.

Das Handbuch besteht neben einem Einführungsteil aus acht inhaltlichen Kapiteln (Rolle des Hochschullehrers; Programm- und Kursbedarfsplanung; Lernprozesse; Kursentwicklung; Lehr- und Lernmethoden; Unterrichtsmedien; Lehrevaluation; Forschung und Veröffentlichung), einer Bibliographie (13 S.) und Autorenhinweisen. Trotz ihrer Heterogenität in Inhalt, Umfang und Qualität folgen die Texte einer ähnlichen Binnenstruktur aus Inhaltsübersicht, thematischer Differenzierung, Verständnisfragen, Arbeitsvorschlägen, Illustrationen und Schaubildern. Sam T. Bayah beschreibt die Rollen des Hochschullehrers als Fach- und Lehrautorität, Zeitmanager, Studienberater, psychologischer Berater, Forscher und Ratgeber bei externen Anfragen; er gibt jeweils Beispiele für die Wahrnehmung der rollenbezogenen Aufgaben. Das 2. Kapitel ist der komplexen Materie der Bedarfsanalyse gewidmet (Barbara Matiru); seine Spannweite reicht von der Qualifikationsnachfrage des Beschäftigungssystems bis zur bedarfsorientierten Studiengangs- und Kursplanung. Für die Adressaten des Handbuchs sind ihre Hinweise zur Planung und Evaluation von Lehrveranstaltungen besonders wichtig. Darge Wole geht seinen Beitrag über Lernprozesse auf die Lernbedingungen von Studenten an afrikanischen Universitäten ein (Kulturschock, Sprach- und Lernprobleme, rezeptives Verhalten etc.). Daran schließt er Vorschläge zur Verbesserung der Vorlesungen, Gestaltung der Kleingruppen- und Laborarbeit, Entwicklung studentischer Problemlösungskompetenzen und Lehrevaluation an; eine Verknüpfung mit den skizzierten Problemen unterbleibt jedoch. Im Kapitel „Kursentwicklung“ erläutert Grace W. Bunyi die einzelnen Schritte von der Analyse der Adressatengruppe (Alter, Herkunft, Vorwissen, Lernverhalten etc.) über die Formulierung der Kursziele, die Zuordnung der Inhalte, Auswahl der Methoden und Unterrichtsmaterialien bis zur Beschreibung von Evaluierungsverfahren. Mike Knott und Peter Mutunga geben einen detaillierten Überblick über die wichtigsten Lehr- und Lernmethoden. Ihr Ziel ist es, den Blick für das Spektrum der unterschiedlichen dozenten- und studentenorientierten Methoden sowie für ihre Stärken und Schwächen zu öffnen. In Kapitel sechs gibt Johnson Nkuuhe einen Überblick über die Herstellung und den Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien im Unterricht; der Bezug auf die konkreten Bedingungen an afrikanischen Universitäten fehlt weitgehend. Tom Muluse befaßt sich mit Kursevaluierung und mit studentischer Leistungskontrolle. Während der erste Teil überflüssig ist, da er gegenüber dem umfangreicheren 5. Kapitel nichts neues bietet, enthält der zweite nützliche Anregungen zur Differenzierung der Leistungsüberprüfung von Studenten. Das letzte Kapitel (Godfrey Muriuki) über Forschung und Publikationen fällt aus dem Sachzusammenhang von *Teach your best*, auch wenn der Autor ihn über die Aufgabe der Dozenten, Studenten zur Forschung anzuleiten, herzustellen versucht. Der Text selbst wendet sich an den Forscher und gibt einen gerafften Überblick über

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung
German Foundation for International Development



TEACH YOUR BEST

A Handbook for University Lecturers



Institute for Socio-cultural Studies
University of Kassel, Germany

IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation

 Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

die Entwicklung eines Untersuchungsdesigns, über Forschungsmethoden, Projektdurchführung, Datenanalyse, Fragen der Forschungsethik und die Publikation der Ergebnisse; die praxisleitende Funktion dieses Beitrags ist eher gering.

Nach der Lektüre findet der Leser die in der Einführung formulierte Selbstkritik bestätigt. Die Kapitel enthalten mehrfach Wiederholungen; die Adressaten- und Praxisorientierung ist sehr unterschiedlich, einige Texte sind erfreulich konkret, andere bleiben allgemein. Die Bezüge zum afrikanischen Hochschulwesen sind fast durchgängig formaler Natur, die vorgestellten Methoden entstammen ausnahmslos aus der Hochschullehre Europas und Nordamerikas. Selbst jene Autoren, die zumindest die unterschiedli-

chen soziokulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen erwähnen, greifen sie bei der Darstellung von Unterrichts-, Lern- oder Evaluierungsmethoden nicht wieder auf. Dennoch: Der Band ist eine wichtige und nützliche Schrift. Das Gemeinschaftswerk afrikanischer Autoren ist ein erster bedeutender Schritt, den Mangel an afrikanischem Schrifttum zur Hochschuldidaktik zu verringern. Es scheint mir allerdings dringend erforderlich, daß weitere Arbeitshilfen zur Hochschullehre und zur Forschungsmethodik in den verschiedenen Hauptverkehrssprachen des subsaharischen Afrikas folgen. Dabei wäre es sehr wünschenswert, wenn Organisationen wie die DSE diese Aufgabe weiterhin organisatorisch und personell unterstützen würden.

Lutz R. Reuter

Durt, Mariana

Bildungspolitik in Zimbabwe 1899 - 1990

Vom 'Industrial Training' zu
'Education with Production':
Erfahrungen mit einem praxis-
orientierten Bildungskonzept

Wissenschaftliche Reihe/ISSA; Informationsstelle Südliches Afrika; Bd. 22. Frankfurt, 1992. ISBN 3-8939-085-4.

Das *Verhältnis zwischen formaler Bildung und Arbeit* ist ein auf die aktuelle Situation in Afrika bezogenes Thema. Die häufig festgestellte Kluft zwischen Lernen und beruflicher Arbeit, zwischen dem, was in der Schule gelernt wird, und der späteren Beschäftigung der Schulabgänger, erfordert eine systematische Reflexion. Das Ziel solcher Reflexion ist es, zu einem verstärkten Praxisbezug der schulischen Ausbildung zu kommen. In diesen Diskussionskontext ist das Buch „Bildungspolitik in Zimbabwe 1899 - 1990. Vom 'Industrial Training' zu 'Education with Production': Erfahrungen mit einem praxis-orientierten Bildungskonzept“ einzuordnen. Auf 248 Seiten setzt sich die Autorin Mariana Durt mit der Frage auseinander, ob eine stärkere Praxisorientierung des Bildungssystems ein sinnvoller Reformbeitrag zur Lösung der bildungspolitischen Probleme schwarzafrikanischer Länder sei. Diese Frage diskutiert die Autorin am Beispiel der zimbabweanischen Erfahrungen mit praxisorientierter Bildung. Die Bedeutung dieser Frage ergibt sich einerseits aus der häufigen Unterstellung, schulische Bildung in Afrika sei wenig praxisorientiert. Andererseits ergibt sie sich aus der Situation, daß sich in afrikanischen

Gesellschaften die Subsistenzproduktion, die informelle und die formelle Produktion überlappen. Auf welchen dieser Produktionsbereiche soll sich nun die praxisorientierte Bildung richten? Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sind es, die für die Schulabgänger von Nutzen sind? Was soll vermittelt werden, wenn die meisten Schülerinnen und Schüler nach Abschluß der Schule im Subsistenzsektor oder im informellen Sektor arbeiten müssen, weil es für sie keinen Arbeitsplatz im formellen Sektor gibt? Auf diese Fragen eine praktische Antwort zu geben war das Ziel des Konzepts „Education with Production“. Durt beschreibt in diesem Buch die Erfahrungen Zimbabwes bei der Lösung dieses Problems.

Die Autorin beginnt im ersten Teil mit einer Abhandlung der Entwicklungstheorien, um ein Bild des theoretischen Hintergrunds ihrer Arbeit - dem „Bielefelder Verflechtungsansatz“ vorzustellen. Im Anschluß an die Entwicklungstheorien skizziert sie die gesellschaftlichen Funktionen schulischer Bildung, nämlich die Reproduktion des ökonomischen, sozialen und politischen Systems.

Im zweiten Teil analysiert die Autorin Bildungspolitik unter Bedingungen von heterogenen Gesellschaften. Die Bildungspolitik Zimbabwes wird in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Entwicklungen, mit der Politik und mit der Wirtschaft dargestellt. Daran anschließend wird die Bildungspolitik in bezug auf die Verbindung von Lernen und Arbeiten dargestellt. Bezüglich des *Verhältnisses von Schule und Gesellschaft* stellt Durt fest, daß es nach wie vor trotz der Versuche der „Entkolonisierung“ schulischer Inhalte in Afrika ein zweigeteiltes Schulsystem - eines für die Masse und Landbevölkerung und ein anderes für die Elite und Stadtbevölkerung - gibt. Weiterhin beschreibt sie, daß schulische Bildung in heterogenen Gesellschaften auf den formellen Sektor der Wirtschaft orientiert ist und wenig Bezug auf die Normen und Werten traditioneller Gesellschaften nimmt. Sie äußert die Meinung, daß schulische Bildung in Afrika weiterhin als Aufstiegsmöglichkeit (Aufstieg aus der riesigen Schicht der „Ungesicherten“ in die kleine Schicht der „Gesicherten“) in die sozialen und politischen Schichten betrachtet wird. Damit legitimiert die Schule nicht

nur die politischen Verhältnisse, sondern reproduziert die „heterogene Gesellschaft“. Im Hinblick auf die schulische *Verbindung von Lernen und Arbeiten* kommt die Autorin zu der Erkenntnis, daß schon in der Kolonialpädagogik Rhodesiens (in den Missionsschulen und in den kolonialberuflichen Schulen) die Wurzeln des Versuchs zur Verbindung von Lernen und Arbeiten bzw. von schulischer Bildung und landwirtschaftlicher sowie handwerklicher Produktion zu finden sind. Schon die Ansätze der „Ruralisierung der Curricula“ waren eine Fortsetzung dieser Tradition aus der kolonialen Zeit.

Im dritten Teil beschreibt die Autorin die Entwicklung der zimbabwianischen Bildungspolitik. Die Darstellung der *Entwicklung bildungspolitischer Konzepte* wird von den *wirtschaftlichen Zwängen* Zimbabwes abgeleitet und im Rahmen der jeweiligen *politischen Veränderungen* aufgezeigt. Dementsprechend wird die Entwicklung in drei Phasen gegliedert: die erste von 1890 bis 1940, die zweite von 1940 bis 1980 und die dritte von 1980 bis 1990. Zudem wird

der Weg von der Konzeption „Industrial Training“ (1907) zur Konzeption „Education with Production“ (1980) beschrieben. Es gelingt der Autorin, Verbindungen zwischen dem von der Regierung heute als eigenständig und neu propagierten Erziehungskonzept „Education with Produktion“ mit dem Konzept der Missionsschulen „Industrial Training“ in der ersten Phase und mit dem Konzept des praxisorientierten Unterrichts in den Sekundarschulen in der zweiten Phase herzustellen. Sie zeigt darüber hinaus, daß es diesem Konzept an konkreten Zielen und an Umsetzungsstrategien mangelte und daß die Interpretation des Konzeptes den Schulen weitgehend selbst überlassen wurde. In seiner praktischen Umsetzung reduzierte sich das Konzept darauf, Schüler „im Gemüsegarten und/oder auf dem schuleigenen Maisfeld arbeiten zu lassen“ - so die Autorin (S. 224). Sie vergleicht diese Praxis mit der der Missionsschulen der kolonialen Zeit.

Der letzte Teil der Arbeit präsentiert die Resultate einer Befragung ländlicher Sekundarschüler. Diese beschäftigte sich mit der Umsetzung der Ziele des Konzeptes „Education with Production“ in den ländlichen Schulen und dessen Akzeptanz unter den Schülerinnen und Schülern.

Zu den wichtigsten Ergebnissen der Arbeit gehört die

Erkenntnis, daß es sich bei der produktiven Arbeit zum Zweck der schulischen Kostenreduktion und der zur schulischen Qualifikation um zwei unterschiedliche Formen einer Verbindung von „Lernen und Arbeit“ handelt (S. 227). Die Autorin sieht verschiedene Gründe für das Scheitern des Bildungskonzeptes „Education with Production“. Zum einem war das Interesse der Schulbehörden an der Durchsetzung des Konzeptes nicht vorhanden. Zum anderen wurde es den Schulen nicht gestattet, ein eigenes Schulprofil, bzw. eigene Curricula zu entwickeln. Weiterhin gelang es nicht, die an die Schulen angeschlossenen Farmen profitabel zu bewirtschaften, da die Schulen über zuwenig Werkzeuge und Materialien verfügten. Die fehlende Motivation der Schülerinnen und Schüler für die produktiven Tätigkeiten zeigte, daß das Ziel 'Vermittlung eines Arbeitsethos' kaum erreicht wurde. Das Konzept scheiterte auch an den Lehrplänen. Die Lehrpläne der Fächer Schreiner, Metallarbeit, Schneidern und Ernährungslehre stammten, so DURT (S. 180), aus der Zeit vor der Unabhängigkeit und „verfolgten Lernziele, die auf das europäische Gesellschaftssystem ausgerichtet waren“ (S. 181). Dementsprechend wurden auch die Examensanforderungen an den britischen Verhältnissen orientiert und nicht an den in Zimbabwe vorhandenen Gegebenheiten. Zum Schluß kommt die Autorin zu dem Ergebnis, daß praxisorientierte Konzepte nur begrenzte Möglichkeiten zur Lösung von Problemen, deren Wurzel außerhalb der Schule liegen, bieten können. Sie schreibt, es sei „illusorisch (...), durch die Unterrichtung praxisorientierter Schulfächer den Jugendlichen Qualifikationen vermitteln zu können, die sie nach der Beendigung der Schulzeit in der Lage versetzen, eine ökonomische Existenz aufzubauen“ (S. 228). Dieses Buch regt damit die Diskussion der noch offenen Frage an, wie ein neues Konzept unter heterogenen gesellschaftlichen Verhältnissen aussehen soll. Es ist die Frage nach dem Sinn der Übertragbarkeit der „Qualifikationsfunktion der Schule“ in die afrikanischen heterogenen Gesellschaften.

Trotz mancher Rückschläge und kontroverser Zielsetzungen der unterschiedlichen Modelle der praxisorientierten Bildungskonzepte bleibt die Verbindung von Lernen und Arbeit ein Gegenstand bildungspolitischer Diskussion in Afrika. Von daher sollten manche konzeptuellen Schwächen, die das Buch von DURT aufzeigt, als Anregung zur Debatte der praxisorientierten Bildungskonzepte genutzt werden. Die Verminderung der Arbeitslosigkeit durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten zur Selbstbeschäftigung der Schulabgänger im Subsistenzsektor und im informellen Sektor sollten als Hauptziel der praxisorientierten Bildung m.E. nicht aufgegeben werden. Sonst würde die Funktion der Schule, Schüler zu unterschiedlichen Beschäftigungsmöglichkeiten zu qualifizieren, in Gefahr geraten. Der informelle Sektor wächst in fast allen Ländern. Daher sollte die Diskussion zu diesem Thema gerade in Hinblick auf konzeptionelle Möglichkeiten und deren Übertragung auf örtliche Gegebenheiten unbedingt weitergeführt werden. Historische Arbeiten können dafür der erste Schritt sein.

José Castiano

ISSA Wissenschaftliche Reihe
Informationsstelle Südliches Afrika

Band
22

Mariana Durt

Bildungspolitik in Zimbabwe 1899-1990

Vom „Industrial Training“
zu „Education with Production“:
Erfahrungen mit einem
praxis-orientierten Bildungskonzept

IKO Verlag für Interkulturelle Kommunikation

GERMANWATCH Regionalgruppe Münster (Hg.)

Zukunftsfähiges Münster?

Nord-Süd-Beziehungen auf dem
Prüfstand

Münster 1995, 183 S., ISBN 3-929440-66-0, 12.80 DM.
Bezug: Agenda Verlag, Hammer Str. 223, 48153 Münster,
Tel. 0251/799610; Fax 0251/799519.

Diese Veröffentlichung knüpft an die UN-Konferenz für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio inhaltlich an. Dort wurde Umwelt und Entwicklung als Querschnittsaufgabe für alle politischen Ebenen erklärt. Die Agenda 21 enthalte „im Kapitel 28 die Aufforderung an Kommunen und Bürgergruppen, mit dem Prozeß einer öffentlichen bürgernahen Diskussion zu beginnen, um jede Gemeinde der Welt umwelt- und sozialverträglich zu gestalten“ (S.7). Ein Schritt in diese Richtung ist es, bestehende Kommunalpolitik auf ihre Nachhaltigkeit hin zu befragen und daraus konkrete Forderungen abzuleiten. Inwieweit gewährleistet eine Kommune eine „partizipative kommunale Entwicklungspolitik“ auf verschiedenen politischen Ebenen? Dies sind die Fragen, die in diesem Band von fünfzehn Autorinnen und Autoren in Hinblick auf die Nord-Süd-Zusammenarbeit in Münster gestellt werden.

Folgende Themenkreise werden bearbeitet: die kommu-

nale Entwicklungspolitik und ihre Einbindung in Finanzpläne und kommunale Gremien; die Stadt Münster im Klimabündnis; Asylbewerber und Flüchtlinge in Münster; die Aktivitäten der Universität und ausländische Studierende; Nord-Süd-Schulpartnerschaften; Industrielle Kontakte und Gewerkschaften; Kirchliche Partnerschaften sowie Dritte Welt Gruppen in Münster. Jeder Beitrag bilanziert die je spezifische Arbeit in Münster und benennt Desiderata und Forderungen, zeigt aber auch, in welcher Form sich die Kommune den globalen Herausforderungen bereits stellt.

Für die Nord-Süd-Arbeit in der Region sind deshalb mit diesem Band wichtige Perspektiven beschrieben und Arbeitsinhalte gebündelt vorgestellt. Aber auch für die Arbeit in anderen Städten werden mit diesem Watchbericht Perspektiven für eine kritische Begleitung kommunaler Entwicklungszusammenarbeit gegeben. Es bleibt zu hoffen, daß dieser Bericht nicht nur viele Leser, sondern auch viele Nachahmer in anderen Städten finden wird.

Annette Scheunpflug



Uwe Holtz/Eckhard Deutscher

Die Zukunft der Entwicklungspolitik

Konzeptionen aus der
entwicklungspolitischen Praxis.

Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung,
Bonn 1995, 413 S. Bezug: Deutsche Stiftung für internationale
Entwicklung, Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation,
Hans-Böckler-Straße 5, 53225 Bonn.

Mit diesem Band legt die DSE ein Werk vor in dem konzeptionelle Aspekte der Praxis der Entwicklungszusammenarbeit im Vordergrund stehen. Damit geht es hier weniger

um normative Forderungen an die Entwicklungszusammenarbeit, sondern um eine Bestandsaufnahme und Dokumentation der aktuellen Diskussion in den Organisationen, die mit überwiegend staatlicher Entwicklungszusammenarbeit befaßt sind.

Der Band gibt in vollem Wortlaut zwanzig Dokumente zur Entwicklungszusammenarbeit wieder - von Beschlüßfassungen des Deutschen Bundestages, Anträgen der unterschiedlichen Fraktionen, Reden des Bundesministers Carl-



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Dieter Spranger, über Texte des Beirats des BMz, der GTZ, der DSE, der Kreditanstalt für Wiederaufbau bis hin zu Texten von Nichtregierungsorganisationen wie Germanwatch, der Deutschen Welthungerhilfe oder des Bensheimer Kreises. Damit werden Dokumente zugänglich gemacht, deren Beschaffung sonst mühsame Recherchearbeit bedeutete. Keiner der Texte ist älter als drei Jahre, die überwiegende Mehrzahl stammt aus dem Jahr 1995. Die Textauswahl spiegelt die Bandbreite der Diskussion in der praktischen Entwicklungszusammenarbeit wider.

Diesen Dokumenten sind zwei Aufsätze vorangestellt. Der erste ist eine Bilanz der Entwicklungspolitik des langjährigen (1972 bis 1984) Vorsitzenden des Ausschusses für wirtschaftliche Zusammenarbeit Uwe Holtz. Vor dem Hintergrund seiner langjährigen Erfahrung umreißt er die Konsequenzen aus den Erfahrungen der Entwicklungspolitik, benennt neue Herausforderungen angesichts der veränderten

politischen Geographie und den Anregungen aus der Theorie-Debatte. Eckhard Deutscher, der Leiter der Zentralstelle für Erziehung, Wissenschaft und Dokumentation der DSE, führt in die Dokumente ein und umreißt zusammenfassend eine aktuelle entwicklungspolitische Konzeption. In diesem Konzept wird auch der entwicklungspolitischen Öffentlichkeitsarbeit eine Rolle zugewiesen.

Dieser Band ist eine unverzichtbare Dokumentation und Zusammenstellung aktueller Positionen in der Entwicklungszusammenarbeit. Er sollte Pflichtlektüre für alle sein, die sich mit Fragen der Entwicklungszusammenarbeit auseinandersetzen. Er eignet sich auch für die Arbeit von Aktionsgruppen oder in Seminaren, da die kurzen Texte jeweils für einzelne Positionen und Institutionen stehen und damit einen raschen Einstieg in die Thematik ermöglichen und unterschiedliche Positionen übersichtlich verdeutlichen.

Annette Scheunpflug

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Günther Gugel: Vertretungsstunden mit Pfiff. Anregungen für einen handlungsorientierten Unterricht zum Themenbereich Eine Welt in den Sekundarstufen. Hgg. von der Schulprojektstelle Globales Lernen Tübingen/Stuttgart und dem Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung (ZEB) Stuttgart. 144 S., 14 DM, ISBN 3-922833-94-2. Bezug: Verein für Friedenspädagogik, Bachgasse 22, 72070 Tübingen, Tel. 07071/21312; Fax 07071/21543.

Auf ein Buch dieser Art habe ich lange gewartet - und endlich ist es auf dem Markt. Vertretungsstunden sind Lehrkräften auf der einen Seite häufig eine Last, auf der anderen Seite bieten sie aber auch die Gelegenheit, gerade wenn Fachunterricht von fachfremden Lehrkräften vertreten wird, einmal das durchzunehmen, was häufig sonst eher zu kurz kommt. Da bieten sich Inhalte globalen Lernens also geradezu an.

Der Band bietet 27 Unterrichtbeispiele, die eine oder zwei Schulstunden beanspruchen. Die behandelten Themen reichen von „Weltentwicklung“ über „Kinder“, „Energieverbrauch“ bis hin zu „Sich engagieren, aber wie?“. Zu jedem Thema werden verschiedene methodische Vorschläge gemacht und die entsprechenden Materialien dazu als Kopiervorlagen (allerdings verkleinert) abgedruckt. Die Vorschläge decken ein breites methodisches Spektrum ab (Rätsel, Phantasiespiele, Entscheidungsspiele, Erkundungen, Szenarien) und animieren Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit.

Ein Anhang mit einem Adressenverzeichnis für weiterführende Literatur und Informationen sowie ein Methoden- und Themenregister vereinfachen den Zugang. Über die Vertretungsstunde hinaus eignet sich der Band auch als Anregung zu ausführlichen Unterrichtseinheiten im Problemfeld globalen Lernens.

Diesem Buch ist weite Verbreitung zu wünschen. Es sollte in keinem Lehrerkollegium fehlen und neben dem Vertretungsplan - jedem zugänglich - deponiert sein.

Annette Scheunpflug

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.)/Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt: Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. Dezember 1994, Soest 1995, 163 S., ISBN 3-8165-2245-9. Bezug: Verlag für Schule und

Weiterbildung, Druck Verlag Kettler, Postfach 1150, 59193 Bönen.

Dieser Band ist eine umfassende Dokumentation einer Fachtagung, für die die „Schulstelle Dritte Welt/Eine Welt in Nordrhein-Westfalen“ verantwortlich zeichnete. Diese Schulstelle ist ein Modellversuch der Bund-Länder-Kommission in Zusammenarbeit mit verschiedenen Nichtregierungsorganisationen, angesiedelt am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest. Es ist der erste Modellversuch im Bereich der entwicklungsbezogenen Bildung.

Allein schon aus diesem Grunde ist der nun vorliegende Reader zur ersten Fachtagung dieser Schulstelle sehr interessant. Zum einen wird die Geschichte der Institutionalisierung dieser Schulstelle nachgezeichnet. Auch Interessierte aus anderen Bundesländern werden hier Anregungen für ihre Bemühungen um die Institutionalisierung entwicklungsbezogener Fachstellen schöpfen können. Eindrucksvoll wird deutlich, was erreicht werden kann, wenn Nichtregierungsorganisationen mit engagierten Lehrkräften und einer offenen Kultusverwaltung an einem Strang ziehen. Auf der anderen Seite wird aber auch erkennbar, daß es nicht einfach ist, ein Ziel wie das der Stärkung der entwicklungsbezogenen Bildung an Schulen in eine drei Jahre umfassende Programmatik umzusetzen und Überprüfungen von außen auszusetzen.

In diesem Band werden über diese institutionellen Fragen hinaus konzeptionelle Diskussionen vehement und kontrovers ausgetragen (vor allem der Einführungsvortrag von Alfred K. Tremel über „Entwicklungspädagogische Herausforderungen und Perspektiven“ verlockte zu vielfältigem Widerspruch). Es ist selten, daß für eine Tagungsdokumentation Diskussteilnehmer ihre Statements im Nachhinein zu Papier bringen und es damit erlauben, die in dieser Tagung angeklungene Diskussion an anderen Stellen, zum Beispiel in der Lehrerbildung fruchtbar zu machen. Dem Bearbeiter dieses Bandes, Rolf Schulz, ist dies hervorragend gelungen.

Verschiedene Praxisbeispiele ermuntern dazu, diesen Lernbereich in der schulischen Praxis auszuprobieren und geben einen Einblick in die Vielzahl von Möglichkeiten. Bleibt zu hoffen, daß der Band über die Tagungsteilnehmer hinaus Leser findet und die hier angerissene Diskussion an vielen anderen Stellen weitergeführt wird.

Annette Scheunpflug

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Anne Frank Haus (Hg.): Das sind wir, ein Lesebuch mit Geschichten von Olivia, Irfan, Gülcihan, Stephan, Sadber und Filipp, Beltz Verlag Weinheim und Basel 1995, 72 Seiten, 9,80 DM, ISBN 3-407-62306-2. Anne Frank Haus: Handbuch - Das sind wir, Anregungen für den Unterricht, 144 Seiten, 24,- DM, ISBN 3-407-62307-0. Bezug: Beltz Verlag, Postfach 100161, 69441 Weinheim.

Bei diesem reich bebilderten Buch handelt es sich um eine neuen Versuch, interkulturelle Inhalte im Unterricht für die 4. bis 6. Klasse aller Schularten einzubringen. „Das sind wir“ wurde entwickelt in Zusammenarbeit zwischen dem Anne Frank Haus in Amsterdam sowie dem Institut für Lehrerbildung und dem Pädagogisch-Theologischen Institut in Hamburg.

Sechs Kinder erzählen in eigenen Worten von wichtigen Erlebnissen aus ihrem Alltag und sind in Fotos sichtbar. Ihr Hintergrund ist verschieden: Olivias Eltern kommen aus Ghana; Stephan ist mit seiner Familie innerhalb Deutschlands von einer Großstadt in ein Dorf umgezogen; Gülcihans Eltern kommen aus der Türkei; Irfan ist erst vor wenigen Monaten aus Kurdistan als unbegleiteter jugendlicher Flüchtling eingereist; Sadber, ein Roma-Mädchen, und ihre Familie stammen aus Mazedonien; Filipp, ein jüdischer Junge, ist vor gut einem Jahr mit seiner Familie aus Rußland gekommen. Alle Kinder sind zwischen zehn und zwölf Jahre alt. Es sind drei Jungen und drei Mädchen, die heute in Deutschland leben. Sie repräsentieren jede/r für sich keine Gruppe, insgesamt geben sie vielmehr ein Bild von tatsächlich bestehender Vielfalt. In diesem Lesebuch wird nicht, wie sonst noch weitgehend üblich, vom weißen Mittelschichtkind als der Regel und von nichtdeutschen Kindern als Randgruppe ausgegangen. Hier kommen alle Kinder gleichberechtigt vor und repräsentieren die reale gesellschaftliche Vielfalt. Kindern in der genannten Altersgruppe gelingt es leicht, sich in die jeweiligen Geschichten hinein zu versetzen, und sie erkennen die Probleme, die in Teilaspekten auch sie berühren, sofort wieder. Insgesamt handelt es sich um einen sehr interessanten Ansatz, die Behandlung vieler Themen wird durch die Geschichten eröffnet.

Im dazugehörigen Lehrerhandbuch werden neben einer Erläuterung der wichtigsten pädagogischen Ausgangspunkte sowie einem Anhang mit Arbeitsblättern je vier Bausteine zu jeder der sechs Geschichten aus dem Lesebuch vorgestellt:

- Ein Baustein zum Kennenlernen des betreffenden Kindes (z.B. Was sind die Stärken des Kindes? Was habe ich mit ihr/ihm gemeinsam?).

- Zwei Bausteine mit einem thematischen Schwerpunkt (z.B. eine Freundin/einen Freund haben, Umgang mit Zeit, Kleidung und Aussehen, Feste feiern, Auftreten vor anderen).

- Ein Baustein zum Umgang mit Sprache (z.B. Geheimsprache, Körpersprache, einen Brief/ein Tagebuch schreiben).

Die methodischen Anregungen im „das sind wir“-Projekt sind erfahrungsorientiert, beinhalten verbale und nonverbale Arbeitsweisen und betonen Mehrsprachigkeit positiv.

Zum Lesebuch und Handbuch gibt es noch einen dreißigminütigen Videofilm, der eine Schulklass in Berlin-Wedding beim Arbeiten mit unterschiedlichen Bausteinen des „das sind wir“-Projektes zeigt. Der Film ist vor allem für die Einführung bei Kollegien, für Elternabende oder die Lehreraus- und -weiterbildung gedacht. Sigrid Görgens

Thomas Hax-Schoppenhorst (Autor)/Heiko Sakurai (Illustrationen): Bicos großer Tag, Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Aachen 1994, 22 Seiten, ISBN 3-88916-127-8. Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft mbH, Postfach 1450, 52015 Aachen.

„Bicos großer Tag“ ist Lese- und Bilderbuch für Kinder ab fünf Jahren. Es erzählt die Geschichte von Bico, einem Tukan-Jungen, der im tropischen Regenwald in Lateinamerika wohnt und von seinem menschlichen Freund. Dem solidarischen und beherzten Eingreifen der Vögel und ihrer Freunde ist es zunächst zu verdanken, daß die Abholzung ihrer Heimat verhindert wird. Außerdem werden einige

auch für Kinder verständliche Informationen zur Funktion und zur Bedrohung des Regenwaldes gegeben. Zu fragen bleibt, inwieweit Kindern diese phantastische Lösungsmöglichkeit zur Lösung eines globalen Problems offeriert werden kann: Wenn sich die Tiere mit den betroffenen Menschen gegen die profitorientierten Unternehmer verbünden, dann wird schon alles gut. Hier wäre eine etwas realistischere Sicht der Problematik vielleicht angebrachter. Sehr kleinen Kindern genügt sicher das offerierte Lösungsangebot, Schulkinder hingegen werden damit nicht mehr zufrieden sein. Sigrid Görgens

Pollmann, Uwe/Kremer, Georg: Kinderarbeit und Orangensaft. Wir importieren Kinderarbeit aus Brasilien. Hintergrundinformationen und didaktische Materialien für den Unterricht (Klasse 6-12) Dritte Welt-Haus Bielefeld/Brasilien-Gruppe, Bielefeld 1995, 48 Seiten, DM 7,-. Bezug: Dritte Welt-Haus Bielefeld, August-Bebel-Straße 62, 33602 Bielefeld

Das Thema Kinderarbeit im Unterricht einmal anders: Nicht mit Teppichen oder Jutesäcken, die für Kinder und Jugendliche wenig Bedeutung haben, sondern über das Thema „Orangensaft“. Ein Getränk, das viele Kinder täglich trinken. Die Grundsubstanz dazu kommt, so die Autoren, zu 90 % aus Brasilien. Am Beispiel dieses Getränkes kann man eine Menge über Kinderarbeit und Lebensbedingungen von Kindern in Brasilien, über Ökobilanzen, Systemzwänge und über Schwierigkeiten bei der Überwindung von Kinderarbeit lernen. Eine anschauliche und empfehlenswerte Broschüre. Asit Datta

Dritte Welt Haus Bielefeld: Diaserie Kinderarbeit und Orangensaft. 40 Farbdias plus Textheft, Bielefeld 1995, Preis: 75,-DM.

Jutta Boysen (Hg.): Christsein weltweit. Leiden/Passion und Ostern. Material für den Religionsunterricht. Freund und Verlag-Neuendettelsau, 1995, 80 Seiten, ISBN 3-7726-0183-9.

Diese Materialmappe für einen interkulturell geprägten Religionsunterricht stellt zunächst eine Unterrichtseinheit für die 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule zum Thema „Leiden“ vor. Leiderfahrungen aus verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten dieser Welt werden Hoffnungsperspektiven gegenübergestellt und eigene Leiderfahrungen mit denen anderer verknüpft. Die zweite Einheit offeriert Bausteine für den Religionsunterricht in allen Jahrgangsstufen zum Thema „Passion und Ostern“ mit Bildern und Texten aus der weltweiten Christenheit. Ein umfangreicher Rezensionsteil, der empfehlenswerte Bücher aus der Perspektive eines interkulturellen Religionsunterrichts bespricht, rundet dieses Unterrichtsmaterial ab.

Annette Scheunpflug

Ausstellung mit Plakatreihe: Uns geht ein Licht auf - Energiesparen für die Eine Welt

Die Initiative EINE WELT FÜR ALLE e.V. (ein Zusammenschluß deutscher Organisationen und Verbände der Entwicklungspartnerschaft, des Umweltschutzes und der Erwachsenenbildung) hat anlässlich der Konferenz über Bevölkerung und Entwicklung in Kairo 1994 und als Vorbereitung der Klimakonferenz in Berlin 1995 eine Reihe von Bildern zusammengestellt.

Das Ziel ist einer breiten Öffentlichkeit die globalen Zusammenhänge zwischen Bevölkerung, Entwicklung und Umwelt deutlich zu machen. Als Vermittlungsform stellt die Organisation eine Ausstellung vor.

Neben 25 Postern (auch als Folien erhältlich) zu vier Themenbereichen („Globale Zusammenhänge“, „Energiesituation in Deutschland“, „Praktische Tipps zum Strom- und Energiesparen“ und „Start in eine zukunftsweisende Energiewirtschaft“) wird eine Fülle von Informationen und Materialien zu Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung EDV-gerecht auf Diskette unter Windows angeboten (Literaturtipps, Unterrichtsmaterialien, Videos, ReferentInnenliste etc.). Zudem gibt es konkrete Hinweise, wie z.B. der Energieverbrauch in Deutschland plastisch dargestellt und Alternativen aufgezeigt werden können. Hierzu ein Beispiel: Es wird vorgeschlagen, einen her-

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

kömmlichen und einen stromsparenden Kühlschrank aufzustellen. An beiden Geräte soll jeweils ein Strommesser angeschlossen werden. In Verbindung mit dem dazugehörigen Plakat wird vermittelt, wieviel Energie verbraucht wird, was sie real kostet und wie gespart werden kann.

Die Ausstellung richtet sich nicht an eine bestimmte Zielgruppe. Sie ist aufgrund ihrer inhaltlichen und methodischen Fülle didaktisch für alle Klassenstufen, Schulformen als auch für die Erwachsenenbildung aufbereitbar. In diesem Zusammenhang sei auf die angegebene begleitende sowie weiterführende Literatur, Unterrichtsmaterialien zum Thema, Filme und Videos sowie eine ReferentInnenliste zum Thema hingewiesen.

Wir wünschen an dieser Stelle eine rege Nachfrage und für die Durchführenden viel Erfolg.

Die Ausstellung kann bestellt werden bei „Eine Welt für alle“, Adenauerallee 37, 53113 Bonn, Tel. 0228/2679818, Fax 0228/2679878. Gregor Wojtasik

Inge Ruth Marcus, Trudi und Heinz Schulze (Hg.): Globales Lernen. - Projekte - Prozesse - Perspektiven. 321 A4-Seiten im Karton mit vielen Zeichnungen und Fotos, darunter 11 A4-Fotos. DM 25,00 und Versandkosten (Subscriptionspreis bis Ende 1995). Bezug: AG SPAK (AK Päd. Paulo Freire)/Paulo Freire Gesellschaft Adlzreiterstraße 23, 80337 München.

Gerade im Bereich der Nord-Süd-Arbeit, der entwicklungs-politischen Bildungsarbeit gilt, daß wir Menschen lieber etwas Neues aufnehmen, mehr lernen und selbstsicherer werden, wenn wir nicht belehrt werden, sondern wenn wir Erfahrungen machen und diese aufarbeiten können.

In diesem Sinne sind die zahlreichen methodischen Ansätze, die in der Publikation Globales Lernen vorgestellt werden, eine Einladung zu einer lustvollen und interessanten Beschäftigung mit den ersten und heiteren Seiten von globalen Themen.

Aus dem Inhalt: Zu Gast bei der Familie Sanchez-Gonzales in einem Elendsviertel von Mexiko. Bekommen Deutsche Asyl auf der Insel Atlantika? Der Kampf von indianischen Kaffeebauern um Fair-Kaffee in Chiapas/Mexiko, um den „internationalen Blumenkrimi“ usw. usw. Die Themen sind aufgearbeitet in die Bausteinmethode, Planspiele, nord-süd-übergreifendes Erfahrungslernen, Bild-Text-collagen usw. Und sie können - je nach Einheit - in der Bildungsarbeit mit Kindern bzw. Jugendlichen oder Erwachsenen direkt benutzt werden. Der Einführungsartikel zum Thema „Globales Lernen“ stammt vom Schweizer Forum Schule für die Eine Welt.

Frauen in der Einen Welt: Über-Lebens-Kunst. Frauenalltag auf Stoffbildern. Wanderausstellung und Begleitbuch. Nürnberg 1995. Begleitbuch, 184 Seiten, 44 Farbb., 82 s-w Abb., DM 32,-. Bezug: Frauen in der Einen Welt - Zentrum für interkulturelle Frauenalltagsforschung und internationalen Austausch e.V., Postfach 210421, 90122 Nürnberg, Tel. 0911/5980769, Fax 0911/595277.

„Frauen in der Einen Welt“ haben wieder einmal ein interessantes Projekt angestoßen: Die Beschäftigung mit textiler Kunst als Form des interkulturellen Lernens.

Frauen in allen Ländern der Welt stellen Handarbeiten her. Sie tun dies, weil sie es seit jeher können, weil ihnen häufig Berufsausbildungen versperrt sind, weil sie - insbesondere in Afrika, Lateinamerika und Asien, aber auch in Krisengebieten (Krieg, Flucht, Systemveränderungen in ehemals sozialistischen Ländern) - sich und ihren Kindern durch den Verkauf dieser Handarbeiten im informellen Sektor das Überleben sichern müssen.

Die Handarbeiten, die Frauen in Frauengruppen, Kooperativen oder kleinen alternativen Unternehmen herstellen, geben eindrucksvoll Zeugnis darüber ab, wie Frauen um das Überleben kämpfen. Sie sind gleichzeitig Kunstwerke, Ausdruck von Frauenkultur und -leben, die

notwendig für das Überleben der Frauen und für den Erwerb von Qualifikationen außerhalb des offiziellen Bildungssystems. Die Kunstwerke, die durch die Frauen geschaffen werden, vermitteln zwischen den Welten und fördern die gegenseitige Achtung und Wertschätzung verschiedener kultureller Ausdrucksformen.

Diese Kunstwerke werden durch die Ausstellung und das dazu gehörige Begleitbuch eindrucksvoll dokumentiert. Das Buch ist reich bebildert. Die Texte führen sensibel in den jeweiligen kulturellen Hintergrund ein. Das Buch ist äußerst anregend und eignet sich auch gut zum Verschenken.

Ausleihbedingungen für die Wanderausstellung: Platzbedarf ca. 100 m Wand (Stellwände nur bedingt einzusetzen, da viele Wandbilder über 1,50 m breit sind); Leihgebühr DM 1000,-; Transportkosten von Haus zu Haus; Versicherungswert DM 28.500,-

Aufbau durch Frauen in der Einen Welt (DM 400,- + Fahrtkosten). Annette Scheunpflug

Misereor (Hg.): Wasser. Eine globale Herausforderung. Unkel/Rhein u. Bad Honnef: Horlemann 1996, 206 Seiten, 19,80 DM

„Sauberes Trinkwasser für alle Menschen bis zum Jahr 1990“ war die Forderung von UNICEF 1980. 16 Jahre danach wird deutlich, daß wir von der Erfüllung dieses Zieles weiter entfernt sind denn je. Vielmehr erfahren wir immer häufiger, daß die vielgestaltigen Eingriffe der Menschen in Naturhaushalte zu Szenarien führen, die die Fähigkeit und Begrenztheit der Ressource Wasser deutlich machen (z.B. Zunahme katastrophaler Überschwemmungen in Bangladesh und in der Rheinebene seit 1988 gegenüber zunehmender Versteppung und Desertifikation in weiten Teilen Afrikas). Die Ausmaße von Treibhauseffekt und Temperaturerhöhung sind zwar teilweise sichtbar, jedoch nicht immer unmittelbar nachzuweisen.

Das Buch versucht, die Bedeutung des Gutes Wasser für das Überleben eines Großteiles der Menschheit detailliert zu behandeln. Verschiedene AutorInnen gehen mit unterschiedlichen Ansätzen an das Problem heran. Dies ermöglicht einen ausschnitthaften theoretischen Hintergrund für vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten in der Schule und der außerschulischen sowie Erwachsenenbildung (hierzu sei auch auf die zusätzlich bestellbaren Materialien für die Schule Nr.21 'Wasser - Leben für alle', 14,- DM hingewiesen).

Die zirkuläre Fähigkeit des Wassers, die als Alternative zu linearen Prozessen und Lösung für globale Zukunftsfähigkeit verstanden wird, kommt auch im Bogen zum Tragen, den das Buch schlägt. Die ausgewählten Themen reichen von Problemfeldern der Entwicklungspolitik (Wasser/Gesundheit/Großprojekte zur Wassergewinnung), Bevölkerungspolitik (Trinkwasserreinigung/Abwasserentsorgung), Agrarpolitik (landwirtschaftliche Bewässerung und Wasserverschmutzung), Ökologiepolitik (Schutz des Grundwassers/Bodenverbesserung/Aufforstung/Entwässerung/Überschwemmungsschutz) über Überlegungen zur Friedenspolitik (Wasser als Konfliktfaktor vor allem im Nahen Osten) bis hin zu Ausführungen zum Verhältnis von Wasser und Kultur/Religion.

Ausgewählte Beispiele sozialer Aktionsgruppen in der 'Dritten Welt' (z.B. die 'Bewegung zur Rettung der Narmada' in Indien, die seit 1985 gegen das Sadar-Sarovar-Staudamm-Projekt kämpft) und in Deutschland (z.B. Ökumenischer Aktionskreis 'Lebendige Donau') zeigen auf, daß der Schutz und die Rettung des Wassers globale Herausforderungen sind. Sie machen Mut, die Hoffnung auf eine überlebensfähige Zukunft mit neuem Leben zu erfüllen.

Die Zukunftsfähigkeit unseres Globus hängt von vielen komplexen Faktoren ab. Das Buch versucht anhand verschiedener Beispiele Hinweise zu geben. Vor allem wird neben der Prämisse 'small is beautiful' die Partizipation der Zielgruppen sowie Bewußtseinsbildung, sowohl im Süden als auch im Norden, als entscheidendes Kriterium für nachhaltige Entwicklung verstanden. Vielfältige konkrete Beispiele aus dem Süden (z.B. Regenerierung einer Erosionsregion

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Information Information

Die Prämissen der Studie 'Zukunftsfähiges Deutschland' klingen im gesamten Buch immer wieder durch: Verbrauchsreduktion, effizientere Produktion und Nutzung der Ressourcen, ökologisch-soziale Ethisierung der Ökonomie, zyklische statt lineare Prozesse, Regionalisierung, Pluralismus, Partizipation usw.

Die LeserInnen sollten sich durch den teilweise hochwissenschaftlichen Schreibstil mancher AutorInnen nicht abschrecken lassen. Sie werden durch Beiträge anderer, nicht minder hochqualitativer Texte, entschädigt.

Gregor Wojtasik

Susan Fountain: Wir haben Rechte ... und nehmen sie auch wahr! Kinderrechte. Eine Aktivmappe für Jugendliche ab 10 Jahre. Herausgegeben von UNICEF, dem Deutschen Kinderhilfswerk, dem Deutschen Kinderschutzbund e.V., der Kindernothilfe e.V. und terre des hommes. Mühlheim, 1996, 125 Seiten. Bezug: Verlag an der Ruhr, Postfach 102251, 45422 Mühlheim an der Ruhr. Fax 0208/4950495.

Diese DIN A4- formatige Buch hat als Anliegen, die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen Jugendlichen vor allem in der Sekundarstufe I, aber auch in der Jugendarbeit, zu vermitteln. Diese Unterrichtsmappe ist für die Arbeit von UNICEF International konzipiert und in der hier vorliegenden Ausgabe ins Deutsche übersetzt worden. Von der internationalen Ausgabe unterscheidet sich dieses Buch durch die Zuschneidung der Beispiele auf die Bundesrepublik und die Zusammenstellung verschiedener Kontaktadressen. An dieser Aktualisierung haben die Herausgeber gut getan und von daher ist dieser Band eben nicht nur eine Übersetzung des Bandes von Susan Fountain sondern auch durch die Mitherausgeber geprägt.

Zunächst werden Lehrkräfte und Gruppenleiter in die Konvention und die Absichten dieses Bandes eingeführt. Das erste didaktisch konzipierte Kapitel stellt das Kennenlernen der Konvention in den Vordergrund. Neun verschiedene „Aktivitäten“ beleuchten die Konvention aus unterschiedlichen Perspektiven, beispielsweise in Hinblick auf die Unterschiedlichkeit zwischen Wünschen und Bedürfnissen, Rechtskonflikten oder dem Verhältnis von Rechten und Pflichten. Im zweiten Kapitel werden fünf unterschiedliche Aktivitäten zur Planung von Aktionen vorgestellt. Für die didaktischen Vorschläge sind entsprechend notwendige Kopiervorlagen mit abgedruckt. In den Text sind sechs Fallstudien mit aufgenommen worden, die Beispiele erfolgreicher Arbeit im Sinne der Kinderrechtskonvention zeigen und damit zu eigenen Aktivitäten ermutigen wollen. Diese Aktionen sind über die ganze Erde verteilt und berücksichtigen sowohl Länder im Süden als auch im Norden.

Abgeschlossen wird der Band durch einige Vorschläge, wie die hier dargestellten einzelnen Aktivitäten je nach Zielgruppe zusammengestellt werden können. Ferner werden einzelne Initiativen zur Wahrnehmung von Kinderrechten in Deutschland dargestellt und auf die weltweite Problematik von Straßenkindern eingegangen. Im Anhang werden wichtige Adressen und Literatur benannt.

Ich denke, daß dieses Buch Lehrkräften und Gruppenleitern vielfältige Anregungen gibt, sich mit Jugendlichen mit dem Thema „Kinderrechte“ auseinanderzusetzen.

Annette Scheunpflug

Dritte Welt Haus Bielefeld: Eine Welt im Unterricht, Materialien, Medien, Adressen, 40 Seiten, Bielefeld, Dezember 1995, Preis 4,-DM (plus Porto). Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld e.V., August Bebel Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel.: 0521/62802, Fax: 0521/63789

Das Verzeichnis benennt und kommentiert über 500 aktuelle Materialien und Medien zum Thema „Dritte Welt“, die für den Unterricht (Sek. I und II) genutzt werden können und von entwicklungspolitischen Organisationen, Verlagen oder staatlichen Stellen herausgegeben wurden. Die Zielgruppe und die Bezugsadresse sind jeweils angegeben. Zu den Materialien gehören Unterrichtseinheiten. Fach-

Medien

(sg) **Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE):** Mit dem 31. Band der Bibliographie „Entwicklungsländer-Studien“ informiert die Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung (DSE) über 423 laufende oder im Jahre 1995 abgeschlossene deutschsprachige (Deutschland, Österreich, Schweiz) Forschungsarbeiten zu Fragen der Entwicklung in der Dritten Welt, des Nord-Süd-Dialogs und zur Entwicklungszusammenarbeit. Die Bibliographie ist zu beziehen bei: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, zentrale Dokumentation, Hans-Böckler-Str. 5, 53225 Bonn, Tel.: 0228/4001-0, Fax: 0228/4001-111

(sg) **Forum „Schule für eine Welt“:** Die Pädagogische Kommission des Forums „Schule für eine Welt“ in der Schweiz hat einen 47seitigen Bericht zum globalen Lernen herausgebracht, in dem in den drei Kapiteln die Globalisierung der Welt, die Rolle der Bildung in der globalen Gesellschaft und Anstöße zur Umsetzung vorgestellt und diskutiert werden. Den Abschluß bildet ein Aufsatz von Hans Bühler über das globale Lernen in der internationalen Diskussion. Der Bericht ist für 20,-Fr. bei Forum „Schule für eine Welt“, Sekretariat, Aubrigstr. 23, CH- 8645 Jona, Tel.: 055/2124082 zu beziehen.

(sg) **Entwicklungbezogene Bildung in beruflichen Schulen:** Annette Scheunpflug und Barbara Toepfer haben ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen herausgegeben, das vor wenigen Wochen beim IKO-Verlag erschienen ist. Das Buch geht auf ein Kurzgutachten zurück, das die Herausgeberinnen im Auftrag des BMZ erstellt hatten. Ein solches Handbuch - das erste dieser Art - war lange überfällig auf dem entwicklungspolitischen Buchmarkt. Es ist inhaltlich vielfältig - auch hinsichtlich der individuellen Ansätze der Autorinnen und Autoren, die die Buntheit von Überzeugungen, wie globales Lernen praktiziert werden konnte, widerspiegeln. Die genauen Angaben: Annette Scheunpflug/Barbara Toepfer (Hrsg.): Entwicklungbezogene Bildung in beruflichen Schulen. Ein fachdidaktisches Handbuch zum globalen Lernen. IKO-Verlag, Frankfurt/Main 1996, ISBN 3-88939-402-7, 18,- DM

(sg) **terres des hommes:** Terres des hommes hat nach dem großen Erfolg von „Indien erleben“ eine neue Multivisions-Schau „Thailand“ in Zusammenarbeit mit dem Fotografen Andreas Pröve erstellt. Touristische Höhepunkte sind mit den Problemen der Menschen wie Umsiedlung, Naturzerstörung, Armut und Prostitution verbunden. Eine Vom-Band-Fassung kann von interessierten Gruppen bestellt werden bei: terres des hommes, Bundesrepublik Deutschland e.V. Hilfe für Kinder in Not, Ruppenkampstr. 11a, 49084 Osnabrück, Tel.: 0541/701-0, Fax: 0541/707233

Sonstiges

(sg) **Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V. (AGEH):** Um offenstehende Projektplätze ausreichend besetzen zu können, bittet die AGEH um Unterstützung. Eine aktualisierte Liste für Projektplätze im Gesundheitswesen, Handwerk/Technik, Verwaltung/Wissenschaft/Sonstiges und Landwirtschaft in vielen Ländern Afrikas, Asiens und Südamerikas kann bezogen werden bei: Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe (AGEH) e.V., Ripuarenstr. 8, 50679 Köln, Tel.: 0221/8896-0, Fax: 0221/8896-100

(sg) **BDKJ Misereor:** Die Jugendaktion „Gemeinsam für eine zukunftsfähige Welt - Jeder Tropfen zählt“ stellt das Thema „Wasser“ in den Mittelpunkt. „Grundwasser/Trinkwasser“ und „Wasser als Bedrohung/Klima-Veränderung“ wird als Zugang zu diesem Thema gewählt. Beide Themen sind wichtig hier und in den Ländern des Südens, und so nennt die Jugendaktion Beispiele und Aktionsvorschläge aus Deutschland und der sogenannten „Dritten Welt“. Als „Aktionsartikel“ werden gläserene Wassertropfen angeboten; liturgische Elemente und eine kurze Einleitung zum Thema „Wasser“ runden das Materialheft ab. Die Aktionsvorschläge sind aufgeteilt in die Kategorien „vergegenwärtigen“, d.h. nachvollziehen, sich

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