

## Interkulturelle und entwicklungs- pädagogische Erwachsenenbildung

Eine Zwischenbilanz für die 90er Jahre

### Aus dem Inhalt:

- Die Zukunft eines multikulturellen Europa
- Anregungen zur ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit
- Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit



## EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

wenn die These von Patrick V. Dias von 1992 zutrifft, daß interkulturelles Lernen derzeit von der Bevölkerungsmehrheit der BRD als unerwünscht betrachtet wird, welche Chancen haben dann überhaupt eine interkulturelle und entwicklungs-pädagogische Erwachsenenbildung? Ist ein solcher Ansatz dann nicht auch in der öffentlichen und subventionierten Erwachsenenbildung unerwünscht? Und in der Tat: Betrachten wir die Praxis institutionalisierter Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer interkulturellen und entwicklungs-pädagogischen Aktivitäten bzw. Programmangeboten, dann präsentiert sich hier auf den ersten Blick ein scheinbar hilfloses Bild. Will heißen: Die Krise der allgemeinen und politischen Erwachsenenbildung findet ihre Fortsetzung und Bestätigung bei den Themen „Nord-Süd“ und Multikulturalität. Als Beispiel dafür sei erwähnt, daß sich lediglich 0,25 % des Gesamtangebots an Volkshochschulen in der BRD mit dem Dritte-Welt-Thema im weitesten Sinne befassen und dabei der klassische Bereich „Länderkunde“ quantitativ an erster Stelle steht. Diese Tendenz bestätigt beispielsweise die Stuttgarter VHS im Vorwort zu ihrem umfangreichen und im Gegensatz zu anderen Einrichtungen herausragenden interkulturellen Programmteil im Frühjahr 1996 wenn sie schreibt, daß wie „fast alle Institutionen (hat) auch die Volkshochschule der internationalen und multikulturellen Entwicklung unse-

rer Gesellschaft noch nicht in genügendem Maße Rechnung getragen“ hat. Trotz oder gerade wegen dieser empirischen Realität finden wir derzeit aber auch eine Praxis und Diskussion vor, die Hoffnung signalisiert bzw. neue Wege aufzeigt. Mit Sicherheit kann und darf die Krise nicht schöngeredet werden. Andererseits kann das Lamentieren über die „schlechten Zeiten“ von etablierten und öffentlichen Einrichtungen und Trägern der allgemeinen Erwachsenenbildung nicht immer und überall ernstgenommen werden. Die sogenannte Krise in der politischen Erwachsenenbildung - und damit auch in der interkulturellen und entwicklungs-pädagogischen - ist oftmals selbstgemacht. Es fehlt vielfach in den Einrichtungen an Mut zur Innovation und zum Bekenntnis, es fehlt der Mut, qualitativ und nicht nur quantitativ zu denken und zu handeln und es fehlt oftmals der Mut, sich weniger als eine marktorientierte Freizeiteinrichtung mit einem politisch opportunen Programm zu verstehen, denn als eine kritische und gesellschaftspolitische - und ich blicke hierbei insbesondere auf die über tausend Volkshochschulen in der BRD.

Es geht in diesem Schwerpunktheft jedoch nicht um Schelte an den etablierten Einrichtungen. Wir möchten vielmehr einem Trend mit einem Gegenteil entgegenreten, d.h.: wir möchten bilanzieren und animieren. Wir hoffen, mit den Beiträgen für eine innovative Theorie und

Praxis institutionalisierter Erwachsenenbildung Mut machen zu können, die eindeutig die Potenz und Professionalität besitzt, interkulturelles Lernen und Entwicklungspädagogik umzusetzen. Es geht auch darum, Mut zu machen, daß eine solche Arbeit nicht zur pädagogischen Sahnehaube für die politische Bildung werden darf, gleichsam zur Kür nach der Pflicht. Das Gegenteil muß der Fall sein!

Das Themenfeld, mit dem sich diese ZEP-Ausgabe schwerpunktmäßig befaßt, ist damit eine Schnittmenge und begrifflich nicht eindeutig verortbar. Es geht um die Schnittstelle von interkultureller Bildung, Entwicklungspädagogik, Dritte-Welt-Pädagogik, Ausländerpädagogik und internationaler Erwachsenenbildung, wobei sich derzeit in der aktuellen Diskussion vor allem der Begriff des interkulturellen Lernens als Sammelbegriff durchgesetzt hat und eine hohe Akzeptanz besitzt. Nach Renate Nestvogel (1993) umfaßt dieser Begriff die Aspekte der Aufklärungsarbeit, der Vermittlung von Multiperspektivität sowie die Wahrnehmung von Projektionsmechanismen und bewegt sich damit in der Praxis - und dies zeigen die folgenden Beiträge deutlich - zwischen Begegnung, Partnerschaft und Konfrontation. In diesem Kontext ist das vorliegende Heft verortet und möchte der Diskussion einer institutionalisierten interkulturellen Erwachsenenbildung dienen.

*Ulrich Klemm*

# Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang      September      **3**      1996      ISSN 0175-0488D

- |                                |           |  |
|--------------------------------|-----------|--|
| Interview                      | <b>2</b>  | <b>Gefahren und Chancen für Eurotopia - die Zukunft eines multikulturellen Europa.</b> Ein Gespräch zwischen Johan Galtung und Johannes F. Hartkemeyer |
| Horst Siebert                  | <b>5</b>  | <b>Interkulturelle Erwachsenenbildung.</b> Stand und Perspektiven  |
| Heino Apel                     | <b>8</b>  | <b>Für einen Perspektivwechsel in der entwicklungsbezogenen Erwachsenenbildung</b>   |
| Monika Schmidt                 | <b>11</b> | <b>Interkulturelles Lernen als „Dennoch-Pädagogik“.</b> Einige methodische Anregungen  |
| M. Beyersdorf                  | <b>15</b> | <b>Anregungen zur ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit</b>  |
| Fischer/Schneider-Wohlfart     | <b>19</b> | <b>Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.</b> Ergebnisse einer schriftlichen Befragung 1994   |
| Lothar Heusohn                 | <b>23</b> | <b>Global denken - lokal handeln: „Partnerschaft darf keine Einbahnstraße sein...“</b>   |
| R. Mergenthaler/<br>J. Schmatz | <b>28</b> | <b>Plakate gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit.</b> Ein Ausstellungsprojekt im öffentlichen Raum einer Kleinstadt                                    |
| S. Frech / S. Keitel           | <b>30</b> | <b>Auf die Zusammen-Setzung kommt es an!</b> Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit   |
| ZEPpelin                       | <b>38</b> | <b>„Ein jeder sammle ...“</b>  |
| DGfE / BDW                     | <b>39</b> | <b>Nachrichten und Diskussion</b>  |
| Kommentar                      | <b>49</b> | <b>Alfred K.Tremel: Kulturkampf in Brandenburg</b>   |
|                                | <b>51</b> | <b>Rezensionen / Kurzrezensionen</b>   |
|                                | <b>59</b> | <b>Informationen</b>   |

**Impressum:** ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 3. 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); Veronika Prasch (Österreich); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Gorgens. Verantwortlich i.S.d.P.: Der geschäftsführende Herausgeber. Abbildungen: ( Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Titelbild: Inge Schmatz. 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 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

# Gefahren und Chancen für Eurotopia - die Zukunft eines multikulturellen Europa

Ein Gespräch zwischen  
Johan Galtung  
und Johannes F. Hartkemeyer

*Zusammenfassung: In diesem Gespräch geht es um die zentrale Frage, wie ein friedliches multikulturelles Europa erreicht werden kann. Angesichts der tragischen Eskalation der Gewalt an den historischen Kulturlinien in Europa soll untersucht werden, wie neue Spannungen verhindert werden können und welche untergründigen Motive insbesondere das derzeit wachsende spannungsgeladene Verhältnis zur islamischen Welt steuern. Es werden argumentative Handlungslinien für die Weiterentwicklung eines interkulturellen Dialogs entwickelt, der an friedvolle und kreative Traditions- und Denkmuster in allen Kulturen anknüpfen kann.*

**Hartkemeyer:** Herr Galtung, was ist ihr Motto angesichts zunehmender ethnischer Konfliktherde und neuer Denkschranken - auch in Europa?

**Galtung:** Es gibt immer Alternativen. Ich halte mich an Gandhi und Nelson Mandela, die davon ausgingen, man kann Dingen und Prozessen immer eine positive Wendung geben. Entscheidend ist die eigene Haltung. Pessimismus ist eine intellektuelle Kapitulation. Er hat eine selbsterfüllende Dynamik.

Es ist für mich wichtig gewesen unabhängig zu bleiben und keine universitären Lehrstuhl auf Dauer zu bekleiden.

Das würde mich auch intellektuell einschränken. So kann ich unabhängig bleiben und aus diesem Geist Vorschläge machen. Wichtig für Empathie und Akzeptanz ist der vorurteilsfreie Dialog.

**Hartkemeyer:** Für Sie ist das Verhältnis des Europa mit christlicher Tradition zu den islamischen Ländern von entscheidender Bedeutung für eine Zukunft, die einen neuen Weltkrieg an dieser Kulturlinie vermeiden will.

**Galtung:** Der ehemalige Natogeneralsekretär Willy Claes erklärte einmal: "Nach dem Ende des Ost-West-Gegensatzes ist der Islam unser Hauptfeind". Ich halte solche Äußerungen für gefährlich. Dahinter steht die Tradition eines harten Christentums, die Ideologie der Kreuzzüge. Nach dieser harten Position sind die Muslime schlimmer als die Heiden, denn die hatten ja Gott gesehen. Dieses Christentum bezog sich auf den Passus Lukas 19, 27 "Nun aber zu meinen Feinden, die mich nicht als König haben wollten! Bringt sie her und macht sie vor meinen Augen nieder!"

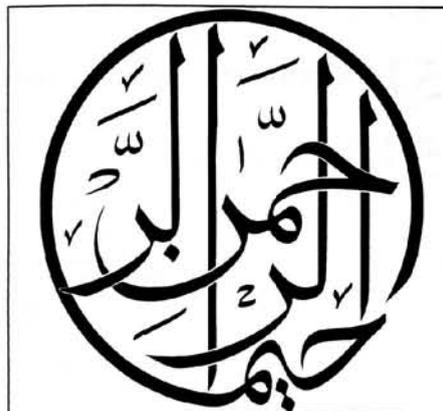
**Hartkemeyer:** Für Sie ist der 27. November 1095 ein besonderes Datum?

**Galtung:** Ja, an diesem Tag rief Papst Urban der II. in Clermont unter dem Motto "Gott will es" zum Kreuzzug gegen die islamischen Seldschuken auf. Das war vor 900 Jahren. Ich habe mich gewundert, daß in Deutschland an diesem Jahrestag kein Dialog zwischen Muslimen und Christen stattgefunden hat. Zu diesem Datum war ich in der Schweiz und wir hatten eine Podiumsdiskussion mit dem Nuntius von Rom, dem Metropolitan von Genf, einem Ayatollah von Iran und dem Großmufti von Damaskus arrangiert. Zu Beginn stellte ich den Koran und die Bibel nebeneinander. "Seht, man kann sie zusammenhalten. Es entsteht kein Feuer. Der Brand entsteht von den Menschen". Wir haben dann gemeinsam die Friedenserklärung von Biel/Bienne verfasst.

**Hartkemeyer:** Aber es gibt auch eine andere Traditionslinie?

**Galtung:** Zum Beispiel den katholischen Bischof Juan de Segovia. Nach dem Fall von Konstantinopel sagte er,

daß eine wirkliche Bekehrung durch Kreuzzüge nicht zu machen sei. Es wäre gut, wenn Gott dieses durch eine Offenbarung geschehen ließe. Juan de Segovia übersetzte sogar den Koran, um ihn zu verstehen. In dieser Tradition stehen die Elemente: Ein permanenter Waffenstillstand. Gute Beziehungen in den Bereichen von Ökonomie und Politik. Sowie ein Dialog über die Bereiche des religiösen Glaubens, bei denen man eine gemeinsame Grundlage entwickeln kann.



Der Barmherzige, der Gnädige

religiösen Glaubens, bei denen man eine gemeinsame Grundlage entwickeln kann.

**Hartkemeyer:** Aber diese Traditionslinie scheint es schwer zu haben, sich in Europa durchzusetzen.

**Galtung:** So ist es leider. Es herrscht die Sichtweise von zwei Skorpionen in einer Flasche. Ich frage mich, wofür wir eigentlich Historiker haben. Der Islam ist im Begriff, zusammen mit dem Christentum, zu einem Drittel bis hin zur Hälfte die Glaubensrichtung der Menschen zu werden. Warum befassen sich nicht die Experten mit den Anknüpfungspunkten für sinnvolle Dialoge statt Kriegsberichterstattung zu machen.

**Hartkemeyer:** Wie kompliziert das ist, wurde doch sichtbar beim Streit um die Vergabe des Friedenspreises des deutschen Buchhandels an die Islamexpertin Annemarie Schimmel.

**Galtung:** Wenn man Zia ul Hag nicht besuchen darf, um mit ihm über Kultur zu reden, dürfte Herr Kohl nicht nach den Massakern in Tschetschenien Jelzin mit Bruderkuß um den Hals fallen.

**Hartkemeyer:** Wie wirken sich die historischen, kulturellen Konfliktlinien heute politisch in Europa aus?

**Galtung:** Wir haben 15 Mitgliedsländer in der EU, die allesamt dem protestantisch-katholischen Gebiet entstammen. Außerdem werden wir 6 Exsowjetische muslimische Länder in Europa haben. Klar ist, daß eher die protestantisch-katholischen ehemaligen baltischen Sowjetrepubliken in die EU aufgenommen werden als Kirgisien oder Aserbeidshan. Auch die slawisch-orthodoxe Traditionslinie wird außen vor bleiben, anders als etwa das katholische Polen.

**Hartkemeyer:** Das sehen Sie als Gefahrenquelle, als kulturelle Verengung?

**Galtung:** Diese "Heim ins Reich Politik" hat immer die Dynamik des "Wir gegen die anderen" gehabt. Europa ist ein Kontinent, in den Kriege historisch als so normal gelten, wie in keinen anderen Kontinent. Um sich aus dieser Konfliktdynamik herauszuhalten, werden die Schweizer auch niemals Mitglied der EU. Aus ähnlichen Gründen ist auch Norwegen kein Vollmitglied geworden. Dort ist man auch stolz darauf, daß es wenigstens einen demokratischen Volksentscheid gegeben hat, statt es wie in Deutschland der politischen Kaste zu überlassen, die Weichen zu stellen.

**Hartkemeyer:** In Deutschland wird die politische Einbindung des vereinigten Deutschland in ein europäisches System für existentiell gehalten. Selbst die politische Opposition glaubt, daß diese Einbindung Voraussetzung für Sicherung vor neuen Hegemonialansprüchen sei. Ein Schutz der Nachbarn.

**Galtung:** Ich halte die offiziell vertretenen Einbindungsthese für ein Kindermärchen. Aber es gibt, wie der arabischen Philosoph Avicenna sagte, immer verschiedene Motive für eine Haltung. Warum ist für Deutschland die EU so wichtig? Weil sie für den Bundesverband der Deutschen Industrie wichtig ist. Deutschland ist die größte Exportnation Europas. Kritische Stimmen sagen, Deutschland erreicht jetzt wirtschaftspolitisch, was ihm im 2. Weltkrieg militärisch nicht gelungen ist. Deshalb ist der "Euro" für Deutschland so wichtig, selbst wenn es für die Bürger nachteilig sein kann. Allerdings können derzeit die Maastricht-

Kriterien nur von Deutschland und Luxemburg erfüllt werden.

**Hartkemeyer:** Die EU bedeutet jedoch auch eine politisch-militärische Macht. Welche Konfliktlinien sehen Sie?

**Galtung:** Ausgehend von unserem bisherigen Gespräch sehe ich eine sich verstärkende Konfliktlinie zu den muslimischen arabischen Ländern einschließlich der Maghreb Staaten. Das könnte brisant für Frankreich und Spanien werden. Für Spanien wegen der Enklave Ceuta, für Frankreich in seinem Verhältnis zu Algerien.

Was vom Westen nicht verstanden wird, ist, daß der Islam die Trennung zwischen Politik und Religion nicht kennt, wie das Christentum; "Gib dem Cäsar was des Cäsars ist - gib Gott was Gottes ist." Uns darauf einzulassen, ist für uns unbequem. Wir belassen es lieber bei Vorurteilen, zum Beispiel dem des Fundamentalismus oder der Gewalttätigkeit. Dabei zeichnen sich die islamischen Länder in der Regel durch eine wesentlich niedrigere Gewaltrate aus als die sogenannten christlichen Länder. Der Begriff Djihad ist ebenfalls ein Lieblingswort bestimmter Journalisten. Dabei wird gern übersehen, daß er mit "Anstrengungen" zu übersetzen ist und erst in der 4. Phase, dann wenn der Islam existentiell bedroht erscheint, als defensiver "heiliger Krieg" zu verstehen ist.

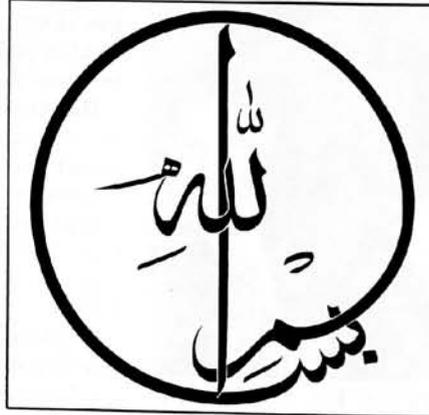
**Hartkemeyer:** Wo verlaufen für Sie schon absehbare Konfliktlinien?

**Galtung:** Es ist in der Öffentlichkeit bislang kaum bekannt, daß Deutschland Spanien für 5 Jahre mehrere 100 Leopard II-Panzer ausgeliehen hat. Sie dürften kaum gegen Portugal als potentiellen Feind gerichtet sein. Marokko ist gemeint. Es laufen bereits militärische Manöver an spanischen Küsten, die der Geographie Marokkos am ähnlichsten sind. Das Eurocorps der Schengener Staaten bereitet sich auf neue Einsätze vor. Und diese Entwicklung ist kulturell auch deshalb tragisch, weil Spanien in Cordoba und Granada eine außerordentlich fruchtbare liberale Periode christlich islamischen Kulturaustausches kannte, und die nebenbei nicht antisemitisch war.

**Hartkemeyer:** Wie wird sich diese Konstellation auf die islamische Welt auswirken?

**Galtung:** Wir kennen die Dialektik gegenseitiger Aufwiegung als Vorbereitung von Eskalationen.

Die türkischen Muslime, die sechs ehemaligen Sowjetstaaten mit islamischer Kultur, sowie Iran, Pakistan und Afghanistan haben schon eine Wirtschaftsunion von 300 Millionen Menschen gebildet, die Economic Cooperation Organization (ECO). Die EU umfaßt etwa 370 Millionen. Um das letzte Element der Triade zu beschreiben: Es könnte eine slawisch-orthodoxe Union von 250 Millionen Menschen entstehen, eine Konföderation zwischen Rußland,



Im Namen Gottes

Weissrußland, die Hälfte von Ukraine und Kasachstan. Die USA werden weiterhin ein Faktor bleiben, den wir grundsätzlich "positiv" sehen können, weil es ja "unsere" Emi-

verbunden ist. Kommunen besitzen keine Armee. Sie sind deshalb glaubwürdiger und können eigentlich nur Friedenskultur betreiben.

**Hartkemeyer:** In Osnabrück ist unter anderem ein Kongreß der Kriegsdienstverweigerer geplant. Wie können andere Aktivitäten aussehen, die wirksam nach innen und außen sind?

**Galtung:** Wir brauchen praktische Friedensarbeiter. Menschen, die dialogische Fähigkeiten entwickeln. Es müßte eine Hochschule oder eine Bildungseinrichtung geben, die wirklich praktische Friedensforschung betreibt, kreativ ist und neue Konzepte und Projekte entwickelt.

**Hartkemeyer:** Es wird aber eher daran gedacht, Bereiche zu streichen, die keine unmittelbare Nützlichkeit im Sinne linearen Denkens versprechen, da die Kassen leer sind.

**Galtung:** Im Prinzip ist das Unsinn. Es wurde noch nie in Europa, speziell in Deutschland, soviel Geld angehäuft wie heute. Das deutsche Handels- und Bankkapital wäre in der Lage, alle deutschen Hochschulen aufzukaufen oder zu betreiben.

**Hartkemeyer:** Nun aber zur Praxis vor Ort. Aus ihrer Sicht liegt es nahe, sich dem schwierigen Feld der Annäherung der Religionen, speziell dem islamisch-christlichen Dialog, zu widmen.

**Galtung:** In allen Religionen gibt es harte und sanfte Aspekte. Der Islam kennt den fruchtbaren Dialog zwischen den Sufis und Imams. Gerade der Aspekt des islamischen Sufismus, aber auch die reiche Wissenschaftsgeschichte Arabiens und die Tradition der christlichen Bergpredigt könnten Anknüpfungspunkte für einen weltbilderweiternden Dialog liefern. Wir müssen das Gute, das kreative und friedvolle in allen Kulturen ermutigen.



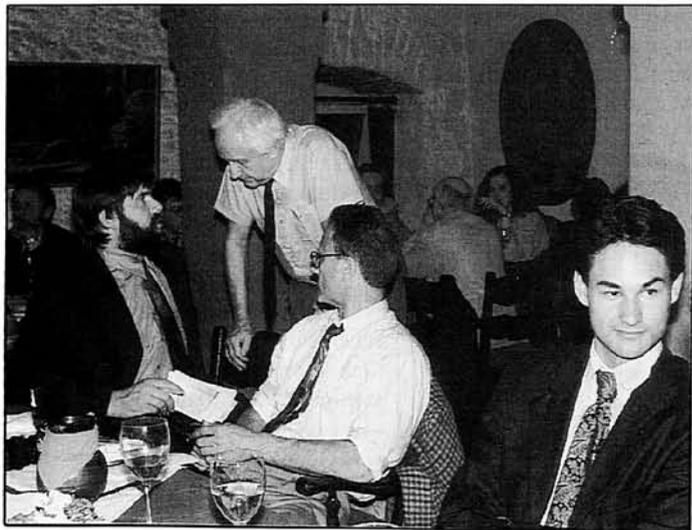
Johan Galtung

*Prof. Dr. Johan Galtung wurde 1930 in Norwegen geboren und gilt als Begründer der universitären Friedensforschung. Neben der Ausübung zahlreicher internationaler Professuren war er von 1959-1969 Leiter der weltweit ersten Friedensforschungsinstitutes in Oslo. Außer seiner Forschungstätigkeit übt er die Tätigkeit eines Beraters mehrerer Organisationen der Vereinten Nationen aus. Galtung erhielt den Sokratespreis für Erwachsenenbildung und ist Träger des Right Livelihood Award, dem sogenannten Alternativen Nobelpreis.*

*Dr. Johannes F. Hartkemeyer ist Direktor der Volkshochschule der Stadt Osnabrück und Mitglied des Kuratoriums des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung Frankfurt/Main.*



Johannes F. Hartkemeyer



Johan Galtung stehend im Gespräch mit Johannes F. Hartkemeyer links

granten sind. Eine besondere Dynamik entsteht im ostasiatischen Raum, ich meine China, Japan,

Vietnam und Korea, wenn die Verbindung von japanischer Qualität mit chinesischen Preisen gelingt, und das mit einem Potential von mehr als 1,5 Milliarden Menschen. Dann wird Europa schlagartig nicht mehr an Globalisierung und Welthandel interessiert sein, sondern Schutzzölle fordern.

**Hartkemeyer:** Welche Rolle spielen die übrigen Staaten in diesem Machtgewebe?

**Galtung:** Etwa 70 Länder, diese sogenannten AKP-Staaten, haben sich im Abkommen von Lomé zusammengeschlossen. Das Problem ist, daß dieser Zusammenschluß nicht funktioniert. Eine bittere Wahrheit auch für Deutschland ist, daß zwar durch die sogenannte Entwicklungshilfe eine Menge Geld nach Afrika und in die Karibik geflossen ist, die sozialen Daten aber rapide sinken. Die Ideologie der "Entwicklungspolitik" ist, gemessen an ihrem Anspruch, gescheitert.

**Hartkemeyer:** Aber auch die wirtschaftlichen Daten in Europa und vor allen die Arbeitsplatzsicherheit sind ebenfalls im Sinken begriffen.

**Galtung:** Ich befürchte, das wird sich fortsetzen. Mittelfristig werden vielleicht etwa 40% der Beschäftigten noch relativ stabile Arbeitsverhältnisse haben, weitere 30% besitzen aufgabenbezogene Kontrakte und etwa 30% werden arbeitslos werden. Vielleicht ist das zu optimistisch. Es sei denn, eine Ökosteuer verteuert rapide die Vergeudung von Rohstoffen und verbilligt die Arbeit.

**Hartkemeyer:** Im Jahre 1998 jährt sich zum 450mal der Friedensschluß in Europa mit dem Ende des 30jährigen Krieges. Der Westfälische Friede wurde in Münster von den katholischen und in Osnabrück von den Protestantischen Mächten ausgehandelt. Welche friedenspolitischen Beiträge können die Kommunen heute leisten?

**Galtung:** Die Kommunen haben deshalb eine besondere Bedeutung, weil die Politik noch direkt mit den Bürgern

*Zusammenfassung: Der Artikel benennt im ersten Abschnitt die derzeitigen Entwicklungen in der Interkulturellen Erwachsenenbildung. Ein größeres Angebot in diesem Bereich steht einer Ermüdung des Teilnehmerinteresses gegenüber. In der Bildungspraxis treten rein politische und theoretische Kursthemen zurück hinter die indirekte Einbindung von entwicklungspolitischen Themen in praktische und ganzheitliche Angebote. Auf der theoretischen Ebene wird die Frage nach der Notwendigkeit einer eigenen didaktischen Theorie der interkulturellen Erwachsenenbildung gestellt. Warum sie eindeutig mit „jein“ beantwortet werden kann, verrät der zweite Abschnitt.*

### 1. Bildungsangebote und Bildungsbeteiligung.

Noch nie waren die Deutschen so wißbegierig und lerneifrig, wenn man den Statistiken und Umfragen glauben darf. Das „Berichtssystem Weiterbildung“, das im 3jährigen Rhythmus vom Bundesministerium BMBF veröffentlicht wird, hat ermittelt, daß 1994 42 % aller 19- bis 64jährigen Deutschen an mindestens einer Veranstaltung der Weiterbildung teilgenommen haben. Das ist gegenüber 1979 (23 %) fast eine Verdoppelung der Beteiligung. Auch die Beteiligung an *allgemeiner* Erwachsenenbildung ist von 16 % (1979) auf 26 % (1994) gestiegen. 1994 wurde erstmals das Themengebiet „multikulturelle Fragen/toleranter Umgang mit Ausländern“ gesondert aufgeschlüsselt; die Teilnahme in diesem Bereich lag jedoch unter 1 % der Befragten.

Das Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschulverbandes hat 1976/77, 1983/84 und 1990 Analysen der VHS-Programme durchgeführt. Das entwicklungspolitische Themenangebot der Volkshochschulen hat sich in diesem Zeitraum mehr als verdoppelt (1990: 1.498 Kurse und 4.221 Einzelveranstaltungen). Allerdings machen diese Veranstaltungen nur 0,25 % aller Unterrichtseinheiten des VHS-Angebots aus. Außerdem kommen fast 30 % der entwicklungsbezogenen Kurse mangels Beteiligung nicht zustande. Diese „Ausfallquoten“ zeigen, daß viele Volkshochschulen keineswegs diese Themen vernachlässigen, daß es aber schwierig ist, die „Mindestteilnehmerzahlen“ zu erreichen. Dies gilt insbesondere für Themen zur Nord-Süd-Problematik.

Erkennbar sind folgende *Angebot- und Nachfragetrends* von 1976 bis 1990:

Rückläufig sind die Themenangebote zu „Entwicklungspolitik/Entwicklungshilfe“ sowie „Afrika südlich der Sahara“ und Lateinamerika.

Gewachsen ist das Angebot zu musisch-kulturellen Themen, Tanz und Folklore, Kochen, Frauen, Fremdsprachen und Religion/Philosophie.

Es hat eine *Entpolitisierung* der „entwicklungsbezogenen“ Bildungsarbeit stattgefunden, auch wenn in Yoga-, Tai-Chi-, Koch- und Bauchtanzkursen gelegentlich politische Themen zur Sprache kommen.

Rolf Niemann schreibt in dieser Studie: „Es hat sich her-

Horst Siebert

## Interkulturelle Erwachsenenbildung

### Stand und Perspektiven

ausgestellt, daß es eine entscheidende Verlagerung auf den musisch-kulturellen Fachbereich gab (von der Anzahl der Angebote mehr als versechsfacht; prozentual umfaßt dieser Bereich jetzt fast 40 % aller Angebote zur Dritten Welt)... Es ist festzustellen, daß der Ansatz, Menschen dort 'abzuholen', wo sie ihrem Interesse und ihrem Wissen nach stehen, erfolgreich ist.“ (Landesinstitut für internationale Zusammenarbeit 1995, 6).

Es ist in der Tat eine strittige Frage: Ist ein politisches Seminar über das Weltwährungssystem, in dem sich ein paar Expert/innen aus der „Dritte-Welt-Szene“ treffen, „wertvoller“ als ein Kurs über asiatische Heilmethoden, in dem entwicklungspolitische „Laien“ erstmals eine Relativierung eurozentristischer Überlegenheit erfahren? Ob solche selbstreflexiven Lerneffekte allerdings „die Regel“ sind, ist eher zweifelhaft.

Auch das Soester Landesinstitut für Schule und Weiterbildung hat außerschulische Bildungseinrichtungen nach ihrem interkulturellen Angebot befragt. Daß 1994 nur 198 von 406 Einrichtungen auf die Anfrage reagiert haben, läßt bereits Rückschlüsse auf das Angebot zu. Dennoch scheint das interkulturelle Bildungsangebot seit 1985 vielfältiger geworden zu sein: „‘Sich kennenlernen, miteinander reden und handeln’ ist der größte Schwerpunkt des interkulturellen Veranstaltungsangebots aller Institutionen. Immerhin 272 der insgesamt 683 Veranstaltungen werden zu diesem Bereich angeboten (40 %). Auffallend ist, daß sich knapp ein Drittel der Veranstaltungen gezielt an Frauen richtet... Speziell dem Schwerpunkt ‘Fremdenfeindlichkeit und Gewalt’ widmen sich insgesamt 125 der insgesamt 683 angebotenen Veranstaltungen (18 %)“ (Information WB in NRW 1996, 35 f.)

Bei einer Umfrage nach dem Weiterbildungsbedarf der deutschen Wirtschaft wurden interkulturelle Kompetenzen an erster Stelle genannt. Nicht nur Fremdsprachen, sondern auch interkulturelle Kenntnisse und Perspektiv-

verschränkungen werden für das Management der Exportwirtschaft zunehmend zu einer „Produktivkraft“. So registriert Rolf Arnold eine *Professionalisierung* interkulturellen Handelns. „Kulturelle Mißverständnisse“ erweisen sich zunehmend als Exporthemmnisse. „Im Bereich der internationalen Personalwirtschaft großer Betriebe bzw. der kulturvergleichenden Managementforschung lassen sich solche Beispiele in einer fast beliebigen Zahl finden.“ (Arnold 1989, 3).

Das interkulturelle Bildungsangebot ist hinsichtlich der Veranstaltungsformen vielfältiger geworden. Insbesondere zur Thematik Fremdenfeindlichkeit und Rassismus scheinen handlungsorientierte Sozialtrainings und Projekte die traditionellen „Aufklärungsvorträge“ zu verdrängen.

Sicherlich findet nur ein geringer Teil des interkulturellen Lernens in den öffentlichen Einrichtungen der Erwachsenenbildung statt. Wir haben mit einer studentischen Arbeitsgruppe einen „interkulturellen Stadtplan Hannovers“ erstellt. In kurzer Zeit kam ein Verzeichnis mit 100 Anschriften von Dritte-Welt-Gruppen, Initiativen, NGOs, Bildungseinrichtungen, internationalen Partnerschaften, Klimabündnisaktionen, kirchlichen Organisationen, universitären Gruppen u.ä. zustande. So kreativ sich diese „Szene“ auch präsentiert, so klagen doch viele „Akteure“ über rückläufige Mitgliedschaften und resignative Ermüdungserscheinungen. Die „Dritte-Welt-Bewegung“ scheint zu stagnieren.

Die Trends dieser Bildungsarbeit lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Dieses Angebot hat sich nicht als eigenständiger Bildungsbereich profiliert, sondern es „zerfasert“, d.h. interkulturelle Themen „sickern“ in touristische, fremdsprachliche, musisch-kulturelle, gesundheitliche und berufliche Themengebiete „ein“.

2. Diese didaktische Integration entspricht den dominanten „Motivkoppelungen“: Ein interkulturelles oder „globales“ Interesse als primäres Teilnahmemotiv ist die Ausnahme, eine Verknüpfung von Freizeit-, Geselligkeits-, Gesundheits- und Berufsmotivationen ist die Regel. Pointiert formuliert: auch interkulturelle Themen sollen a) Spaß machen und b) nützlich sein („prodesse et delectare“).

3. Das entwicklungspolitisch engagierte „Milieu“ scheint sich seit den 80er Jahren nicht erweitert zu haben. Ein Großteil dieser Bildungsarbeit ist Zielgruppenarbeit; dabei scheint interkulturelle Erwachsenenbildung vor allem Frauenbildung zu sein. Neue spezielle Zielgruppen sind z.B. Frauen mit Partnern aus anderen Kulturen und Eltern mit Adoptivkindern aus der „Dritten Welt“.

4. Die meisten Einrichtungen der Erwachsenenbildung führen interkulturelle und entwicklungspolitische Veranstaltungen gemeinsam mit Gruppen und Initiativen der „neuen sozialen Bewegungen“ oder mit NGOs durch. Ohne einen solchen Verbund würden nur wenige Seminare zustande kommen.

5. Die traditionelle Didaktik (Information + Diskussion) wird mehr und mehr von neuen, ganzheitlichen Orga-

nisationsformen abgelöst (z.B. Theaterpädagogik, Argumentationstraining gegen Rassismus, mobile Bildungsarbeit mit „Bussen“, Klimabündnisse, alternative Studienreisen ...).

6. Die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit ist mit all den Akzeptanzproblemen konfrontiert, die die politische Bildung generell in einer Erlebnis-, Konsum- und Konkurrenzgesellschaft zu lösen hat.

7. Aber auch i.e.S. interkulturelle Veranstaltungen, in denen ein Kulturvergleich stattfindet oder Angehörige verschiedener Kulturen gezielt voneinander lernen, sind eine Seltenheit.

8. Wie immer: Ausnahmen bestätigen die Regel.

## 2. Theoretische Aspekte

Zeichnet sich eine eigenständige didaktische Theorie der interkulturellen Erwachsenenbildung ab? Erwartungsgemäß ist die Antwort auf diese Frage „jein“. Interkulturelle Bildung gehört nicht zu den „hot topics“ der öffentlichen Erwachsenenbildung. Nur wenige Pädagogen und Pädagoginnen beschäftigen sich hauptberuflich mit diesem Bildungsbereich. Zugleich sind viele allgmeinpädagogische Diskurse nicht nur für die Schulpädagogik, sondern auch für die Erwachsenenbildung relevant, z.B.:

-Wolfgang Klafkis Überlegungen zu den gesellschaftlichen „Schlüsselproblemen“, die fast alle eine globale, interkulturelle Dimension haben,

-Renate Nestvogels Plädoyer für eine „kulturelle Selbstreflexion als Bewußtmachung abendländischer Höherwertigkeitsvorstellungen“,

-Alfred Tremels Thesen zur Desorientierung der traditionellen Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik.

-P. Freires Kritik an „Bankiersmethoden“ und I. Illichs Entschulungsvorschläge.

Seit kurzem entdecken Theoretiker der Erwachsenenbildung „Fremdheit“ als Schlüsselkategorie jeder Erwachsenenbildung (vgl. Schäffter 1991, Arnold 1991): Mißverständnisse sind der Normalfall des sozialen Lernens Erwachsener; die Auseinandersetzung mit außereuropäischen Kulturen ist allenfalls ein Sonderfall der allgemeinen Fremdheit. „Interkulturelle Verständigung wird nicht deshalb zum Problem, weil dies der einzige Bereich ist, in dem Verständigung sich als schwierig oder gar unmöglich erweist. Zu fragen ist vielmehr: Ist Verständigung überhaupt möglich?“ (Arnold/Siebert 1995, 137). Benötigen wir also überhaupt eine spezielle Theorie interkultureller Bildung?

Diese Perspektive wird untermauert durch die These, daß sich die Konturen der 1., 2. und 3. Welt aufgelöst haben, daß fast alle Probleme - von der Ernährung bis zum Klima - eine globale Dimension haben, daß wir alle in der „Einen Welt“ leben und deshalb global denken und handeln müssen. Dieser neue Kosmopolitismus klingt überzeugend. Allerdings ist bei dieser „Erziehung für die Weltgesellschaft“ zu bedenken, daß Menschen neurophysiologisch als

„Nahbereichswesen“ ausgestattet sind. „Wir Menschen sind evolutionär auf einen (sinnlich) wahrnehmbaren Nahbereich - den 'Mesokosmos' - selektiert. Alle unsere angeborenen Verhaltensdispositionen - theoretischer und praktischer Art - sind deshalb auf diesen Nahbereich beschränkt.“ (Tremml 1996, 7). Auch Annette Scheunpflug macht darauf aufmerksam: „Nur ein winziger Bruchteil der Welt kann noch selbst erfahren werden, der überwiegende Teil der Informationen muß durch Erfahrungen anderer vermittelt werden. Lernen in der Weltgesellschaft zwingt zu höchsten Abstraktionslagen.“ (Scheunpflug 1996, 13). Damit sind wir aber häufig überfordert. Globales Denken und Handeln ist möglich, aber nicht der Normalfall.

In der pädagogischen Diskussion zur interkulturellen Bildungsarbeit zeichnet sich m.E. eine Desillusionierung und Entmythologisierung sowie eine (neurobiologisch fundierte) Realanthropologie ab, gleichsam eine realistische Wende der Didaktik, die auf der Erkenntnistheorie des (radikalen) Konstruktivismus basiert (vgl. Siebert 1996):

Die normative Pädagogik mit ihren moralisierenden Appellen hat abgedankt: Erwachsene sind zwar lernfähig, lassen sich aber weder belehren noch bekehren. Zwar sind die Ideale der Aufklärung weiterhin gültig, aber Aufklärung ist nur als Selbstaufklärung und nicht als Fremdaufklärung möglich. Interkulturelle Bildungsarbeit ist somit weder als sozialtechnologischer „Abbau von Vorurteilen“ noch als „Erziehung zur Fremdenfreundlichkeit“ erfolgversprechend. Zwar kann diese Bildungsarbeit auf Kognition nicht verzichten, aber eine kognitivistische „Belehrungsdidaktik“ ist unergiebig.

Zwar gibt es keine didaktisch-methodischen „Königswege“ der interkulturellen Bildungsarbeit, aber erfolgversprechend scheinen anregende didaktische „Settings“ zu sein, in denen Emotionen (auch Fremdenängste) zugelassen sind, in denen niemand das „richtige Bewußtsein“ verordnet, in denen Differenzen der Wirklichkeitskonstruktion wahrgenommen und reflektiert werden können, in denen das prinzipielle Nichtwissen und die „Irrtumswahrscheinlichkeit“ akzeptiert werden, in denen linear-technologisches Denken durch zirkulär-ganzheitliches Erkennen ergänzt wird, in denen interkulturelle Begegnungen möglich sind.

Die Theoriediskussion der interkulturellen (und der ökologischen) Bildungsarbeit ist auf dem Weg von einer normativen zu einer *reflexiven Pädagogik*. Dazu gehört die Anerkennung, daß jedes Lernen ein selbstgesteuertes, selbstverantwortliches Lernen ist; die Einsicht, daß auch die Lehrenden „nur“ über Wirklichkeitskonstrukte, nicht aber über Wahrheiten verfügen; die Erkenntnis, daß Bildungsarbeit keine politischen Probleme löst; auch die Selbstkritik, daß die „Akteure“ der „Dritte-Welt-Bewegung“ keine „besseren Menschen“ sind, ja, daß auch Bildungsarbeit eine „Ersatzhandlung“ der Lehrenden und Teilnehmenden sein kann, die das eigene Gewissen beruhigt.

Andererseits gilt aber auch: Nur wenige Themen der institutionalisierten Erwachsenenbildung sind ohne eine

interkulturelle, globale Dimension denkbar. „Interkulturalität“ ist somit eine didaktische Schlüsselqualifikation für Kursleiter/innen in den Bereichen Fremdsprachen, Gesundheit, Ernährung, musisch-kulturelle Bildung, politische Bildung...

Die Frage nach einer didaktischen Theorie interkultureller Bildungsarbeit mündet so in die allgemeine Frage nach dem Profil und der Möglichkeit von *Bildung* in einer postidealistischen Epoche.

#### Literatur

- Arnold, R.: Umgang mit Fremde(n). Ms. Kaiserslautern 1989.  
 Arnold, R.: Interkulturelle Berufspädagogik. Oldenburg 1991.  
 Arnold, R., Siebert, H.: Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler 1995.  
 Böttger, G., Frech, S. (Hg.): Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung. Schwalbach 1996.  
 Datta, A. (Hg.): Zukunft nur gemeinsam. Bremen 1989.  
 Institut für internationale Zusammenarbeit des DVV (Hg.): Evaluierung entwicklungsbezogener Themen in VHS-Arbeitsplänen. Bonn 1995.  
 Kuwan, H.: Berichtssystem Weiterbildung VI, Hg.: BMBF, Bonn 1996.  
 Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest (Hg.): Informationen Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen. 2/1996, S. 35f.  
 Nestvogel, R.: Kann die Aufrechterhaltung einer unreflektierten Mehrheitskultur eine Aufgabe öffentlicher Erziehung sein? In: Zeitschrift für Pädagogik, 23. Beiheft 1988, S. 39 ff.  
 Schäffter, O. (Hg.): Das Fremde. Opladen 1991.  
 Scheunpflug, A., Tremml, A. (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung. Tübingen 1993.  
 Scheunpflug, A.: Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft... In: ZEP 1/1996, S. 9 ff.  
 Siebert, H.: Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Neuwied 1996.  
 Tremml, A.K.: Die Erziehung zum Weltbürger. In: ZEP 1/1996, S. 2 ff.



Horst Siebert, geb. 1939, seit 1970 Prof. für Erwachsenenbildung an der Universität Hannover, Mitglied im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung sowie in zahlreichen Gremien der außerschulischen Bildung.

Heino Apel

## Für einen Perspektivwechsel in der entwicklungsbezogenen Erwachsenenbildung

*Zusammenfassung: Besonders in ökologischer Hinsicht ist der Zusammenhang von 'global' und 'lokal' heute überall zu spüren. Der Autor hält die Beunruhigung über bedrohliches Umweltverhalten besonders in der Dritten Welt einerseits für eine Chance der aufklärenden entwicklungspolitischen Bildung, warnt auf der anderen Seite aber davor, vom Dreck vor der eigenen Türe abzulenken. Statt dessen gilt es, den Beitrag für eine bessere globale Welt im eigenen Hause zu leisten, vom hohen Sockel der Entwicklungshilfefarroganz zu steigen und sich nicht davor zu scheuen, auch einen Ratschlag aus der Dritten Welt anzunehmen.*

„Glokalisierung“ heißt ein neues Schlagwort, das uns sagen will, daß das Globale und das Lokale immer enger zusammenrücken. Wer in einer deutschen Chemiefabrik toxische Farbstoffe für den Export produziert, kann sie mit dem nächsten T-Shirt direkt auf seiner Haut reimportieren. Man muß sich schon sehr anstrengen, wenn man etwas kaufen will, was ausschließlich auf lokaler Produktion beruht. Wenn nun deutlich sichtbar das Lokale und in der Folge davon auch das Private von „draußen“ bedroht wird, dann drängt sich das Verlangen auf, „draußen“ für Ordnung zu sorgen. Wehe, wenn die Chinesen alle anfangen, Auto zu fahren, wehe,

wenn die Indonesier und Brasilianer ihre Regenwälder abholzen, wehe, wenn der Osten weiter auf Reaktoren setzt, wehe, wenn die FCKW-Produktion im Süden fortgesetzt wird, wehe, wehe.

Aufgeschreckt von der Bedrohung durch eine Welt, die für die allermeisten bislang nur als unterhaltsamer Nervenkitzel über den Fernseher zu uns kam, entsteht plötzlich ein zumindest kurzweiliges Interesse am Geschehen in Ländern auf der anderen Hälfte des Globusses. Liegt da nicht eine große Chance der entwicklungspolitischen Bildung, in dieser Situation „hautnahe“ Bildungsangebote zum Zusammenhang von importierten gesundheitsgefährdenden Alltagsprodukten zu den erbärmlichen Produktionsbedingungen in ihren Herkunftsländern aufzuweisen? Gibt es nicht sogar eine Pflicht, den sich verstärkenden Vorurteilen über scheinbar gedankenlose oder gar bewußte Umweltzerstörung in der Dritten Welt entgegenzuarbeiten?

Nun, wem es gelingt, mit attraktiven Konzepten entwicklungsbezogene Themen aus Aktualitätsbezügen erfolgreich an Mann und Frau zu bringen, der sollte dies weiter tun. Allein die wenigen engagierten und/oder beruflich intreressierten BürgerInnen des entwicklungsbezogenen Umfeldes brauchen Weiterbildung, um sich über die rasant verändernden Verhältnisse austauschen zu können. Die Anzahl der dazu aktivierbaren war früher sehr klein. Z.B. sind bislang nur ca. 0,25 % des Bildungsangebotes der Volkshochschulen Themen der Dritten Welt gewidmet, und davon entfällt ein Großteil auf Länderkunde und Kulturelles, und wiederum nur 6 % davon sind direkten entwicklungspolitischen Themen zuzuordnen. Die Chance, daß sich das wesentlich ändert, sollte man nicht überschätzen.

Es gibt aber durchaus Gründe, entwicklungspolitische Themen der Dritten Welt als analytische zur Lösung globaler Probleme und als Suche nach dem richtigen Weg für einen Weltumweltschutz nur mit größter Vorsicht oder überhaupt nicht anzugehen. Wer globale Probleme lösen will, der sollte sich nach dem Volksspruch richten, zunächst einmal den Dreck vor der eigenen Türe zu kehren, bevor man den anderen erklärt, wie sie ihre Straße zu säubern haben.

Der Norden hat mit dem maßlosen Ressourcenabbau schon zu Zeiten begonnen, als der Süden noch ganz wesentlich naturverträglich wirtschaftete, d.h. er hat eine Altlast abzutragen. Schaut man auf die aktuellen Emissionen und Ressourcenverbräuche pro Kopf der Bevölkerung, dann liegt im Durchschnitt ebenfalls der Norden noch ganz weit vorne. Ein Veränderungs- bzw. Entwicklungsbedarf ist damit allemal im Norden angesagt. Gerade die LeserInnen dieser Zeitung werden nun denken, das wissen wir ja, aber es gibt doch trotzdem so ungeheure Probleme im Süden, an deren Lösung wir

mit helfen müssen, da wir sie ja mitverursacht haben.

Ich halte dagegen, daß die Beschäftigung mit den großen Problemen im Süden leicht davon ablenken kann, wie groß die Probleme im Norden sind. Seit dem Brundtland-Bericht und dem Erdgipfel in Rio ist die Entwicklungsdebatte mit der Umweltproblematik gekoppelt worden. Hinter dem Konzept des „sustainable development“ steht ein Kompromiß zwischen denen, die für Wachstum und materielle Entwicklung plädieren und denen, die nur solche Eingriffe akzeptieren wollen, die die Ressourcensituation auf der Erde nicht zum Nachteil von Mensch und anderen Lebewesen verschlechtern. Weil sich jeder darin wiederfindet, gibt es weltweit eine so große Akzeptanz für dieses Konzept. Aber Vorsicht ist doch angemeldet, wenn man bedenkt, welch unterschiedliche Lesarten dabei auftauchen.

Sich materiell und physisch komfortabler weiter zu entwickeln und gleichzeitig einen ressourcenschonenderen Gang einzulegen, ist sehr viel leichter postuliert als verwirklicht. Der bundesdeutsche Kabinettsbeschluß, die CO<sup>2</sup>-Emissionen bis zum Jahre 2005 auf 30 % herunterzufahren, klingt harmlos, und somit kam er erfreulicherweise auch zustande. Die Realentwicklung mit darniederliegender Wirtschaftsaktivität, entsprechend hoher Arbeitslosigkeit, mit Standortdebatte und Entschlankung - sprich Ärmerwerden - des Staates führt allerdings zu Konzepten, die überhaupt nicht in die Richtung eines ökologischeren Deutschlands weisen. Einer Kommune mit hoher Arbeitslosigkeit, sozialen und multikulturellen Spannungsherden, Abbau der Kultur- und Bildungsleistungen ohne jegliche finanziellen Handlungsspielräume fällt in dieser Situation nur eins ein, das Wirtschaftskarussell um jeden Preis anzukurbeln, damit Geld zur Lösung dieser Probleme hereinkommt. Die Grünen in den Stadtparlamenten halten sich dabei in der Regel vornehm zurück. Sie würden den Zorn der WählerInnen auf sich ziehen, wollten sie bei der Wirtschaftsförderung in die Bremsen steigen.

Will man z.B. auf kommunaler Ebene mit dem CO<sup>2</sup> herunter, stellt man sehr schnell fest, wie schwierig das ist. In den früheren Zeiten konnten es sich Naturschützer, Wertkonservative, linke Systemveränderer, etc. mit ihrem Oppositionsgebaren noch sehr einfach machen: „Nein danke“, „weg mit“, „baut nicht“, „schützt..“ etc. waren die Abwehrsprüche mit denen der herrschende Trend aufgehalten bzw. negiert werden sollte. Die Zeit der klaren Feindbilder und ideologischer Vereinfachungen ist aber vorbei. „Grüne“ Kräfte bestimmen auf Verwaltungs- und Politikebene inzwischen unsere Geschicke mit. Verbände, Initiativen, Bildungsträger und Kommunen haben das neue Wort „Allianz“ gegen den alten Begriff des „Gegners“ eingetauscht. Wir sind am

Beginn eines Lernprozesses einer politischen Streitkultur, die sich anschiekt, die Entwicklung auf lokaler Ebene „mitparlamentarisch“ nicht gegen, sondern mit der Verwaltung, der Industrie und dem Handel mitzubestimmen.

Wie es ein Streit so an sich hat, dominieren natürlich auch im Versuch des Dialoges noch die Vereinfachungen. Jeder hat seine Wunderwaffe im Entwicklungskampf. Die einen sagen 500.000 zusätzliche Arbeitsplätze bei der Verwirklichung einer Ökosteuerreform voraus, die andern kontern, daß diese Reform höchstens 20.000 Arbeitsplätze bringen könnte, bei einem großen Risiko für allgemeine wirtschaftliche Verunsicherungen. Die einen setzen auf „Deregulierung“ für größere ökologische Effizienz, die anderen fordern klarere staatliche Rahmenbedingungen als Lenkungsimpuls. Wer entscheidet, wer hat recht? Wem sollen wir glauben? Allein schon die Einschätzung der Bürger, ob sie mit ihrem Umweltbewußtsein weiter oder rückständiger als die sie repräsentierenden Politiker sind, ist trotz zahllosen Untersuchungen zum Thema nicht eindeutig zu beantworten.

Die aktuellen Anläufe zu „bunten“ Allianzen in den Kommunen zur Durchsetzung der Agenda 21 (z.B. Berlin Köpenick, München, Osnabrück, Köln, Hamburg, etc.) sind spannende Formen eines lokalen Entwicklungsprozesses mit explizit globalem Anspruch. Mann/Frau will in seiner Stadt etwas verändern, um langfristig nicht nur bei sich selbst, sondern mit BürgerInnen aller Regionen dieser Erde sozial-ökologisch gerechtere Lebensbedingungen zu teilen. Lokale Bildungsträger spielen in diesem Prozeß meist die Rolle von Mitakteuren, wobei sie ihre Kompetenz als Organisateure von z.B. runden Tischen, Podiumsdiskussionen einbringen können und für Informations-/Bildungsangebote zum Thema und zur Professionalisierung der Beteiligten sorgen können. Ausgangspunkt dieser Bewegungen ist die „Rio-Nachfolgediskussion“, angeküpft wird häufig an dem Umstand, daß die Stadt Mitglied im Klimabündnis ist, aber bislang dazu kaum etwas getan hat. Zusätzlich bringt die Diskussion um die von BUND und MISEREOR in Auftrag gegebene Studie des Wuppertal-Instituts „Zukunftsfähiges Deutschland“ neue InteressentInnen in die lokalen Foren, denn auch in dieser Studie geht es darum, den Entwicklungsbeitrag für eine bessere globale Welt im eigenen Hause zu leisten.

Spannend wäre es - und auch hier bedarf es eines Perspektivwechsels - wenn diese lokalen Bewegungen partiell im Austausch mit lokalen Initiativen in Dritte Welt Ländern stattfinden könnten, und zwar so, daß nicht wir in den Süden fahren, um unser angebliches Know-how dahin zu transportieren, sondern so, daß wir den Süden einladen, zu uns zu kommen, und ihn um Rat

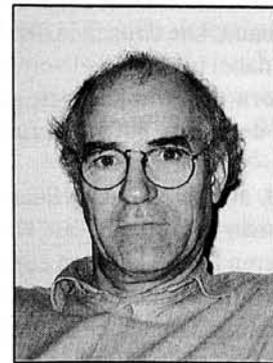
und Stellungnahme fragen. Es gibt ein erschreckendes Ungleichgewicht zwischen den Nord-Süd- und den Süd-Nordreisenden. Diese Perspektive, den Süden stärker in das einzubeziehen, was wir hier im Norden in globaler Intention zu handeln zu beabsichtigen, können am besten diejenigen in die lokalen Bewegungen tragen, die sich bislang rein mit der Entwicklungsarbeit im Süden beschäftigt haben.

Am Beispiel Umweltbildung für die Dritte Welt habe ich persönlich erfahren, wie problematisch auch gutgemeinte Intervention/Hilfe nördlicher Provenienz für lokale Entwicklungen im Süden ist. Vom Umweltproblem, dem mit Umweltbildung zuleibe gerückt werden soll, reden wir erst als Folge des nördlichen Industrialisierungsschubes seit ca. 20 Jahren. Sicher hatten schon frühere Gesellschaften und auch die Subsistenzwirtschaften Afrikas haben Probleme der Störung ihres Gleichgewichtes ihrer Lebensgrundlage mit ihrem Naturraum. Die Antwort hieß aber früher nicht Umweltbildung. Die Gesellschaft reagierte als Ganzes, entweder durch einen kollektiven Lernprozeß, durch Anpassung, oder auch durch Ausweichen mit z.T. gewalttätiger Aneignung geeigneterer „fremder“ Umwelten.

Daß eine Antwort bei uns heute vernünftigerweise Umweltbildung heißt, ist dem Kontext der hochentwickelten Industriegesellschaft mit ihrer demokratischen Verfaßtheit, der Funktion ihres Bildungssystems, ihrer individuellen Ansprüche, etc. geschuldet. Wenn ich nun in der Welt herumreise und Umweltbildungskonzepte anpreise, dann muß ich implizit unterstellen, daß auch da, wo ich gerade über eine „Entwicklungshilfe“-Agentur hingsponsort werde, gleiche Kontextbedingungen herrschen. Da das nicht der Fall ist, tun wir so, als bräuchte man bloß Lehrmaterialien in die landestypische Beispiele einflechten. Spätestens bei den Methoden sind Bauchlandungen unvermeidlich. In einer Gesellschaft, wo nur das zählt, was Männer sagen, oder wo das wahrer ist, was aus dem Munde eines Mächtigeren kommt, ist alle Gruppenarbeit, sind alle gleichberechtigten beschrifteten Kärtchen an der Pinwand bloße Makulatur. Weltgewandte ExpertInnen des Südens machen so etwas wohlwollend auf internationalen Workshops mit, wohlwissend, daß sie das in ihrem Kulturkontext niemals praktizieren werden. Mir ist das bei dem vergeblichen Versuch deutlich geworden, originäre Ansätze von Umweltbildung der Dritte Welt zu finden. Was einem auf Konferenzen an Berichten begegnet, sind in aller Regel nördliche Desiderate. Es sind Projekte, deren Finanzierung und damit in der Regel auch deren Leitung „weißen“ Ursprunges sind. Auch ein Projekt auf den Fiji-Inseln, bei dem die einheimischen Heilpflanzen und ihr Einsatz für die Gesundheitsversorgung als Wiederinwertsetzung großen einheimischen medizini-

schen Wissens gefördert wird, ist ein Nordprojekt, das z.T. gegen den Widerstand der ortsansässigen Schulmediziner zu kämpfen hat. Das kann doch wohl nicht die Lösung sein, daß wir in einer ersten imperial-kolonialen Welle die Naturzerstörung in der Dritte Welt in Gang setzten, um sie in einer zweiten Welle mit nördlichen Patentrezepten, die implizit globale Gültigkeit erheischen, wieder reparieren zu wollen. Ich will nicht bestreiten, daß auch der Süden etwas von den Entgleisungen des Nordens lernen kann, aber das sollten wir bitteschön den südlichen ExpertInnen selber überlassen, was ihnen als brauchbar und wirklich situationsadäquat erscheint.

Der Entwicklungshilfestatus, „jetzt beschäftige ich mich mit dem armen Süden, und biete denen meine Hilfe an“ ist im schlimmsten Falle nichts als Arroganz und im besten Falle schlichte Selbstüberschätzung. Was wir brauchen, ist ein Perspektivwechsel in der entwicklungsbezogenen Erwachsenenbildung. Konzentrieren wir uns auf das, wofür wir kompetent und zuständig sind. Das ist unser lokales Umfeld. Da gibt es viel zu tun, wenn wir uns in Richtung einer weltweit auch ökologisch gerechteren Gesellschaft entwickeln wollen. Packen wir's bei uns an! Und wenn es zu schwer wird, und wenn wir uns in der Richtung nicht schlüssig sind, sollten wir uns durchaus des Ratschlages des Südens bedienen.



Dr. Heino Apel, geb. 1942, Diplommathematiker und promovierter Volkswirt (Universität Frankfurt/M). Mitarbeit in ökologischen Regionalprojekten (Universität Bern); Gutachtertätigkeit für die GTZ (Afrika, Asien); seit 1988 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung, Leiter der Clearingstelle Umweltbildung. Gelegentliche Teilnahme an internationalen Umweltbildungskonferenzen.

*Zusammenfassung: Interkulturelle Prozesse können nicht einfach nach Rezept initiiert werden. Ebenso schwierig erweist sich der Nachweis von Wirkungen oder Lernfolgen interkultureller Angebote. Was kann man tun? Die Autorin stellt eine Palette verschiedenster Aktivitäten- und Methodensammlungen vor, die interkulturelle Lernprozesse im Rahmen von Seminaren oder ähnlichen Veranstaltungen unterstützen sollen.*

Interkulturelles Lernen, Lernen zwischen verschiedenen Kulturen, Lernen zwischen Inländern und Ausländern - bewegt sich der intendierte Lernprozeß zwischen deutlich trenn-/benennbaren Polen? Begegnen sich Deutsche und Syrer oder Niedersachsen und Italiener oder Beamte und Bauern oder Männer und Frauen oder Flüchtlinge und Sozialhilfeempfänger? Was trennt und was verbindet? M.E. ist das Einflußfeld vielschichtig, und kein wohlgedachtes Set an pädagogischen Methoden kann gewünschte Lernprozesse einfach in Gang setzen.

Zwar gibt es genügend Anlässe und Gelegenheiten, sich um interkulturelle Lernchancen zu bemühen, aber spürbare Erfolge sind schwer zu fassen. Aktionen, Übungen, Spiele, Methoden sollen interkulturelle Lernprozesse anregen, unterstützen, begleiten. Die Vielzahl von Vorschlägen, was wie mit wem initiiert werden könnte, hält nicht unbedingt Schritt mit erlebten Veränderungsprozessen. Der gescheiterte Versuch einer Wirkungsanalyse von Spielen bei internationalen Jugendbegegnungen belegt diese Diskrepanz (vgl. Rademacher 1991, 15 f.) Wir bewegen uns auf schwierigem Gelände. Begegnungen und Kontakte zwischen Inländern und Ausländern - für manche ist der erste wichtige Schritt die länderspezifische Information - sollen Interesse aneinander, Neugier aufeinander und Verständnis füreinander entwickeln helfen. Für die Volkshochschularbeit schlägt Rademacher eine breite Palette von Aktivitäten vor:

- Fotokurse/Ausstellungen (z.B. „Türkische Spuren in der Stadt“, „Deutsche sehen Deutsche“),
- Malerei-, Literatur-, Videokurse (z.B. zum Thema „Fremdsein“),
- interkultureller Austausch über Mail-Box (z.B. zum Rassismus),
- Städtepartnerschaften und Begegnungen,
- Tandem-Sprachkurse,
- Straßenaktionen (u.a. Feste, Spiele),
- Informationskampagnen (z.B. gegen Fremdenfeindlichkeit),
- Stadtteilarbeit (z.B. Austausch zwischen Mitarbeiterinnen unterschiedlicher sozialer Einrichtungen, Arbeitskreise initiieren) (Rademacher 1994, 38 ff.).

Schwerpunktthemen von Zeitschriften erweitern das Spektrum: Erkundungsreisen ins Ausland, Vernetzung von entwicklungspolitischen Initiativen, Beratungszentren, Projekte „Wandel durch Handel“ („Kaffee aus Nicaragua“), mobile Ausstellungen („Labyrinth Fluchtweg“) (vgl. fbi, forum der bildungsinitiativen in niedersachsen H. 1/1994).

Monika Schmidt

## Interkulturelles Lernen als „Dennoch- Pädagogik“

### Einige methodische Anregungen

Andere halten andere Wege für vorrangig: Die Niederländerin Lida van den Broek geht davon aus, „daß jede(r) Weiße - ohne Ausnahme - vom Rassismus betroffen ist, daß der Sozialisationsprozeß das tägliche Denken und Handeln rassistisch geprägt hat“ und nur über Trainingsprogramme alte Erfahrungen verarbeitet werden können. „Rassismus ist erlernt und kann somit auch wieder verlernt werden. Zu oft wird jedoch, der Einfachheit halber, davon ausgegangen, daß es ausreicht, etwas zu wissen.“ (Broek 1993, 114)

Einzelne Projekte versuchen unterschiedliche Ansätze aufzugreifen und zu integrieren. Der niedersächsische Informations- und Aktionsbus „Friendship“, ein Projekt des Landesverbands der Volkshochschulen bietet ein vielfältiges Angebot für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Es gibt eine Grundausrüstung an kostenlosen Informationsbroschüren, Literaturempfehlungslisten, Praxishandreichungen, Videos mit Filmen und Fernsehschnitten. Über Mitmachaktionen (z.B. Losaktion, Infotunnel-Quiz) wird ein erfahrungsbezogener Zugang zum Thema vermittelt. Seminarangebote (u.a. interkulturelles Kommunikationstraining) richten sich vor allem an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Vielen Verzweigungen des interkulturellen Lernens kann ich nicht näher nachgehen. Ihre Vielfalt - Szablewski-Cavus stellt z.B. mehr als einhundert Publikationen zum „Lernen gegen Ausländerfeindlichkeit“ vor - ist eindrücklich und signalisiert aber auch, daß keine breite, bequeme Avenue, Avenida, Rambla zum erfolgreichen interkulturellen Lernen führt.

Die Sammlung von Rademacher und Wilhelm enthält etwa 90 Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Die Vorschläge richten sich an Kinder, Jugendliche, Erwachsene. Sie lassen sich zu unterschiedlichen Gelegenheiten und Anlässen einsetzen. Die Spannweite reicht von binationalen Jugendbegegnungen bis zum Bildungsurlaub für Arbeitnehmer/innen. Sie werden nach verschiedenen Zielen und Funktionen (z.B. aufwärmen, kennenlernen, erkunden, informieren, verstehen, handeln) unterteilt. Im Vorwort wird ein „kreativer Umgang“ (Rademacher/Wilhelm 1991, 7) - Methoden können situations- und zielgruppenspezifisch abgewandelt werden - empfohlen. Zahlreiche Ideen sind Praxis-sammlungen zur Bildungsarbeit entnommen und für das interkulturelle Lernen abgewandelt worden. Wer sich also mit Rademacher und Wilhelm noch nicht genügend ausgestattet fühlt, kann zu anderen Methodenbüchern (z.B. Brühwiler) greifen und angeführte Anregungen für interkulturelle Ziele und Anlässe abwandeln.

Um einen *praktischen Einblick in methodische Möglichkeiten* zu gewinnen, stelle ich einige Übungen/Spiele vor. Sie bleiben ausschnitthaft, aber kleinere Variationen lassen bereits „neue“ Methoden entstehen, so daß sich das Repertoire leicht erweitern läßt. In jedem Fall ist es jedoch hilfreich, inländische/ausländische Kalender, Illustrierte, Graffitis, Volkssprüche, Karikaturen, Musik zu sammeln. Informationsmaterial läßt sich auch bei verschiedenen Großorganisationen kostenlos bestellen.

### **Einsteigen, einstimmen**

Kooperatives Puzzle: 2 bis 4 Gruppen mit max. 4 Teilnehmern. Auf großen Plakatkartons sind Puzzles mit unterschiedlichen Szenen aus den Herkunftsländern der Teilnehmer vorbereitet. Auf der Rückseite kann zusätzlich ein passender Kurztext abgedruckt sein.

Jede Gruppe enthält zum Start ein Puzzleteil des Bildes, das sie zusammensetzen soll. Die restlichen Teile liegen teilweise bei den anderen Gruppen und müssen getauscht werden. Sind mehr als zwei Gruppen beteiligt, dürfen Farb- und Formgestaltung der verschiedenen Puzzle den Tauschprozeß nicht zu sehr erschweren.

#### *Varianten*

- es kann unterschiedliches multikulturelles Bild- und Textmaterial gewählt werden: z.B. die Dezemberblätter von Kalendern, die erste Seite verschiedener Tageszeitungen, Kunstdrucke aus einer Epoche;
- es läßt sich mit Nonsenselementen verbinden; das fertige Puzzle wird mit einem Phantasievortrag über das Abgebildete vorgestellt oder es wird marktschreierisch zum Verkauf angeboten;
- zum Puzzle wird eine fiktive Geschichte erzählt; Personen oder Gegenstände werden zum Leben erweckt;
- eine gepuzzelte Alltagsszene (z.B. Schlange an der Supermarktkasse) kann als Standbild nachgestellt wer-

de; andere Gruppe raten lassen, was auf dem Puzzle abgebildet ist.

### **Kontakt aufnehmen, sich vorstellen**

Persönlicher Gegenstand: Bei mehr als zwölf Teilnehmern Untergruppen bilden. Die Teilnehmer werden in einer Vorstellungsrunde gebeten, sich einen Gegenstand, der sie zum Seminar „begleitet“ auszusuchen und diesen eine Geschichte erzählen zu lassen. („Ich bin die Uhr von Karin und bin ein Geschenk ihrer Mutter ...“) Alle vorgestellten Gegenstände in die Mitte legen und sich austauschen, ob überpersönliche Besonderheiten auffallen oder assoziiert werden („Drei Deutsche haben ihre Uhr gewählt ...“).

#### *Varianten*

- Teilnehmer suchen sich Fotos aus ausliegenden internationalen Illustrierten aus und stellen sich mit ihrem Wahlmotiv vor;
- im Einladungsschreiben werden Teilnehmer gebeten, ein Foto aus ihrer Kindheit oder von einer Feier (Einschulung, Hochzeit, Geburtstag) mitzubringen;
- im Einladungsschreiben werden Teilnehmer gebeten, einen persönlichen Gegenstand, einen für sie kulturell bedeutsamen Gegenstand und einen Gegenstand, den andere als typisch ansehen, mitzubringen.

### **Meinung bilden**

Standpunktespiel: Der Gruppenleiter hat verschiedene Positionen zum Seminarthema in Kurzaussagen zusammengestellt („Berichte über Gewalttaten gegen Fremde werden in den Medien zu sensationell aufgemacht“; „Berichte über Gewalttaten verändern keine Einstellungen“ usw.). Je nachdem, ob Teilnehmer die jeweils vorgetragene Aussage befürworten, ablehnen oder unschlüssig sind, stellen sie sich an einen vereinbarten Platz. Es beginnt eine Runde, in der jedes Gruppenmitglied sich nach dem Muster „ich stehe hier, weil ..“ äußert. Der Standort kann gewechselt werden, wenn inzwischen Argumente anderer überzeugt haben.

#### *Varianten*

- als Impulse können auch Sprüche (Arbeit macht das Leben süß/lieber einen Bauch vom Saufen als einen Buckel vom Arbeiten) oder Graffitis (Döner rein, Türken raus/Inländer raus, Ausländer rein) gewählt werden;
- typische Sprüche können vorher in der Gruppe gesammelt werden;
- nach Graffitis kann gemeinsam im Stadtteil Ausschau gehalten werden;
- eine Arbeitsgruppenphase kann mit einem Standpunktespiel abgeschlossen werden.

## Informieren, diskutieren

Methode 2/4/6: Gruppenleiter verteilt an Teilnehmer kurzes Informationsmaterial zum Seminarthema. Nach der Lektüre setzen sich erst 2, dann 4, dann 6 Personen zusammen und besprechen für 5 - 10 Minuten jeweils eine vorgegebene Frage zum verteilten Material. Abschlußgespräch in der Gesamtrunde.

### Varianten

- Als Material sind knappe Zeitungsberichte oder unterschiedliche Schlagzeilen zu einem Thema, verschiedene Karikaturen oder Statistiken vorstellbar.
- Die Methode ist auch kombinierbar mit der Leittextmethode. Teilnehmer erhalten unterschiedliche Kurztexzte bzw. ein Text wird in Abschnitte unterteilt und dann in wechselnder Gruppenkonstellation vorgestellt und besprochen.
- Die Methode eignet sich auch als Vorbereitung für eine Pro- und Contradebatte oder Talk-Runde.

## Vorkenntnisse erfassen, Kenntnisse vermitteln

Fragebogen: Gruppenleiter bereitet einen Fragebogen mit 5 - 10 Sachfragen zum Seminarthema vor. Der Bogen ist individuell zu beantworten. Es können Antwortalternativen vorgegeben werden.

### Varianten zur Weiterarbeit

- sich zu zweit/dritt austauschen;
- eigene Notizen mit Muster-Antwortbögen vergleichen;
- sich vorbereitete Info-Zettel zur Beantwortung holen;
- zu jeder Frage 2 - 3minütige Impuls-Referate mit Gesprächsmöglichkeit vorsehen.

Die Fragen können auch auf einzelne Karten geschrieben werden und reihum in der Gruppe beantwortet werden.

## Erleben, verhalten

„Ich erinnere mich ...“: Der Gruppenleiter gibt seminar-spezifische thematische Impulse für eigene Erfahrungen, Erinnerungen, Erlebnisse. Jede Person hat einige Minuten Zeit, um eine persönliche Szene zu finden. Es schließt sich ein Austausch zu zweit an. Jede Person hat max. 7 Minuten Zeit für den eigenen Bericht und evt. Rückfragen.

### Varianten der Auswertung in der Gesamtgruppe

- Paare stellen nacheinander ihre Szene als Standbild oder mit einer kennzeichnenden eingefrorenen Geste dar; die anderen teilen eigene Beobachtungen, Gefühle, Assoziationen mit.
- Auf einer Wandzeitung werden Auswertungsfragen vorgegeben, die einzeln mündlich/schriftlich in Stichwor-

ten beantwortet werden. Die Szene selbst wird nicht erzählt.

Beispiele für Fragen: Wie hast Du Dich in der Situation verhalten? Was hast du getan? Was hast du gefühlt? Was hast Du an anderen Beteiligten beobachtet? Was hat deren Verhalten möglicherweise gelenkt?

### Varianten von thematischen Impulsen

- „In welchen Situationen hast Du Dich fremd gefühlt?“ Evt. noch anregende Hinweise wie „auf einer Party, beim ersten Arbeitstag...“
- „In welchen Situationen hast Du Dich diskriminiert gefühlt?“
- „In welchen Situationen hast Du nicht gehandelt, obwohl Du es für richtig gehalten hättest?“

Soweit verschiedene methodische Anregungen. Bei den Beispielen bin ich von der Übung/dem Spiel ausgegangen. Mitunter können Anregungen aber nicht aufgegriffen werden, weil erforderliches Material momentan nicht beschafft werden kann oder der Aufwand unangemessen hoch ist. Hier empfiehlt sich, genau umgekehrt vorzugehen. Am Anfang wird vorhandenes, leicht zugängliches Material gesichtet und dann methodische Ideen entwickelt. Oder es werden Methoden ausgewählt, die ohne Zusatzmaterialien auskommen. In meiner Sammlung habe ich eine Kurzgeschichte, in der im Rahmen einer Seite eine Begegnung auf einer deutschen Bahnhofstoilette zwischen drei Afrikanerinnen aus Mali und einer farbigen Deutschen beschrieben wird: „Luise aus Zerbst würde am liebsten wieder gehen, aber die fremden Frauen haben schon Kontakt aufgenommen ...“ Diese Erzählung habe ich schon unterschiedlich eingesetzt:

- Ich breche zwischendurch ab und lasse vermuten, wie es weitergeht.
- Auf Vorschläge der Teilnehmer bekommt die Geschichte neue Titel.
- Statt eines Titels wird die Geschichte mit einer Farbe oder Form versehen und die eigenen Gedanken beschrieben.
- Ich schlage vor, sich in die verschiedenen Frauen hineinzuversetzen und sich ihre Gefühle vorzustellen.
- Ich lasse auflisten, welche Sachaspekte in der Geschichte angeschnitten werden und welche kultur-spezifischen Thesen sich dazu formulieren ließen.
- Ich animiere, die handelnden Personen nach eigenen Vorstellungen zu beschreiben (Alter, Kleidung, Aussehen, Ausbildung, Beruf) und die Phantasien in der Gruppe zu vergleichen.

- Ich lasse die Szene als Standbild nachstellen und Sätze assoziieren, die der jeweiligen Rolle nahekommen.

- Ich frage, ob ähnliche Szenen selbst erlebt wurden und wie sie ausgegangen sind.

Die bisher vorgestellte „Mixtur aus Vielerlei“ muß von Ihnen in der Praxis individuell zusammengestellt werden. Nicht zuletzt die eigenen Stärken und Schwächen in der

Leitungsrolle beeinflussen die Entscheidung. Noch wichtiger als die einzelne Methode sind jedoch *Arbeitsprinzipien*, nach denen vorgegangen wird. Hierbei bemühe ich mich vor allem, die Anforderungen, die von Teilnehmenden, Gruppe und Sache ausgehen auszubalancieren. Im Charakter einer Checkliste nenne ich für mich Wesentliches:

- klare Strukturen für den Anfang, um sachliche und persönliche Orientierung in der Gruppe zu erleichtern;
- Äußerungsmöglichkeiten für alle einschließlich kontroverser Meinungen und Minderheitenpositionen, um sich integrieren und aktivieren zu können;
- regelmäßige Rückmeldung nach jeder längeren Einheit, um Wünsche und Kritik der Teilnehmer zu erfahren;
- stoffzentrierte Methoden erst nach einer kontaktfördernden Einstiegsphase einsetzen, um die Aufnahmebereitschaft zu verbessern;
- stark strukturierte Methoden mit offeneren Methoden abwechseln, um unterschiedliche Zugangsweisen zu einem Thema zu eröffnen;
- Methoden nach verschiedenen Lernkanälen (auditiv, visuell, haptisch) aussuchen und innerhalb einer Einheit wechseln, um unterschiedliche Lerntypen zu erreichen;
- nichtsprachliche Ausdrucksmittel einbeziehen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung zu erweitern und unstrukturierte Scheinkontroversen zu begrenzen;
- häufigere Kurzpausen zur Erholung und für's Informelle.

Selbst, wenn diese Arbeitsprinzipien umgesetzt werden können, bleiben noch genügend *Hindernisse*. Einige hängen mit dem Arrangement von Methoden zusammen, andere sind eher grundsätzlicher Art. Methodenimmanent kann es schwierig werden, wenn:

- deutsche Sprach- und Schreibkenntnisse vorausgesetzt werden (müssen),
- problematische Übergänge von spielerisch-erlebnisorientierten Zugängen zu systematischer Auseinandersetzung nicht genügend beachtet werden,
- vereinheitlichend wirkende Vorstellungen über die jeweilige Herkunftskultur der Teilnehmer transportiert werden („alle begrüßen sich in den typischen Gesten ihrer Heimat“).

Grundsätzliche Einwände beziehen sich auf:

- den anmaßenden appellativ-normativen Gestus, mit dem Pädagogen meinen, interkulturelle Lernprozesse für andere organisieren zu können,
- begrenzte Möglichkeiten, neue Kreise für interkulturelles Lernen gewinnen zu können; es begegnen sich vor allem diejenigen, die bereits meinen, genügend voneinander zu wissen und sich zu verstehen,
- Skepsis gegenüber einem Kulturbegriff, der zu Typisierungen neigt und Vorurteilsbildungen und Zuschreibungen begünstigt.

Kein optimistischer Ausklang, aber vielleicht kennen Sie die Dennoch-Postkarten mit Motiven, die von kör-

perbehinderten Künstlern gemalt und von karitativen Einrichtungen als Zeichen von (Über-)Lebensmut vertrieben wurden?! Zwar sind es kleine Münzen, mit denen gerechnet wird, aber im (internationalen) Alltag kann es bereits ein Gewinn sein, wenn aufmerksam beobachtet und Fragen gestellt werden, bevor vorschnell geurteilt wird.

#### Literatur

- Herbert Brühwiler:** Methoden der ganzheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung. Opladen 1992.
- Helmolt Rademacher/Maria Wilhelm:** Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Berlin 1991.
- Helmolt Rademacher:** Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen. Berlin 1991.
- Willy Klawe/Jörg Matzen (Hg.):** Thema: Ausländerfeindlichkeit - politische Bildungsarbeit auf dem Weg in die multikulturelle Gesellschaft. Frankfurt/Main 1993.
- Lida van den Broek:** Am Ende der Weißheit. Vorurteile überwinden. 2. überarbeitete Auflage. Berlin 1993.
- Zwischen Cuba Libre und niedersächsischem Kräuterlikör. Internationale und interkulturelle Bildung. Themenschwerpunkt in: fbi, H. 1/1994.
- Rassismus - antirassistische Programme. Themenschwerpunkt in: Informationsdienst zur Ausländerarbeit, H. 1/1994.
- Monika Schmidt:** Fremdenfeindlichkeit - Methoden als helfende Verfahren in der Bildungsarbeit. In: eb, H. 1/1993, S. 10-12.
- Interkulturelles Lernen 1. Erfahrungen, Anregungen, Arbeitshilfen, Lestips (DIE-Materialien für Erwachsenenbildung) Frankfurt/Main 1994.
- Horst Siebert:** Bildungsarbeit im Nord-Süd-Konflikt. Ernüchterungen und Enttäuschungen. In: fbi, H. 1/1994, S. 20-29.
- Landesverband der VHS Niedersachsen (Hg.):** Friendship. Wir sitzen alle in einem Boot. Spiele und Aktionen zur Förderung interkultureller Praxis. Hannover 1993. (Best. über Landesverband der VHS Niedersachsen, Bödekerstr. 16, 30161 Hannover).
- Wunibald Haigl:** Arbeitsbuch gegen Ausländerfeindlichkeit. Vorschläge für Schule und Jugendarbeit. Weinheim 1996.
- Begegnen - Verstehen - Handeln:** Ein Handbuch für interkulturelles Kommunikationstraining. 2. Aufl. Frankfurt/Main 1995 (Amt für Multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt/Main).

#### Bezugsadresse (Dokumente/Materialien):

Pädagogisches Werkstattgespräch entwicklungs-politischer Organisationen (Hg.): Eine Welt im Unterricht. Materialien, Medien, Adressen. Ausgabe 1995/96 (Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld).



**Dr. Monika Schmidt** ist Hochschuldozentin an der Universität Hannover, Institut für Erwachsenenbildung und Außerschulische Jugendbildung, Schwerpunkte: Methodik und Didaktik, Frauenbildung und Marketing. Ehrenamtlich in der Flüchtlingsarbeit tätig. Mitbegründerin des Netzwerks für Menschenrechte und Flüchtlingshilfe e. V.

*Zusammenfassung: In der Erwachsenenbildung wird es immer schwieriger, genügend Teilnehmende für Veranstaltungen zu finden, wenn nicht gleich Spaß, Selbstfindung oder (späterer) finanzieller Erfolg versprochen werden. Besonders betroffen von der Flaute sind auch Veranstaltungen, die sich mit Ökologie und Entwicklung beschäftigen. Bei großen Bildungseinrichtungen findet in diesem Bereich oft nur noch ein Viertel der angebotenen Veranstaltungen wirklich statt.*

*Das Bildungs- und Forschungsprojekt „Innovation ökologischer Erwachsenenbildung“ (IÖE, gefördert durch die Deutsche Bundesstiftung Umwelt) mit Horst Siebert, Gerd Michelsen und Martin Beyersdorf möchte durch Analyse, eigene Entwürfe und Praxisbeispiele handhabbare Anregungen bieten, um aus der Flaute wieder in die frische Brise zu kommen. Dafür sind zum einen einige Trends der Bildungsarbeit und zum anderen didaktische Fragen zu berücksichtigen. Einige dieser Grundlagen und darauf bezogene Veranstaltungen sollen hier kurz vorgestellt werden.*

#### **Von der Appellationspädagogik zum Konstruktivismus**

In den 70er Jahren genügte noch der moralische Aufschrei gegen Ungerechtigkeiten, um mit dem Appell für Veränderung ausreichend für Bildungsveranstaltungen zu werben. Die Ungerechtigkeiten sind inzwischen vielfältig bekannt und auch schon auf Hochglanz publiziert. Wir stumpfen einerseits ab bei soviel Übel in der Welt und leben andererseits nicht schlecht damit - und teilweise auch davon. Aber mit der Appellationspädagogik bekommen wir keine Teilnehmenden mehr hinter der Zentralheizung hervor.

Fragen nach dem „Warum“ der Verhältnisse oder dem „Wie“ ihrer Geschichte scheinen nicht mehr zu interessieren. Das „Daß“ erläutert uns immer wieder neu die Tageszeitung. Wichtiger und erschließender ist inzwischen die Frage danach, wie wir uns und mögliche Teilnehmende sich die Sicht der Welt zurechtlegen, damit es paßt: Wie konstruieren wir uns unsere Welt? Wie verpacken wir die Ungerechtigkeiten? Wo sind Legitimationsmuster für unser Verhalten eingebaut? Wie ändern wir unsere Ansichten, damit wir unser Verhalten nicht ändern müssen? ...

Im Sinne des Konstruktivismus müßten wir mögliche Teilnehmende danach fragen, was sie davon haben, wenn sie die Welt und ihr Handeln so und nicht anders sehen. Wo liegen die Vorteile entsprechender Sichtweisen; wie helfen sie, den Alltag zu leben?

Die Appellationspädagogik hat Antworten auf diese Fragen erst gar nicht gesucht. Findet eine konstruktivistische Pädagogik zumindest einige Antworten, dann kann sie eher die Teilnehmenden mit bestimmten Themen und Arbeitsweisen ansprechen.

Im Rahmen der IÖE wurde diese Thematik bearbeitet in der Veranstaltung:

Sind wir ökologisch überfordert?

#### **Psychologische und anthropologische Grundlagen der Umweltbildung**

„Irgendwie“ sind wir alle für Umweltschutz. Doch offensichtlich bestimmt eine global-ökologische Vernunft nur in

Martin Beyersdorf

## **Anregungen zur ökologischen und entwicklungspolitischen Bildungsarbeit**

am Beispiel des Bildungs- und  
Forschungsprojekts „Innovation  
ökologischer  
Erwachsenenbildung“

Ausnahmefällen unser alltägliches Denken und Handeln. Gelegentlich ertönt der Ruf nach einem grundlegenden Wertewandel, einem „neuen Denken“ oder sogar einem „neuen Menschen“. Doch ist dieser Ruf realistisch? Die Ökopädagogik argumentiert im Stil einer normativen Pädagogik moralisierend und gesinnungsethisch - und sie war mit dieser Position nicht sonderlich erfolgreich.

Der ökologischen Bildungsarbeit liegen zum Teil unbewußte Menschenbilder zugrunde, die reflektiert werden sollen. Dabei sollen eigene Erfahrungen ausgewertet sowie ökologische Modelle, kognitionstheoretische Ansätze und anthropologische Positionen erarbeitet werden.

Geplant ist also ein „theoretisches“ Seminar - aber nichts ist praxisrelevanter als eine (gute) Theorie.

#### **RO, NRO und das Geld**

Besonders staatliche oder staatsnahe Bildung (die der Regierungsorganisationen) hat es - wohl auch aufgrund der häufig unterstellten Alibifunktion - schwer, Veranstaltungen im Bereich Ökologie und Entwicklung an den Mann oder die Frau zu bringen. Zugleich werden die Arbeitsbedingungen durch drastisch sinkende Zuschüsse aus öffentlichen Kassen für (teil-)professionalisierte, kleine und freie Anbieter immer schlechter. Wenn Mittel gestrichen werden, dann immer zuerst im Bereich Bildung und Soziales. Besondere Berücksichtigung im Streichkonzert finden zusätzlich alle Förderungen, die als Kann-Leistungen nicht auf gesetzlicher Grundlage verausgabt werden. So besteht z.B. in Niedersachsen die Befürchtung, daß 1997 sämtliche Projektfinanzierungen bis auf Marginalien gestrichen werden; selbst Verpflichtungsermächtigungen sind ausgesetzt

worden, so daß auch längerfristige Maßnahmen nicht mehr umsetzbar sind. Mit anderen Worten: Wenn der Staat selbst Bildung veranstaltet, dann wird sie kaum wahrgenommen, und freie Gruppen (Nicht-Regierungsorganisationen) bekommen für ihre Aktivitäten immer weniger Mittel.

Für die freien Gruppen bieten sich auf ihrem Weg in die finanzielle Eigenständigkeit mehrere Möglichkeiten: professionelle Spendenwerbung, social sponsoring oder Fördermittel der EU. Der Spendenmarkt wird zwischenzeitlich von immer mehr Nachfragern bewirtschaftet. Es hat sich eine größere Gruppe an professionellen Spendenmanagern etabliert, die gegen Erfolgsbeteiligung tätig werden. Für die weniger dramatischen und PR-fähigen Themen der Ökologie und Entwicklungspädagogik wird die Erfolgswahrscheinlichkeit aber als gering bewertet.

Social sponsoring ist wesentlich Ereignisförderung, damit große Firmen sich mit fremden Federn ihr Firmenschild schmücken dürfen. Ziel ist der Imagetransfer von dem gesponserten Ereignis und der zugehörigen Gruppe auf die (corporate) identity der Firma. Freie Gruppen benötigen in der Regel jedoch laufende und nicht einmalige Zuschüsse, um ihre Arbeit zu sichern und weiterzuentwickeln. Zudem sind sie meist nicht in der Lage große, publikumsträchtige Veranstaltungen zu organisieren, damit die sponsernde Firma hinreichend viele Werbekontakte erhält.

Es bleibt das Ausweichen auf die oder das Ergreifen der von der EU ausgeschriebenen Mittel. Freie Gruppen müssen sich auch hier der Hilfe bedienen, da zahlreiche Bedingungen, wie z.B. Trägerschaft, Verwaltungskompetenz, Sicherheiten, Eigenmittel usw., vorhanden sein müssen. Wenn es allerdings einmal gelungen ist, in die Förderräume der EU zu kommen, dann bestehen gute Chancen für die Absicherung der weiteren Arbeit in Abhängigkeit zu immer wieder neuen Anträgen.

Exemplarisch für dieses Themenfeld der EU-Mittel, des found raising und des Ökomarketing haben wir folgende Veranstaltungen geplant:

#### **EU-Fördermittel für die Ökologie**

Die drängenden Umweltprobleme sind globaler Natur und müssen auch in zwischenstaatlicher Zusammenarbeit bekämpft werden. Die Umweltpolitik der Europäischen Union hat dabei eine zunehmende Bedeutung.

Zentrales Thema dieser Veranstaltung sind die EU-Umweltpolitik sowie ihre verschiedenen Förderinstrumente und ihre Anwendbarkeit für ökologische Projekte. Es werden nicht nur die umweltspezifischen Programme vorgestellt, sondern auch die Möglichkeiten anderer Programme für dieses Arbeitsfeld.

Anhand von Fallbeispielen werden die Auswirkungen der Verordnungen auf die (betriebliche) Praxis aufgezeigt - die Anwendbarkeit unterschiedlicher Förderprogramme wird besonders berücksichtigt.

#### **Öko-Marketing. Marketingkonzepte für Öko-Projekte und Initiativen**

Private Unternehmen lassen sich etwas einfallen, um alte Kunden zu halten und um neue Kunden zu gewinnen: Clubkonzepte breiten sich aus, frequent-shopper-Programme wer-

den aufgelegt, Kundenkartensysteme optimiert. Auch der Umweltschutz wird zu Werbezwecken entdeckt: Baumpflanzaktionen und Öko-Busse werden finanziert, Projekte zum Artenschutz unterstützt. Warentest-Stiftungen, Verbraucherzentralen und Umweltorganisationen bedienen sich vergleichbarer Marketingstrategien und -instrumente. Wo können sich Projekte und Initiativen im Öko-Bereich anregen lassen? Wo liegen die Grenzen?

Im Seminar wird ein Überblick über Marketing-Ansätze gegeben und aktuelle Trends skizziert.

Vielfältige Praxismaterialien illustrieren Entwicklungen und animieren zu situationsangemessenen eigenen Vorhaben vor Ort.

#### **Vom Denken zum Erlebnis und zum Tun**

Bildung ohne Denken kann es nicht geben. Denken ist Probehandeln im Kopf und ist immer doppelt reflexiv. Denken und Bildung reflektiert zum einen gegebene Themen der Welt und bezieht sich reflexiv auf die Biographie und mögliche Zukunftshorizonte von Teilnehmenden. Teilnehmende müssen „selbst denken“, sich selbst ihres eigenen Verstandes bedienen, um sich Gegenstände und Handlungsperspektiven zu erschließen.

Betrachtet man allerdings die empirische Entwicklung von Teilnahmemotiven, so zeigt sich ein anderer Trend. Reflexion, Besinnung und denkende Aufklärung sind rückläufig; Spaß und Erlebnisorientierung auf der einen Seite sowie (finanzielle) berufsorientierte Nutzenkalkulation auf der anderen Seite werden wesentlich wichtiger; stabil bleibt das Teilnahmemotiv: nette Leute kennenlernen. Diese Aspekte sollten bei Ausschreibungstexten immer berücksichtigt werden.

Für die didaktische Binnenstruktur macht die Orientierung am Erlebnis und am Tun eine stärkere Handlungsorientierung notwendig. Die „sitzende“ Reflexion braucht zumindest als Ergänzung die „bewegte“ Handlung und nach Möglichkeit auch die Planung von Aktivitäten nach vorn. Dabei gilt es auch, neue Lernorte zu entdecken.

In der Bildungsarbeit gibt es inzwischen zahlreiche gelungene Versuche, von denen hier nun die zwei begehren Collagen im LKW aus Gemeinschaftsproduktionen unterschiedlicher Träger und Gruppierungen besonders benannt werden sollen:

„Labyrinth Fluchtweg“ und „Morgens um 7“ (weitere Informationen über den VNB, Bahnhofstr. 16, 49406 Barnstorf).

In eher traditioneller Form haben wir folgendes Seminar aufgenommen:

#### **Umweltbildung an ungewöhnlichen Orten. Energie-Jahrmarkt; Erde, Wasser, Luft und Feuer; Genießen Sie Ihr Leben!; Mobilität geht!**

Dieses Projekt will den Defiziten herkömmlicher Umweltbildung begegnen, indem

- BürgerInnen angesprochen werden, die sich bis dahin noch nicht aktiv mit Fragen des Umweltschutzes auseinandergesetzt haben;

- Anregungen, Informationen und Tips zum Umweltschutz - durch eine ungewöhnliche Wahl der Orte - in den ALL-

TAG der Menschen hineingetragen werden;

- aufgezeigt wird, daß umweltfreundliches Verhalten SPASS macht und GENUSS und LEBENSFREUDE darstellt.

Diese Ansprüche müssen ihre Konsequenzen in der Methodik finden:

- Neue ansprechende Darstellungsformen sollen das Interesse an Umweltthemen wecken.

- Neben Informationen sollen vor allem Motivation, Animation und neue Handlungsperspektiven im Vordergrund stehen.

- Mit Aktion, Spaß und Unterhaltung werden die Themen attraktiv gestaltet, und

- alle werden spielerisch mit einbezogen.

### homo technologicus und homo ludens

Die Höhe der Zeit ist zu nutzen, auch technologisch. Gemeint ist hier allerdings nicht die Anpassungsqualifikation an immer neue Anforderungen der Technologien und des Arbeitsmarktes. Neue Technologien bieten auch eine Möglichkeit, neue Teilnahmegruppen anzusprechen. Sie können zudem der schnellen Sachinformation und der Mitteilung von Aktionen dienen. So konnte man über das Internet von örtlichen NaturschützerInnen bereits nach weniger als einer Stunde die neuen Skandale vom Eierfabrikanten Pohlmann in der USA erfahren. Die Gülle aus Hühnerställen wurde so gelagert, daß bei einem großen Regen ein ganzer Stall zusammenbrach und tonnenweise Gülle einen Fluß nachhaltig verschmutzte.

Zum anderen erschließen neue Technologie den spielerischen Zugang zu komplexen Systemen und simulierten Handlungsvollzügen. Aus dem Probedenken im Kopf kann das Handeln in virtuellen Welten werden:

### C:\OEKO> dir. Eine Reise von Simcity ins WorldWideWeb

Umweltzusammenhänge klar machen - AktivistInnen weltweit vernetzen - kreativ sein und Spaß haben ...

... das sind die Stichworte für unser zweitägiges Seminar.

Mit Hilfe von Simulationsspielen und Szenarien werden Abhängigkeiten bei der Entwicklung von Lebensräumen auf spannende Art deutlich. Verschiedene Maßnahmen zum dauerhaften Nutzen von Mensch und Natur können spielerisch „getestet“ werden.

Außerdem beschäftigen wir uns mit den Möglichkeiten der regionalen und weltweiten Vernetzung von aktiven UmweltschützerInnen mit Hilfe von Mail-Boxen und Internet.

Das Seminar richtet sich an Aktive aus Theorie und Praxis, die unterschiedliche Formen der Nutzung von PCs in der Umweltarbeit kennenlernen wollen.

Der spielende Mensch ist immer auch ein lernender Mensch. Spiel gibt den Rahmen und die Gewißheit, ausprobieren zu können und zu dürfen. Es muß nicht immer gleich alles stimmen und „richtig“ sein. In Spiel-Räumen erfahren wir neue Seiten von uns, von anderen und von den „bespielten“ Gegenständen selbst. Spaß beim Lernen gibt es sicherlich, wenn spielend gelernt wird. Es gibt fast keinen Bereich, für den SpielerentwicklerInnen und die zugehöri-

gen Verlage nicht ein Spiel „erfunden“ und vermarktet hätten. Für das Spielen selbst ist der jeweilige ideologische Gehalt erst einmal weniger bedeutsam. Der spielenden Gruppe erschließt sich der heimliche Lernplan oft genug von selbst als Ideologie, als Regel oder als Konstrukt, wird so gleich interpretiert und somit zum Diskussionsgegenstand. Sicher gibt es auch pädagogischer Sicht unterschiedlich empfehlenswerte Spiele; wenn eine Gruppe jedoch in der Bildungsarbeit spielt, braucht man auf eine Spielkritik nicht lange zu warten.

### Spiele - Pädagogik - Ökologie

Im norddeutschen Spielezentrum Drübbelholz gibt es auch Ökospiele! Auf öko-pädagogischer Grundlage werden unterschiedliche Spiele vorgestellt, erprobt und reflektiert.

Einige Stichworte:

- Naturerfahrung,
- Brettspiele,
- Großgruppenspiele,
- Planspiele.

### Von der Bildung zur Kampagne

Ein weiterer Trend hat aus der Sphäre des Wirtschaftens auf die Bildung übergegriffen: nach dem lean management kommt das lean learning. Lernen soll für bestimmte Teilnahmemilieus schnell, effektiv und gruppenorientiert vollzogen werden. Bildungsmaßnahmen sollen überschaubar, genauer: möglichst kompakt sein - mit einem klaren Anfang und einem deutlichen Ende. Alle sollen wissen, wann es angefangen hat, was es zu tun gibt und wann die Aktion mit welchen Ergebnissen zuende ist.

Die Kombinationen von Bildung und Kampagnen im Bereich der Alltagsökologie wird in folgender Veranstaltung betont:

### Kampagne Alltagsökologie

Im Sinne eines zukunftsfähigen und nachhaltigen Deutschland ist eine Umorientierung bis in die Haushalte gefordert.

Die meisten Maßnahmen zur „Ökologisierung des Haushalts“ sind zwar bekannt, werden im allgemeinen aber nicht konsequent durchgeführt. Der Grund dafür ist häufig die eigene Bequemlichkeit und auch Resignation angesichts der Anzahl und der Komplexität der Umweltprobleme. Hier hilft das TEAM ...

Das Seminar beschäftigt sich mit einem Modell, daß über den Anreiz der Teambildung in Wohneinheiten oder Wohnblocks die Motivation entsteht, gemeinsam und im Wettbewerb in den Bereichen „Wasser“, „Müll“, „Energie“, „Verkehr“ und „Konsum“ eigenes Verhalten zu reflektieren und zu „ökologisieren“.

Als MultiplikatorInnen wird uns vor allem interessieren, wie ein „Hausbesuch“ aussehen müßte, um alle notwendigen Informationen aufnehmen zu können und um die möglichen Teilnehmenden zu interessieren.

### Neue Themen, alte Themen

Immer wieder gibt es neue Themen. Manche Themen sind so neu, daß man sie einmal hört und schon wieder vergessen hat. Die überall um sich greifende Sucht nach dem Neuen

und Innovativen kann als Erfolg der Geschichtslosigkeit gewertet werden. Neues und Innovatives zeigt sich tatsächlich aber erst in seiner Geschichte, hat seine Resonanz in der Gegenwart und bewährt sich in der Zukunft.

Nach unserer Erfahrung sollte immer versucht werden, bei Ausschreibungen und Veranstaltungsplanungen Themen in ihre Tradition zu stellen und Bezüge herzustellen. In der ökologischen Erwachsenenbildung sind z.B. „Spaziergänge zu den Fledermäusen“ in Großstädten im Herbst 1995 ein großer Renner geworden. Dies mag mit der Aktualität der Fledermauskampagnen generell, mit der Methode des Spaziergangs als Erkundung im Didaktischen und mit der Werbung vor Ort zusammenhängen. Nicht unterschätzt werden sollte aber die Tradition, in die diese Veranstaltungen zu stellen sind: Naturkunde und Tierschutz - Begriffe, die uns wohl an unsere Schulzeit erinnern.

Die Veranstaltung Fledermausschutz nimmt entsprechende Traditionen mit auf:

### **Fledermausschutz. Chancen und Grenzen naturkundlicher Öko-Seminare**

Neben theoretischen Einführungen steht das unmittelbare Aufsuchen von Standorten der Fledermäuse im Mittelpunkt der Seminararbeit - dabei ist der Wach- und Schlafrythmus der Teilnehmenden dem der Fledermäuse anzupassen ...

Das Seminar bearbeitet abschließend die Möglichkeiten und Grenzen naturkundlicher Veranstaltungen im Hinblick auf das „Ökologie-Lernen“ und den Tierschutz.

### **AkteurInnen oder EndverbraucherInnen**

Oft genug treffen Bildungsveranstaltungen ohnehin die, die sich schon mit der Thematik auseinandergesetzt haben oder die bereits selbst in dem entsprechenden Feld tätig sind. Entweder man schmort im eigenen Saft oder die Zielgruppen rekrutieren sich selbst im eigenen Milieu; echte Neuzugänge sind selten. So wichtig und richtig die Selbstreferentialität und die Autopoiesis gesellschaftlicher Teilsysteme sind, im Sinne der Verbreitung der Themen Ökologie und Entwicklung sollten nicht nur die AkteurInnen, sondern auch die EndverbraucherInnen angesprochen werden.

Hier werden häufig die gleichen Fehler gemacht. Auch wir haben in unserem Projekt mit dem Veranstaltungsprogramm erst einmal alle Umweltverbände und öko- und entwicklungspolitischen Initiativen in Niedersachsen angeschrieben. Der Erfolg - hier: der Rücklauf an Anmeldungen - war eher mäßig. Erst eine breitere Bewerbung der Veranstaltungsreihe in Zeitungen, in Bibliotheken und weiteren öffentlichen Einrichtungen brachte mehr Erfolge.

### **Einbettungen - nichts kann ohne Rahmen sein**

Die Agenda 21 und nicht zuletzt die wuppertaler Studie zum „Zukunftsfähigen Deutschland“ hat die enge Verknüpfung von Ökologie und vom Ausgleich zwischen Süden und Norden für eine nachhaltige Entwicklung neu thematisiert. Dieser Zusammenhang ist (wieder) zum Gegenstand engagierter öffentlicher Diskussion geworden. Wir sind nicht nur als KonsumentInnen, sondern auch als politisch Denkende

gefragt, „regional“ und „international“ in unserem Handeln zusammen zu bringen. Als Beispiel dafür eine letzte Veranstaltungsankündigung:

### **Regional oder international? Ökologische Alltagskonzepte für Handel und Wandel in der einen Welt**

Es wird viel geredet von Umwelt und Entwicklung, von der Agenda 21 und der Verantwortung des Nordens für die Zukunft der Welt. Die Darstellung in der Öffentlichkeit schwankt zwischen der Omnipotenz der multimedialen Konzerne und der vielbeschworenen Handlungsfähigkeit der KonsumentInnen.

Steht eine eigenständige, ökologisch-nachhaltige Regionalentwicklung zwangsläufig im Widerstreit mit internationalem Handel mit einer intensiven Einbeziehung der KonsumentInnen als ein Weg in eine ökologische Zukunft?

In dieser Tagesveranstaltung werden - zusammen mit einer Vertreterin aus einer lokalen Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaft - Möglichkeiten und Umsetzungspotentiale der KonsumentInnen aufgezeigt und ihre Grenzen beleuchtet. Die bisher erarbeiteten Konzepte der Umsetzung der Agenda 21 werden auf ihre Anwendbarkeit für jede/n Einzelne/n überprüft. Praktische Beispiele stehen dabei im Mittelpunkt.

### **Gefahren der Verallgemeinerung - Chancen der Besonderung**

Wirklich neue Themen finden ihre Resonanz. Am Anfang der Ökologie- und Eine-Welt-Bewegung genügte eine knappe Ausschreibung und die Veranstaltung lief. Je „gesellschaftsfähiger“ die Themen wurden und je mehr Anbieter entsprechende Angebote in ihre Programme aufnahmen, desto allgemeiner wurde der Themenbereich. Gerade über die Massenmedien verlor er seine Besonderung. Alle konnten teilhaben, Informationen bekommen, sich aufgeklärt fühlen und sich bei Bedarf eine Meinung bilden oder eine aus der breiten Angebotspalette auswählen. Damit waren auch viele identitätsstiftende Momente entfallen, die eine Selbst- und Fremddefinition als „Öko“ oder „Nord-Südler“ boten.

Zum einen ist die Form der Verallgemeinerung für unsere Themenfelder wünschenswert, zum anderen birgt sie Gefahren. Im geschichtlichen Prozeß ist deutlich geworden, daß die Verallgemeinerung zwar den Zugang zu Informationen erleichtert, nicht aber die finanzielle Ausstattung für Bildungsarbeit sichert oder sich zahlreiche AktivistInnen herausbilden, die auch praktisch tätig werden.

Als letzte Anregung: Bildungsarbeit hat in ihrer Entwicklung, Umsetzung und Auswertung immer etwas Experimentelles. Wenn wir bei der Planung und Durchführung unserer Bildungsarbeit Neugier und Wagnisse bewahren, dann erhalten wir damit auch ihre Besonderung.

Dr. Martin Beyersdorf ist pädagogischer Mitarbeiter des VNB (Verband Niedersächsischer Bildungsinstitutionen e.V.) und Lehrbeauftragter der Universität Hannover. Für weitere Informationen und Veranstaltungsdokumentationen: IÖE/VNB, Martin Beyersdorf, Weinstraße 16, 30171 Hannover

*Zusammenfassung: 1994 führte das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung eine schriftliche Befragung zur interkulturellen Weiterbildung an Volkshochschulen, Familienbildungsstätten und Einrichtungen in anderer Trägerschaft durch. Die Ergebnisse wurden mit einer Programmauswertung aus dem Jahr 1985 verglichen. Unter Interkulturellen Veranstaltungen und Projekten wurden solche verstanden, die Einheimische und Migranten (Ausländer/-innen, Aussiedler/-innen, Flüchtlinge usw.) zusammenführen mit dem Ziel, Kontakte zu knüpfen, sich gegenseitig näher kennen- und verstehen zu lernen, sich über unterschiedliche kulturelle Lebensweisen auszutauschen, gemeinsame Interessen zu erkennen und zu verwirklichen, sich gemeinsam gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt einzusetzen usw. Ziel der schriftlichen Befragung war es, einen aktuellen Überblick über Angebote interkultureller Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen zu erhalten.*

### 1. Rücklauf und Repräsentativität

Insgesamt 198 der 406 angeschriebenen Einrichtungen beteiligten sich an der schriftlichen Befragung (40 %). Von diesen 198 Einrichtungen gaben 150 an, in dem vorgegebenen Zeitraum entsprechende Veranstaltungen und Projekte durchgeführt zu haben (76 %). Differenziert nach Einrichtungen beteiligten sich:

73 der insgesamt 139 Volkshochschulen (53 %); davon bieten laut eigenen Angaben 62 (85 %) entsprechende Angebote an.

53 der insgesamt 126 Familienbildungsstätten (42 %); davon bieten laut eigenen Angaben 38 (72 %) entsprechende Angebote an.

72 der insgesamt 231 Einrichtungen in anderer Trägerschaft (31 %); davon bieten laut eigenen Angaben 50 (70 %) entsprechende Angebote an.

Der Rücklauf lag also zwischen 31 % und 53 %.

Die Auswertung der Befragung (nach inhaltlichen Kriterien und Veranstaltungstypen) erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Repräsentativität; sie zeigt aber Trends auf, wo interkulturelle Weiterbildung zum Befragungszeitraum stattgefunden hat und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten sie sich befaßte.

Bei der Programmanalyse 1985 wurden die verfügbaren Programme von 374 Weiterbildungseinrichtungen (66 % aller anerkannten Weiterbildungseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen) ausgewertet.

## 2. Ergebnisse

### 2.1 Zum Umfang interkultureller Weiterbildung

Die Auswertung macht deutlich, daß sich die Idee des interkulturellen Lernens inzwischen in der Weiterbildung durchgesetzt hat. Hatte 1985 nur jede fünfte Weiterbildungseinrichtung interkulturelle Veranstaltungen

Veronika Fischer/Ursula Schneider-Wohlfart

# Interkulturelle Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen

## Ergebnisse einer schriftlichen Befragung 1994

gen in ihrem Programm, ist es 1994 fast jede Weiterbildungseinrichtung, die solche Veranstaltungen anbietet. 1985 boten die Einrichtungen, die interkulturelle Veranstaltungen im Programm hatten, durchschnittlich gut zwei Veranstaltungen an. 1994 sind es durchschnittlich immerhin fast fünf Veranstaltungen. Differenziert nach Einrichtungen ergibt sich folgendes Bild: Volkshochschulen (VHS) sechs, Familienbildungsstätten (FBS) drei, Einrichtungen in anderer Trägerschaft vier Veranstaltungen.

### 2.2 Formen interkultureller Veranstaltungen

Interkulturelles Lernen findet in allen Einrichtungen im Rahmen unterschiedlicher Veranstaltungsformen statt:

*Einzelveranstaltungen:* Hierunter sind einmalige zwei- bis vierstündige Veranstaltungen zu verstehen. (Beispiele: Lesungen, Theater, Tanz, Film, Exkursionen, Diskussionsabende zu Themen wie: Fragen des Zusammenlebens zwischen Ausländern und Deutschen, Umgang mit Fremden, Umweltschutz geht alle an, Ausländische Senioren, Deutschland als Einwanderungsland, Multikulturelle Gesellschaft: Wunschtraum und Wirklichkeit)

*Gesprächskreise:* Hierbei handelt es sich um regelmäßig stattfindende Veranstaltungen, bei denen sich ausländische und deutsche Teilnehmer/-innen zu einem in-

tensiven Gedanken- und Erfahrungsaustausch treffen; in vielen Fällen werden - darüber hinausgehend - auch gemeinsame Handlungsstrategien entwickelt und umgesetzt. (Beispiele: Interkulturelle Frauengesprächskreise, Ausländischer und deutscher Begegnungsabend, Christlich-islamischer Gesprächskreis, „Runder Tisch“ (Vertreter/-innen unterschiedlicher Vereine und Gruppen))

**Kurse:** In vielen dieser wöchentlich angebotenen Veranstaltungen werden Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt. Im Mittelpunkt steht jedoch das gemeinsame Handeln, das Leisten gegenseitiger Hilfestellungen und die gemeinsame Auseinandersetzung, über die ein wechselseitiger Austausch gefördert wird. Über den Kurs hinausreichende Kontakte werden angeregt. (Beispiele: Schreibwerkstatt, Koch- und Nähkurse, Musik- und Tanzkurse, Lern- und Spielgruppen (für deutsche und ausländische Eltern/Kinder))

**Blockveranstaltungen:** Derartige mehrtägige Veranstaltungen fördern durch das Beisammensein über einen längeren Zeitraum in anderer/angenehmer Atmosphäre (Tagungsstätte, Ferienheim) interkulturelle Lernprozesse. (Beispiele: Wochenendseminar, Wochenendseminar, Bildungsurlaub, Projektwoche, Studienreise)

**Aktionstage:** Durch ihre gemeinsame Mitwirkung an Aktionstagen demonstrieren Ausländer/-innen und Einheimische gemeinsam ihre Solidarität mit den angestrebten Zielen der Aktion. Sie umfassen in der Regel ein breites Spektrum unterschiedlicher Begegnungs-, Gesprächs- und Handlungsmöglichkeiten. (Beispiele: Internationaler Frauentag (Arbeitskreise, Kunst, Theater, Literatur), Familientag international (Gespräche, Informationen, Kennenlernen, Kulinarisches), Aktionstag gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, Gewalt (Diskussionen, Filme usw.))

Die Veranstaltungsformen der interkulturellen Weiterbildung sind gegenüber 1985 vielfältiger geworden. In der Programmanalyse von 1985 wurden nur vier Veranstaltungsformen festgestellt, nämlich Gesprächskreise, Kurse, Wochenendseminare und Einzelveranstaltungen (vgl. Schneider-Wohlfart u.a. 1990, 60 ff.). Auffallend ist, daß die Einrichtungen 1994 vermehrt Aktionen und Aktionstage (z.B. gegen Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt, Rassismus) im Programm hatten, die in Kooperation mit anderen Institutionen und/oder Vereinen und Initiativen durchgeführt wurden (vgl. Schneider-Wohlfart u.a. 1990, 6). Vielerorts haben sich Bündnisse, runde Tische und Kooperationsvorhaben gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit gebildet (vgl. Fischer 1995, 16) und zunehmend mehr interkulturelle Veranstaltungen werden im Rahmen solcher Netzwerke initiiert und durchgeführt.

## 2.3 Inhaltliche Schwerpunkte interkultureller Veranstaltungen

### Art der Schwerpunkte

Die interkulturellen Angebote der Institutionen sind vielfältig. Sie lassen sich hinsichtlich Inhalt und Zielsetzung zu folgenden Schwerpunkten zusammenfassen: **Sich kennenlernen; miteinander reden und handeln**

Im Mittelpunkt der Veranstaltungen steht die Begegnung zwischen Einheimischen und Migranten. Sie tauschen sich über ihre Lebenssituation, ihre Lebensweise, ihre Norm- und Wertvorstellungen, ihre Probleme und ihre Lebensperspektiven aus. Das gegenseitige Kennenlernen soll darauf abzielen:

- sich besser zu verstehen, d. h. zu erfahren und zu erkennen, warum die anderen sich in bestimmter Art und Weise verhalten, warum sie so und nicht anders handeln und was für sie in ihrem Leben wichtig ist;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Lebenssituation, Lebensweisen, Norm- und Wertorientierungen und Lebensperspektiven zu erkennen und
- gemeinsame Interessen festzustellen.

Bei diesem Schwerpunkt überwiegen längerfristig angelegte Veranstaltungsformen wie Gesprächskreise und Kurse. Es fällt auf, daß viele der Gesprächskreise Frauen als Adressaten wählen.

### Kulturelle Bildung

Bei den Veranstaltungen zur kulturellen Bildung überwiegen Veranstaltungen, die über ein Medium wie Literatur, Theater und Film das Kennenlernen von Einheimischen und Migranten und die Auseinandersetzung über ihr Zusammenleben in der multikulturellen Gesellschaft fördern wollen. Desweiteren gibt es Veranstaltungen, in denen die Teilnehmer/-innen selber kreativ und künstlerisch tätig werden wie z.B. Folklore, Tanzen, Musik machen, Theater spielen usw. Bei diesen Veranstaltungen wird über das gemeinsame kreative und künstlerische Tun ein intensiverer Kommunikationsprozeß in Gang gesetzt.

### Familien

Hier geht es um Themen, die im engeren und weiteren Sinne um das Familienleben kreisen wie z.B.: Familie zwischen zwei Kulturen, Erziehung, Schulmitwirkung, Mein Kind kommt in den Kindergarten

### Vermittlung praktischer Fähigkeiten

Diese Veranstaltungen (in der Regel Kurse) stellen die Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten in den Mittelpunkt (z.B. Nähen, Handarbeiten, Kochen usw.). Sehr häufig handelt es sich um Veranstaltungen für Frauen. Ein Vorteil dieses Veranstaltungstyps ist es, daß hier nicht die sprachliche Kommunikation im Vordergrund steht wie bei den Veranstaltungen des Schwerpunkts „Sich kennenlernen; miteinander reden und handeln“.

Aber zumeist ist in den Kursen intendiert, daß die Teilnehmer/-innen über das gemeinsame Tun ins Gespräch kommen, sich näher kennenlernen und sich über ihre unterschiedlichen Lebensweisen im informellen Gespräch austauschen.

### **Europa**

In Veranstaltungen des Themenschwerpunktes „Europa“ geht es in erster Linie darum, Menschen die Notwendigkeit eines vereinten Europas näherzubringen und sie zu motivieren, den Prozeß der europäischen Integration politisch mitzugestalten.

Viele Veranstaltungen ermöglichen den Teilnehmenden die Geschichte und Kultur der europäischen Völker besser kennenzulernen. Dazu werden immer häufiger Begegnungsveranstaltungen von Teilnehmenden aus verschiedenen Ländern organisiert. Oftmals finden auch Studienreisen ins Ausland statt mit dem Ziel, die Situation des bereisten Landes auch sinnlich zu begreifen. Der Dialog mit den dort lebenden Menschen steht dabei im Vordergrund.

### **Fremdenfeindlichkeit und Gewalt**

Bei diesen Veranstaltungen geht es in erster Linie um die Thematisierung von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit und des Gewaltpotentials in der Gesellschaft überhaupt, die Schärfung der Wahrnehmung für die vielfältigen Formen von Gewalt und die Erörterung gesellschaftlicher Ursachen von Gewalt und Fremdenfeindlichkeit.

Auch die Schwerpunkte interkultureller Weiterbildung sind im Vergleich zu 1985 vielfältiger geworden. Besonders auffallend ist, daß es 1985 noch keine Schwerpunkte „Europa“ und „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ gab.

Die Weiterbildung hat erst in den letzten Jahren (und insbesondere gefördert durch den deutschen Einigungsprozeß) verstärkt politische, ökonomische und soziale Entwicklungen im Rahmen des europäischen Integrationsprozesses aufgegriffen.

Mit dem europäischen Integrationsprozeß hat das interkulturelle Lernen einen erweiterten Stellenwert gewonnen. Es wird deutlich, daß sich interkulturelles Lernen heute nicht nur aufgrund der Integration von Migranten und ihrer Familien als notwendig erweist, sondern auch das Zusammenleben in Europa die Herausforderung mit sich bringt, daß Menschen mit unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft und unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen, Vorstellungen und Verhaltensmustern miteinander kommunizieren, kooperieren, gemeinsam handeln, ihr Leben miteinander gestalten und Konflikte lösen müssen.

In den Jahre 1991 bis 1995 gaben insbesondere die ausländerfeindlichen und gewalttätigen Anschläge in Solingen und in anderen Städten verstärkt Anlaß, über

die Förderung eines friedlichen Zusammenlebens von Einheimischen und Migranten (z.B. Arbeitsmigranten aus den sogenannten Anwerbeländern, Asylberechtigte, Asylsuchende, Flüchtlinge, Aussiedler/-innen) sowie über die Vorbeugung und Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt nachzudenken und daraus entsprechende Konsequenzen für die Praxis abzuleiten. So wurde eine Vielzahl interkultureller Veranstaltungen (insbesondere Aktionen, Aktionstage) durchgeführt.

1985 war die Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus zwar auch zentrales Ziel der interkulturellen Bildungsarbeit. Aber damals standen Veranstaltungen, die Fremdenfeindlichkeit und Rassismus direkt thematisieren, nicht im Vordergrund. Man war der Ansicht, daß alle interkulturellen Veranstaltungen einen Beitrag zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus darstellen.

### **Gewichtung der Schwerpunkte**

„Sich kennenlernen, miteinander reden und handeln“ ist der größte Schwerpunkt des interkulturellen Veranstaltungsangebots aller Institutionen. Immerhin 272 der insgesamt 683 angebotenen Veranstaltungen werden zu diesem Bereich angeboten (= 40 %).

Auffallend ist, daß sich knapp ein Drittel der Veranstaltungen gezielt an Frauen richtet. Auch schon 1985 war dieser Schwerpunkt der größte. Von den damals erfaßten 148 interkulturellen Veranstaltungen fielen 88 Veranstaltungen auf diesen Schwerpunkt (59,5 %).

Auf den Bereich „Kulturelle Bildung“ (kreative/künstlerische Aktivitäten, kulturelle Veranstaltungen) entfallen insgesamt 162 Angebote (= 24 %). Veranstaltungen im Bereich „Kulturelle Bildung“ haben im Vergleich zu der Programmanalyse 1985 deutlich zugenommen. Von den 148 Veranstaltungen entfielen 1985 25 (16,9 %) auf den Bereich der kulturellen Bildung.

Speziell dem Schwerpunkt „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ widmen sich insgesamt 125 der insgesamt 683 angebotenen Veranstaltungen (= 18 %).

Zur Vermittlung „Praktischer Fähigkeiten“ (wie Kochen, Nähen, EDV u. a.) wurden insgesamt 53 Veranstaltungen angeboten (= 8 %). 1985 waren es geringfügig mehr Veranstaltungen (11,4 %).

Weitere Bereiche waren „Familie“ (= 6 %), „Europa“ (= 4 %) und „Sport“ (= 1 %). Veranstaltungen im Bereich des Sports gab es auch schon 1985. Die Themenschwerpunkte „Familie“ und „Europa“ kamen als extra benannte Themen so gut wie gar nicht vor.

### **Institutionelle Schwerpunkte**

Bei den Volkshochschulen bilden solche Angebote den Schwerpunkt, die Einheimische und Ausländer/-innen die Gelegenheit geben, „sich näher kennenzuler-

nen, miteinander zu reden und zu handeln“ (121 Angebote = 33 %). Zusätzlich werden Interessierten im Bereich der „kulturellen Bildung“ (132 Angebote = 36 %) vielfältige Angebote gemacht.

Die auffallend hohe Zahl an Veranstaltungen zum Schwerpunkt „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ (74 Angebote) hängt mit dem gemeinsamen bundesweiten Aktionstag aller Volkshochschulen anlässlich der zunehmenden Gewalttaten gegenüber Fremden in den Jahren 1993/1994 zusammen.

Auch die Familienbildungsstätten bieten auffallend vielfältige und umfangreiche Angebote zum wechselseitigen Kennenlernen und Austausch an (39 Veranstaltungen = 34 %). In besonderer Weise nutzen sie - mehr als die übrigen Institutionen - zur Initiierung interkultureller Lernprozesse Kurse zur Vermittlung praktischer Fähigkeiten (26 Angebote = 23 %) sowie Angebote im Bereich der Eltern- und Familienbildung (21 Veranstaltungen = 18 %).

Auch bei den Institutionen in anderer Trägerschaft (kirchlich, politisch, frei) dominiert der Schwerpunkt „Sich kennenlernen, miteinander reden/handeln“ (56 % der Veranstaltungen). Ein weiterer Schwerpunkt sind Aktivitäten im Bereich „Fremdenfeindlichkeit und Gewalt“ (52 Veranstaltungen = knapp 25 %). Knapp ein Zehntel der interkulturellen Angebote widmet sich dem Themenkomplex „Europa“, der bei den Volkshochschulen und Familienbildungsstätten eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielt.

### 3. Resümee

Im Vergleich zu 1985 hat die interkulturelle Weiterbildung einen deutlichen Aufschwung genommen und leistet heute Erhebliches für das interkulturelle Lernen und die Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt, die Entwicklung und Akzeptanz für andere Lebensweisen und das Lernen u.a. von Toleranz und Solidarität.

Nicht nur hinsichtlich des quantitativen Umfangs sondern auch im Hinblick auf die Themenschwerpunkte, die Veranstaltungsformen und die Vernetzung mit anderen Institutionen, Vereinen und Initiativen hat sich die interkulturelle Weiterbildung in einem knappen Jahrzehnt deutlich profiliert.

Dennoch lassen sich Anregungen und Schlußfolgerungen für die weitere qualitative Entwicklung dieses wichtigen Bereichs von Weiterbildung benennen:

Veranstaltungen interkulturellen Lernens werden häufig noch ausschließlich von denjenigen Fachbereichen angeboten, die spezielle Veranstaltungen für Migranten organisieren und sind dann eine Ergänzung der Migrantenweiterbildung. Interkulturelles Lernen sollte sich zukünftig jedoch zu einer Querschnittsaufgabe aller Fachbereiche einer Erwachsenenbildungseinrichtung entwickeln.

Migranten sind in der (interkulturellen) Weiterbildung nach wie vor unterrepräsentiert. Damit noch mehr Migranten als bisher Angebote der Weiterbildung wahrnehmen, ist es nach wie vor wichtig, wohngebietsbezogene Angebote zu vermehren, die üblichen Methoden der Werbung (z.B. Programmheft, Presseankündigungen) zu erweitern (z.B. persönliche Ansprache von Migranten, Werbung über Multiplikatoren anderer Institutionen, Vereine und Initiativen, mehrsprachige Handzettel und Aushänge an Treffpunkten von Migranten), Kinderbetreuung zu gewährleisten und vielleicht am wichtigsten, Migranten auch als Kursleiter/-innen und als Hauptberufliche vermehrt in das Personal einer Weiterbildungseinrichtung zu integrieren.

Desweiteren sollte interkulturelles Lernen quasi als didaktisches Prinzip in jeder Veranstaltung Berücksichtigung finden, wo Einheimische und Migranten miteinander und voneinander lernen.

Netzwerke zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt und zur Initiierung und Durchführung interkultureller Lernprozesse sollten in Zukunft verstärkt werden, denn oftmals sind die Maßnahmen und Veranstaltungen in diesem Themenbereich weder lokal noch regional aufeinander abgestimmt und verhindern damit häufig den gewünschten Erfolg. Die Initiierung und Unterstützung von örtlichen und regionalen Kooperationsnetzen zur Abstimmung und Koordinierung der Arbeit mit Migranten, der interkulturellen Arbeit und der Maßnahmen zur Überwindung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt sollte zukünftig verstärkt Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen werden.

### Literatur

**Schneider-Wohlfart, Ursula** u.a.: „Fremdheit überwinden - Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung“, Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), Opladen 1990.

**Fischer, Veronika**: Netzwerke interkulturellen Lernens - Pädagogische Konzepte und organisatorische Voraussetzungen, aus: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Interkulturelles Lernen - Basis kommunaler Ausländerarbeit, Gesprächskreis Arbeit und Soziales Nr. 51, Bonn 1995.

**Dr. Veronika Fischer**, geb. 1951, Studium der Romanistik, Erziehungs- und Wirtschaftswissenschaft, Promotion in Wirtschaftspädagogik, 1978 - 1996 Fachbereichsleiterin an Volkshochschulen in Nordrhein-Westfalen für die Bereiche: Fremdsprachen und Weiterbildung für Ausländer/-innen/interkulturelle Bildungsarbeit; seit 1996 Professorin an der Fachhochschule Düsseldorf.

**Ursula Schneider-Wohlfart**, geb. 1954, Studium der Soziologie, Referatsleiterin in der Abteilung Weiterbildung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung in Soest, Arbeitsschwerpunkte: interkulturelles Lernen mit Erwachsenen, Gesundheitsbildung, Frauenbildung.

*Zusammenfassung: Der Beitrag geht von einem kurzen geschichtlichen Abriss des Themenbereichs „Dritte Welt“ in der politischen Bildungsarbeit der Bundesrepublik aus: Nachdem sie noch in den frühen Jahren der Bundesrepublik so gut wie keine Rolle spielen konnte, gewann sie in den sechziger Jahren über die Auseinandersetzung mit Algerien und vor allem dem US-amerikanischen Krieg in Vietnam zunehmend an Bedeutung. Neben dem beachtlichen Ausmaß an entwicklungspädagogischem Engagement lassen sich allerdings bis heute auch ernüchternde Defizite in der entwicklungspolitischen Bildung konstatieren - und dies vor dem Hintergrund einer in den achtziger Jahren nochmals verschärften politischen, sozialen und wirtschaftlichen Situation in den Ländern der südlichen Hemisphäre. Daß es dennoch keinen generellen Anlaß für Resignation und eine Absage an die Bildungsarbeit zum Themenkomplex „Dritte Welt“ zu geben braucht, will der Beitrag am Beispiel der Ulmer Volkshochschule zeigen. Es scheint trotz aller Probleme möglich, mit einer breiten inhaltlichen und methodischen Palette, insbesondere den Elementen der Projektarbeit, zu beachtenswerten Ergebnissen bzw. nachhaltigen Wirkungen zu kommen.*

### **1. Die »Dritte Welt« in der politischen Bildungsarbeit der Bundesrepublik: Die frühen Jahre**

Nach 1945 spielte die „Dritte Welt“ in der konkreten Politik der Adenauer-Ära so gut wie keine Rolle. Obwohl zum Beispiel in Asien zwischen 1945 und 1949 eine Reihe von Ländern ihre politische Unabhängigkeit erlangten, hatten die Deutschen in dieser Zeit offensichtlich andere Sorgen. Dazu Klaus Vack, seit annähernd 40 Jahren in den politischen Auseinandersetzungen der Bundesrepublik engagiert und zuletzt Sekretär des „Komitees für Grundrechte und Demokratie“:

„In der direkten Nachkriegszeit waren die Leute zunächst damit beschäftigt, die Trümmer wegzuräumen und wieder etwas aufzubauen, damit das Leben wieder funktionierte. Nachdem das bis zur Währungsreform im Juni 1948 einigermaßen geschafft war, wuchs mit dem wachsenden Wohlstand auch die politische Apathie ins Unermeßliche. Die Plakate in den Wahlkämpfen dieser Zeit glänzten geradezu von Abwesenheit von Politik ...

Die Zeit war ja geprägt von der Verdrängung, der Massenverdrängung der Schuld, die die Deutschen dadurch auf sich geladen hatten, daß sie den Faschismus zugelassen hatten. Es hat nie eine Bewältigung dieser schrecklichen Vergangenheit stattgefunden. (...) Das hatte zur Folge, daß auch in den politischen Parteien und Gruppen bestimmte politische Probleme nicht vorkamen, gerade Fragen des Internationalismus.

Da greift es auch zu kurz, zu sagen die Leute waren aber doch im Krieg in Asien und Afrika gewesen, und hatten mitgekriegt, wie es dort zugeht. All das wurde überdeckt von der Last der kollektiven deutschen Verbrechen, von dem Gefühl, eine Nation, die weltweite Schuld auf sich geladen hat, soll sich nicht in irgendwelche Dinge anderswo oder in der Dritten Welt einschalten. Lieber kuschen, brav und ruhig sein“ (Bahlsen/Rössel 1986, 40f.).

Über Dritte Welt-Auseinandersetzungen im Adenauer-Deutschland der fünfziger Jahre zu berichten, heißt so vor allem: das zu berichten, was nicht stattgefunden hat. Es gab keine Jugendverbände, keine Studentenorganisationen, keine Tages- oder Monatszeitung, keine Dritte Welt- oder Solidaritätspublikation, die die antikolonialen Kämpfe in Afrika, Asien oder

Lothar Heusohn

## **Global denken - lokal handeln: „Partnerschaft darf keine Einbahnstraße sein...“**

Interkulturelle Projektarbeit an  
einer Volkshochschule - Das  
Beispiel Ulm

Lateinamerika aufgegriffen hätte, keine Verlage mit diesem Schwerpunkt, keine Filme, kein Dritte Welt-Haus, keinen Dritte Welt-Laden - und fast keine Volkshochschule mit dem politischen und/oder sozialökonomisch gefaßten Thema „Dritte Welt“. Zu den attraktivsten Angeboten der meisten Volkshochschulen zählte die „Heimat- und Länderkunde“, wobei der Diavortrag die dominierende (und beliebteste) Veranstaltungsform war.

Allerdings: Es gab auch einige Ausnahmen. Zu diesen zählte wie in anderen Bereichen auch - die Ulmer Volkshochschule (vh). Die vh diskutierte zum Beispiel im Mai 1952 „Asien im Aufruhr“, im Juli 1953 das „Erwachende Afrika“, im November 1955 „Südamerika“ oder im März 1957 „Die Unabhängigkeitsbewegung der Kolonialvölker“.

### **2. Algerien und Vietnam: Zur „Urgeschichte“ des bundesdeutschen Internationalismus**

Das weitgehende Desinteresse an einer politischen Auseinandersetzung mit der Nord-Süd-Thema sollte sich erst Ende der fünfziger/Anfang der sechziger Jahre ändern. Mit Algerien bzw. dem Kolonialkrieg, den das Nachbarland Frankreich in Algerien führte, begann die „Urgeschichte“ des bundesdeutschen Internationalismus.

Wenn die Auseinandersetzungen mit diesem Thema auch noch nicht spektakulär waren - immerhin: Ein Anfang war gemacht. Es folgte, Mitte der sechziger Jahre, Vietnam.

„Die vietnamesische Revolution zersetzte in den kapitalistischen Metropolen alle überkommenen Politik- und Moral-

verständnisse, streute Dynamik in überlieferte Generationskonflikte, sprengte Reste von Staatsloyalität auf, zwang Zehntausende zur Suche nach einer neuen politischen und persönlichen Identität, lieferte das gesamte Arsenal der Legitimationsideologien des 'freien Westens' dem historischen Müllimer aus. Was für die wenigen Durchblickenden unter den Eltern der spanische Bürgerkrieg war, das wurde der vietnamesische Befreiungskampf für die Generation der Kinder - Lernprozeß, der keinen Stein der Sozialisation auf dem anderen ließ.

Die Domino-Theorie der US-amerikanischen Konterrevolution ('wenn Vietnam fällt, dann fällt der gesamte Ferne Osten') wurde Wirklichkeit in dem Bewußtsein der Jugend in den Metropolen: Mit dem Glauben an die Befreiungsfunktion des US-Napalmkrieges stürzten bei einer ganzen Generation die mora-



"musica popular" bei einer Informationsveranstaltung zu Latein-Amerika

lischen, politischen und kulturellen Sozialisations- und Integrationsstrategien des 'freien Westens' wie ein Kartenhaus zusammen" (Siepmann 1986, 579). Mit diesen Worten beschreibt Eckhard Siepmann Vietnam als den „großen Katalysator“ für die politische Bewußtseinsbildung in allen Bereichen der sechziger Jahre. Der Internationalismus, die „Dritte Welt“ gehörte von nun an endgültig zum festen Repertoire der Politik und der politischen Bildungsarbeit.

Es folgten u.a. die Auseinandersetzungen mit und um den Cabora-Bassa-Staudamm in Mozambique Ende der sechziger/Anfang der siebziger Jahre, Chile 1973, Portugal 1974/75, die „Anti-Apartheid-Bewegung“ zu Südafrika, Argentinien 1978, Nicaragua, Guatemala und El Salvador ab 1979/80. Zu Symbolen der Hoffnung auf nationale und soziale Emanzipation wurden Frantz Fanon, Ho Chi Minh, Ernesto „Ché“ Guevara, Salvador Allende, Nelson Mandela oder auch Ernesto Cardenal.

Nun ist es zwar in dieser Zeit gelungen, internationale Themen, Themen der Nord-Süd-Situation und -Auseinandersetzung auch in der politischen Bildungsarbeit einzuführen und zu verankern, doch standen (und stehen) dem durchaus beeindruckenden Ausmaß an entwicklungspädagogischem Engagement auch ernüchternde Defizite gegenüber.

1. Der Höhepunkt der entwicklungspolitischen Bildungskonjunktur scheint bereits überschritten. Ende der siebziger bis

Anfang der achtziger Jahre wurde intensiver und häufiger über den Lernbereich „Dritte Welt“ nachgedacht, als dies heute der Fall ist.

2. Zwar konnte sich der Lernbereich „Dritte Welt“ im deutschen Bildungswesen fest etablieren, doch ist es beim Einnisten in eine eher marginale Nische geblieben. Der „Sättigungsgrad“ für entwicklungspolitisches Lernen scheint in zahlreichen Bereichen bereits erreicht, es gibt Grenzwerte und Schwellen, die auch trotz noch so großer Anstrengung offensichtlich nicht überschritten werden können.

3. Die Thematisierung der „Dritten Welt“ unter entwicklungspolitischen Perspektiven findet in der Erwachsenenbildung in der Regel nur einen geringen Zuspruch. Demgegenüber sind jedoch kulturelle Themen, vom Kurs „Töpferei wie in Afrika“ bis zum „Ägyptischen Bauchtanz“, vor allem im Volkshochschulbereich nach wie vor gefragt.

4. Unter dem Strich bleibt festzuhalten, daß die entwicklungspolitische Bildung eines ihrer wichtigsten Ziele bislang noch nicht einzulösen vermochte, nämlich die entwicklungspolitische oder „interkulturelle“ Sensibilisierung von breiten gesellschaftlichen „Mehrheiten“.

### 3. „Gestern standen wir am Rande des Abgrunds, heute sind wir einen Schritt weiter...“: Die „Dritte Welt“ heute

Heute, Mitte der neunziger Jahre, ist vom Aufbruch nicht mehr viel geblieben. „Dritte Welt“ - dieser Begriff steht auch heute noch (und heute vielleicht mehr denn je) für Elend, Unterdrückung und Abhängigkeit.

Ein „verlorenes Jahrzehnt“ nannte die Weltbank in Washington die achtziger Jahre für die Länder des Südens. Wie verloren dieses Jahrzehnt für diese Länder, vor allem in Lateinamerika und Afrika, war, zeigt etwa die Entwicklung der *Auslandsschulden*: Von 1982 bis 1989 überwiesen sie über den Schuldendienst 236,2 Milliarden US-Dollar mehr an die Industrieländer, als vom Norden insgesamt an Kapital in den Süden floß. Gleichzeitig sind die Auslandsschulden des Südens im gleichen Zeitraum von etwa 600 Milliarden US-Dollar auf rund 1.300 Milliarden US-Dollar angestiegen. In der Bundesrepublik fließen von jeder Mark sog. „Entwicklungshilfe“ mindestens 1,25 DM in Form von Aufträgen an die deutsche Wirtschaft zurück. Diese Exportförderung wird dann freundlich „Entwicklungspolitik“ genannt.

Das „verlorene Jahrzehnt“ markierte für viele Länder der *Zweidrittelwelt* auch ein Ende: „Der Traum von der nachholenden Industrialisierung ist ausgeträumt“, so der Berliner Politologe Elmar Altwater, „und es hat noch nicht einmal eine verstümmelte Industrialisierung gegeben. In vielen Ländern hat sogar eine De-Industrialisierung stattgefunden.“ Die Fakten sprechen Bände. Die Aufwendungen der 31 ärmsten Länder für das Gesundheitswesen sind während der achtziger Jahre um 50 % gesunken. Die Zahl der Analphabeten in der gesamten „Dritten Welt“ ist auf rund eine Milliarde gestiegen. In Lateinamerika leben heute, je nach Land, zwischen 25 % und 80 % aller Menschen in absoluter Armut - dies sind 70 Millionen mehr als 1979.

Allein in Brasilien leiden 57 % aller Kinder und Jugendlichen, das sind 36 Millionen Menschen, unter mangelnder Ernährung, Erziehung und schulischer Ausbildung. Sieben Millionen Jugendliche leben auf der Straße - in ganz Lateinameri-

ka sind es mehr als 40 Millionen.

Der wachsenden Verelendung in Lateinamerika und Afrika entspricht die sinkende Bedeutung des Südens für den Weltmarkt. Nach Angaben des Stamberger „Instituts zur Erforschung globaler Strukturen, Entwicklungen und Krisen“ fiel der Anteil aller Länder der „Dritten Welt“ an der weltweiten Wirtschaftsleistung von 21 % im Jahre 1980 auf 16 % im Jahre 1990, jener der 42 ärmsten Länder lag 1990 nur noch bei 0,4 %.

Vor dem Hintergrund dieser zunehmenden *Differenzierung zwischen* den Ländern des Nordens und des Südens, aber auch der zunehmenden *Differenzierung* der Länder *innerhalb* der südlichen Hemisphäre stellte (und stellt) sich nun mit aller Macht die Frage: Was ist zu tun? Oder - um es auf unseren Zusammenhang zu beziehen: Was ist in der politischen Bildungsarbeit zu tun, um das Thema in die Köpfe - und im besten Fall auch in die Beine - zu bringen?

#### 4. Global denken - lokal handeln: Interkulturelle Projektarbeit an der vh Ulm

Einige Beispiele aus der Arbeit an der Ulmer Volkshochschule sollen zeigen, welche Möglichkeiten trotz der oben formulierten Defizite in der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in den letzten Jahren gegeben waren. Diese Beispiele sind - natürlich - nicht einfach nur Beispiele von traditionellen bzw. „klassischen“ Veranstaltungsformen, sondern sie versuchen vorzuführen, wie man mit neuen Formen, mit *Projektarbeit*, die ausgetretenen Wege verlassen und zu erstaunlichen Ergebnissen kommen kann.

Um an dieser Stelle wenigstens ansatzweise zu kategorisieren, handelt es sich im vorliegenden Fall um ein *Bildungs- bzw. Lernprojekt*, konkreter: um ein Transferprojekt, also um ein Projekt, bei dem theoretisch gelernt, dieses theoretische Wissen dann aber *praktisch angewandt* werden soll (lernende Betätigung).

Ausgangspunkt dieser Aktivitäten war eine Vortrags-, Diskussions- und Filmreihe im Februar und März 1982 unter dem Titel: „Mittelamerika - ein neues Vietnam?“

Es ging um die Situation in drei Ländern, die Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre weltweit für Schlagzeilen sorgten, um die Länder El Salvador, Guatemala und Nicaragua. Vorrangig Nicaraguas Versuch, ab 1979 aus jahrhundertelanger Abhängigkeit, aus kolonialer Vergangenheit und aktuellen Weltmarktzwängen auszubrechen, hatte über viele Jahre hinweg eine Vielzahl von Hoffnungen, Phantasien und Visionen freigesetzt - sowohl in Lateinamerika als auch in Europa. Gleichzeitig hatte diese Entwicklung aber auch eine Reihe scharfer Reaktionen, vor allem aus den USA provoziert, auf hoher - nicht zuletzt militärischer - Eskalationsstufe dann nach der Wahl Ronald Reagans zum US-amerikanischen Präsidenten im Jahre 1980.

Hier also setzte die Veranstaltungsreihe an und versuchte - noch durchaus traditionell - Hintergrund- und „Aufklärungs“-Arbeit zu betreiben. Der Erfolg bzw. die Resonanz auf dieses Anliegen in der Ulmer Bevölkerung war überaus bemerkenswert: Ca. 150 bis 200 Besucher/innen fanden sich an jedem der einzelnen Abende im EinsteinHaus der Volkshochschule ein.

Eines war vor dem Hintergrund dieses erstaunlichen Interesses sehr schnell klar: Eine lediglich viermalige Beschäftigung mit dem Themenkomplex „Dritte Welt“ am Beispiel Mittelamerikas wurde dem Anliegen vieler Teilnehmer/innen nicht gerecht.

Daher bot die Volkshochschule in der Folgezeit eine kontinuierliche Arbeitsgruppe an, die mit ca. 30 Teilnehmer/innen unter dem Namen „Arbeitskreis Mittelamerika“ begann. In der ersten Mitteilung des neuen Arbeitskreises hieß es im April 1982:

„Soldaten, die Säuglinge in die Luft werfen und mit ihren Bajonetten aufspießen, Gefangene, denen Militärs im Schlachthof die Köpfe abtrennen, Gewerkschafter, die auf offener Straße von Todesschwadronen erschossen werden - all dies geschieht, um die wirtschaftlichen und politischen Interessen der USA in dieser Region aufrecht zu erhalten.

Hiergegen hat sich eine Arbeitsgruppe gebildet, die sich mit einem bloßen Achselzucken und der Feststellung, daß man dagegen ohnehin nichts machen könne, nicht zufriedengeben will. Ihr geht es nicht nur um eine abstrakte Solidarität mit dem Kampf gegen die Barbarei der Herrschenden, sondern um die konkrete Diskussion und Durchführung von Unterstützungs- und Hilfeleistungen.“

Folgende Gründe spielten als Antrieb für die Mitarbeit eine Rolle:

- Persönliche Betroffenheit - durch Reisen in diesen Ländern und Gespräche mit den Menschen dort;
- Informationen über die politische Situation in Latein-, insbesondere in Mittelamerika;
- theoretische Auseinandersetzungen über die Abhängigkeiten im Welthandel, den Nord-Süd-Konflikt, die Zentrum-Peripherie- und Imperialismustheorie sowie
- Erfahrungen von und mit Lateinamerikaner/innen (Asylbewerber/innen)!

#### 5. „... Öffentlichkeitsarbeit gegen die Barbarei der Herrschenden zu treiben“: Zu den Zielen der Arbeit

Schon in den allerersten Wochen nach Bildung des „Arbeitskreises Mittelamerika“ war klar, welche grundsätzliche Richtung eingeschlagen werden sollte:

„Ziel des Arbeitskreises ist es, sich einerseits ... vertiefend mit der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lage in Mittelamerika auseinanderzusetzen und andererseits Öffentlichkeitsarbeit gegen die Barbarei der Herrschenden zu treiben“ (Ulmer Volkshochschule 1982/83).

Aus diesen Formulierungen wird nochmals klar, daß es um eine Verbindung von *theoretischer Aneignung* und *praktischer Konsequenz* dieser Aneignung des Stoffs ging, also um „lernende Betätigung“.

Klar wird hier allerdings auch, daß der Rahmen einer traditionellen Bildungseinrichtung - im vorliegenden Falle: einer Volkshochschule - tendenziell verlassen wird, wenn nicht nur theoretisch rasoniert, sondern praktisch handelnd „in die Verhältnisse“, „in die Politik“ eingegriffen wird. Kritik und Ärger hat es insofern naheliegenderweise auch gegeben. Zum Beispiel in Gestalt von Leserbriefen in den örtlichen Zeitungen, in denen von „einseitigen politischen Informationen“ gesprochen wurde, die zu „Indoktrination“ führe; oder in Versuchen von Mitgliedern des Ulmer Gemeinderats, gleichfalls mit dem Vorwurf der „politischen Indoktrination“ Einfluß in der Programmgestaltung zu gewinnen; oder schließlich in Form eines direkten Versuchs, den zuständigen Fachbereichsleiter über die vhl-Leitung, den Oberbürgermeister, den Landrat und die Vorsitzende der CDU-Gemeinderatsfraktion aus seinem Arbeitsverhältnis zu entlassen, da er „wegen seines jahrelangen Eintretens für die ehemalige sandinistische Diktatur in Nicaragua bekannt“

sei und „seine rote Gesinnung offenbar bis heute beibehalten“<sup>42</sup> habe.

Auch wenn diese Versuche in ihrer Zahl vernachlässigbar blieben und keine einschlägigen Konsequenzen nach sich zogen, so blieben sie doch nicht gänzlich ohne Folgen. Das heißt: Im Sommer 1983 wurde der „Arbeitskreis Mittelamerika“ als „Lateinamerika-Komitee Ulm“ formell von der Volkshochschule getrennt und in eine rechtlich eigenständige Organisation umgewandelt (im juristischen Sinne eines gemeinnützigen e.V.). Bestehen blieb jedoch, daß das Komitee in enger Anlehnung an die Volkshochschule und in Arbeitsteilung mit ihr arbeitete.

#### 6. Wer war beteiligt? Die Volkshochschule als Teil eines Dritte-Welt-Netzes

Von Anfang an stand die Volkshochschule im Zentrum der Aktivitäten. Über und durch die Volkshochschule gelang es, ein systematisches Netz der Dritte Welt-Gruppen und -Vereine in Ulm und der Region Ulm aufzubauen. Neben der vh waren dies u.a. amnesty international, der Ulmer Weltladen, das Haus

#### 7. Zwischen Podiumsdiskussion und Dachbesetzung: Die Tätigkeitsfelder

Engagement für die „Eine Welt“ - dies bedeutete stets die Hoffnung, daß die Menschen der südlichen Hemisphäre ihre Geschichte, ihre Erinnerung und ihre Identität finden werde.

Engagement für die „Eine Welt“ dies bedeutete den Wunsch nach Teilhabe an der täglichen Auseinandersetzung der Menschen dort um ihre Würde und Selbstbestimmung.

Engagement für die „Eine Welt“ dies bedeutete aber auch und gerade die Arbeit vor der eigenen Tür: in Ulm, in Neu-Ulm und anderswo.

Unzählige Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Volkshochschule folgten dieser Perspektive:

-Informations- und Diskussionsveranstaltungen von México im Norden bis Argentinien im Süden, von Brasilien im Osten bis Perú im Westen;

-verdichtete Veranstaltungswochen von der „Chile-Woche“ 1983 bis zu „Kultur contra Kolumbus“ 1991/92;

-Musikveranstaltungen vom argentinischen Tango bis zum cubanischen Salsa, von der bolivianischen Andenmusik bis zur nicaraguanischen „música popular“, von Inti-Ilumani bis Mercedes Sosa;

-Konzertlesungen mit Urs Fiechtner und Sergio Vesely, Dietmar Schönherr und Viola Gabor, Ernesto Cardenal und der Grupo Sal;

-Theater vom guatemalteckischen „Teatro Vivo“ bis zur eigenen Straßentheaterproduktion;

-Filmreihen und Filmseminare vom Militärputsch in Chile bis zum „Bitteren Zucker“ in Brasilien, vom Regisseurporträt Glauber Rochas bis zur Lebensgeschichte von Rigoberta Menchú;

-Gottesdienste und kirchliche Veranstaltungen;  
-Aktionen wie z.B. die Besetzung des Dachs des Offizierscasinos einer US-Kaserne in Neu-Ulm nach der Ermordung des deutschen Aufbauhelfers Bernd Koberstein durch die Contra in Nicaragua;

-Vorbereitung und Begleitung von Arbeitsbrigaden in Nicaragua (einschließlich der jahrelangen Arbeit mit Schüler/innen eines örtlichen Gymnasiums);

-Vorbereitung und Mit-Begründung des „Fördervereins StädtePartnerschaft Ulm-Jinotega e.V.“;

-Ausstellungen über Geschichte und Gegenwart der Kolonialprodukte bis zur „bundesdeutschen Presse und Nicaragua“, von der Wandmalerei in México bis zur sozial-ökonomischen Skizzierung Nicaraguas und Jinotegas;

-Informationsstände;  
-Flohmärkte;  
-Initiativen für einen „Dritte Welt-Chor“, später „Levantate“;  
-Presseerklärungen;  
-eigene Informationsveranstaltungen innerhalb und außerhalb Ulms;

-eigene Seminare und Fortbildungen.

Daß all dies nicht voraussetzungslos geschehen konnte, d.h. die Herausbildung entsprechender Rahmenbedingungen erforderte, liegt nahe. Mit anderen Worten: Eine Arbeit wie die oben dargestellte bedarf mehr als der bloßen „guten Absicht“. Sie bedarf der personellen Ressourcen innerhalb und außerhalb der Einrichtung, sie erfordert mehr als ein abstraktes Interesse bei den handelnden Personen, konkret: sie bedarf der „Leidenschaft“. Sie bedarf beträchtlicher finanzieller Mittel und sie bedarf einer Institution, die - in hohem Maße autonom von di-



Die „piñeta“: ein typisch lateinamerikanisches Vergnügen

unterm Regenbogen in Blaustein-Herrlingen, das Ulmer

evangelische Erwachsenenbildungszentrum „Haus der Begegnung“, die Partnerschaft St.Georgs-Kirchengemeinde mit Cajamarca/Perú, der Arbeitskreis Barrio Meissen/Bogotá in Kolumbien, gewerkschaftliche Gruppen sowie eine Reihe anderer Organisationen und Initiativen. Stärkste Ausprägung erfuhr dieses Netz 1991/92 bei der Vorbereitung und Durchführung der Veranstaltungen und Aktionen zur 500. Wiederkehr der Landung der Spanier in Amerika unter dem Titel „Kultur contra Kolumbus“.

In und mit dem Bündnis wurde auch versucht, Anfang der neunziger Jahre - über die Volkshochschule als Moderatorin - die „Krise der Dritte Welt-Arbeit“ zu thematisieren und zu einem „Ratschlag“ unter dem Titel „Magdeburg statt Managua? - oder: Keine Zukunft für die ‘Dritte Welt’?“ zusammenzukommen.

rekter und indirekter Einflußnahme - politische Bildungsarbeit kontinuierlich mit kritischer Absicht verfolgen kann. Und schließlich: Subjektives Handeln und objektive Realität müssen zueinander passen. Oder - mit den Worten eines bekannten deutschen Philosophen: „Es genügt nicht, daß der Gedanke zur Verwirklichung drängt, die Wirklichkeit muß sich selbst zum Gedanken drängen“ (Marx 1972, 386).

### 8. Licht und Schatten: Versuch einer (vorläufigen) vhbilanz

Im März 1995 stellte sich das Lateinamerika-Komitee zu Beginn des neuen Semesters der Ulmer Volkshochschule wieder einmal der Öffentlichkeit vor. Die Veranstaltung hieß „Lateinamerika: Licht und Schatten“. In der Einführung zu diesem Abend wird womöglich auch deutlich, was man „Licht und Schatten“ der Arbeit nennen könnte:

„Das Lateinamerika-Komitee gibt es schon seit 13 Jahren, es ist also wahrlich keine Organisation, die sich hier ganz neu und frisch der Öffentlichkeit präsentiert. In diesen 13 Jahren hat es - wie bei anderen Organisationen auch - viele Höhen und Tiefen gegeben, haben sich die Gesichter der Aktiven sehr verändert, standen wir oft vor dem Nullpunkt und dem Neuanfang. Auch die Themen und Schwerpunktfelder der Arbeit haben sich naturgemäß in diesen 13 Jahren sehr verändert. (...)“

Zu Beginn wollen wir über den (Halb-)Kontinent berichten, der unserer Gruppe den Namen gab - über Lateinamerika. Nun machen wir uns natürlich keine Illusionen darüber, daß man in eineinhalb Stunden einen ganzen Kontinent - seine Geschichte, seine Menschen, seine Landschaften, seine Politik, seine Gesellschaft, seine Wirtschaft und seine Kultur - auch nur einigermaßen umfassend einfangen und präsentieren könnte. Nein, ganz sicher nicht. Jeder Versuch wird also Stückwerk bleiben. Hätten wir ihn deshalb unterlassen sollen? Wir glauben es - trotz aller Lücken - nicht.

Wir wollen Sie heute abend also ein wenig teilhaben lassen an der täglichen Auseinandersetzung der Menschen Lateinamerikas um ihre Würde und Selbstbestimmung. Wir haben kurze Berichte, ein wenig Musik und Bilder mitgebracht, Berichte, Musik und Bilder von einigen ausgewählten Ländern Lateinamerikas, die wir Ihnen - von Süden nach Norden fortschreitend - präsentieren wollen. Im besten Falle geben sie einen Ausschnitt von der Vielfalt dieses Kontinents, mehr können und wollen sie nicht.“

Damit ist in Ansätzen skizziert, was in eineinhalb Jahrzehnten Arbeit zu erreichen war, in einer Zeitspanne voller Höhen und Tiefen, Lust und Frust, Licht und Schatten. Nie war es zur Gänze möglich, „die“ Dritte Welt oder „den“ (Halb-)Kontinent Lateinamerika auch nur einigermaßen umfassend einzufangen und zu präsentieren. Natürlich konnte mit der Arbeit nicht von Ulm aus die „Erste“, die „Zweite“ oder die „Dritte Welt“ aus den Angeln gehoben werden. Natürlich ist in dieser Arbeit vieles Stückwerk geblieben, hat man vieles nicht erreichen können.

Dennoch bleibt ein letztlich positives Bild. Oder - mit den Worten der StädtePartnerschaft Ulm-Jinotega:

„Ulm und Jinotega: Zwei Städte, die - wie es scheint - so gar nichts miteinander zu tun haben. Die eine Stadt mitten in Europa, hoch industrialisiert, die andere in Lateinamerika, in einem Land der 'Dritten Welt', ohne Industrie, im zentralen Kaffeeanbaugebiet, landwirtschaftlich orientiert. Und doch: Seit einigen Jahren gibt es Verbindungen zwischen diesen beiden Städten,

findet Begegnung, findet Austausch statt.

Aus Ulm machten sich in den letzten Jahren nämlich immer wieder Menschen auf, um zu helfen und zu erfahren, wie andere Menschen in einem anderen Land und Erdteil leben. In der täglichen Lebenswelt dieser Menschen erfuhren sie nach und nach, daß Nicaragua mehr ist als die historische Erfahrung von Elend und Unterentwicklung: Sie lernten die Menschen und ihre Geschichte kennen und damit die Gründe, die dazu geführt haben, daß dieses Land zwischen 1979 und 1990 zu einer amerikanischen Vision geworden ist.

Aber auch umgekehrt findet Begegnung statt. Menschen aus Jinotega erfahren eine Stadt im mittleren Europa, sehen die Möglichkeiten hier, lernen Menschen kennen. Ein realistisches Bild entsteht. Auch hier zunächst nur bruchstückhaft. Kann man voneinander lernen? Oder ist Nicaragua doch zu fern, zu 'exotisch'?

Wir glauben nicht.

Partnerschaft darf keine Einbahnstraße sein... „

### Anmerkungen

<sup>1</sup> Auszug aus einer Darstellung des Lateinamerika-Komitees Ulm.

<sup>2</sup> Archiv Lothar Heusohn.

### Literatur

W. Bahlsen/K. Rüssel: Hoch die internationale Solidarität. Zur Geschichte der Dritte Welt-Bewegung in der Bundesrepublik, Köln 1986.

Eckhard Siepmann: Vietnam - Der große Katalysator, in: HEISS UND KALT: Die Jahre 1945 - 1969, Berlin 1986.

Ulmer Volkshochschule: Programmheft vom Herbst/Winter 1982/83.

Karl Marx: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Einleitung, in: Marx/Engels Werke, Band 1, Berlin/DDR 1972.



Lothar Heusohn, geboren 1950, Studium der Soziologie und Politikwissenschaft an der Universität Frankfurt am Main. Nach mehrjähriger Tätigkeit in der außerschulischen Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen seit 1981 Fachbereichsleiter für Politische Bildung an der Ulmer Volkshochschule. Neben den beruflichen Tätigkeiten seit vielen Jahren engagiert in der Dritte Welt-Bewegung mit Schwerpunkt Lateinamerika; Mitbegründer von entsprechenden Initiativen und Vereinen. Aufenthalte in Chile, Peru und Nicaragua.

Reinhild Mergenthaler/Inge Schmatz

# Plakate gegen Gewalt und Fremdenfeindlichkeit

## Ein Ausstellungsprojekt im öffentlichen Raum einer Kleinstadt

*Zusammenfassung: Angesichts der Eskalation fremdenfeindlicher und rassistisch begründeter Gewalttaten in Deutschland als auch im Hinblick auf das Ende der nationalsozialistischen Diktatur vor 50 Jahren scheint es von entscheidender Bedeutung zu sein, immer wieder und für alle unterschiedlichen Gesellschaftsgruppen Aktionen gegen das Vergessen durchzuführen, aktuelle Bezüge zur Gegenwart herzustellen und Plattformen des "Öffentlichen Nachdenkens" zu schaffen, die die sozialen und gesellschaftlichen Belange und Geschehnisse in unserem Land heute beleuchten und diskutieren. In diesem Rahmen können insbesondere Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Volkshochschulen unter dem Aspekt der politischen und interkulturellen Bildung*



*ihnen gelingt, von breiten Bevölkerungsschichten mitgetragene gesellschaftspolitische Projekte*

zu initiieren. In diesem Zusammenhang ist auch das Ausstellungsprojekt in Dietenheim, einer schwäbischen Kleinstadt zu sehen, das einen zentralen öffentlichen Raum in der "Provinz" nutzte, um einen Dialog über Gewalt und Ausländerfeindlichkeit unter der Bevölkerung in Gang zu setzen.

### 1. Zur Umsetzung einer Idee

Seit 1993 von einer umfangreichen und vieldiskutierten Ausstellung in Berlin zu hören war, die das Ergebnis eines bundesweiten Wettbewerbs zum Thema "Plakate gegen Gewalt und Fremdenhaß" widerspiegelte, wurde nach einer geeigneten Möglichkeit gesucht, diese Ausstellung von der Ulmer Volkshochschule zu übernehmen und dem Thema entsprechend in ihrem ländlichen Einzugsgebiet einzusetzen. Die Vereinten Deutschen Berufsverbände der Grafiker und Designer sowie der Verein für Kommunalwissenschaften e.V. Berlin hatten, unterstützt vom Bundesministerium für Frauen und Jugend, diesen Wettbewerb im Jahr 1992 ausgeschrieben, aufgerüttelt von den schrecklichen Ereignissen, von den zahlreichen Übergriffen und Mordanschlägen auf die ausländische Bevölkerung. Die Jury hatte aus 1.579 eingesandten Plakatentwürfen auszuwählen, Bilder der Hoffnung und der Skepsis, subjektive und individuelle Bekenntnisse, Wünsche und Mahnungen, Visionen, Sinnbilder und Denkanstöße - Zeugnisse sozialen Engagements, gesellschaftlicher Verantwortlichkeit und des Verantwortungsbewußtseins gegenüber der eigenen



*eine wichtige Mittlerrolle übernehmen, wenn es*

siert aufgenommen, wurde danach auch in mehreren Großstädten gezeigt.

Ausgangspunkt des Dietenheimer Ausstellungsprojekts ist eben diesen Plakatentwürfen war der Gedanke, daß Plakate für den öffentlichen Raum einer Stadt entworfen werden. Sie stellen ein Medium dar, das auch dem flüchtig Vorbeigehenden etwas mitteilen möchte, seine Aufmerksamkeit erregen soll und ihn in seinen Bann ziehen und fesseln will. Das Plakat soll Neugier beim Betrachter wecken, ihn motivieren, genaues Hinschauen bewirken und lebt davon, daß die Menschen, die sich



*Lebenszusammenhänge. 150 dieser Plakatentwürfe wurden für diese Berliner Ausstellung, zu der ein Katalog erschienen ist, ausgesucht und im Original präsentiert, 20 davon als preisgekrönte Arbeiten auch als Plakate gedruckt. Die Ausstellung, von der Öffentlichkeit sehr interessiert*

eigentliche aus einem anderen Grund an diesem Ort befinden, die Informationen des Plakats mehr „nebenbei“ in sich aufnehmen.

Genau diese Eigenschaft des Plakats sollten genutzt werden, um die Bürgerinnen und Bürger einer Stadt in ihrer Gesamtheit anzusprechen, eben auch Menschen, die sich normalerweise nicht die Zeit nehmen, Ausstellungen gezielt zu besichtigen. Von daher kamen für diese Aktion keine üblichen Ausstellungsräume infrage. Statt dessen boten sich zur Realisierung der oben genannten Ziele in geradezu idealer Weise die Schaufenster und Geschäftsräume der Innenstadt an. Auch war



ftung Braig



mit der Einbeziehung der Geschäftsleute eine weitere wichtige Inten-

tion zur Verwirklichung eines offenen und breiten Dialogs zu diesem Themenkreis verbunden. Ihre aktive Beteiligung war ebenso notwendig wie die allgemeine Unterstützung durch den Bürgermeister, den Gemeinderat, die Schule und den örtlichen Handwerker- und Gewerbeverein.

Als Ausstellungsort eignete sich Dietenheim, eine kleine Stadt mit 6.000 Einwohnern, 30 km südlich von Ulm gelegen, besonders gut, da nicht zuletzt aufgrund einer gut florierenden mittelständischen Industrie der Anteil von Bürgerinnen und Bürgern ausländischer Herkunft prozentual gesehen sehr hoch ist. Auf der anderen Seite weist Dietenheim als Kleinstadt eine geschlossene und autonome Struktur auf. Fast alle Ladengeschäfte liegen zentral an einer Einkaufsstraße mit Cafés und Gasthäusern. Von daher ließ sich die Idee der Präsentation der Plakate im öffentlichen Raum besonders gut verwirklichen, sollte es gelingen, die Geschäftsleute miteinzubeziehen und aktiv an dem Projekt zu beteiligen. Die ersten Gespräche mit dem Bürgermeister und dem Gemeinderat verliefen so, daß zwar grundsätzlich grünes Licht gegeben wurde, aber die Chancen einer Verwirklichung, die vom Mitmachen der Geschäftsleute abhing, als gering eingestuft wurde.

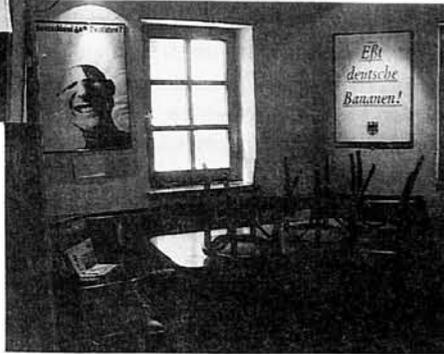
Daraufhin wurden alle Läden in der Innenstadt einzeln angesprochen und um Beteiligung gebeten. Die an einer Zusammenarbeit interessierten Geschäftsleuten sollten die Möglichkeit erhalten, die Plakate für ihre Schaufenster auszusuchen sowie die Form der Präsentation selbst in die Hand zu nehmen. Dies wurde sehr viel offener und auch engagierter aufgenommen als dies von seiten der politischen Vertreter/innen und der Verwaltung erwartet wurde. Das Ergebnis war überzeugend: Es beteiligten sich nahezu alle Geschäfte im Zentrum der Stadt.

## 2. Eine Stadt setzt Zeichen!

In seiner Gesamtheit ist dabei ein gemeinsames Ausstellungsprojekt einer Stadt entstanden, ein Projekt gegen Schweigen und Ohnmacht, gegen Desinteresse und Oberflächlichkeit. Die Aktion, bei der die Ulmer Volkshochschule die organisatorische Moderation übernahm, steht für den Mut zur Stellungnahme, für die Auseinandersetzung mit der eigenen Gegenwart und Geschichte und ist als ein Symbol für gegenseitige Akzeptanz und den Willen für ein friedliches Miteinanderleben zu werten.

## 3. Die Dokumentation

Die Ulmer Fotografin Inge Schmatz hat die Ausstellung in den Schaufenstern und Geschäftsräumen der Dietenheimer Läden und im Café fotografiert. Es sind eindruckliche und aussagekräftige Bilder entstanden, die diese Dietenheimer Aktion und die Bedeutung ihrer Aussagen und Stellungnahmen beleuchten. Ein Jahr danach wurde diese Ausstellungsdocumentation, gleichsam als eine Ausstellung über die Ausstellung, in derselben Stadt gezeigt. In diesem Zusammenhang ging die Fotografin nochmals von Laden zu Laden und fragte die Geschäftsleute, ob sie einverstanden wären, sich für diese Dokumentation zusätzlich porträtieren zu lassen, was auch zu einer großen Resonanz führte und die Identifikation mit diesem Projekt verdeutlicht.



## 4. Ein Jahr danach

Wie es weiterging in Dietenheim, zeigt auch das Eröffnungsprogramm für diese Ausstellungsdocumentation ein Jahr danach. Angeregt von einer

Schülerin, die im letzten Jahr bei der Eröffnung der Plakatausstellung afrikanische Musiker aus Zaire erlebt hatte, wurden diese Afrikaner zu einem Workshop an die Schule eingeladen. Schülerinnen und Schüler lernten von ihnen das afrikanische Trommeln und vieles über die Ursprünge ihrer Kultur. Zur Eröffnung spielten sie nun als „african drumming group“ gemeinsam mit den Afrikanern. Andere erarbeiteten ein Theaterstück gegen Fremdenfeindlichkeit, das ebenfalls zur Eröffnung gespielt wurde - von türkischen, deutschen, griechischen, spanischen, italienischen Kindern und Kindern von Aussiedlern ...

Reinhild Mergenthaler, Initiatorin des Projekts, studierte Architektur und ist seit 1981 in der Jugend- und Erwachsenenbildung tätig. Dabei zunächst Leiterin eines Freizeitprojekts mit ausländischen Jugendlichen an der Ulmer Volkshochschule und seit 1984 Fachbereichsleiterin für ländliche Bildungs- und Kulturarbeit.



Inge Schmatz ist Fotografin und nebenberuflich seit etwa 20 Jahren als Kursleiterin in der Erwachsenenbildung tätig.

Siegfried Frech/Sabine Keitel

## Auf die Zusammen- setzung kommt es an!

### Interkulturelle Begegnungen in der politischen Bildungsarbeit

*Zusammenfassung: Trotz gegebener kultureller und sozialer Vielfalt kann für die BRD eine unterschiedliche Akzeptanzbereitschaft der einheimischen Majorität gegenüber Ausländern, Aussiedlern und Asylbewerbern mit Lebensmittelpunkt Deutschland konstatiert werden. Politische Bildung kann (und sollte) in dieser Situation vorhandene Ansätze interkultureller Bildungspraxis aufgreifen und die Auseinandersetzung mit anderen kulturellen Lebenswirklichkeiten organisieren. Interkulturelle Begegnungen sind stets eine Infragestellung von scheinbar gesicherten Positionen der Majorität und können bei den Teilnehmenden eine Sensibilisierung für eigene ethnozentrische Denkweisen auslösen. Am Beispiel interkultureller Seminare werden die dialogischen und emotionalen Komponenten solcher Begegnungen geschildert. Kennzeichnend für diese Form der außerschulischen Bildungsarbeit ist ein methodisches Arrangement, das ausgehend von persönlichen Erfahrungen zum einen Aufklärungsarbeit leistet, hauptsächlich jedoch durch kreative und handlungsorientierte Methoden anzusprechen weiß.*

„Ein Rettungsboot, das so viele Schiffbrüchige aufgenommen hat, daß seine Kapazitätsgrenze erreicht ist. Ringsum in stürmischer See schwimmen weitere Überlebende, denen der Untergang droht. Wie sollen sich die Insassen des Bootes verhalten? (...) Den Moralphilosophen und allen anderen, die darüber verhandeln, fällt der Umstand, daß sie auf dem Trockenen sitzen, gewöhnlich gar nicht weiter auf. (...) An der Gemütlichkeit des Seminars wird der beste Vorsatz zuschanden, weil kein Mensch glaubhaft angeben kann, wie er sich im Ernstfall verhalten würde“ (Enzensberger 1994, 27)

#### 1. Vorbemerkungen

Die faktische Entwicklung der Bundesrepublik Deutschland zu einer Einwanderungsgesellschaft hat einen Zustand kultureller und sozialer Vielfalt produziert, „den es noch zu denken gilt, während wir ihn längst zu leben (und zu

erleiden) begonnen haben“ (Leggewie 1993, 12). Trotz gelegentlicher populistischer Versuche, nationale Identität aus kultureller Überlieferung definieren und verbindlich machen zu wollen, hat es auch hierzulande eine kulturelle Homogenität „im Sinne fugenloser, konfliktfreier Übereinstimmung kultureller Werte (...) nie und nirgendwo gegeben“. (Oberndörfer 1993, 49) Die Bundesrepublik zeigt bereits ebenso wie die meisten anderen europäischen Staaten objektive Merkmale einer multikulturellen Gesellschaft und ist längst eine „polyethnische Staatsorganisation“ (Glötz 1992, 18).

Auf vielen Gebieten der Alltagskultur wird deutlich, daß Menschen ihr Leben auch anders führen können, daß Pluralität und ein „Sein-lassen in der Verschiedenheit“ (Leggewie 1993, 102) gesellschaftliche Tatbestände und gleichzeitige Herausforderungen sind. Bereits die „Empirie der alltäglichen Beobachtung reicht aus“ (Otten 1990, 284), um festzustellen, daß eine real gegebene höhere Zahl von Kontaktmöglichkeiten zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen nicht automatisch zu einem besseren gegenseitigen Verständnis führt. Obwohl es genügend interkulturelle Kontaktsituationen gibt (Schule, Arbeitsplatz, Öffentliche Verkehrsmittel, Supermarkt und Nachbarschaft), finden die meisten interkulturellen Kontakte nur unter formalen und spontanen Bedingungen statt. Sich zufällig Begegnende reagieren gewöhnlich nicht je „individuell, sondern als Angehörige einer kulturellen Bezugsgruppe mit einem mehr oder weniger eindeutig definierten Verhaltenskodex“ (Otten 1990, 285).

Erschwerend kommt hinzu, daß das „Anstößige der multikulturellen Gesellschaft für viele Angehörige der einheimischen Majorität (...) nicht von den Zuwanderern aus europäischen Ländern“ ausgeht, sondern von den Zuwanderern aus außereuropäischen Ländern (Nieke 1994, 179). Konstatierbar ist eine unterschiedliche Akzeptanzbereitschaft im Hinblick auf je unterschiedliche Gruppen von Ausländern, Aussiedlern und Asylbewerbern. Es überwiegt der Eindruck, daß „sich viele Menschen bei uns überfordert oder direkt bedroht fühlen durch die Anwesenheit von Menschen mit einem anderen kulturellen Hintergrund“ (Otten 1990, 284). Es ist somit eine abwegige Idee, daß man lediglich mit dem Vertrauen auf den guten Willen kulturelle und ethnische Konflikte vermeiden konnte. Peter Glötz hat diesen idyllischen Irrtum äußerst provozierend charakterisiert: Eine multiethnische Gesellschaft kann nicht „auf der naiven Hoffnung aufgebaut werden, daß die deutsche Arbeiterschaft Hammelfleisch lieben lernt und die französische Bourgeoisie sich für die Kultur des Maghreb begeistert“ (Glötz 1992, 17).

Es kann an dieser Stelle nicht das gesamte Diskussionspektrum über das Hochwertwort „multikulturell“ referiert werden. Mit zu bedenken gilt, daß trotz bestehender ethnisch-kultureller Vielfalt - als sozialer „Tatbestand“ aufgefaßt - politische und soziale „Strukturdefizite“ bestehen (vgl. Schulte 1993, 16 ff.). Unabhängig von der hier beschriebenen Bildungsarbeit sehen wir nach wie vor das Defizit einer versachlichten Diskussion. Wenn nicht über das Ob, sondern über das Wie eines verträglichen Zusam-

menlebens von einheimischer Bevölkerung und Menschen anderer Herkunft, Kultur und Religion nachgedacht werden soll, bedarf es politischer Beiträge „zum Abbau von sozialen Ungleichheiten und Diskriminierungen und zur Weiterentwicklung der politischen, sozialen und kulturellen Demokratie“ (Schulte 1993, 36).

## 2. Interkulturelle Erziehung und politische Bildung

Theorien interkultureller Erziehung „versuchen Grundfragen und Leitmotiv der multikulturellen Gesellschaft pädagogisch zu übersetzen“ (Henkenborg 1992, 5). Den verschiedenen Ansätzen dieser „pädagogischen Reaktion“ auf die kulturelle und ethnische Pluralität der Gesellschaft ist der Versuch gemeinsam, ein positives Verhältnis zu kultureller Vielfalt zu entwickeln, von der Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen und einen kulturellen Pluralismus positiv zu bewerten. Denn die politische Vitalität einer demokratischen Republik „speist sich gerade aus der kulturellen Freiheit“ (Oberndörfer 1993, 53) Dies bedeutet nun keineswegs eine Relativität der Werte, da kulturelle Freiheit „ihre Grenzen in den Grundwerten der Verfassung und in der Rechtsordnung“ findet (Oberndörfer 1993).

Unter interkulturellem Lernen wird das gemeinsame Lernen von Menschen unterschiedlicher nationaler bzw. ethnischer Herkunft verstanden. Interkulturelle Bildung nimmt Bezug auf die jeweiligen, auch kulturell geformten Erfahrungen, orientiert auf Gemeinsamkeiten auf der Basis der Akzeptanz von Unterschieden, orientiert auf gleichberechtigte Beziehungsformen und sucht zur Gestaltung neuer Lern- und Lebensmöglichkeiten beizutragen (vgl. Henkenborg 1992, 5 ff. sowie Kordon/Oomen-Welke 1995, 26 ff.).

Wenn es ein Grundsatz politischer Bildung ist, sich mit den konkreten Kommunikations- und Interaktionssituationen zu befassen, in „denen Kontakte zwischen Menschen verschiedener sozio-kultureller Herkunft stattfinden“ (Otten 1990, 285), kann sie vorhandene Ansätze und pädagogische Grundlegungen interkultureller Bildungspraxis für sich nutzbar machen. Welche Schlußfolgerungen können damit für die Art und Ausprägung politischer Bildungsarbeit, die von einer Landeszentrale für politische Bildung geleistet werden kann, gezogen werden?

Wenn, wie oben geschildert, „real existierende Ängste eines Großteils der deutschen Bevölkerung“ (Ludwig u.a., 9) konstatiert werden, muß politische Bildung solche Ängste zunächst einmal ernstnehmen und thematisieren. Politische Bildungsarbeit kann solche Gefühle nicht wegdiskutieren, wohl aber kann sie versuchen, verständlich „zu machen, daß niemand unsere ‘Kultur bedrohen’ kann“ (Otten 1990, 285) Damit ergibt sich zunächst eine originäre, „wichtige und verantwortungsvolle Aufgabe politischer Bildung, Information und Aufklärung zu betreiben“ (Schiele, 41) Die „Dienstleistungsfunktion“ besteht darin, daß politische Bildung Informationen und wissenschaftliche Analysen „so weitergeben sollte, daß sie breiteren Kreisen in unserer Gesellschaft verfügbar sind“ (Schiele, 42) Besonders in Zeiten, in denen das Zusammenleben von

Menschen verschiedenster Kulturen ein offenkundiges Problem darstellt, wird von der politischen Bildung gelegentlich die Leistung einer „raschen pädagogischen Eingreiftruppe“ eingefordert (vgl. Schiele, 42 ff.). Dem Wunsch nach einer raschen Indienstnahme liegt jedoch eine Überschätzung der Wirkungen der politischen Bildungsarbeit zugrunde. Denn es ist hinlänglich bekannt, daß zwischen Wissen, Kenntnissen und konkretem Handeln oder gar Engagement oft eine Kluft besteht. Die Erreichung dieses „qualitativen Sprungs“ erfordert seitens der in der Bildungsarbeit Tätigen viel Idealismus, Durchhaltevermögen und eine gehörige Portion didaktischen Realismus. Zudem haben Seminare und Tagungen von politischen Bildungsträgern häufig eher die politisch Aufgeschlossenen, Motivierten und Interessierten als Teilnehmer zu Gast auf ihren Veranstaltungen.

Es muß hierbei auch in Rechnung gestellt werden, daß sich politische Bildungsarbeit hinsichtlich ihrer Adressaten auch an solche Zielgruppen wendet, die eine deutliche Präferenz für eine konventionell angelegte politische Bildung hegen. Derartige Bildungsveranstaltungen sehen die Chance zur Weiterbildung „ihrer Teilnehmer nach wie vor auch in der aufklärenden Wirkung durch Informationsweitergabe, der Präsentation unterschiedlicher politischer Standpunkte und im Angebot, sich hierüber zu verständigen“ (Hufer, 38).

Unter dem Gesichtspunkt der Innovation ist es gleichzeitig aber unerlässlich, neue Angebots- und Seminarstrukturen zu entwickeln, mit deren Hilfe neue Zielgruppen erreicht werden können. Politische Bildung muß gerade dort ansetzen, wo die „Segmentierung der Gesellschaft ihre Alltagswirksamkeit am nachhaltigsten entfaltet, nämlich an den unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Kommunikationsmustern, alltagsästhetischen Empfindungen und bevorzugten Lebensweisen der sozialen Milieus“ (Ueltzhöffer/Kandel 1993, 88). Erst wenn sich politische Bildungsarbeit als ein „geeigneter Resonanzboden“ (Ueltzhöffer/Kandel 1993, 88) für unterschiedliche kulturelle und ethnische Lebenswelten erweist, kann sie sich entfalten, mitteilen und wirksam werden.

Diese Beobachtung verweist nicht nur auf ein Dilemma politischer Bildung, sondern auch auf ein konzeptionelles Problem interkultureller Bildungsarbeit. Lange Zeit wurde in den Sozialwissenschaften zu wenig Energie darauf verwendet, Konzepte zu entwickeln und anzuwenden, die „gemeinsame Lernprozesse von ‘Inländern’ und ‘Ausländern’ ermöglichen“ (Otten 1990, 286). Eine kaum zu überblickende „Flut von Seminaren und Kongressen über (Hervorhebungen im Original) ausländische Arbeitnehmer hat in den letzten 25 Jahren stattgefunden, aber wie viele mit ihnen?“ (Otten 1990, 286). Politische Bildung muß daher die Notwendigkeit erkennen, Seminarformen anzubieten, in denen „Inländer“ und „Ausländer“ gemeinsam und voneinander lernen.

## 3. (Interkulturelle) Begegnungen - ein Grundsatz politischer Bildungsarbeit

Die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Würt-

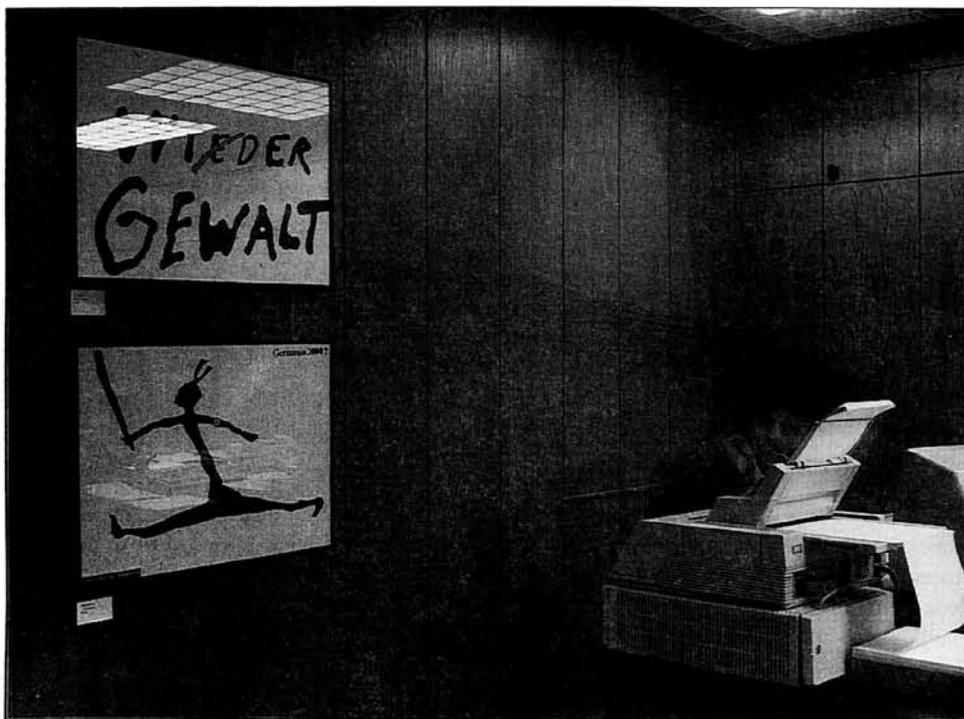
temberg hat die Aufgabe, politische Bildung auf überparteilicher Grundlage zu fördern und zu vertiefen. Das Veranstaltungs- und Publikationsangebot wendet sich vornehmlich an Einwohner und Einwohnerinnen von Baden-Württemberg. Für die jährlich über 800 Bildungsveranstaltungen gilt der Grundsatz:

„Qualität hat Vorrang vor Quantität“ (vgl. Landeszentrale für politische Bildung o.J., o.S.) Gemäß diesem Prinzip ist es nicht die institutionalisierte, lehrgangsähnliche und zuweilen routinierte Seminarveranstaltung, die im Mittelpunkt der Bildungsarbeit steht. Ein deutlicher Arbeitsschwerpunkt ist in der Durchführung von Modellseminaren „zur Entwicklung und Erprobung didaktischer, methodischer sowie inhaltlicher Neuerungen oder zur Erschließung

Phänomen der Individualisierung (vgl. Beck 1986, 121 ff.) hatte zu der gesellschaftlichen Praxis geführt, „daß sich verschiedene Gruppen überhaupt nicht mehr begegnen, obwohl sie sich vielleicht viel zu sagen hätten und viel übereinander reden und damit aneinander vorbeireden“ (Beck 1986, S.14).

Wenn immer mehr Menschen in ihren Lebenswelten eingeschlossen zu sein scheinen, wenn Angst vor der „Unübersichtlichkeit“ der Gesellschaft besteht, so fördert dies eine irrationale Abwehr alles Fremden und beschleunigt „den Rückzug in den räumlichen und alltagskulturellen Nahbereich“ (Kandel 1993, 62). Diese Rückzugstendenzen vermindern die Bereitschaft zu Toleranz und Empathie. Politische Bildung kann hier durch das Arrangement von Begegnungen mit dem „Fremden“ und den „Fremden“ die Bearbeitung „fremder sozialer Wirklichkeiten organisieren, (...) und zugleich personale und politische Identität sichern helfen“. (Kandel 1993, 63). In der Vielzahl stattgefundener (und weiterhin stattfindender) Begegnungsseminare der Landeszentrale hatten interkulturelle Begegnungen stets einen festen Platz. Die Essentials, die aus interkulturellen Begegnungsseminaren abgeleitet werden können, weisen folgende Merkmale auf:

- Interkulturelle Begegnungen verfolgen einen „Ethnizitätsansatz“ (Kiper 1996, 200). Begegnungen zwischen Menschen verschiedener Kulturen ermöglichen es, daß ethnische Differenzen überhaupt



„Plakate gegen Gewalt“

neuer Zielgruppen“ (Landeszentrale für politische Bildung o.J., o.S.) zu sehen. Sensibilität

gegenüber Veränderungen in der politischen Kultur ist somit eine grundlegende Bedingung der Arbeit.

Bereits vor den Herausforderungen der jüngsten Zeit - die Stichworte „Rechtsextremismus“ und „Fremdenfeindlichkeit“ mögen an dieser Stelle genügen - hat die Landeszentrale den didaktischen Ansatz der „Begegnung“ - auch unter der Berücksichtigung interkultureller Perspektiven - aufgegriffen und in ihre Bildungsarbeit zu integrieren vermocht. Wesentlicher Anstoß für die Rezeption begegnungsorientierter Bildungsansätze waren praktische Erfahrungen in der alltäglichen Seminar- und Bildungsarbeit. Die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bewegte vor nunmehr zehn Jahren die Frage, „ob die ‘richtigen’ Teilnehmerinnen und Teilnehmer zusammen kommen und ob die gesellschaftlich brennenden Fragen zur Diskussion gestellt werden“ (Schiele, 2). Das durch Ulrich Beck benannte

wahrgenommen und mit den jeweiligen unterschiedlichen kulturellen und gesellschaftlichen Orientierungs- und Deutungsmustern interpretiert und akzeptiert werden. Der „eigene, unvermeidliche Ethnozentrismus“ (Nieke 1994, 182) kann erst in der Konfrontation mit anderen kulturellen Lebenswelten und -formen sichtbar werden. Wenn die Eingebundenheit in die eigene Lebenswelt für eine „rasche und routinisierte Orientierung in der Welt und für die Aufrechterhaltung einer alltäglichen Handlungsfähigkeit“ (Nieke 1994, 182) notwendig ist, muß es eine wesentliche Zielsetzung von interkulturellen Begegnungen sein, einen aufgeklärten Ethnozentrismus herbeizuführen. Anzustreben wäre ein „Bewußtsein von Unvermeidlichkeit dieses Eingebundenseins in die Denk- und Wertgrundlagen der eigenen Lebenswelt, sowie davon, daß andere in ihren Lebenswelten in ebensolcher Weise verankert sind“ (Nieke 1994, 182)

- Damit besitzen interkulturelle Begegnungen auch einen ideologiekritischen Gehalt. Dichotomien des Einteilens

von Menschen in „wir“ und „die Anderen“ werden hinterfragt und problematisiert. Zu achten ist hierbei auf die Spiegelbildlichkeit der Fragestellungen. Nur wenn thematisiert wird, was „Inländer“ über „Ausländer“ denken und umgekehrt, ist eine Lernchance gegeben, die „gemeinsame Strukturen und Muster der Wahrnehmung, des Denkens und des Kategorisierens kritisch in den Blick nimmt und zur Selbstreflexion herausfordert“ (Kiper 1996, 202). So verstandene Begegnungen sind daher stets auch eine Infragestellung von scheinbar gesicherten Positionen der Majorität (vgl. Grammes 1991, 105 ff.). Wenn das Verhältnis von Mehrheit und Minderheit neu gefaßt wird, können Formen der Unterscheidung als bereichernd erlebt werden. Dieser „Dialog des Eigensinns kann die Eigenarten und Eigenschaften anderer Lebensformen zum Ausdruck bringen (vgl. Henkenborg 1992, 30 ff.)

- Zur Morphologie interkultureller Bildung gehören auch biographische und emotionale Komponenten. Begegnungen können nicht ausschließlich auf einer kognitiven und rationalen Ebene erfolgen (vgl. Schiele, 4 ff.). Vielmehr sind interkulturelle Begegnungen auf die Reflexion der eigenen Gefühle - die oftmals quer zu kognitiv vermittelten Einsichten liegen können - angewiesen. Beabsichtigt ist eine „Sensibilisierung für die eigene ethnozentristische oder rassistische Sozialisation, für die Angst vor dem Fremden“ (Kiper 1996, 203). Eigene Denk- und Vorurteilsstrukturen zu hinterfragen, den „exotischen“ Blick in uns zu identifizieren und die Wahrnehmung anderer Kulturen unter Defizitkategorien aufzubrechen, sind anzustrebende Lernprozesse (vgl. Böttger/Frech 1995, 13 ff.) Damit ist stets verbunden, daß die Lebensgeschichte oder biographische Anteile der sich Begegnenden zum Ausgangs- und Bezugspunkt interkultureller Bildungsarbeit werden. Da Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft „einen Hintergrund von breiten Erfahrungen mitbringen, die in der Regel stark emotional geprägt sind“ (Schiele, 7), können rationale und emotionale Komponenten sich gegenseitig durchdringen.

- Interkulturelle Begegnungen beinhalten auch diskursive Elemente. Konflikte zwischen sich begegnenden Kulturen und Ethnizitäten sind unter dem Aspekt ihres kreativen Potentials aufzugreifen. Die Position des Kulturrelativismus - alle Kulturen seien als gleichwertig zu betrachten - läßt sich in alltäglichen Konfliktsituationen nicht aufrechterhalten (vgl. Nieke 1994, 183). Gefordert ist das Aushalten von Konflikten, das Aushalten von dissonanten Perspektiven (vgl. Grammes 1991, 109). Interkulturelle Begegnungen produzieren häufig Situationen und Konfliktfelder, die eine „Dissenskultur“ voraussetzen. Gefordert (und gefördert) werden somit Grundfähigkeiten, die für soziales Lernen unabdingbar sind: Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, unterschiedliche Interessen, Erwartungen und Bedürfnisse aushalten zu können und bei der Herstellung einer Übereinkunft zu berücksichtigen (vgl. Krappmann 1975, 132 ff.).

Nachfolgend sollen die vorangestellten Überlegungen zu interkulturellen Begegnungen am Beispiel einer

Seminarreihe mit ausländischen Jugendlichen exemplarisch verdeutlicht werden. Gegenüber einer bloßen statistischen Aneinanderreihung von Seminaren mit interkulturellen Themenstellungen, die die Landeszentrale für politische Bildung in den vergangenen Jahren durchgeführt hat, geben wir diesem Verfahren den Vorzug. An diesem konkreten Beispiel läßt sich die Einlösung der obengenannten Kriterien angemessener darstellen, lassen sich auch Schwierigkeiten bei der Umsetzung detaillierter benennen. Die Schilderung unserer Praxiserfahrungen soll daher zur Diskussion anregen, aber auch zur eigenen Umsetzung in der alltäglichen Bildungsarbeit herausfordern und ermutigen.

#### 4. „Café International“ - ein Beispiel interkultureller Bildungsarbeit

##### 4.1 Auf die Zusammen-Setzung kommt es an!

„Geh'n Sie gerne ins Café? - Wir auch! Lieben Sie es, dort Menschen aller Herren Länder zu treffen? - Ja? Oder sitzen Sie lieber bei ihren Landsleuten? - Hmh! Wie dem auch sei, begleiten Sie uns ins Café International. Wenn wir an den Tischen keinen Platz mehr finden, können wir ja an die Bar gehen...“ (aus der Spielanleitung: Café International, Mattel GmbH 1989)

Dieser Auszug aus der Spielanleitung für das Brettspiel „Café International“ war die Initialzündung für eine Seminaridee, die das Spannungsfeld „Minderheiten in unserer Gesellschaft“ nicht nur zum Thema, sondern zur bestimmenden Struktur des Teilnehmerkreises machte. Kennzeichnend für die Teilnehmerstruktur war und ist es noch, daß Angehörige von ethnischen Minderheiten die Mehrheit der Seminarteilnehmenden bilden. Diese quantitative Überlegenheit wurde durch qualitative, teilnehmerorientierte Elemente verstärkt, indem die zumeist jugendlichen Seminarteilnehmenden in Eigenverantwortung das jeweilige Folgeseminar planten und mitgestalteten. Das Seminarkonzept wurde nicht „curricular“ vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet.

Die Seminarreihe „Café International“ - bei deren Namensgebung das gleichlautende Brettspiel Pate stand - sollte gemäß der Spielidee „Menschen aller Herren Länder“ als Teilnehmende umfassen. Durch die regionale Beschränkung der Bildungsarbeit der Landeszentrale auf das Bundesland Baden-Württemberg wurde der „globale Anspruch“ des Spieles zugunsten der prozentualen Zusammensetzung der in Baden-Württemberg lebenden ausländischen Bevölkerung interpretiert. Für die Zusammensetzung der Seminarteilnehmer bedeutete dies, daß bei einer Seminargröße von 45 Teilnehmenden beispielsweise 15 Jugendliche (d.h. 33 %) türkischer Herkunft und 12 Jugendliche (= 26 %) aus dem ehemaligen Jugoslawien eingeladen werden sollten. Der ursprüngliche Anspruch, ein Abbild der prozentualen Ausländerstruktur in Baden-Württemberg im kleinen zu schaffen, ließ sich in der Praxis nicht aufrechterhalten. Daß interessierte Jugendliche der „Ausländerstatistik“ zum Opfer fallen und nicht an der Seminarreihe teilnehmen dürfen, weil ihr „nationales Soll“ bereits erfüllt ist, während andererseits noch freie Teilnahmekapazitäten bestehen, würde das Seminarziel ins Gegen-

teil verkehren. Es sollte gerade nicht der Eindruck entstehen, verantwortliche „Botschafter und Botschafterinnen“ der jeweiligen Herkunftsländer einzuladen und Stereotypen vom „typischen Polen“ oder „typischen Italiener“ zu befördern.

#### 4.2 Die angesprochene Zielgruppe

Obwohl die Bundesrepublik ihrem offiziellen Selbstverständnis nach kein Einwanderungsland ist, führte die „Gastarbeiterpolitik“ und damit verbundene Anwerbe- politik ausländischer Arbeitnehmer faktisch zu einer ethnisch vielfältigen Gesellschaft. Die meisten der ursprünglich auf Zeit gekommenen Menschen wurden heimisch und blieben mit ihren Familien in Deutschland. Ihre Kinder sind überwiegend hier geboren, besitzen teilweise die deut-

teilnehmerinnen - trotz oder gerade wegen der farbigen Präsenz westlicher Modestile - selbstverständlich getragen wird.

Beabsichtigt war demzufolge eine durchaus heterogene Zielgruppe von Jugendlichen mit unterschiedlichsten Biographien, die jedoch unter- und miteinander die Erfahrung der Fremdheit und der Vorurteilsbildung genauso erleben, wie sie ihnen im Alltag entgegengebracht wird. Gemeinsam ist ihnen weiterhin, daß sie ihren Lebensmittelpunkt in Baden-Württemberg - für sie eine „Heimat“ von mehreren - haben. Verbindendes Element ist aber auch ein überdurchschnittliches Maß an Aufgeschlossenheit und Engagement; mithin eine wichtige Voraussetzung für die Teilnahme an einer außerschulischen Seminarreihe.

Durch das Auswahlkriterium „ausländische Jugendliche zweiter Generation“ grenzt sich die angesprochene Zielgruppe von Asylbewerbern oder Bürgerkriegsflüchtlingen ab, die durch andere Erfahrungshorizonte und existentielle Krisen geprägt sind, somit auch andere didaktische Herangehensweisen erfordern. So veranstaltet die Landeszentrale beispielsweise seit Beginn der kriegerischen Konflikte im ehemaligen Jugoslawien in regelmäßigen Abständen einen sogenannten „Runden Tisch“, der den zerstrittenen Bevölkerungsgruppen ein Forum für Dialoge bietet.

#### 4.3 Zielgruppenfindung

Die Jugendlichen wurden erstmalig über Kontaktpersonen angesprochen, die in der außerschulischen Jugendarbeit tätig sind und auf das An-

gebot der Landeszentrale hinwiesen. War das erste „Café International“ noch eine unbekannte Größe und sowohl für Teilnehmende wie für die Seminarleitung vorab schwer einschätzbar, so gelang es doch, im Verlauf von zwei gemeinsamen Tagen ein Gruppengefühl zu entwickeln. Die entstehende Kohäsion hatte seminarintern und auch nach außen „vertrauensbildende Maßnahmen“ zur Folge. Türkische Mädchen, die anfangs abends abgeholt und morgens wieder gebracht wurden, übernachteten bereits beim zweiten „Café International“ in der Tagungsstätte.

Ein weiteres Novum bezüglich des Teilnehmerkreises brachte der Abschluß des ersten Seminars mit sich. Die ursprüngliche Konzeption war ohne die Teilnahme deutscher Jugendlicher gedacht. Intendiert war, denjenigen eine Stimme zu verleihen, die sie in der Regel nicht haben: Reaktionen der Aufnahmegesellschaft sollten aus der Perspektive jugendlicher Ausländer und Ausländerinnen thema-

sche Staatsangehörigkeit und sind in der Regel zweisprachig aufgewachsen. Die zu beobachtende

Akkulturation kann hierbei unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Jugendliche, die aufgrund einer Balanceleistung zwischen eigener und zunächst fremder Kultur sich in die bundesrepublikanische Gesellschaft zu integrieren vermochten, sind nur ein Teil des zu beobachtenden Spektrums. Die wachsende religiöse und politische Radikalisierung, die bei ausländischen Jugendlichen gleichfalls festgestellt werden kann, ist auch ein Ausdruck der Schwierigkeit, die kulturell abverlangten Normen der Aufnahmegesellschaft leben zu können. Religion und Kultur des elterlichen Heimatlandes haben die Jugendlichen der zweiten Generation unterschiedlich stark verinnerlicht und zum Teil auch „veröffentlicht“: Sichtbarstes Religionsbekenntnis ist wohl der Tschador, der von einigen Seminar-



Internationales Outfit im Café international

tisiert werden. Angestrebt war weiterhin, daß die Teilnehmenden über Formen von Ethnizität und deren Bedeutung für die je eigene Lebensgeschichte nachdenken. Die Jugendlichen entdeckten trotz unterschiedlicher kultureller und religiöser Hintergründe Gemeinsamkeiten in ihren Lebensgeschichten. Gleichartige Erfahrungen wurden benannt: die „Mühsal des Anfangs“ in Institutionen der Aufnahmegesellschaft (z.B. Schule, Beruf, soziale Kontakte), die Unterschiede von „Zivilgesellschaften“ und eher geschlossenen Herkunftsgesellschaften und die Schwierigkeiten, zwischen verschiedenen Kulturen lebend eine Identität aufbauen und aufrechterhalten zu müssen. Abhängig von der tatsächlichen oder gewünschten Verweildauer in der Bundesrepublik waren jedoch durchaus unterschiedliche Identifikationsanstrengungen festzustellen. Während sich ein Teil der Jugendlichen, gestützt durch den Wunsch und die Absicht der Familie, zum Bleiben veranlaßt sieht, äußerten andere als grundlegendes Problem die nach wie vor grobe Ungewißheit, ob ihr Hierbleiben von kurzer oder langer Dauer sein wird. Die Summe unterschiedlichster Erfahrungen und verschiedenster Biographien führte zu der einhelligen Schlußfolgerung, daß eine Festschreibung von Merkmalen, die einen „typischen Ausländer“ ausmachen, schlicht unzulässig ist.

Diese erarbeitete Plattform entwickelte sich zu dem Wunsch, eben jene Vielfalt von „ausländischen Identitäten“ nach außen darstellen und präsentieren zu wollen. Den „Deutschen“ sollte vermittelt werden, daß es unterschiedliche Ausprägungen von Integration, verschiedene Mischungsverhältnisse von in- und ausländischen Lebensformen, gelungene Integrationsleistungen aber auch notgedrungene Assimilationsanstrengungen gibt. Beim abschließenden Auswertungsgespräch wurde die einstimmige Meinung geäußert, deutsche Jugendliche dabei haben zu wollen. Damit waren beim zweiten „Café International“ auch deutschen Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Pforten geöffnet.

Wirksamste Werbeträger für die Folgeseminare wurden übrigens die Jugendlichen selbst: Als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen brachten sie Freunde, Freundinnen und Bekannte zum nächsten Treffen mit. Sie gestalteten eigene Werbeplakate und überzeugten ihr Umfeld (peer-group, Schule) von der Wichtigkeit des Begegnungsseminars. So kristallisierte sich mit der Zeit ein fester Kern von Seminarteilnehmern heraus, der erstmalig und sporadisch teilnehmende Jugendliche schnell in den Gruppe zu integrieren vermochte.

#### 4.4 Seminarkonzeption und -inhalte

Der Dreischritt „Erfahren - deuten - gestalten“ zog und zieht sich wie ein roter Faden durch die halbjährlich stattfindenden Seminare. Erfahrungen der Jugendlichen auszutauschen und zu sammeln, um die eigene Situation besser wahrnehmen und analysieren zu können, bildete den Ausgangspunkt jedes einzelnen Seminars.

Insofern bestimmen die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden die jeweiligen Inhalte. Gemäß der obigen Konzeption wurde das erste Begegnungsseminar mit ei-

nem „Caféplausch - Erfahrungsaustausch ausländischer Jugendlicher in Baden-Württemberg“ eröffnet. Unterschiedliche Werthaltungen und ins Auge fallende ethnische, kulturelle sowie religiöse Differenzen wurden wahrgenommen, angesprochen und mit Hilfe der kulturell vermittelten Orientierungsmuster und Lebensformen interpretiert. Ein türkischer Jugendlicher gestand, daß er zum erstmal mit einer tschadortragenden Türkin gesprochen habe!

Die Heterogenität der Seminargruppe zeigte sich gerade darin, daß auch innerkulturelle Grenzziehungen überwunden werden konnten. Es gelang, über offensichtliche Unterschiede hinweg erstaunliche Gemeinsamkeiten zu entdecken: Eine grünhaarige Punkerin und eine tschadortragende Türkin stellten fest, daß man sie beide in der Öffentlichkeit stigmatisiert und auf sie beide mit Fingern zeigt. Die Erfahrungen, zu Aggressionsobjekten degradiert zu werden, verbinden über sichtbar wahrgenommene Unterschiede hinweg (vgl. Luchtenberg/Nieke 1994, 1). Die Einstiegsphasen („Erfahren“) setzten sich ebenso mit aktuellen Ereignissen, die von ausländischen Jugendlichen als permanente und angstaustlösende Belastung empfunden werden, und politischen Fragestellungen auseinander. Folgerichtig standen Themen wie Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus, fremdenfeindliche Musik, politische Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen oder die Diskussion um die doppelte Staatsbürgerschaft auf der Agenda. Aber auch die „verschleierte Schönheit im Café“, die „einige Geheimnisse über den Islam lüftete“ - so die Kennzeichnung eines Programmpunktes - stieß auf großes Interesse. Die zunächst exotisch anmutenden Formen der Unterscheidung nahmen die Jugendlichen als bereicherndes Element des Alltags war. Minderheiten räumten sie das Recht ein, „anders zu sein, Eigenarten zu kultivieren und ihre Interessen zu vertreten“ (Henkenborg 1992, 24).

Informative und themenbezogene Arbeit kennzeichnete die zweite Seminarphase („Deuten“), in der es darum ging, Ursachen und Hintergründe zu erkennen und zu benennen. So regten Referentinnen und Experten aus der Jugendarbeit, dem Rundfunkbereich, und ein Ausländerbeauftragter intensive Diskussionen an, ergänzten, bereicherten oder korrigierten auch Erfahrungen, die die Jugendlichen einbrachten. Dem „Beutelsbacher Konsens“ verpflichtet, wurde dabei angestrebt, kontroverse Sachverhalte auch kontrovers darzustellen (vgl. Schiele/Schneider 1987). Die selbstbestimmte Suche der Jugendlichen nach eigenen Standpunkten und Verortungen ergänzte und unterstützte dieses Bemühen um Kontroversität. Gerade Jugendliche sind sehr sensibel für „missionarische“ Bemühungen und lehnen Informationen oder Belehrungen, die ein politisches Gütesiegel haben, häufig ab.

Bereits im ersten Begegnungsseminar war das Bedürfnis spürbar, der dritten Phase („Gestalten“) großen Raum zu geben. „Gestalten“ wurde verstanden als aktive Einmischung, sei es in Form von Öffentlichkeitsarbeit, sei es politisch. Die Vorbereitungsgruppe für das zweite „Café International“ beschloß daher auch, das nächste Seminar als Projektwerkstatt zu konzipieren. Die selbstgewählten

Inhalte widmeten sich beispielsweise den Möglichkeiten der Jugendgemeinderäte in Baden-Württemberg, schlossen aber auch die Frage nicht aus, wie eine kulturelle Veranstaltung für ein „buntes Deutschland“ zu organisieren sei. Ein besonderes Bonbon präsentierte die sich konstituierende „Islam-Arbeitsgruppe“ im Verlauf des zweiten Begegnungsseminars. Nachdem die Tatsache, daß zwei der verschleierte Türkinnen den braunen Gurt in der Kampfsportart Taek-won-do besaßen, bereits im Seminar für Verblüffung sorgte, stand am Ende der anschließenden Diskussion die Erkenntnis, daß gängige Stereotypen (Körperfeindlichkeit und rigorose Ablehnung sportlicher Betätigung), die tschadortragenden Türkinnen angedichtet werden, durchaus widerlegbar sind.

Dieses, auf den ersten Blick vielleicht belanglose Beispiel ist bei näherer Betrachtung kennzeichnend für die ständige Balanceleistung, die ausländische Jugendliche im Alltag erbringen müssen. Gefordert wird die Leistung, das Ausbalancieren von Eigenanspruch und Fremdanpruch zu bewerkstelligen. „Brüche“ und „Störungen“ in der Lebensgeschichte dieser Jugendlichen gehen häufig darauf zurück, daß die Fremdanprüche - die Anforderungen zweier Kulturen - den Handlungsspielraum unterschiedlich stark einengen. Daher zeichneten sich die Diskussionen während der Seminare durch eine „Zweigleisigkeit“ aus. Obwohl immer wieder kulturelle Hintergründe und gleichzeitige Verpflichtungen des elterlichen Heimatlandes thematisiert wurden, verloren die Jugendlichen nie ihre gegenwärtige Lebenswelt aus den Augen. Die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten in Deutschland auf das persönliche Erbe aus einer anderen Kultur abzustimmen, waren letztendlich bestimmendes Seminarthema.

#### 4.5 Begegnung und methodisches Arrangement

Bestimmendes Element der Seminarplanung war und ist es, daß die interkulturellen Kontakte auf freiwilliger Basis stattfinden und sich in der Freizeit der Jugendlichen ereignen. Angesichts anderer Freizeitangebote, schulischer, beruflicher und häuslicher Verpflichtungen verbindet sich mit der Seminarteilnahme auch der Anspruch, daß die Begegnung Spaß machen und „etwas bringen“ soll. Die Seminarbewertungen zeigten dann auch, welche methodischen Bausteine gefielen: abwechslungsreiche Arbeitsformen, witzige Kennenlernspiele, intensive Diskussionen und natürlich auch die zur „Disco“ umfunktionierte Tagungsstätte.

Bei der Auswahl der Methoden ist diesem Anspruch der Jugendlichen Rechnung zu tragen. Bereits die Einstiegsituationen waren spielerisch angelegt und dienten dem gegenseitigen Kennenlernen und Wiederbegegnen. Sei es, daß die Spielidee des Brettspiels „Café International“ in den Seminarraum verlegt und die Spielfiguren durch Jugendliche ersetzt wurden, sei es, daß bunt zusammengewürfelte Gruppen den „Großen Preis“ ergatterten und sich auf diese Weise gegenseitig landeskundliche Informationen vermittelten - der Spaß durfte nicht zu kurz kommen. Diese Einstiegsformen dienten vornehmlich dem Bemühen, eine entspannte Gruppenatmosphäre herzustellen.

Die Auswahl erarbeitender und informativer Seminar- methoden war von den Gesichtspunkten der Erfahrungs- und Handlungsorientierung bestimmt. Der Einsatz von Bildkarteien eignet sich zur Umsetzung dieser Forderungen ebenso wie Rollenspiele, simulierte Wahlkämpfe mit anschließenden „Elefantenrunden“, eine selbstinszenierte „Tagesschau“, arbeitsteilige Vorgehensweisen, Entscheidungsspiele oder Zukunftswerkstätten. Wird mit Bildern oder Gegenständen an vorhandene Erfahrungen angeknüpft und damit ein Gesprächsanlaß gegeben, dienen Rollenspiele der Einübung sozialer Denk- und Verhaltensweisen. Empathie erlernten die Jugendlichen im Planspiel „Nanalibu“, einer Insel, auf die Deutsche nach einer Umweltkatastrophe Zuflucht suchen und um „Asyl“ nachfragen (Rummel 1995). Obwohl in der abschließenden Spielphase - einer Bürgerversammlung der „Insulaner“ - nichts von offener Fremdenfeindlichkeit zu spüren war, erstaunte die Endauswertung. Sie zeigte, daß die von den Jugendlichen beschlossenen Aufnahmebedingungen für die „deutschen Asylbewerber und -bewerberinnen“ fast unerfüllbar waren.

Hervorzuheben ist auch die Methode der Zukunftswerkstatt, die soziale Phantasie freisetzt, Vorstellungen einer wünschenswerten Zukunft artikuliert und sie mit der Realität abzugleichen versucht (vgl. Stange/Paschen 1994). Die durchgeführte Zukunftswerkstatt „Morgen ist heute schon gestern“ markierte gleichzeitig einen Wechsel der Seminarinhalte. In der Folge standen weniger ausländerspezifische Fragestellungen im Mittelpunkt, vielmehr hatte die Auseinandersetzung mit der Problematik globaler Bedrohungen Vorrang. Der Trend geht zwischenzeitlich dahin, sich neuen Themen aus der unmittelbaren Erfahrungs- und Lebenswelt Jugendlicher (z.B. Schule und Beruf) zuzuwenden. Dies mag an der seitherigen intensiven Auseinandersetzung mit ausländerspezifischen Themen liegen, die jetzt „abgearbeitet“ zu sein scheinen.

#### 5. Fazit

Drei Jahre ist die Seminarreihe „Café International“ mittlerweile alt und feierte ein halbrundes Jubiläum: Fünfmal hat es bisher stattgefunden. Wagt man den Versuch einer ersten Bilanzierung, wird deutlich, daß die Seminarreihe von einer kleinen Zahl engagierter Jugendlicher getragen wird, die das Vorbereitungsteam bilden und das Projekt vorantreiben. Bei der Planung des jeweils nächsten Seminarblockes versuchen sie der gewählten Themenstellung gerecht zu werden und die subjektiven Wünsche der Teilnehmenden zu antizipieren. Indem die Planung der Seminare ihrer Initiative obliegt, wird es „ihr“ Begegnungsseminar. Grundlegendes Element der Seminarreihe ist daher nach wie vor die Eigenverantwortung und Eigeninitiative der Jugendlichen. Das Engagement und Interesse des gesamten Teilnehmerkreises ist nicht zuletzt dadurch erklärbar, daß sie sich mit ihren Interessen, subjektiven Befindlichkeiten und Vorstellungen im Seminar „wiederfinden“.

Die geschilderten Begegnungsseminare mögen in der Praxis interkulturellen Arbeitens mit Jugendlichen wohl

eher eine Ausnahme darstellen. Ein möglicher Ansatzpunkt für die Chance, Verständnis für unterschiedliche Kulturen und die Begegnung zwischen aus- und inländischen Jugendlichen zu fördern, sind sie allemal.

Gleichzeitig erkennen wir auch die Grenzen von interkulturellen Begegnungen. Diese „unstetige Erziehungsform“ (Bollnow) ist - im Gegensatz zu institutionalisiertem Lernen und belehrenden Lernformen - zeitlich begrenzt, d.h. Verständigung findet „nur“ zeitweise statt. So muß man bei Begegnungen auch in Rechnung stellen, daß Fremdheit zwar wahrgenommen und akzeptiert wird, daß jedoch „(als Denkbewegung) immer auch eine Rückkehr(bewegung) zum Eigenen“ (Bollnow, 203) stattfindet. Begegnungen erfordern immer eine gewisse Offenheit des Bildungsprozesses. Offen ist dieser Prozeß deshalb, weil er unterschiedliche kulturelle „Deutungsmuster ‘zur Probe’, zur Disposition stellen läßt und weil er keine Zieldefinition braucht“ (Bollnow, 205) Ziel sollte es vielmehr sein, in den Begegnungen „Zwischenräume im Verstehen“ (Bollnow) zu finden. Gerade jener didaktische Anspruch macht Begegnungen zu einer angemessenen Methode politischer Bildungsarbeit, die aufgrund ihres Selbstverständnisses auf Belehrung und Vereinnahmung verzichtet.

#### Literatur

- Beck, Ulrich:** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt/M. 1986.
- Böcker, Elisabeth/Ikelle-Matiba-Kohlhausen, Anke:** Der „Begegnungsansatz“ im Interkulturellen Lernen, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994 (Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 202 - 208.
- Böttger, Gottfried/Frech, Siegfried:** Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. 1995 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).
- Enzensberger, Hans Magnus:** Die Große Wanderung. Dreiunddreißig Markierungen, Frankfurt/M. 1994.
- Glötz, Peter:** Auf der Flucht. Unterwegs in die multikulturelle Gesellschaft, In: Ludwig, Ralf/Ness, Klaus/Perik, Muzaffer (Hrsg.): Fluchtpunkt Deutschland, Marburg 1992, S. 12 - 20.
- Grammes, Tilman:** Didaktik des Mit-Leidens oder: „Von der Unzulänglichkeit, nur die Blumen an den Ketten zu zerplücken“, In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Rationalität und Emotionalität in der politischen Bildung, Stuttgart 1991 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 92 - 117.
- Henkenborg, Peter:** Fremde Deutsche in deutscher Fremde. Plädoyer für ein interkulturelles Bildungsprogramm, Schwalbach/Ts. 1992 (Politische Bildung: Kleine Reihe; Band 8).
- Kandel, Johannes:** Politisches Lernen aber wo? Zur Diskussion um „feste Lernorte“, In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der Politischen Bildung, Bonn 1993, S. 60 - 65.
- Kiper, Hanna:** Interkulturelles und antirassistisches Lernen in der Grundschule, In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach/Ts. 1996 (Reihe Politik und Bildung; Band 7), S. 197 - 210.
- Kordon, Christoph/Oomen-Welke, Ingelore (Eds.):** Enseigner l'Europe dans nos sociétés multiculturelles. Teaching Europe in multicultural society, Freiburg 1995.
- Krappmann, Lothar:** Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1975.
- Landeszentrale für politische Bildung:** Grundlagen und Prinzipien der Arbeit, Stuttgart o.J.
- Leggewie, Claus:** Multi Kulti. Spielregeln für die Vielvölkerrepublik, Berlin 1993.
- Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang:** Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension, Münster 1994.

**Nieke, Wolfgang:** Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994 (Reihe: Arbeitshilfen für die politische Bildung), S. 175 - 185.

**Oberndörfer, Dieter:** Der Wahn des Nationalen. Die Alternative der offenen Republik, Freiburg 1993.

**Otten, Hendrik:** Multikulturelle Gesellschaft - Oder: „Wer hat Angst vorm Schwarzen Mann?“ - Anregungen für die politische Bildung, In: Cremer, Will/Klein Ansgar (Hrsg.): Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung, Opladen 1990, S. 281 - 293.

**Rummel, Sabine:** Deutsche raus aus „Nanalibu“, In: Südkurier, 31.1.1995.

**Schiele, Siegfried:** Politische Bildung als Begegnung, Stuttgart 1988 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

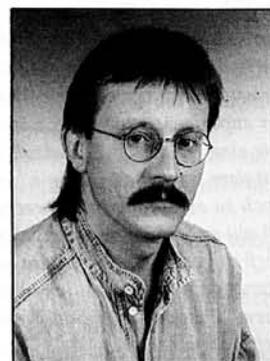
**Schiele, Siegfried:** Die kurzen Arme politischer Bildung, In: Möller, Kurt/Schiele, Siegfried: Gewalt und Rechtsextremismus. Ideen und Projekte für soziale Arbeit und politische Bildung, Schwalbach/Ts. 1996. (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg), S. 41 - 49.

**Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.):** Konsens und Dissens in der politischen Bildung, Stuttgart 1987 (Didaktische Reihe der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg).

**Schulte, Axel:** Multikulturell - Klärung eines mißverständlichen Begriffs, In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Das Ende der Gemüchlichkeit. Theoretische und praktische Ansätze zum Umgang mit Fremdheit, Vorurteilen und Feindbildern, Bonn 1993 (Schriftenreihe, Band 316), S. 16 - 36.

**Stange, Waldemar/Paschen, Wolf:** Zukunftswerkstätten. Methoden, Materialien, Konzepte, Kiel 1994.

**Ueltzhöffer, Jörg/Kandel, Johannes:** Milieustruktur und politische Bildung. Ein Marktmodell und seine praktischen Konsequenzen, In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Jahrbuch 1993. Zur Lage der politischen Bildung, Bonn 1993, S. 78 - 116.



Sabine Keitel, M.A., geb. 1966, Assistentin des Direktors der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, Studium der Politikwissenschaft, Geschichte und Germanistik in Heidelberg und Freiburg, neben anderen Projekten Leiterin des „Café International“ mit ausländischen und deutschen Jugendlichen.

Siegfried Frech, Diplom-Pädagoge und Lehrer, von 1979 bis 1991 Lehrer an einer Hauptschule, derzeit Referent der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Referat Didaktik politischer Bildung). Jüngste Buchveröffentlichung (zusammen mit G. Böttger als Herausgeber): „Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung“ (1996).

ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin ZEPpelin

## „Ein jeder sammle ...“

„Ein jeder sammle, soviel er zum Essen braucht, einen Krug voll für jeden nach der Zahl der Leute in seinem Zelte. Und die Kinder Israel taten's und sammelten, einer viel, der andere wenig. Aber als man's nachmaß, hatte der nicht darüber, der viel gesammelt hatte, und der nicht darunter, der wenig gesammelt hatte. Jeder hatte gesammelt, soviel er zum Essen brauchte. Und Moses sprach zu ihnen: Niemand lasse davon etwas übrig bis zum nächsten Morgen. Aber sie gehorchten Moses nicht. Und etliche ließen davon übrig bis zum nächsten Morgen; da wurde es voller Würmer und stinkend. Und Moses wurde zornig auf sie. Sie sammelten aber alle Morgen, soviel ein jeder zum Essen brauchte. Wenn aber die Sonne heiß schien, zerschmolz es.“

2. Moses 16, 16-21

*Unser Wohlstand ist voller Würmer und stinkt. Wer reichlich hat, der weiß vom Überdruß zu berichten, den wir in einer Art kollektiver Bulimie zu bewältigen versuchen. „Immer wieder sonntags“ entledigen wir uns unserer Spenden und Fürbitten. Wir ergießen unsere übervollen Kübel in Projekten und Auslandsaufenthalten über Wissens- und Hilfsbedürftige, um uns anschließend von neuem bis zum Rand füllen zu können: mit neuem Wissen, neuen Erkenntnissen, neuen Erfahrungen, neuem Geld, mit Manna wie in der biblischen Geschichte. Wir häufen in uns an, wir fressen bis zur Übelkeit und rennen dann zum Abort der Wohltätigkeit, um uns zu unserer seelischen und körperlichen Erleichterung zu erbrechen. Denn gerecht sein wollen wir allemal.*

*Ein ekeleregendes Bild, das ich gezeichnet habe. Damit wollen wir nichts zu tun haben. Warum nicht? Das hat wohl seine guten Gründe.*

*Doch vielleicht sind wir schon bald von dieser Störung befreit. Im Zuge der Globalisierung droht unser Wohlstand dahinzuschmelzen. Volkswirtschaften werden aufgehen in einer globalen, einer Weltwirtschaft - da wird uns auch ein Bollwerk Europa nur vorübergehend retten. Auf internationalen Wettbewerbsdruck hin werden die billigsten Arbeitsplätze über Industriestandorte entscheiden. Wie sich das anfühlt in einem unserer superteuren Jobs, das wissen wir alle. Und so mutet es fast wie eine Ironie des Schicksals an - nur Marxisten werden hier mit dem Begriff der „Logik“ triumphieren-, wie schnell es doch zu einem Perspektivwechsel kommen kann, den Bildner oft mit so viel Mühe künstlich herzustellen versuchen. „In längerfristiger Perspektive wird ein Arbeitsloser in Hamburg oder München nicht wesentlich anders leben als ein Arbeitsloser in Kiew, Singapur oder Sao Paulo“, prophezeit der Historiker Peter Siefertle.*

*Angesichts dieser Situation sollten wir die Ängste unserer Bildungsklientel ernst nehmen. Oh ja, wer würde dem widersprechen? Doch wie kann dies in einer Veranstaltung in der Erwachsenenbildung geschehen? In einem theoretischen Seminar, „denn wohl nichts ist praxisrelevanter als eine gute Theorie“? Auf die haben Jugendliche ohne Perspektive und 50jährige industriell Abgewickelte ganz bestimmt gewartet! Oder vielleicht besser durch „Verständlichmachen, daß niemand unsere Kultur bedrohen kann (und damit unseren Wohlstand, wenn wir „Arbeit“ und deren Früchte als kulturschaffende Größen betrachten)?*

*Ich habe den Eindruck, da gibt es nichts zu theoretisieren*

*und auch nichts verständlich zu machen. Das werden auch diejenigen perspektivisch hautnah erleben, die sich heute ihren Lebensunterhalt mit entwicklungsbezogener Bildung verdienen und morgen überflüssig sein werden, von der Realität überholt, vor der auch die beste Theorie nicht schützen wird.*

*Nein, unsere fetten Jahre neigen sich ihrem Ende zu. Daß es kein Vergnügen bereitet, sich dieser Erkenntnis zu stellen, spiegelt sich auch in der mangelnden Nachfrage nach entwicklungsbezogenen Veranstaltungen in der Erwachsenenbildung. Wären wir ehrlich zu uns selbst, so würden wir dieses Defizit auch für den Bereich der Zwangsbildung, nämlich der schulischen Bildung sehen können. Denn es ist mühselig und wir fühlen uns beladen, wenn wir uns mit globalen Verquickungen und interkulturellen Problemen beschäftigen. Ein bißchen Spaß muß sein in unserer Wohlstandsgesellschaft, die sich „am Kopfe“ bläht und an den „Rändern“ bröckelt. Also bitte wenigstens nicht in unserer Freizeit! Am liebsten überhaupt nicht, wir haben schon Probleme genug. Da müssen wir inneren Raum schaffen, Freude scheffeln und Wohlstandsspeck anfuttern für die mageren Jahre - gerne mit Pizza, Paella, Sushi und Maniok, denn der deutschen Gemüsesuppe sind wir schon so überdrüssig, daß sie uns kaum noch an den Geschmacksknospen vorbeikommt. Ein bißchen Trick muß sein!*

*Wenn ich mich nicht völlig irre, soll Bildung für die Zukunft qualifizieren. Bildung in Deutschland dient daher vor allem einer Zukunft in Deutschland - für alle, die hier leben wollen und werden, es sei denn, es zeichnet sich in unseren inneren Augen eine Massenwanderungsbewegung aus Deutschland heraus ab. Die halte ich für weniger wahrscheinlich als unseren Versuch, zu halten und zu retten, was zu retten ist. Ist es nicht daher für die Zukunftsbewältigung dringlich, uns selbst in Überlebenstechniken zu qualifizieren? Wie betreibe ich Subsistenzwirtschaft in meinem Vorstadtgarten? Wie schaffe ich mir einen Markt in einer Gesellschaft mit niedriger Kaufkraft? Wie überlebe ich im informellen Sektor einer Armutsgesellschaft? Wie koche ich aus Brennnesseln eine vitaminreiche Suppe? Wie steigere ich den Ertrag eines Kirschbaums? Wie löse ich Konflikte in einer Gesellschaft, in der nicht Ethnien, sondern Arme und Reiche gegeneinander kämpfen? Da schulische - auch berufliche - Bildung immer noch so tut, als gäbe es die mageren Jahre nicht, läge hier eine Marktlücke für Volkshochschulen und andere außerschulische Bildungsinstitutionen.*

*Und so erfüllte sich auch der Traum aller entwicklungs- politisch Engagierten: in einer zunehmenden Ernstsituation lernen von anderen Kulturen, sie ernstnehmen als Partner und Verbündete in einem gemeinsamen Anliegen. Bis dahin sollten wir uns solche Leute warmhalten - damit sie dann ihren Reichtum mit uns teilen. Und ihnen jetzt schon klarmachen: mit Völlerei wollen wir nichts zu tun haben, die finden wir abstoßend und unzivilisiert. Partnerschaft ja, Bulimie nein danke! B.T.*

*Nachbemerkung der Redaktion: Satire ist frei oder sie ist keine Satire. Wer sie mit Maßstäben wissenschaftlicher „Objektivität“ oder gar „Ausgewogenheit“ mißt, muß frustriert werden. Die Logik satirischer Texte ist eine andere; sie hat viel mehr mit Lust an der Übertreibung, an der Einseitigkeit, ja Zuspitzung, an der subjektiven Wertung, an der Paradoxie zu tun als mit der Pflicht, politisch oder wissenschaftlich korrekt zu sein. Die ZEP will möglichst viele sprachliche und stilistische Perspektiven zulassen - in der Hoffnung damit zum Selberdenken anzuregen.*

## Protokoll von der Tagung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ in der DGfE

vom 04.-06.07.1996 im  
UNESCO-Institut für Pädagogik  
in Hamburg

46 TeilnehmerInnen; Entschuldigt:  
Dauber, Reuter, Goldschmidt, Mehnert,  
Melber, Schnurer.

**Donnerstag, der 04.07.1996**, Beginn gegen  
15.00 Uhr, Ende gegen 20.00 Uhr

Im Rahmen seiner Begrüßung stellt H.  
Bühler in groben Zügen die drei thematischen  
Schwerpunkte der Tagung vor:

Donnerstag „Nachwuchsförderung“, Freitag  
„Materialentwicklung“ und Samstag  
„Sitzung der Kommission“.

Der erste Teil des Nachmittags ist der **Vorstellung des UNESCO-Instituts** und seiner  
Arbeit durch den Direktor P. Bélanger gewidmet. Mitarbeiter des Instituts berichten  
über ihre Arbeit bzw. Projekte, an denen sie  
z.Zt. arbeiten:

- Womens Empowerment: Beitrag der Erziehung zur Selbstbestimmung von Frauen?

- Projekt zu innovativen Entwicklungen in der Erwachsenenbildung; Länderbericht über den Stand der Erwachsenenbildung.

- Vorstellung der Bibliothek, der Informationsdienste, der Lehrmaterialsammlung, des Alphabetisierungsnetzwerks, des Dokumentationszentrums u.a.

- Vorbereitung der weltweiten Konferenz für Erwachsenenbildung - ein Schlüssel für das 21. Jahrhundert.

Zum Themenfeld „Nachwuchsförderung“ legt A. Scheunpflug ein Diskussionspapier vor, in dem neben einer Einschätzung der Situation der Beschäftigungsmöglichkeiten auf dem Arbeitsmarkt für „Entwicklungspädagogen“ Konsequenzen

und konkrete Schritte sowohl für den wissenschaftlichen Nachwuchs als auch für die „etablierten“ Mitglieder der Kommission benannt sind. Die anschließende Diskussion macht deutlich, daß es einer konkreten Profilbildung bedarf, welche Kompetenzen gebraucht und welche Qualifikationen durch die verschiedenen Studiengänge vermittelt werden. Hier besteht noch weiterer Diskussionsbedarf. Dazu wird eine ad-hoc-Gruppe gegründet, die Freitag ihre Ergebnisse vorträgt.

Im Anschluß an die Plenumsitzung trifft sich die Gruppe zur Vorbereitung an der **UNESCO-Weltkonferenz**. Vier Themenbereiche

werden von P. Bélanger für die Mitarbeit der Kommission benannt: 1. Im Rahmen des fünften Themenbereichs „Erwachsenenlernen und Veränderungen in der Arbeitswelt“ den Bereich des Lernens im informellen Sektor zu bearbeiten, der bei den staatlichen Organisationen bislang kaum thematisiert wird. 2. Lebenslanges Lernen unter den Bedingungen einer sich verändernden Wirtschaft. 3. Die Rolle der Universitäten in der Weiterbildung. 4. Globales Lernen in der Erwachsenenbildung.

Die Arbeitsgruppe verständigt sich darauf, wie folgt vorzugehen: zu 1. Zu diesem Thema wird, wie in Halle bereits besprochen, die Kommission aktiv an den Vorbereitungen teilzunehmen und dies dem Plenum so vorschlagen. zu 2. Es werden keine Ressourcen innerhalb der Kommission gesehen. Es soll über die ZEP zur Mitarbeit aufgerufen werden. zu 3. Hier wird von G. Mergner für die Uni Oldenburg Interesse bekundet. Die Form der Mitarbeit soll bilateral zwischen Oldenburg und dem UNESCO-Institut abgeprochen werden. zu 4. Hier wird persönliches Interesse von A. Scheunpflug und H. Bühler bekundet. Die Form der Mitarbeit wird von den Interessierten und dem UNESCO-Institut ebenfalls bilateral abgeprochen.

**Freitag, der 05.07.1996**, Beginn gegen  
8.45 Uhr, Ende gegen 19.30 Uhr

H. Bühler trägt Thesen zur **Materialentwicklung für „Globales Lernen“** vor. In

der Diskussion zeigt sich, daß eine Klärung der Begriffe „Globales Lernen“, „Entwicklungsbezogene Bildung“ und „Interkulturelle Bildung“ in der Kommission noch aussteht und ganz offensichtlich unterschiedliche Verständnisse der Begriffe innerhalb der Gruppe vorhanden sind. Eine abschließende Diskussion kann an dieser Stelle nicht erfolgen.

**1. Grundthese:** „Eine Welt“ auf der Ebene der elektronischen Medien als virtuelle Welt hat sich durchgesetzt.

**2. Grundthese:** Der koloniale Blick ist noch immer in den Unterrichtsmaterialien vorhanden.

Da in den Unterrichtsmedien komplexe Vorgänge behandelt werden, die bei der Bearbeitung Ambivalenzen erzeugen, geht H. Bühler methodisch mit Inklusionen vor:

- Globales Lernen braucht Medien, da es nur vermittelt erfaßbar ist - der Einsatz von Medien sollte aber weitgehend vermieden werden. Begegnungen, wo immer möglich, haben den Vorrang. Dabei stellt sich die Frage, wie sollten Begegnungen inszeniert werden?

- Medien müssen globale Dimensionen erkennbar machen, d.h. sind komplex. Eine Expansion von Komplexität führt zu offenen Medien - Medien sollen aber Deutungshilfen geben, die Menschen zu Wort kommen lassen.

- Medien sollen auch Takt und Respekt vermitteln, nicht harmonisieren - Medien sollen aber auf der Metaebene die Handschrift der Macher erkennbar werden lassen.

- In den Medien sollen keine Eindeutigkeiten festgeschrieben werden - bestehende Ambivalenzen sollen aber deutlich bleiben. Desweiteren wird die Forderung an Medien gestellt:

- Offen zu sein für Spinnereien und Assoziationen, um Visionen entwickeln zu können.

- Einen Apparat für Kontaktmöglichkeiten zu schaffen.

- Für viele Unterrichtsformen offen zu sein.

- Medien sollen globale Hinweise auf die Methode geben.

W. Küper (GTZ) nimmt eine **kritische Betrachtung für Kriterien, die an Medien gestellt werden, aus lateinamerikanischer Sicht** vor:

- Globale Themen betreffen auch Lateinamerika, doch viele Kinder gehen nicht zur Schule,

- Inhalte und Materialien sind als Medien vorhanden, den meisten aber nicht zugänglich,

- die generelle Frage ist zu stellen, ob Textbücher überhaupt sinnvoll sind,

- die Alternative ist Selbstlernmaterial,  
- es gibt kein eindeutiges entweder - oder zwischen Textbüchern und Selbstlernmaterial,

- wichtig sind Aufgaben zur Selbstarbeit und Gruppenarbeit,

- die meist vorherrschenden pädagogischen Vorstellungen sind rückständig, enzyklopädisches Wissen hat Vorrang,

- auch die Form wie Anschaulichkeit und Übersichtlichkeit ist wichtig.

In der anschließenden Diskussion wird vor allem auf die Aussage über die Rückständigkeit der Pädagogik kritisch eingegangen.

Zur Einführung von Arbeitsgruppen wird in vier kurzen Statements die Thematik vorgestellt: 1. P. Großniklaus-Schweizer (Forum Schule für eine Welt, Bern): **Evaluierungsstrukturen und Verfahren der Schweizer Schulstelle für Medien zum globalen Lernen.** 2. A. Dörfler (Weltfriedensdienst, Berlin): **Entstehungsgeschichte und Erfahrungen mit der Ausstellung „Mythos Entwicklung“.** 3. S. Schell-Straub (EPIZ, Reutlingen): **Interessenprofile an einer Beratungs- und Fernleihstelle zu Globalem Lernen.** 4. A. Scheunpflug (UniBW, Hamburg): **Globales Lernen an beruflichen Schulen,** Konstruktion von Unterrichtsmaterialien für eine bisher vernachlässigte Zielgruppe.

Am Nachmittag trifft sich das Plenum wieder. Zunächst werden die Ergebnisse, bzw. Vorschläge des Treffens der ad-hoc-Gruppe des wissenschaftlichen **Nachwuchses** vorgestellt:

- Der Nachwuchs trifft sich bei der nächsten Kommissions-Sitzung einen Tag früher, um Gelegenheit zum Austausch von Forschungsarbeiten zu geben.

- Die Kommission wird aufgefordert, an die NROs mit der Forderung nach mehr Praktikantenplätze heranzutreten.

- Bis zur nächsten Sitzung soll ein Qualifikationsprofil erarbeitet werden. Die Oldenburger übernehmen hierfür die Verantwortung.

- Die Möglichkeit über die ZEP Informationen auszutauschen soll stärker genutzt werden.

- Die Oldenburger beabsichtigen ein Netzwerk einschlägiger Forschung aufzubauen. Ansprechpartnerin ist Steffi Moik, Tel. 0441/12975.

Dann werden im Plenum die Ergebnisse der einzelnen Arbeitsgruppen vorgestellt:

zu 1. Von allen Printmedien werden zwei

Exemplare an die Schulstelle gegeben. Ein Exemplar wird in der Praxis erprobt, das andere Exemplar wird von Fachleuten begutachtet. Bei übereinstimmend positiver Begutachtung wird das entsprechende Unterrichtsmaterial in der Liste veröffentlicht. Bei nicht-übereinstimmend positiver Begutachtung wird das Verfahren neu eröffnet. Die Schulstelle arbeitet auch direkt mit dem Schulbuchverlagen zusammen. Sie unterhält ferner eine mobile Ausstellung im Infomobil, veranstaltet eine dreiwöchige Lehrerfortbildung und vergibt den Lehrmittelpreis „blauer Planet“ alle zwei Jahre an Verlage. Das Projekt „Cotton-Road“, die Geschichte eines T-Shirts, ist auf CD-ROM erhältlich und richtet sich vor allem an Berufsschüler. In den 60er Jahren und 1972 ist in einer Untersuchung das Weltbild von Schülern befragt worden, diese Befragung wird jetzt wiederholt.

zu 2. Über die Frage, warum Entwicklungshelfer mit rassistischeren Einstellungen aus ihrem Einsatz zurückkommen, als sie vorher hatten, gelangte der Weltfriedensdienst zu dem Ausstellungsprojekt. Das Medium Bild reduziert Komplexität, wird sehr unterschiedlich rezipiert und gibt die Möglichkeit zum Einstieg in die Problematik. Die Plakate wurden auf eine Ausschreibung an Kunsthochschulen hin erstellt, als Wanderausstellung zusammengestellt, auf dem Kirchentag vorgestellt und die Motive auch auf Postkarten, Kalender und T-Shirts vermarktet. Mit der gleichen Vorgehensweise soll jetzt in Zimbabwe ein Ausstellungsprojekt initiiert werden.

zu 3. Die Arbeit des EPIZ umfaßt neben der Bibliothek die schulische und außerschulische Beratung des Lernbereichs Entwicklungspädagogik. Das EPIZ trägt sich mit dem Gedanken, mit seinen Dokumentationen und seinen Daten ans Netz zu gehen.

zu 4. Durch ein vom BMZ in Auftrag gegebenes Gutachten wurde festgestellt, daß globales Lernen im Bereich der beruflichen Schulen so gut wie nicht vorkommt. Die Ergebnisse des Gutachtens, sowie ein Handbuch für berufliche Schulen mit Unterrichtsvorschlägen sind inzwischen auf dem Markt. Es wird vor allem wichtig sein, im Bereich der jeweiligen Fachkunden Aspekte globalen Lernens einzubringen, da dieser wichtige Teil des berufsschulischen Unterrichts unmittelbar an die Bedürfnisse der Schüler anknüpft. Die bisherige Arbeit machte aber deutlich, daß der Bereich der beruflichen Schulen, der ein sehr heterogener ist, der ist, der am unmittelbarsten im Spannungsfeld

politischer und wirtschaftlicher Interessen liegt, und Kompromisse bei der Behandlung globaler Themenstellungen besonderen Stellenwert haben.

A. Datta zeigt einen **Fernsehfilm**, der 1994 im ZDF gelaufen ist und 1995 den Filmpreis des BMZ als bester Dokumentarfilm über Afrika bekommen hat. Die anschließende Diskussion bringt deutlich Kritik zum Ausdruck, v.a. an der neokolonialistischen Herangehensweise, dem Umgang mit Sprache, der fehlerhaften Übersetzung und der Inszenierung des Journalisten.

*Samstag, der 06.07.1996, Beginn ca 8.45 Uhr, Ende ca 14.00 Uhr*

### **Sitzung der Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“:**

TOP 1: „Fragebogenaktion“ der Kommission. H. Bühler berichtet, daß von ca. 160 angeschriebenen Adressaten, die aus alten Teilnehmerlisten zusammengestellt worden waren, ein Rücklauf von 46 ausgefüllten Fragebogen gekommen ist. 22 sind Mitglieder der DGfE, 25 der Kommission und 31 haben die ZEP abonniert. Die inhaltlichen Schwerpunkte sind sehr heterogen und wurden in 24 Kategorien eingeteilt. Der wichtigste Wunsch ist der Erfahrungs- und Informationsaustausch, deshalb soll er demnächst ein eigener TOP auf Kommissionssitzungen werden. Der zweithäufigst genannte Punkt ist die Bildungsforschung und das globale Lernen. Der Datenschutz wird nachträglich aufgehoben und die Ergebnisse sollen innerhalb der Kommission veröffentlicht werden. Es ergeht ein Appell an alle diejenigen, den Fragebogen zurückzusenden, die ihn bisher noch nicht beantwortet haben. Es ergeht außerdem der Aufruf an alle, die die formalen Qualifikationen erfüllen, Mitglied der DGfE zu werden, falls noch nicht geschehen. Dissertationen und u. ä. sollen verstärkt in der ZEP bekanntgegeben werden. Für Forschungsvorhaben soll intern bei kommenden Tagungen über Wandzeitungen informiert werden.

TOP 2: **Disputation** zwischen G. Mergner und A. Treml. Die Disputation wird von R. Nestvogel moderiert. Zur Vorgeschichte: Die ZEP 1/96 erschien unter dem Schwerpunktthema „Erziehung zur Weltgesellschaft“. In diesem Heft wurden zwei Beiträge von A. Treml veröffentlicht; sein Aufsatz „Die Erziehung zum Weltbürger“ und ein Interview mit R. Riedl „Der Mensch ist an die Kleingruppe angepaßt.“. In der ZEP 2/96 erschien

als Reaktion hierauf der gemeinsame Beitrag von H. Bühler, A. Datta, G. Mergner und W. Karcher „Ist die Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich?“

Nachdem A. Tremel und G. Mergner ihre jeweiligen Standpunkte benannt haben, entsteht eine lebhafte Diskussion, die deutlich macht, daß zwischen den Beteiligten ein recht unterschiedliches Wissenschaftsverständnis besteht, das sich sowohl in Theorie-Praxis-Verhältnis als auch im Politik-Wissenschafts-Verhältnis zeigt.

TOP 3: UNESCO-Weltkonferenz für Erwachsenenbildung: Die Vorschläge der Arbeitsgruppe vom Donnerstagabend werden vorgestellt und gebilligt. Um die unter 1. genannte Thematik zu spezifizieren, beschließt die Kommission B. Overvien als Koordinator zur Vorbereitung der Konferenz einzusetzen. Die Personen, die Interesse an einer aktiven Mitarbeit haben, treffen sich kurz und beschließen, am 28.08.96 um 10.00 Uhr im UNESCO-Institut zusammenzukommen, um dort konkret weiter zu planen.

TOP 4: ZEP: Aus der ZEP-Redaktion wird über die Diskussion um die unter TOP 2 genannten Beiträge berichtet. Es wurden drei Modelle eines Redaktionsstatutes erarbeitet, die alle drei bei den nächsten ZEP-Heften in der Praxis erprobt werden sollen. Ein Meinungsbild der Kommission favorisiert das Modell 2. Nach diesem erhalten alle Redakteure alle Beiträge, wenn sie es wünschen. Es wird darauf hingewiesen, daß die ZEP nicht verschont werden kann. Es ergeht der Aufruf, mehr für die ZEP zu schreiben. Ein Themenheft des kommenden Jahres soll der UNESCO-Konferenz gewidmet werden. Kritik an der späten Auslieferung der letzten Ausgabe wird an den Verlag weitergeleitet. An B. Töpfer ergeht der Appell, bei ihrer Glosse auf Fairness zu achten, vor allem gegenüber Nachwuchsschreibern.

TOP 5: **Strukturreform der DGfE:** Der Vorstand der DGfE hat den Vorschlag gemacht, die Gesellschaft neu zu strukturieren und in Sektionen zu gliedern. Für die Kommission hieße dies, mit der Kommission Vergleichende Bildungsforschung und der Arbeitsgruppe auf Zeit zum interkulturellen Lernen zu fusionieren. Da das Treffen mit den Vorständen dieser beiden Gruppen abgesagt wurde, besteht offensichtlich kein momentaner Handlungsbedarf. Für den Fall, daß das Thema wieder akut wird, wird H. Bühler das Votum mitgeben, so zu verfahren wie in der Vorlage vorgeschlagen wird. Der Name „Internationale Pädagogik“ soll durch „Internationale Erziehungswissenschaft“ ersetzt werden.

Sigrid Görgens

**Annette Scheunpflug  
Diskussionspapier zur  
Förderung des  
(wissenschaftlichen)  
Nachwuchses**

**für die Arbeitsfelder  
„Entwicklungszusammenarbeit  
in Bildungsfragen“ und  
„Entwicklungspädagogik“  
in der Kommission  
„Bildungsforschung mit der  
Dritten Welt“**

**0. Vorbemerkung. Veränderung der  
Beschäftigungssituation**

Wenn wir an die Förderung des (wissenschaftlichen Nachwuchses) denken, haben wir im allgemeinen die Vollzeitkarrieren im Auge, die bis vor einigen Jahren der Regelfall von Beschäftigungssituationen waren. Der gesellschaftliche Wandel mit dem geringer werdenden Anteil bezahlter Arbeit und der stärker werdenden Individualisierung von Karrieren hat vor akademischen Berufen nicht halt gemacht. Vollkarrieren im tertiären Sektor werden eher seltener. Ich denke, daß sich unser Erwartungshorizont auf diese Entwicklung einstellen muß und wir gezwungen sind, damit positiv umzugehen zu lernen.

**I. Einschätzung der Situation**

**1. Arbeitsfeld „Entwicklungszusammenarbeit in Bildungsfragen“**

**1.1. Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule**

Wenn man davon ausgeht, daß globale Zusammenarbeit an Dringlichkeit gewinnt, und Bildung zum Umgang mit globalen Problemen sicherlich eine Schlüsselrolle einnehmen wird, wird es für Personen mit diesbezüglichen Qualifikationen reiche Betätigungsfelder geben. Fraglich ist allerdings, wie bzw. ob diese Arbeit bezahlt sein wird.

**1.2. Arbeitsmarkt innerhalb der Hochschule**

Für das Forschungsgebiet „Entwicklungszusammenarbeit in Bildungsfragen“ gibt es nur wenige ausgewiesene Professuren, aller-

dings läßt die Nähe zu komparatistischen Arbeitsgebieten oder verwandten politologischen Fragestellungen eine etwas breitere Bewerbungsmöglichkeit erkennen. Insgesamt sind die Chancen allerdings gering, wenn ausschließlich dieses Arbeitsgebiet angestrebt wird. Für Erziehungswissenschaften insgesamt stellt sich die Position insgesamt etwas positiver dar (siehe unten).

**2. Arbeitsfeld „Entwicklungspädagogik“**

**2.1. Arbeitsmarkt außerhalb der Hochschule**

Für das Arbeitsgebiet „Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit/Entwicklungspädagogik“ gibt es wenige Stellen in Nichtregierungsorganisationen, Jugendverbänden, Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Lehrerfort/-weiterbildung. Die auf diesen Stellen arbeitenden Menschen rekrutieren sich häufig nicht aus den wenigen universitären Angeboten zu diesem Bildungsbereich (hier gibt es auch keine spezifische Ausbildungsmöglichkeiten sondern nur einige wenige Wahlfächerbereiche an Universitäten), sondern eher aus der Entwicklungszusammenarbeit (Rückkehrer etc.), oder allgemeiner pädagogischer Ausbildungsrichtungen. Es gibt kein professionelles Selbstverständnis als Entwicklungspädagoge und auch kein spezifischer Berufsverband oder Fortbildungseinrichtung. Entsprechend unspezifisch ist häufig Rückbindung an die Fachdiskussion zum globalen Lernen.

Nach meiner Einschätzung ist in Zukunft in Nichtregierungsorganisationen und Kirchen nur mit geringen Stellenchancen zu rechnen, da kaum noch neue Stellen eingerichtet werden und eine Pensionierungswelle erst in 15 bis 20 Jahren zu erwarten ist. Die benötigten Stellen an Schulen werden über Lehrkräfte abgedeckt. Es gibt allerdings Institutionen, die bisher kaum Arbeitsplätze für Entwicklungspädagogen offerierten, und nach meiner Beobachtung in den kommenden Jahren vermutlich wachsenden Bedarf an entwicklungs-pädagogisch gebildeten Mitarbeitern und Fortbildnern (auf zeitlich befristeten Stellen) haben werden. Derartige Institutionen sind global arbeitende Industrieunternehmen, Verwaltungen des Bundes und der Länder, die Bundeswehr und die Länder (beispielsweise beschloß die Landesregierung von Nordrhein-Westfalen vor wenigen Wochen die Einrichtung von 30 (!) Stellen für „Eine Welt Promotoren“; in einigen Kommunen und Bundesländern wurden Stellen für die Koordination der Rio-Nachfolgeaktivitäten geschaffen). Schwer einzuschätzen sind die Chancen, sich in diesem Arbeitsfeld selbstständig zu machen.

## 2.2. Arbeitsmarkt innerhalb der Hochschule

Für das Forschungsgebiet „Entwicklungsbezogene Bildungsarbeit/Entwicklungspädagogik“ sieht der Arbeitsmarkt äußerst negativ aus. An keiner Universität gibt es innerhalb erziehungswissenschaftlicher Fakultäten einen ausgewiesenen Lehrstuhl für globales Lernen (ganz im Gegensatz zu „Interkulturellem Lernen“ oder „Umwelterziehung“). Es ist auch nicht zu erwarten, daß sich hier in absehbarer Zeit strukturell etwas ändern wird. Vielmehr ist nach den bisherigen Erfahrungen davon auszugehen, daß in Zukunft Professuren - angesichts der eklatanten Sparmaßnahmen im Bereich der Hochschulen - breiter und allgemeiner ausgeschrieben werden und damit noch weniger Chancen bestehen, sich durch die Beschäftigung mit globalem Lernen zu qualifizieren.

Damit zusammenhängend ist die Stellensituation im Bereich des Akademischen Mittelbaus ungleich schwieriger. Forschung und Lehre zur entwicklungsbezogenen Bildung ist nur möglich, wenn der jeweilige Chef dieses Gebiet ebenfalls zu seinem Schwerpunkt erkoren hat. Da es nur wenige Professoren gibt und noch weniger Mittelbaustellen ist die Arbeitsmarktsituation hier unverändert schlecht.

## 3. Zum Arbeitsmarkt an Hochschulen im Bereich der Erziehungswissenschaften allgemein

In den Erziehungswissenschaften scheint sich der Arbeitsmarkt in den nächsten Jahren - verglichen mit den Jahren zuvor - in den nächsten 5 bis 6 Jahren etwas zu entspannen. Zwar sind gerade die Erziehungswissenschaften durch dramatische Kürzungen bedroht (die z.T. an manchen Universitäten zu unakzeptablen Arbeitsbedingungen führen), auf der anderen Seite werden aber in den nächsten Jahren relativ viele Professuren frei, denen auf Grund der schlechten Arbeitsmarktbedingungen in den Jahren zuvor eine nicht zu großer wissenschaftlicher Nachwuchs gegenübersteht.

## II. Konsequenzen zur Förderung des (wissenschaftlichen) Nachwuchses

1. Empfehlungen an Organisationen/Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspädagogik als Abnehmer von Absolventen

1.1. Organisationen und Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit und Entwicklungspädagogik sollten als Abnehmer von Universitäten Praktika offerieren und offensiv deutlich machen, welche Qua-

lizierungen als hilfreich und an weitere Tätigkeiten anschlussfähig gesehen werden.

1.2. Entwicklungspädagogisch Beschäftigte in Organisationen und Institutionen sollten Überlegungen anstellen, inwieweit ein Berufsverband nicht zur Qualifizierung des Berufsbildes beitragen könnte.

## 2. Empfehlungen an Hochschulen als Ausbilder

2.1. Wichtig ist die kognitive Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Die Mitglieder der Kommission sollten sich vermehrt um Betreuung von Arbeiten, Ideenbörsen, und Methodenbörsen kümmern sowie für potentielle Doktoranden einen Informationspool bereithalten, der darüber informiert, welche Kollegen welche Themen bearbeiten und wo Stipendien wie zu erhalten sind.

2.2. Angesichts der insgesamt schwierigen Situation ist eine Bündelung der Kräfte und stärkere Zusammenarbeit empfehlenswert. Insbesondere wäre wünschenswert zu prüfen, ob nicht an einem der pädagogischen Forschungsinstitute (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin oder Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung in Frankfurt/Main) ein Arbeitsschwerpunkt „Globalisierung und pädagogische Konsequenzen“ (oder „Weltgesellschaft und Pädagogik“ usw.) eingerichtet werden sollte, der beide Forschungsrichtungen aufeinander bezieht, einen Diskussions- und Ausbildungspool für den Nachwuchs bietet und dieses Arbeitsgebiet offensiver nach außen vertritt (evtl. könnte eine erfolgreiche Sektionsgründung in der DGFE hier auch verstärkend wirken).

2.3. Hochschulen sollten sich um Kooperation mit Abnehmern ihrer Absolventen bemühen und beispielsweise Kontaktseminare anbieten (evtl. auch im überregionalen Verbund).

2.4. Professoren innerhalb der Kommission sollten anstreben, daß die Studienangebote zur entwicklungsbezogenen Bildung/Entwicklungszusammenarbeit in Bildungsfragen *institutionell* durch Prüfungsordnungen oder Studienordnungen abgesichert werden, damit bei Wiederbesetzungen von Professuren dieser Arbeitsbereich berücksichtigt werden muß. Hier ist besonderes Augenmerk auf Prüfungsordnungen von Lehramtsstudiengängen zu richten.

2.5. Die Kommission sollte die Möglichkeiten für *Stiftungsprofessuren* für beide Arbeitsfelder eruieren und sich für deren Einrichtung engagieren.

2.6. Die Mitglieder der Kommission sollten dafür Sorge tragen, die spezifische

*Professionalität* von Absolventen im Bereich Entwicklungsbezogener Bildungszusammenarbeit/Entwicklungspädagogik nach außen deutlicher zu vermitteln.

2.7. Die Mitglieder der Kommission sollten dafür Sorge tragen, stärker die für unterschiedliche Abnehmer verschiedenen *Qualifikationen* in ihrer Arbeit an Hochschulen zu berücksichtigen und an Qualifikationsprofilen zu arbeiten.

2.8. Die Kommission sollte sich von daher auch für *Partner* interessieren, die nicht im klassischen Bereich der Entwicklungszusammenarbeit liegen, die aber Personal ausbilden, das im Süden tätig wird (Bundeswehr, Industrie) und an dieser Stelle ihr Know-How und ihren Nachwuchs stärker einbringen.

2.9. Kommissionsmitglieder sollten sich stärker in die Pflicht nehmen, ihre *Nebeneinkünfte* durch GTZ-Beratertätigkeiten oder Vorträge auch an Nachwuchs weiterzugeben und diesen von Zeit zu Zeit auch Vorträge oder Beratertätigkeiten zu vermitteln.

## 3. Empfehlungen an den Nachwuchs

3.1. Es ist besser, sich als lernfähige Diskussionspartner zu definieren, als als (wissenschaftlicher) Nachwuchs Sonderbehandlung einzuklagen.

3.2. Sich als Gesprächspartner in die Diskussion bringen: Kontakte zu Organisationen suchen, Praktika absolvieren, Rezensionen und Aufsätze schreiben, zu Tagungen und Kongressen fahren, offensiv Kontakte aufbauen.

3.3. Ein Profil entwickeln: In ein oder zwei Gebieten Kompetenz entwickeln und sich für diese in verschiedenen Kontexten ausweisen. Nicht durch zu viele Themenbereiche vagabundieren.

3.4. Negationspotential aufbauen: Auf mehrere Karten setzen, die sich auch in der beruflichen Perspektive voneinander unterscheiden, um nicht zu sehr von der Entwicklung in einem Bereich abhängig zu sein.

## 4. Konkrete Schritte

4.1. Die Redaktion der ZEP hat bereits an folgende Institutionen einen Brief mit der Bitte um Benachrichtigung über freiwerdende Stellen im Bereich der Bildungsarbeit geschickt: DSE, GTZ, CIM, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, DÜ, DED etc.

4.2. Gelder in der Kommission werden dafür eingesetzt, daß (nicht solvente) Nachwuchswissenschaftler die Möglichkeit erhalten, an Tagungen teilzunehmen.

4.3. Die Kommission ist auch - im Gegensatz zur DGFE - für nicht promovierte Interessierte geöffnet.

**Bericht über das Symposium  
„The Rainbow Nation -  
Südafrika zwischen Einheit und  
Vielfalt“ vom 12.-14.06.1996 im  
Haus der Kulturen der Welt,  
Berlin**

Vor einigen Wochen verabschiedete Südafrika seine neue Verfassung - eine der liberalsten Verfassungen der Welt, mit einem umfangreichen Grund- und Menschenrechtskatalog. Wichtige Schritte auf dem Weg zur Transformation des ehemals rassistischen Staates sind unternommen und erfolgreich abgeschlossen worden. Die junge Republik unternimmt derzeit den Versuch eine nationale Einheit herzustellen und das in einer Zeit, in der viele andere Staaten nach dem Ende der Ost-West-Konfrontation zu zerfallen drohen. Dieser Versuch erfordert eine Balance zwischen staatlicher Einheit und kultureller bzw. ethnischer Verschiedenheit. Die geteilte Gesellschaft soll überwunden, dabei jedoch kulturelle und subnationale Einheiten anerkannt werden. Die von Bischof Tutu und Präsident Nelson Mandela eingeführte Bezeichnung Südafrikas als „Rainbow Nation“ beschreibt die Hoffnung auf ein friedliches Zusammenleben der verschiedenen Kulturen im Land.

Das Symposium, das vom Haus der Kulturen der Welt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Demokratie in Südafrika (IDASA) initiiert wurde, bettet sich in den Kontext einer Veranstaltungsreihe mit dem Schwerpunkt Südafrika, in der u.a. auch Konzerte, Filme und zeitgenössische Kunst aus der jungen Republik zu sehen sind. Drei Tage lang diskutierten ExpertInnen aus den Bereichen Politik, Journalismus, Recht, Wissenschaft und Bildung (größtenteils aus Südafrika und der BRD) Möglichkeiten und Probleme, die sich aus dem schwierigen Prozeß der Nationenbildung ergeben. Nicht alle Beiträge und spannenden, zum Teil auch sehr hitzigen, Diskussionen können an dieser Stelle berücksichtigt werden. Voraussichtlich werden die gesamten Beiträge aber in einem Sammelband veröffentlicht.

In der Eröffnungsrede von Bernd Scherer (Haus der Kulturen der Welt) betonte dieser vor allem die Einbettung der Konflikte und Probleme, die sich in Südafrika gegenwärtig stellen, in den globalen Kontext. Ethnonationalismus sei derzeit ein weltweites Phänomen. Südafrika versucht im Gegensatz zu diesem

Trend ein Modell der Einheit zu entwickeln. Die wichtigen Fragen, die Scherer dabei formulierte, sind: Wie stellt sich die nationale Einheit her und wie bilden sich Gruppenidentitäten aus?

Die einführenden Beiträge von Patrick Harries (Professor für Geschichte an der University of Capetown) und Katharina Rutschky (freie Publizistin, Berlin) nahmen diese Fragen auf, beschäftigten sich in erster Linie aber grundsätzlich mit den Begriffen „Ethnizität“ und „Multikulturalität“. Harries beschreibt „Ethnizität“ als historisches Produkt der Moderne. Anhand der südafrikanischen Geschichte verdeutlichte er die Entstehung und Verwendung von „Ethnizität“ als *Idee*, als *Instrument* zur Durchsetzung von Machtinteressen und als soziale *Konstruktion*, die die Tätigkeiten der „ordinary people“ hinterfragt. Dabei verwies er auch auf den deutschen Beitrag zur Konstruktion von Ethnien in Südafrika. Deutsche Missionare hatten beispielsweise während der Zeit der europäischen Kolonisation die nördlichen „Venda-Sprachen“ transkribiert und später Museen eingerichtet, in denen sie Alltagsgegenstände in Sammlungen organisierten. Harries machte an diesem Beispiel deutlich: „ideas can become conventional ways of thinking and therefore they can become creating themselves“.

Katharina Rutschky bezog sich in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Multikulturalität“ kaum auf Südafrika. Vielmehr verwirft sie multikulturelle Konzepte schlechthin, ganz gleich in welchem Kontext sie auftauchen. „Multikulturalität“ beinhaltet ihrer Meinung nach keine Vision einer neuen gesellschaftlichen Entwicklung, sondern ist eine Illusion. „Kultur“ würde in diesem Zusammenhang als Ressource für Identität genutzt und im Hinblick auf bestimmte Interessen mißbraucht. Kulturelle Identitäten werden lediglich vorgeschoben, wobei die eigentlichen Konflikte verschleiert werden. Demzufolge distanziert sie sich von „Multi-Kulti-Konzepten“ und fordert stattdessen die Durchsetzung von Rechtsmaßnahmen und die Förderung von Menschenrechten.

Was bedeutet es nun für Südafrika mit „Multikulturalität“ zu arbeiten und den Prozeß der Nationenbildung voranzutreiben? Die DiskussionsteilnehmerInnen waren sich weitestgehend einig, daß, wenn auch das Konzept der „Regenbogen-Nation“ auf große Zustimmung innerhalb der Bevölkerung stößt, ethnische Fragen nicht das Hauptproblem des derzeitigen Wandlungsprozesses sind. Lawrence Schlemmer (von der WITS Universität, Johannesburg) berichtete, daß die Mehrheit an den Universitäten in Johannes-

burg und Pretoria mittlerweile schwarz sei. Weiße Studierende wechseln allerdings aus Angst vor Qualitätsverlust zu privaten oder reinen Afrikaans-Universitäten. Schlemmer warnte, beide Seiten des „nation-building“ zu beachten. Regenbogen und ethnische Vielfalt sind eben nur die eine Seite der Medaille. Moralisch und theoretisch läßt sich die Zustimmung zu diesen Konzepten herstellen. Letztendlich stellen sie jedoch nur die „software“ für die „hardware“, nämlich den gleichen Zugang aller zu Privilegien, Ökonomie und politischer Macht dar (Theodor Hanf, Freiburg).

Neville Alexander (Projektleiter für alternative Erziehung in Südafrika an der Universität Kapstadt) lehnt die Metapher der „Regenbogen-Nation“ ab, gerade weil sie die Frage nach „Rassen“ und/oder „Ethnien“ in den Vordergrund stellt. Er schlägt stattdessen vor die Gesellschaft im Sinne des großen Garielplusses mit seinen vielen Nebenflüssen zu verstehen. Der Gariel ist ein Hauptstrom, der aus dem Zusammenfluß von all seinen Nebenflüssen gebildet wird und das gesamte Land von Osten nach Westen durchfließt. Alexander u.a. heben ihr Bewußtsein über die Gefahr eines „come back of ethnic politics“ hervor. Er meint, daß das Denken über ethnische Gruppen als existierende und gegebene Einheiten in Südafrika erhalten bleibt. Benötigt werde ein neuer Diskurs, der einer Reduktion von ethnischen Identifizierungen den Weg bereitet. Sprache nimmt in diesem Kontext eine bedeutende Rolle ein. Sie sichert den Zugang zu „Kultur“ (und allen Lebensbereichen) und baut, nach Alexander, Vorurteile gegenüber anderen „Kulturen“ ab. Auf lange Sicht wird sich jedeR BürgerIn Südafrikas durch Trilingualität auszeichnen, was eine Maximierung der Kommunikationsmöglichkeiten bedeute. Sobald wie möglich soll muttersprachlicher Unterricht im gesamten Land eingeführt werden. Im Moment fehlt es jedoch an Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien etc., so daß zunächst lediglich Englisch als lingua franca unterrichtet wird.

Der Direktor des Instituts zur Entwicklung des Journalismus (Johannesburg), Allister Sparks, verstand es während der drei Tage des Symposiums immer wieder Inhalte und Themen der Diskussionen auf die konkrete Wirklichkeit und den Alltag in Südafrika zu beziehen. Das Sprachproblem verdeutlichte er anschaulich an den aktuellen Entwicklungen in den Rundfunk- und Fernsehanstalten. Diese hätten eine radikale Transformation mehr als jede andere Institution des Landes vollzogen. Alle elf Landessprachen sollen in den Programmen berücksichtigt werden, auch wenn dieser Anspruch beispielsweise bei der

Übertragung von Diskussionsrunden, in denen jedeR TeilnehmerIn elf ÜbersetzerInnen braucht, sehr kompliziert und kostenaufwendig ist. Die Veränderungen, die sich bisher vollzogen haben, bewertet Sparks positiv. Partizipation sei möglich geworden durch die Mitarbeit in einem der zahlreichen Komitees oder auch durch die Öffnung des Parlamentes, bei dessen Debatten jedeR zuhören könne, während das Apartheidssystem dazu langwierige Anträge für einen ohnehin ausgewählten Personenkreis benötigt hatte. Die Öffnung der Institutionen sei einer zivilen Gesellschaft sei ein komplizierter demokratischer Prozeß, in dem nicht ethnische Fragen im Vordergrund stehen, sondern in dem es um die Verbesserung der Lebensqualität aller SüdafrikanerInnen geht. Das Dilemma liegt dabei zwischen der Transformation und dem Erhalt der Strukturen. Viele weiße SüdafrikanerInnen haben scheinbar noch immer nicht verstanden, wie übervorteilt sie waren und jetzt noch immer sind. Sie hielten es für selbstverständlich und verwechseln nun Privilegien mit Rechten. Sparks kritisiert die „abschottende Haltung“ und mangelndes Wissen innerhalb der weißen Bevölkerungsgruppe. Sie würdigten nicht das Angebot der Versöhnung. Deswegen hofft er auf die Arbeit der Wahrheitskommission, die den Umfang und das Ausmaß der Apartheid offenlegt. Es sei an der Zeit, daß Weiße die großzügige Geste der Versöhnung verstehen und ihrerseits diese Großzügigkeit erwiderten.

Diese Idee wurde von Neville Alexander in der Abschlußdiskussion aufgegriffen und zugleich konkretisiert. Er könne sich z.B. eine fünf-jährige Steuererhöhung für Weiße als Geste vorstellen, eine Art Solidarbeitrag, wie nach deutschem Muster. Der Wandlungsprozeß dürfe nicht harmonisiert werden. Auch wenn der politische und rechtliche Rahmen für die Staatenbildung geschaffen ist, existieren sehr viele Spannungen und Widersprüche an der Basis. Jetzt gelte es die Hoffnung auf soziale Gerechtigkeit und damit die Schaffung von Arbeitsplätzen voranzutreiben.

Die Abschlußveranstaltung des Symposiums machte vor allem die Ambivalenzen deutlich in denen Südafrika sich befindet. Viele Menschen sind unzufrieden mit dem Kompromiß. Auch wenn es Fortschritt gibt, ist der Kampf um die Verbesserung der Lebensbedingungen der Bevölkerungsmehrheit nicht beendet. Dennoch gibt es einen Konsens, und es wird versucht, diesen so breit wie möglich auszuweiten und daran weiterzuarbeiten. Von der Kohärenz des südafrikanischen Staates wird es abhängen, ob dieser Prozeß auf lange Sicht zu einem erfolgreichen Abschluß kommt.

*Claudia Lohrenscheit*

**Martin Affolderbach  
Annette Scheunflug**

## Parteilichkeit oder Komplexität?

**Anmerkungen zur Diskussion um die Verwendung unterschiedlicher Theorieansätze in Hinblick auf eine weltbürgerliche Erziehung**

**Ein Erwiderung an Hans Bühler, Asit Datta, Wolfgang Karcher und Gottfried Mergner**

Konflikte sind nicht selten die Oberfläche von sehr tiefgründigen und nachhaltigen Veränderungen der Wirklichkeit. Dies gilt auch - und vielleicht in ganz besonderer Weise - für wissenschaftliche Diskussionen und Debatten. Dabei gibt es Randkonflikte, die Nebenschauplätze abgeben, aber nicht wert sind, daß man ihnen größere Aufmerksamkeit widmet; aber es gibt auch Konfliktfälle, denen eine paradigmatische Bedeutung zukommt, weil man - auch wenn es auf den ersten Blick nicht so scheint - an ihnen sehr wesentliche und existentielle Veränderungen oder Weggabelungen erkennen kann.

### 1

Ein solches Feld scheint die Theoriedebatte um das entwicklungspolitische oder globale Lernen zu sein. Dieser Bereich gehört deshalb zu den ernst zu nehmenden Konfliktfeldern unserer Disziplin, weil sich hier zwei sehr grundlegende Dimensionen heutiger Realität schneiden: nämlich einerseits die Entwicklung sehr unterschiedlicher und quasi in Antagonismus zueinander stehender Weltregionen einschließlich der Frage nach ihrer (gemeinsamen) Zukunft und andererseits die Dimension des politischen und ethischen Bewußtsein eines Bürgers auf der nördlichen Erdhalbkugel zu diesem Problem.

In der Wissenschaft geraten hier zwei Denkmuster in der theoretischen Begründung und dem Grundansatz entwicklungspolitischer oder globaler Bildung zueinander in Konflikt. Den einen Ansatz kann man abgekürzt mit dem Begriff der „Parteilichkeit“ beschreiben, den zweiten - ohne Zweifel jüngeren - mit dem Begriff der „Komplexität“. „Parteilichkeit“ und „Komplexität“ sind keine komplementären Begriffe. Inwieweit sie sich wechselseitig ein- oder ausschließen wird die Diskussion zeigen. Diese Art der Etikettierung soll zei-

gen, daß es sich nicht um komplementäre Perspektiven handelt, die sich ausschließen, sondern um differierende Sichtweisen auf ein und den selben Gegenstand; gewissermaßen um unterschiedliche „Theoriebrillen“, die einmal „Parteilichkeit“ und einmal „Komplexität“ zum Focus wählen.

Der erste Ansatz speist sich aus der Überzeugung, daß wissenschaftliche Analyse gerade in diesem Feld nicht neutral sein kann, sondern einer kritischen Wertung bedarf. Wird diese Wertung ernst genommen, muß sich die Wissenschaftlerin bzw. der Wissenschaftler zu dem Sachgegenstand und den Erkenntnissen auch als ethisch verantwortlich denkender Zeitgenosse und Bürger ins Verhältnis setzen. Erkenntnis und Politik, das heißt die Veränderung der kritisierten Verhältnisse auf der Basis der Analysen, bilden eine Einheit. Wissenschaft und Politik sind untrennbar verbunden. Die Schlußfolgerung im Hinblick auf entwicklungspolitische Bildung ist dann konsequent: Erkenntnis führt zu Parteilichkeit. Bildung und Engagement sind Geschwister.

Den anderen Ansatz haben wir deshalb mit dem Begriff der „Komplexität“ markiert, weil er sich system- und evolutionstheoretischer Denkmodelle bedient. Diese sind u.a. das Bemühen um Erfassen multidimensionaler Probleme und komplexer Verflechtungen eines Gegenstandsbereiches gekennzeichnet. Diese Modelle basieren auf der Grundeinsicht, daß gesellschaftliche Veränderungen immer multi-kausal sind, also nicht nur Ergebnis eines engagierten Eingriffs in bzw. politischer Einwirkung auf die Wirklichkeit sind. Oft haben gute und ethisch legitime Intentionen keinesfalls die intendierten Erfolge - oder verursachen zwar positive Folgen im einen Bereich, aber negative Nebenfolgen in Nachbarbereichen. System- und evolutionstheoretische Denkmodelle zeigen die Komplexität von Abläufen auf und bestreiten deren Steuerbarkeit allein durch eine als richtig erkannte und politisch umgesetzte Absicht. System- und evolutionstheoretisch orientierte Ansätze wurden durch zahlreiche technische und naturwissenschaftliche Sachbereiche und Theorien (z.B. in der Synergetik und Chaosforschung) angeregt. Sie sind interdisziplinär angelegt und überbrücken damit alte Trennungen in der Theoriebildung zwischen Individuum (Psychologie), gesellschaftlichen Strukturen (Soziologie), Natur (Naturwissenschaften) und „Kultur“ (Technische Wissenschaften). Diese Theorieansätze beschreiben sich selbst als „Supratheorien“, als Theorieansätze mit hoher Erklärungskraft für unterschiedlichste gesellschaftliche Gebiete. Den Erkenntnisgewinn, den man sich mit diesem Ansatz erhofft, besteht in dem größeren Verständnis der Steuerungsabläufe und Bedingungsgeflechte verschiedener Lebensbe-

reiche und damit einer realistischeren Einschätzung politischer, wirtschaftlicher oder bildungsorientierter Eingriffsmöglichkeiten.

Wir möchten zunächst noch nicht die Kontroverspunkte dieser beiden Ansätze beschreiben und in die Diskussion miteinbringen, sondern zunächst einmal versuchen, den Gesamtzusammenhang zu interpretieren, um den Standort herauszufinden, von dem aus sich ein Verständnis der Kontroverse darstellen läßt. Denn Vertreter beider Ansätze haben es offenkundig schwer, einander zu verstehen oder verständlich zu machen. Deswegen scheint nicht sosehr das Fingerhaken im Bereich einzelner Begriffe sinnvoll, also die offensive Diskussion miteinander oder gegeneinander, sondern eine vorläufige und zeitweilige Distanz um Orientierung zu gewinnen. Es dürfte sich lohnen, zunächst einen Schritt zurückzutreten.

Unsere These ist, daß man eine produktive Auseinandersetzung dadurch erreichen oder zumindest befördern kann, wenn man die beiden Ansätze als Antwort auf unterschiedliche zeitgeschichtliche Situationen versteht.

## 2

Der „Parteilichkeitsansatz“ ist unseres Erachtens am besten vor dem Hintergrund der Umwälzungen besonders der sechziger Jahre zu verstehen. Die Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre ist insofern ein äußerst wichtiges Ereignis, weil sich in ihr eine tiefgreifende gesellschaftliche Veränderung in der Symbiose von Wissenschaft und Politik vollzog. Die Moral der Adenauer-Gesellschaft wurde als scheinheilig, oberflächlich und verlogen entlarvt und auf den Prüfstand einer rationalen Rechtfertigung gezerrt, die sie damals zumindest in weiten Bereichen nicht vorweisen konnte. Die Forderung nach wissenschaftlichen Begründungen und rationalen und kritischen Analysen der Gesellschaft in allen ihren Lebensbereichen stand auf den Fahnen der auf Veränderung drängenden gesellschaftlichen Gruppen.

Am nachdrücklichsten läßt sich der Wechsel des Paradigmas an dem damals sehr oft zitierten Diktum von Karl Marx veranschaulichen, daß die Philosophen die Welt nur interpretiert haben, es jetzt aber darauf ankomme, sie zu verändern. Die Moral der Adenauerzeit war individualistisch. Nunmehr wurde erkannt, daß sich in dieser Moral ein „verkehrtes Weltbewußtsein“ (Karl Marx), ein entfremdetes Menschsein widerspiegelt bzw. widerspiegeln könne. Die neue Freiheit bestand in der Selbstkritik, der rationalen Klärung der eigenen, entfremdeten Moral und in der Bewußtwerdung der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten. Dies war eigentlich die Geburtsstunde des „homo politicus“ nicht nur für eine kleine Eli-

te, sondern in seinen Tiefenwirkungen für eine breite Bevölkerungsbasis. Theorie und Praxis finden im politischen Handeln des aufgeklärten Bürgers ihre Einheit.

Jürgen Habermas faßte bereits 1963 diesen Punkt so zusammen: „Einheit von Theorie und Praxis bezeichnet die Wahrheit, die herzustellen ist, und zugleich den obersten Maßstab der Vernunft, soweit innerhalb der Entfremdung bereits alle Anstrengungen vernünftig heißen dürfen, die auf die Herstellung der Wahrheit zugehen - Vernunft ist der Zugang zur künftigen Wahrheit.“ Der evangelische Theologe Jürgen Moltmann hat wenige Jahre später (1968) in der Folge dieses Ansatzes - und vor allem mit Bezug auf Jürgen Habermas und Ernst Bloch - die Konsequenzen für eine politische Theologie gezogen. „Das Reich, das Jesus durch seine Existenz verkündigt und vertritt, ist nicht nur der Seelen Seligkeit, sondern ebenso Schalom für den Leib, Frieden auf Erden und Befreiung der Kreatur von der Vergänglichkeit.“ Theologie und Ethik werden zum politischen Programm.

Dieses Programm fand freilich nicht nur Zustimmung: Nicht wenige warfen den Vertretern dieses neuen Paradigmas Agitation für den marxistischen Sozialismus vor, um sie durch die Identifizierung mit den „atomgerüsteten Feinden im Osten“ zu diskreditieren.

## 3

Die Erkenntnis der Entfremdung des eigenen Bewußtseins war der erste Schritt, dem sich unweigerlich und völlig konsequent der zweite anschloß, nämlich die Frage, in welchen Bereichen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft und darüber hinaus sich Entfremdung am signifikantesten darstellte. Die internationalen Verflechtungen bekamen basale Bedeutung. Der verarmte Süden war zu dem Zeitpunkt im geschichtlichen Prozeß der politischen Selbständigkeit begriffen. Dieser Entkolonialisierungsprozeß war aber noch keineswegs abgeschlossen, sondern wurde noch auf Jahre hin von zum Teil bis heute andauernden blutigen Konflikten begleitet.

Auf diese Herausforderungen reagierte die entwicklungspolitische Bildung. Von den beschriebenen Rahmenbedingungen her war es klar und folgerichtig, daß sie (a) ihren Kern hatte in der moralischen Sensibilisierung für Situationen von Entfremdung und Abhängigkeit, (b) die zugrundeliegenden gesellschaftlichen Strukturen und Abhängigkeiten nicht nur kritisch, sondern auch wissenschaftlich fundiert analysierte, (c) durch die Identifizierung von Akteuren von Abhängigkeit und Unterdrückung zur Parteilichkeit fand und (d) politische Aktionen und konkretes Handeln als wesentlichen Bestandteil und explizites Ziel

entwicklungspolitischer Aktivitäten entfaltete. Politisch aktive Gruppen waren somit die Kernzellen und - zumindest in den Anfängen - die wesentlichen Träger entwicklungspolitischen Lernens. Die enge Verzahnung von politischem Handeln, Bildung und Wissenschaft fanden ihre Entsprechung in Engagement, Betroffenheit und kritischer Analyse.

## 4

Sowohl das politische Gesamtzenarium als auch die Bewußtseinsentwicklung sind in den achtziger und den neunziger Jahren selbstverständlich weitergegangen, ohne daß man einzelne Entwicklungsstränge klar voneinander oder in ihrer Folge trennen könnte. Es ist aber sicherlich nicht falsch zu skizzieren, daß Ende der siebziger und Anfang der achtziger Jahre die Auseinandersetzung um die Friedenspolitik ein gesellschaftliches Konfliktfeld war, in dem sich die eben beschriebene Konstellation erneut bewährte. Bei den großen Friedensdemonstrationen Anfang der achtziger Jahre war die Einschätzung noch ungebrochen, daß man mit ausreichender Mobilisierung von Bürgern, Aufklärungsarbeit und öffentlichen Demonstrationen politische Grundorientierungen verändern könne. Es bedürfe nur eines hinreichenden Maßes an Engagement, Betroffenheit und kritischer Analyse, um gegen die Macht und Unvernunft der Etablierten anzukämpfen und Erfolg zu haben gegen ein Politik des atomaren Rüstungswettlaufes und global militärischer Mammutszenarien.

Doch im Rückblick, also vom heutigen Standpunkt aus gesehen, gesellen sich zu dieser in sich klaren und rational überzeugenden Konzeption Zweifel, vor allem zwei. Der erste Zweifel besteht darin, daß die engagierten Friedensdemonstrationen weder Nachrüstung noch eine grundlegende Wende in der Militärpolitik haben erreichen können, daß dies jedoch - zumindest in einem bestimmten Maße - durch den Zusammenbruch des sozialistischen Blocks in Osteuropa quasi wie über Nacht eingetreten ist. Niemand hatte ernstlich diese Wende vorausgesehen. Die entscheidenden Veränderungen kamen nicht durch die intendierte Zusammenarbeit von Bildung und Politik hierzulande. Diese tiefgründigen und machtvollen Veränderungen von der Elbe bis nach Wladiwostok geschahen durch ein fast jedermann überraschendes Zusammenspiel von Faktoren. Die Demonstrationen und Bürgerrechtsaktivitäten von mutigen DDR-Bürgern waren ein Faktor, aber nicht die alleinige Ursache, und daß niemand ihnen nach der Wende zumindest ihren Anteil wirklich dankte, ist eine der bedauerlichen Ungerechtigkeiten der Weltgeschichte.

Bereits in der wissenschaftstheoretischen Diskussion Anfang der siebziger Jahre wurde

zwischen den Exponenten Jürgen Habermas auf der einen und Niklas Luhmann auf der anderen Seite von Habermas die Notwendigkeit einer - wenn nötig auch mit Mitteln der politischen Revolution durchzusetzenden - Veränderung der Gesellschaft begründet. Niklas Luhmann kontierte mit der Aussage, daß solche „Revolutionäre“ gar nicht wahrnehmen, wie schnell sich die Gesellschaft verändere. In jenen Jahren wurde Luhmanns Diktum von vielen als politisch ignorant und zynisch empfunden. Der Zusammenbruch des sozialistischen Machtbereichs ist jedoch ein Ergebnis von Prozessen, die sich offensichtlich in einem komplizierten Zusammenspiel vieler Faktoren ergeben. Daß dabei auch intentional geplante, politische Steuerungen eine Rolle spielen, ist nicht zu bestreiten. Doch sie sind eben nur ein Faktor.

## 5

Daß diese neuen zeitgeschichtlichen Konstellationen offensichtlich für Verhaltens- und Wahrnehmungsmuster von Menschen von großer Bedeutung sind, macht gerade im Bereich der Friedensarbeit und Friedenspädagogik der Vergleich zwischen der Nachrüstung, dem Golfkrieg und dem Balkankrieg deutlich.

Gerade die Bürgerkriegssituation auf dem Balkan hat so gut wie gar keine öffentlichen Demonstrationen von im Friedensbereich Engagierten hervorgebracht. Im Vergleich zu den Strategien gegen die Nachrüstung und gegen den Golfkrieg kann man fast von einer Orientierungslosigkeit und Lähmung der Friedenspädagogik und der Friedensengagierten sprechen. Dies heißt allerdings nicht, daß Menschen hier teilnahmslos oder inaktiv gewesen wären. Die Konstellation im Hinblick auf den Bürgerkrieg auf dem Balkan führte zu einer großen Hilfsbereitschaft und humanitären Aktivitäten auch im Bereich der Friedensgruppen. Allerdings wurden die klaren politischen Optionen und Visionen, wie denn dieser Konflikt beigelegt werden könnte, von dieser Seite nicht - oder höchstens in kleinen Ansätzen - entwickelt. Im Gegenteil: Der Krieg im ehemaligen Jugoslawien - zugegebenermaßen in Verbindung mit der neuen Konstellation nach dem Ende des Ost-West-Konflikts - hat dazu geführt, daß die Friedensgruppen und die Friedensarbeit in eine sehr grundlegende Phase der Neuorientierung eingetreten sind. Diejenigen, die den Friedensengagierten vorwerfen, sie seien mit ihrem Engagement im humanitären Bereich unpolitisch geworden, haben zwar vordergründig recht, nehmen aber nicht wahr, welcher qualitative Umschlag durch diese neue friedenspolitische Herausforderung entstanden ist. Die neuen Stichworte, um die sich die konzeptionellen Entwürfe drehen, heißen „peaceful settlement of conflict“, Konfliktprävention und Konfliktmediation.

Für Konzepte, die in diese Richtung gehen, scheint das alte Modell entwicklungs-politischer Bildung nur bedingt oder gar nicht zu taugen. Der unmittelbare Zusammenhang zwischen Erkenntnis, Ethik und Handeln wird insofern teilweise aufgelöst oder zumindest gelockert, als im Bereich von Mediation und Konfliktprävention sehr unterschiedliche Fähigkeiten und professionelle Kenntnisse erforderlich sind. Manche Problembereiche lassen sich nur durch Geheimdiplomatie zu Erfolgen bringen. Friedensfördernde Einsätze in anderen Problembereichen sind nur in Zusammenarbeit mit polizeilichen oder militärischen Einheiten möglich, was für viele Engagierte - vor allem pazifistisch Orientierte - eine große Anfechtung ist.

Die neuen Herausforderungen im Bereich der Friedenspädagogik erfordern also Konzepte mit einer veränderten Grundstruktur und zwar einer solchen, die diversifizierter auf die jeweils anzustrebenden Ziele eingeht, sehr unterschiedliche Mittel und unterschiedliche Personen einsetzen muß. „Parteilichkeit“ als solche erscheint gerade in solchen Konfliktfeldern als hinderlich zur Erreichung medienorientierter Ziele.

## 6

In die achtziger Jahre gehört ebenfalls auch die ökologische Diskussion. Natürlich gehen Ansätze der ökologischen Bürgerbewegungen bis in die sechziger Jahre zurück. Auch die Mutation der grünen Bewegung in eine Partei wäre sicherlich interessant zu interpretieren. Doch uns kommt es in diesem Zusammenhang vor allem auf die hier interessierende Dimension der Grundlagenreflexion an.

Dazu ist ein Blick in die Publikationen von Ulrich Beck sinnvoll, dessen Thesen und Analysen gleichzeitig auch ein Beitrag zur Neujustierung einer Sozialtheorie - oder möglicherweise auch eine Sozialphilosophie - vor dem Hintergrund eines Umweltkatastrophenszenarios sind. Die ökologischen Bedrohungen bedeuten eine völlig neue Dimension von Gefahren, da sie - wie im Falle der Nuklearbedrohung - weder zeitlich noch räumlich eingrenzbar sind. Sie unterscheiden in ihren Auswirkungen weder zwischen arm und reich noch zwischen schuldigen Verursachern und unschuldigen Opfern. Sowohl Tschernobyl als auch die Ozonzerstörungen wurden zum Exempel einer völlig neuen Bedrohungssituation. Die Abschätzung und Kontrolle von Ursachen und Folgen wird unabschätzbar und unnachvollziehbar. Viele Umweltgefahren stellen eine neue Form von Gleichheit unter allen betroffenen Opfern her, unabhängig von deren Sozialzugehörigkeit, Nationalität, Gesinnung oder Einkommen.

Das oben skizzierte Muster entwicklungs-

politischer Bildung ist hier nur zum Teil angemessen und sinnvoll. Die atomare Bedrohung durch die Nutzung von Kernkraftwerken ist in sich ein klarer Feind. Die neulichen Castor-Transporte nach Gorleben mobilisierten deshalb auch Demonstranten so wie in Mutlangen, Wackersdorf und an anderen fast schon symbolischen Orten, weil der Bedrohungsherd klar identifizierbar ist. In anderen Fällen sind Ursachen und Folgen extrem komplex verwoben: Wer kann sicher sagen, wie die Überflutungen in Bangladesch durch eine Verhaltensänderung des Bundesbürgers nachhaltig gestoppt werden können?

Die alltägliche Risiko- und Folgenabwägung ist noch nicht pädagogisch domestiziert: Soll ich bei meinem Einkauf die begasten EG-Äpfel aus Belgien nehmen - nur 500 km über Autobahnen transportiert - oder die billigen hübschen aus Neuseeland (10.000 km per Air-Cargo!) oder noch mal ins Auto steigen, 15 km zum Dritte-Welt-Laden fahren und die aus „gerechtem Handel“ aus Chile kaufen (neben dem Benzingeld auch noch reichlich teuer) oder soll ich noch 20 km weiter fahren, um welche aus hiesigem ökologischen Anbau - möglicherweise wurmstichige und unansehnlich - zu besorgen, vielleicht sind die Verkäufer allerdings Menschen, die gleichzeitig Kontakte zu einer fragwürdigen New-Age-Gruppe pflegen, die ich auf keinen Fall unterstützen möchte? Die Kenntnis von Bedrohungszusammenhängen und -folgen muß heute noch durch den Trichter der Abwägung von Geld, Zeit, Image und Alltagsorganisation. Verwirrung tritt ein angesichts einer Mehrzahl miteinander konfligierender Maximen. Es verschwimmt vor den Augen, wo denn der Schnittpunkt von Engagement, Betroffenheit und kritischer Analyse wirklich zu finden ist.

## 7

Ähnliche Entwicklungen, wie die bereits für die Ökologie- und die Friedensdebatte beschriebenen, finden sich auch im Gegenstandsbereich der entwicklungsbezogenen Bildung. Nachdem das weiße Regime der Apartheid, das bisher letzte „Feindbild“, das Solidaritätsbewegungen über einen langen Zeitraum hinweg aktivieren konnte, geschliffen ist, sind kaum noch klare Konfrontationen zu erkennen. Eindeutige Unrechtssituationen, die Solidarität bündeln und klare Handlungsstrategien, wie etwa die Boykott-Aktion „Kauft keine Früchte der Apartheid“ erkennbar werden lassen, gibt es immer weniger. Der Aufstieg der schwarzen Eliten, die teilweise Verdrängung von Selbsthilfeprojekten und kleinen Nichtregierungsorganisationen durch den aus dem Ausland zurückkehrenden Widerstand sind - ebenso wie in der Entwicklung Palästinas - Themen, die auf nur wenig Resonanz sto-

ßen. Die Beurteilung heutiger südafrikanischer Politik wird immer schwieriger, immer komplexer und immer weniger in Kategorien wie „schwarz - weiß“, „Macht - Ohnmacht“ (zumindest von außen) erfassbar, obwohl sich die soziale Situation vieler schwarzer Südafrikaner nur graduell verändert hat.

## 8

„Komplexität“ ist in der Tat der kritische Punkt, an dem die bisherigen konzeptionellen Orientierungen ins Wanken geraten. Die behauptete Einheit von Erkenntnis und Handeln wird nicht grundsätzlich in Frage gestellt, doch es wird offenkundig, daß sie allein nicht mehr ausreicht, um die gegenwärtigen Anforderungen zu bewältigen und handlungsanleitend zu wirken. Das zeigt sich vor allem - wie an den obigen Beispielen bereits angedeutet - an drei Punkten:

- Die unterstellte Einheit von Handeln und Bewirken, die grundlegend war in der bisherigen entwicklungspolitischen Bildungskonzeption, zerbricht, weil sich der Erfolg in der Realität oft nicht einstellt. Vielmehr steht die entwicklungsbezogene Bildung vor Zu rechnungsproblemen. Der Zusammenhang zwischen der guten und rational begründeten Intention eines entwicklungspolitisch engagierten Bundesbürgers und der positiven Auswirkung in einer hoffnungslosen Situation in einem Dritte-Welt-Land ist viel komplexer als angenommen. Die Katastrophe in Ruanda oder die derzeit sich ausweitende in Burundi sind - bedauerlicherweise - nicht mit ein paar Sammel- oder Solidaritätsaktionen in Köln oder Berlin oder mit Druck auf die Bundesregierung zu lösen. Es ist deshalb richtig zu fragen, ob handlungsorientierte Theoriekonzepte angemessen sind oder nicht einer grundlegenden Neuorientierung bedürfen.

- Dasselbe gilt analog für das Verhältnis von Planung und Politik gegenüber gesellschaftlicher Veränderung. Hier ist ein Verlust von Steuerungsmöglichkeiten erkennbar. Die Politik ist sich mehr und mehr darüber im Klaren, daß sie nicht einen bestimmten wünschenswerten Zustand intendieren und realisieren, sondern nur die Rahmenbedingungen für positive Entwicklungen verbessern kann. Dies gilt sowohl für die reichen Gesellschaften im Norden, als auch für die im Süden und für die gesamte Entwicklungszusammenarbeit. Der Optimismus einer anzielbaren Weltveränderung ist verflogen, häufig geht es nur noch um die Vermeidung von Katastrophen. Um an den Habermas-Luhmann-Disput anzuknüpfen: Es geht weniger darum, daß die Wirklichkeit zu verändern ist, als darum, zu verhindern, daß sie sich zu schnell in Richtung Abbau von sozialer und menschenrechtlicher Standards verändert.

- Damit gerät auch der unmittelbare Zusammenhang von Ethik und Politik ins Wanken, und damit der Glaube an eine vernunftgeleitete Entwicklung. Zwar gibt es über die wichtigsten Werte, wie beispielsweise die Einhaltung der Menschenrechte keinen Zweifel. Aber wie diese stärken und stützen? Dies ist möglicherweise einer der heikelsten Punkte. Angesichts der komplexen Situation kommen unterschiedliche Werte so miteinander in Konflikt, daß die Abschätzung des höheren Gutes häufig nicht mehr unmittelbar und konfliktfrei gelingt. Sind Boykottmaßnahmen (zur Friedensabsicherung) gerechtfertigt, wenn darunter vor allem die armen Bevölkerungsgruppen leiden (vgl. z.B. Irak)? Sind das Nichteinmischungsprinzip und die Achtung der Volkssouveränität der inneren Situation in Hinblick auf die Menschenrechte unter- oder übergeordnet (vgl. z.B. Ruanda, Burundi)? Soll ein Staat, der sich Menschenrechtsverbrechen schuldig macht, geächtet werden oder soll mit ihm ein kritischer Dialog geführt werden, um damit weiterhin Ansatzpunkte zu einer politischen Einwirkungsmöglichkeit in der Hand zu halten (vgl. z.B. Iran)?

## 9

Die system- und evolutionstheoretisch fundierten Konzeptionsversuche wollen in dieser komplexer gewordenen Realität ein Instrumentarium anbieten, das in der Lage ist, diese Situation angemessen zu erfassen. System- und evolutionstheoretische Beobachtungen setzen genau am Punkt der komplexeren Verflechtung an. Dieses erfordert in der Tat einen abstrakteren Ansatz, der den Eindruck erwecken kann, daß die Nähe und damit auch die persönliche Identifizierung mit den drängenden Problemen der Weltgesellschaft auf der Strecke bleibe. Aus der Perspektive des oben beschriebenen entwicklungspolitischen Bildungsmodells mag das so erscheinen. Bei genauerem Hinsehen aber bringt eine system- oder evolutionstheoretisch fundierte Analyse einen größeren Realismus in die Bewertung. Daß bei solchen Konzeptionsversuchen die Fragen der Zielorientierung und der sinnvollen Handlungsschritte erst sehr spät ins Spiel kommen, hat durchaus auch etwas damit zu tun, daß die jeweiligen Entwicklungen in der Realität zukunftslos sind - wie das Wetter von morgen - und die Möglichkeiten einer unmittelbaren und erfolgreichen Einflußnahme und Steuerung begrenzter sind als man möchte.

Anders als das „Parteilichkeitsparadigma“ interpretieren system- und evolutionstheoretische Modelle Veränderungen nicht durch Intentionen, Ursachen oder kausale Ereignisse, sondern sehen sie als Reaktion auf eine vorausgegangene Entwicklung in Form von Strukturveränderungen von Systemen

durch die evolutionären Mechanismen Variation, Selektion und Stabilisierung bedingt. Mit der Evolutions- und Systemlogik wird die wissenschaftliche Reflexion von Veränderungsprozessen von der Einheit einer Handlung mit all den dazugehörigen Elementen wie Objekt, Subjekt, Intention, Medium etc. auf die Differenz zweier Angebote, nämlich einem System und seiner jeweiligen Umwelt, die sich als gegenseitige Variation, Selektion oder Stabilisierung erweisen, umgestellt. Beide Theorieofferten, die Evolutions- und die Systemtheorie untersuchen nicht „Dinge“, sondern Verhältnisse, Relationen, Zusammenhänge oder Entwicklungen. Mit der Systemtheorie werden soziale Systeme in Relation zu ihrer Umwelt beschrieben, mit der Allgemeinen Evolutionstheorie Veränderungen in Verhältnis zu einem zeitlichen „Vorher“ und „Nachher“.

Der Gewinn des Einsatzes systemtheoretisch fundierter Konzepte liegt in der Tat in der Fähigkeit, multidimensionale Probleme und multifaktorielle Einwirkungen auf einen Problemzusammenhang zur Darstellung zu bringen. An die Stelle linearer Kausalität der Handlungstheorie (durch Ursache und Wirkung oder eine Zweck-Mittel-Korrelation) tritt indirekte Funktionalität. Durch die nicht mehr lineare Beschreibung ist einseitige Reduktion von Komplexität nicht mehr möglich, da sich Kausalfaktoren häufig nicht scharf voneinander unterscheiden lassen. Der Erkenntnisgewinn liegt dann darin, daß klarer erkennbar wird, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um bestimmte Entwicklungen in eine bestimmte Richtung wahrscheinlicher werden zu lassen. Funktional äquivalente Möglichkeiten werden vorstellbar.

Dieser Ansatz unterscheidet sich dann von dem handlungsorientierten Modell dadurch, daß er nicht mehr davon ausgeht, daß ein Steuerungszentrum existiert, nämlich das eines bestimmten „Machtzentrums“, das man „nur“ im Sinne einer gerechteren Weltgesellschaft zu verändern oder auszuschalten habe. System- und evolutionstheoretische Ansätze wollen der Tatsache Rechnung tragen, daß eine Vielzahl von Steuerungsfaktoren die realen Entwicklungen beeinflussen, auch solche, die menschlichem Zugriff weitestgehend entzogen sind - siehe das Beispiel vom Zusammenbruch des sozialistischen Machtbereichs in Osteuropa.

Systemtheoretische Zugänge desillusionieren, weil sie die Grenzen der eigenen Einwirkungsmöglichkeiten bereits in ihrem theoretischen Ansatz aufzeigen; sie sind aber insofern realistischer als eine handlungsorientierte Konzeption, da sie nachdrücklich bestreiten, daß bestimmte Entwicklungen determinierbar sind.

## 10

System- und evolutionstheoretisches Denken wird häufig dadurch diskreditiert, daß das damit verbundene Theorieverständnis durch vielfältige Mißverständnisse und Fehlinterpretationen in ein falsches Licht gerückt wird. Wir möchten zwei der geläufigsten Mißverständnisse diskutieren.

Das eine Mißverständnis ist das der teleologischen Determinierbarkeit von Entwicklung mit Hilfe eines evolutionstheoretischen Paradigmas oder anders ausgedrückt, der Sozialdarwinismus als Ideologisierung der Evolutionstheorie. Da evolutionstheoretisches Denken in verschiedenen völkisch und rassistisch geprägten Ideologien mißbraucht und falsch rezipiert worden ist, sei es, so die Meinung mancher Kritiker, für Theorieansätze des globalen Lernens unbrauchbar. Es ist sicherlich richtig, daß die Darwinsche Formel vom „Survival of the fittest“ als das Recht des Stärkeren in verschiedenen Formen des Sozialdarwinismus politisch mißbraucht wurde und als Begründungs- und Legitimationstheorie für viele Verbrechen bis hin zum Holocaust diente. Es ist aber festzuhalten, daß solche Ansätze durch die heutige evolutionstheoretische Debatte in keiner Weise legitimierbar sind. In nicht vertretbarer Weise wurde in sozialdarwinistischen Ansätzen die Evolutionstheorie falsch interpretiert, da davon ausgegangen wurde, daß Selektionsmechanismen steuerbar seien. Die Evolutionstheorie wurde sozusagen in Hinblick auf die Selektion handlungstheoretisch mißinterpretiert - und dies mit fatalen Folgen. Aus scheinbaren 'Naturgesetzmäßigkeiten' wurden unstatthaft politische und pädagogische Direktiven abgeleitet, die die Durchsetzung rassistischer Ideologien begünstigten. Gerade die nationalsozialistische Pädagogik hat durch die „völkisch-politische Anthropologie“, die als „Grundlage deutscher Erziehung“ gesehen wurde und die Ideologie der Typenzucht vertrat, sozialdarwinistisches Gedankengut propagiert und evolutionstheoretisches Denken mißbraucht. Dieser Mißbrauch muß benannt werden. Er darf freilich nicht zu einer pauschalen Zurückweisung evolutionär-systemischer Theorieofferten - auch für globales Denken - führen.

Ein zweites mögliches Mißverständnis liegt in der Annahme, handlungsorientierte und systemisch-evolutionäre Theoriebildung schließen einander aus. Bereits Luhmann hatte 1978 darauf hingewiesen, daß es nicht mehr möglich sei, „in Handlungstheorien und Systemtheorien eine Alternative zu sehen“; denn eine „Konfrontation von Handlungstheorien und Systemtheorien, aber auch eine lehrbuchmäßige Darstellung dieser und anderer Theorien als selbständige Figuren, verstellt

nur den Einblick in die Anforderungen, die an Theorieentscheidungen zu stellen sind“. Systemtheorie fragt danach, wie Handlungen möglich werden, und erklärt damit mit ihrem eigenen Instrumentarium handlungstheoretische Prämissen. Konstitutive Elemente sozialer Systeme werden so erklärt. Aus systemtheoretischer Sicht werden Handlungen deshalb über Intentionen und Erwartungen in Form von Zurechnungsprozessen konstituiert, z.B. durch Personalisierungen und die Betonung der Durchsetzung von Intentionen eines Subjektes. System- und Evolutionstheorie vermögen es, handlungstheoretische Theoriebildung metasprachlich zu reflektieren und so in die eigene Theoriebildung einzubetten. Die Wahl einer handlungstheoretischen oder systemtheoretischen Beschreibung ist damit keine Frage von Wahrheit oder Nichtwahrheit, sondern eine Frage, mit welcher Reichweite welche Form von Erklärungen gegeben werden sollen. Entsprechend werden Menschen durch system- und evolutionstheoretisches Nachdenken nicht handlungsunfähig; sie werden nur dazu angeleitet, ihre Handlung in einem größeren Kontext zu sehen und Alternativen immer auch mitzureflektieren.

## 11

Vor dem Hintergrund system- und evolutionstheoretischer Ansätze wird Erziehungswissenschaft in Hinblick auf eine Pädagogik in weltbürgerlicher Perspektive zu einer Reflexionsinstanz, die hilft, Orientierungen im Dickicht der Komplexität der Globalisierung zu vermitteln. Sie bietet gewissermaßen unterschiedliche Landkarten an, nach denen sich Pädagogen orientieren können. Eine Landkarte wäre jene der „Parteilichkeit“, eine andere diese der „Komplexität“. Letztere läßt die Dinge in einem feineren Maßstab erkennen und ist damit für Navigationen in sehr unübersichtlichen Gewässern geeignet. Hier ist das Pathos der Weltveränderung nicht mehr mitverzeichnet, dazu ist der Maßstab zu klein. Dafür hat sie den Nachteil, schwer verständlich zu sein, so daß einige Übung im Umgang mit den Legenden dieser Karte erforderlich ist. Das Ziel einer Reise allerdings - und dies ist wichtig zu hören, um nicht wieder in die sozialdarwinistische Falle zu laufen - wird durch die Landkarte natürlich nicht mittransportiert, sondern von außen an sie herangelegt. Ein system- und evolutionstheoretischer Zugang wird keineswegs die ethischen Maximen bisheriger entwicklungspolitischer Bildungsarbeit suspendieren, sondern deren Realisierungsmöglichkeiten in einer komplexeren und veränderten Situation realistischer und enttäuschungsfester einschätzen und organisieren. So beeinflußt die Art der benutzten Landkarte natürlich den Weg, der auf der Reise

eingeschlagen wird.

Pädagogisch gesehen raubt der systemtheoretische Zugang sowohl den Pädagogen als auch den einzelnen Bürgern die Illusion der unmittelbaren Einflußnahme auf die Geschichte dieser Welt. Sie macht ihn dafür aber realistischer in der Einschätzung, wo auf bestimmte Prozesse mit einem möglichst hohen Grad an Effektivität eingewirkt werden kann. Die Behauptung, das Subjekt und der freie Wille des einzelnen würden in einem systemtheoretischen Ansatz unkenntlich oder gänzlich ausgeschaltet, ist falsch. Die Einwirkung des handelnden, gestaltenden, planenden, reflektierenden und ethisch wertenden Menschen ist nicht zu bestreiten. Richtig ist aber auch, daß diese Aus- bzw. Einwirkungen von Menschen wiederum nur ein Faktor im Zusammenspiel der Kräfte ist und wir nicht im vorhinein wissen können, wie sich Folgen von Einflüssen auf bestimmte Zusammenhänge letztlich auswirken. Politik und Pädagogik sind an dieser Stelle zu einer gewissen Bescheidenheit und realistischen Selbsteinschätzung genötigt - die Zukunft ist offen.

## 12

Komplexität ist unseres Erachtens eine der größten Herausforderungen der Gegenwart. Eines ist sicher: Die gesellschaftlichen Veränderungen einschließlich der technischen Innovationen gehen schneller vonstatten als die Konzepte folgen können, die die Wirklichkeit nachhaltig verändern wollen.

Versuche neuer system- und evolutionstheoretischer Ansätze globalen Lernens bleiben damit natürlich aufklärerischen Zielen verpflichtet, wie dem Einsatz für eine Welt mit weniger Armut, weniger Abhängigkeit, weniger Menschenrechtsverletzung, weniger Leid und Entfremdung. Doch auch den mündigen Bürger überfällt oftmals Konfusion angesichts der Übermacht und Komplexität auf dem Weg zu diesem Ziel. Nicht zufällig finden fundamentalistische Strömungen mehr und mehr Anhänger, die angesichts einer überkomplexen Welt einfache Antworten versprechen. Aber die Lösung kann nicht in einer ideologisch simplifizierten Reduktion von Komplexität liegen. Vielmehr sind neue konzeptionelle Zugänge von enormer Wichtigkeit, um gerade pädagogisches und politisches Handeln unter den Bedingungen komplexer Zusammenhänge und Interdependenzen mit neuen Perspektiven zu versehen.

*Oberkirchenrat Dr. Martin Affolderbach ist als Referent im Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland zuständig für Ausländerfragen und Friedensarbeit.*

*Dr. Annette Scheunpflug arbeitet als Wissenschaftliche Assistentin an der Universität der Bundeswehr in Hamburg.*

## Kulturkampf in Brandenburg

*Der Beitritt der (ehem.) DDR zur Bundesrepublik Deutschland ist ein Lehrstück der Entwicklungspolitik im ausgehenden 20. Jahrhundert. Seine Geschichte ist noch nicht geschrieben. Später einmal wird man die Köpfe schütteln und sich fragen: Wie konnte man, um nur ein Beispiel zu geben, bei der Abwicklung der Universitäten und der Neubesetzung der Professuren nur so ungeschützt vorgehen und vielerorts, die alten Seilschaften schamlos durch neue ersetzend, eine imperiale Besetzungspolitik wie aus dem Lehrbuch vollstrecken? Wie konnte man nur Jahr für Jahr Milliarden an Entwicklungshilfe in den Sand setzen, ohne daß eine „sich selbst tragende ökonomische Entwicklung“ in den neuen Bundesländern in Gang kam - so lange bis das reiche Westdeutschland selbst pleite war und die neuen Bundesländer im Volksmund „FOB“ (Faß ohne Boden) genannt wurden? Wie konnte es passieren, daß immer mehr Neubürger die PDS wählten, die neue alte SED? Was mußte sich nicht alles an Frustrationen angestaut haben, daß es dazu kommen konnte, daß keine zehn Jahre später vermutlich die meisten Menschen im Osten wie im Westen liebend gerne wieder die alten (separaten staatlichen) Zustände hätten?*

*Vergeblich! Die alten Zustände sind nicht mehr herstellbar. Aber die neuen Entwicklungsziele sind noch lange nicht erreicht. Eine von außen induzierte geplante Entwicklung eines Landes, das können wir vielleicht daraus lernen, ist viel schwieriger, als wir uns das in den kühnsten Träumen vorstellten! Dabei waren die Ausgangsvoraussetzungen gar nicht einmal so schlecht. In beiden Ländern wird die gleiche Sprache gesprochen, beide sind Teile einer gemeinsamen Kultur; sie blicken auf dieselbe (leidvolle) Vergangenheit zurück. Nur die letzten 40 Jahre waren unterschiedlich - aber was ist das schon im Vergleich zu den letzten 400 Jahren? Auch war der gegenseitige gute Wille unverkennbar: Die Westdeutschen gaben zunächst viel viel Geld, die Ostdeutschen wählten zunächst brav die CDU und kauften viele viele Dinge, die sie nicht brauchten. Und sie kopierten und importierten brav viele westdeutsche Strukturen. Ein Beispiel dafür ist die Schul- und Bildungspolitik. Alle ostdeutschen Länder führten sogar den Religionsunterricht als ordentliches Lehrfach in ihren Schulen ein. Bis auf eines.*

*Da wagte doch ein ostdeutsches Bundesland diesen eigentümlich deutschen Sonderweg eines staatlich garantierten „ordentlichen Schulfaches unter der Verantwortung der (christlichen) Religionsgemeinschaften“ ä*

*la BRD abzulehnen und schüchtern darauf hinzuweisen, daß in der DDR kaum 18% der Bevölkerung noch christlich sei. Diese Unbotmäßigkeit wird geradezu märchenhaft bestraft: Knüppel aus dem Sack! Inzwischen wird gerade der dickste Knüppel geschwungen: das Bundesverfassungsgericht. Wieder einmal wird nicht nur Kultur, sondern auch Politik nicht politisch, sondern juristisch bestimmt.*

*Was ist geschehen? Zur Erinnerung: Wir leben (seit der Weimarer Reichsverfassung) in einem weitgehend laizistischen Staat. Kirche und Staat sind getrennt. Na ja, nicht ganz. Da gibt es die Kirchensteuer, die Militärfarrer, Theologie an staatlichen Universitäten und immer noch die Kreuzfixe in bayerischen Schulstuben - und es gibt, last but not least, den christlichen Religionsunterricht in der öffentlichen Staatsschule, der nach wie vor ausschließlich von den beiden großen christlichen Konfessionen bestimmt und verantwortet wird. Dieser ist sogar im Grundgesetz verankert: in Art. 7, 3 heißt es, daß der Religionsunterricht „unbeschadet des staatlichen Aufsichtsrechts ... in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu erteilen sei. Der Religionsunterricht ist also bei uns eine Art hölzernes Eisen, ein unordentlich ordentliches Schulfach, staatlich und kirchlich zugleich, ein Pflichtunterricht, von dem man sich (nach Erreichung der Religionsmündigkeit) abmelden kann. Das konnte so lange gut gehen, wie die Mehrheit der Bevölkerung dieses Staates christlich getauft war und ist. Mit der Eingliederung der DDR in die BRD aber stellt sich für die neuen Bundesländer das Problem neu, denn nur eine kleine Minderheit der neuen Bevölkerung ist noch christlich getauft. Nur Brandenburg hat die naheliegende Konsequenz gezogen und anstelle des - obligaten, aber abmeldefähigen - konfessionellen Religionsunterrichts quasi ein allgemeinverbindliches Unterrichtsfach eingeführt, das über Ethik und Religion lebenspraktisch informieren sollen. Religion kommt hier also nur noch metasprachlich und im Plural vor, weshalb man inzwischen von „Lebenskunde - Ethik - Religionen“ (LER) spricht.*

*Die brandenburgische Landesregierung beruft sich dabei verfassungsrechtlich auf Art. 141 GG; nach ihm findet Art. 7.3 GG „keine Anwendung in einem Land, in dem am 1. Januar 1949 eine andere landesrechtliche Regelung bestand“.*

*Die Sachlage ist verworren, so daß nur noch ein paar Fachleute durchblicken, aber jeder mitdiskutieren kann. Denn schließlich gibt es da wegen der Abmelde-*

**Bildungspolitischer Kommentar** **Bildungspolitischer Kommentar** **Bildungspolitischer Kommentar**

möglichkeit vom Fach Religion noch in den meisten Bundesländern das Ersatzfach „Ethik“. Verwirrend ist, daß dieses Fach in den verschiedenen Bundesländern unter verschiedenen Namen erscheint. Daneben gibt es, sowohl als Ersatzfach wie auch als eigenes Fach in der Sek. II noch das Fach Philosophie. Schließlich gibt es bzw. gab es (bis vor kurzem) in einzelnen Ländern (wie etwa Berlin oder Bremen) keinen (normalen) Religionsunterricht und deshalb auch kein Ersatzfach (vgl. die Übersicht bei Tremml 1995). Berücksichtigt man noch die unterschiedlichen Status, den ein Schulfach bei uns haben kann, wird es richtig kompliziert. Das Verhältnis von RU und LER kann dementsprechend - theoretisch - mehrere mögliche Varianten haben:

Variante 1: RU ist Pflichtfach, LER Ersatzfach

Variante 2: LER ist Pflichtfach, RU Ersatzfach

Variante 3: LER ist Pflichtfach, RU freies Zusatzfach

Variante 4: LER und RU sind obligatorische Wahlpflichtfächer

Variante 5: LER oder RU sind obligatorische Wahlpflichtfächer

Variante 6: LER und RU sind freiwillige Wahlfächer

Nach einer langen und heftig geführten Debatte und einer großangelegten wissenschaftlichen Begleitforschung (vgl. Leschinsky 1996) ist gegenwärtig die Variante 3 vom Brandenburgischen Landtag beschlossene Sache. Aber das kann sich, wenn sich erst die Rauchwolken des neuen Kulturkampfes etwas verzogen haben, möglicherweise noch mehrfach ändern, spätestens wenn das Bundesverfassungsgericht gesprochen hat. Hinter all den Querelen, den hitzigen Debatten um kirchlichen und staatlichen Einfluß, um Macht und Möglichkeiten, sollte jedoch der eigentliche Kern des Problems nicht übersehen werden. Karl Ernst Nipkow hat ihn so formuliert: „Die Mitte des Problems ist in einer viel weitergreifenden Grundfrage zu sehen. Sie betrifft den angemessenen staatlich-gesellschaftlichen Umgang mit der weltanschaulich-religiösen Pluralität in unserer Zeit. Auf den Wegen zur Beantwortung dieser Frage entscheidet sich zugleich das Selbstverständnis unseres Staates. Wird die Zukunft vollständig dem laizistischen Trennungsgedanken gehören mit einem weltanschaulich neutralen staatlichen Pflichtreligionsunterricht als der angemessenen Lösung, oder ist es angemessener, der Pluralität auch innerhalb staatlicher Schulen Raum zu geben?“ (Nipkow 1996, S. 134).

Es würde sicher viel zur Versachlichung der emotional geführten Debatte beitragen, wenn man dieses tieferliegende Bezugsproblem zum Ausgangspunkt nähme und gemeinsam nach funktionalen Äquivalenten zu seiner Lösung Ausschau hielte. In einer strengen laizistischen Schule haben Religionsgemeinschaften nichts mehr zu suchen; Religion bzw. Religionen könnte und würde allerdings als wichtiger Bestandteil unserer Kultur aber weiterhin im Unterricht thematisiert werden. Aber nicht

mehr objektsprachlich qua Bekenntnis, sondern als metasprachliche Information - und das vielleicht sogar in einem eigenen Fach wie LER (oder Ethik). Wird das bisherige Modell einer sogenannten *res mixtae* (RU als mindestens gleichberechtigtes Wahlpflichtfach wie es Nipkow vorschlägt) aber - leicht variiert - beibehalten und versucht „der Pluralität auch innerhalb staatlicher Schulen Raum zu geben“ (Nipkow), stellt sich jedoch die Frage, wie weit man dieser Pluralität Raum geben kann. Wie soll und wie kann künftig mit der zunehmenden Pluralisierung von sittlichen, ethischen und religiösen Überzeugungen in der staatlichen Schule umgegangen werden?

Inzwischen reklamieren die beiden großen Kirchen bei der Debatte um LER schon den Minderheitenschutz und bieten diesen großzügig auch der jüdischen und der islamischen Religion an. Aber wo hört dieser Schutz auf? Warum nicht auch einen RU für die Buddhisten, für die Adventisten, die Mormonen, die Neupostel oder für die Zeugen Jehovas, für die Scientology Church und die Moon-Sekte? Mit welchem Recht sollen Kirchen bevorzugt, Sekten aber draußen vor bleiben - wenn die Volkskirche eh verschwindet? Wieviel Prozent muß eine „Religionsgemeinschaft“ haben (an was? an der Gesamtbevölkerung, des Landes, des Schulträgers, der Schule oder der Klasse?), damit sie das Recht auf eigenen ordentlichen Religionsunterricht (mindestens als ordentliches Wahlpflichtfach) besitzt? Ganz zu schweigen, daß all dies unlösbare finanzielle und organisatorische Folgeprobleme für das Schulsystem nach sich zöge. Nein, einfach wird die Problemlösung sicher nicht werden, wie immer sie auch ausfallen mag.

Mir scheint allerdings, daß die schlechteste unter den schlechten Möglichkeiten die juristische ist. Wer das juristische System bemüht, zeigt, daß er mit seinem Latein am Ende ist. Das mag manchmal der Fall sein, ganz am Ende aller (vergeblichen) Versuche, aber niemals am Anfang. Wir sollten das Problem deshalb lieber pädagogisch angehen und fragen: Wie kann und wie soll auf Pluralität in einer Weltgesellschaft hin erzogen werden? Oder noch anspruchsvoller: Wie sollen und können wir auf eine Vernunft erziehen, die nur noch im Plural denkbar ist?

Die Antwort auf diese Frage dürfen wir nicht dem Bundesverfassungsgericht überlassen.

Alfred K. Tremml

**Literatur:**

**Leschinsky, Achim:** Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich „Lebensgestaltung - Ethik - Religion“. Frankfurt am Main 1996.

**Karl Ernst Nipkow:** Die Herausforderung aus Brandenburg. „Lebensgestaltung - Ethik - Religionskunde“ als staatliches Pflichtfach. In: Zeitschrift für Theologie und Kirche, 93 Jg., Heft 1, 1996, S. 124 - 148.

**Tremml, Alfred K.:** Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz. In: Alfred K. Tremml (Hg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. edition ethik kontrovers 2. Frankfurt 1994, S. 14 - 29.

Barbara Schüler

## Von der Weißen Rose zur Eule der Weisheit

Die Anfänge der Ulmer Volkshochschule

Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft 1996, 95 Seiten, ISBN 3-88294-224-X

Die 90er Jahre sind für die Volkshochschulen nicht nur Jahre der Krise, des Umbruchs und des Lamento, sondern auch der Jubiläen. Zu Beginn dieses Jahrzehnts konnten zahlreiche Einrichtungen ihren 75-jährigen Geburtstag feiern. Seit Mitte der 90er Jahre steht dies bezüglich eines 50-jährigen Bestehens an. Dies geschieht alles mehr oder weniger geglückt und öffentlichkeitswirksam in einer Zeit, in der man von der Erwachsenenbildung und insbesondere von Volkshochschulen ein zunehmendes Gespür für Marketing erwartet. Ein wichtiger Bestandteil dieser Jubiläen sind damit zusammenhängende Festschriften, die in vielen Fällen eine ausgesprochen spannende Dokumentation und Reflexion über Erwachsenenbildung in Deutschland leisten. Ein solcher Band soll hier aus der Fülle von entsprechenden Publikationen herausgegriffen werden, da er über den lokalen Kontext hinaus von Interesse ist. Der Band von Barbara Schüler über die Anfänge der Ulmer Volkshochschule entstand im Zusammenhang mit dem 50-jährigen Jubiläum dieser traditionsreichen Erwachsenenbildungseinrichtung und ist eingebunden in ein DFG-Projekt zur Erforschung der Gründungsgeschichte der Ulmer Volkshochschule. Diese Einrichtung, die über Jahrzehnte hinweg mit zu den herausragenden Orten der allgemeinen Weiterbildung in der BRD zählte, verzichtete auf einen klassischen Jubiläumsband und unterstützte dieses Forschungsvorhaben mit diesem Band, der als Sonderveröffentlichung der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg publiziert wurde. Er bietet Einsichten, Zusammenhänge und vor allem Dokumente zur Gründungsgeschichte nach 1945 und trägt zur Ergundung eines derzeit nur unzureichend aufbereiteten Kapitels der deutschen Nachkriegserwachsenenbildung bei. Diese Frühgeschichte rückt erst seit kurzer Zeit verstärkt in den Blick des akademischen Interesses. Hier bietet der Band von Schüler einen exemplarischen und soliden Einblick anhand unterschiedlicher Quellenmaterialien. Die zahlreichen Fotos, Faksimiles, die biographischen, autobiographischen und zeitgenössischen Dokumente, die hier neben ei-

ner Einführung in die Gründungsgeschichte der Volkshochschule von Barbara Schüler im Vordergrund des Bandes stehen und etwa 2/3 des Umfangs ausmachen, zeigen anschaulich und graphisch gelungen die Anfänge dieser Einrichtung aus den 40er und 50er Jahren. Die großformatige Publikation wird damit gleichsam zu einem Lese- und Dokumentenband, der analytisch klar sowie systematisch gut recherchiert ist und beispielhaft für die jüngste Erwachsenenbildung den Geist einer christlich-humanistisch orientierten Bildungsarbeit dokumentiert, der seine andragogischen Wurzeln in der aufgeklärten Erwachsenenbildung aus der Weimarer Zeit hat. Der Band wird darüber hinaus aber auch zur Biographie und Würdigung von Inge Aicher-Scholl, der Gründerin der Ulmer Volkshochschule, die mit ihrer Bildungsarbeit und mit dieser Einrichtung zum Vorbild für eine neue Generation von Erwachsenenbildnern wurde. Ideen- und

sozialgeschichtlich hervorgegangen aus dem Geist des antifaschistischen Widerstandes um den Kreis der Weien Rose und dem Reformkatholizismus, wird in Ulm von Aicher-Scholl ein Verständnis von Erwachsenenbildung geprägt und entwickelt, das einerseits eingebunden ist in die geisteswissenschaftliche und christlich-humanistische Tradition aus der Weimarer Zeit und andererseits diese Tradition mit neuen strategischen, inhaltlichen und methodisch-didaktischen Elementen belebt, die für den Aufbau eines demokratischen Gemeinwesens nach der Zeit des Faschismus notwendig wurden. Hier ist die Ulmer Volkshochschule mit ihrer Gründerin Inge Aicher-Scholl gleichsam zum „Modell Ulm“ für eine neue zeitgenössische Volkshochschulbewegung geworden, die sich in den ersten Jahren nach Ende des Krieges durch die Situation von Bruch und Kontinuität mit der Weimarer Tradition auszeichnete.

In diesen Kontext ist der Band eingebunden und spiegelt am Beispiel einer Einrichtung - inhaltlich, systematisch und graphisch gelungen - die frühen Jahre bundesrepublikanischer Erwachsenenbildungsverhaltnisse wider. Der Band kann als exemplarischer Beitrag zur Institutionenkunde sowie zur ideen- und personenengeschichtlichen Rekonstruktion der Aufbruchs- und Revitalisierungsphase der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945 gelesen werden und verdient in diesem Sinne Beachtung.

Ulrich Klemm



Friedrich Albrecht

## Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft

Zur Problematik der  
Sonderpädagogik in Ländern der  
Dritten Welt - dargelegt am Beispiel  
Ecuadors

Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt am  
Main 1995, Studienreihe: Behinderte Welt, ISBN 3-88939-  
095-1)

Schon vor Beginn der Lektüre des Buches von Albrecht war ich spontan von dem Titel „Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft“ fasziniert und beeindruckt. Ich wurde neugierig und gleichermaßen dazu angeregt, über die mir aus eigener Forschung bekannte Problematik vertieft nachzudenken. Mir kamen Bilder, Szenen und Ereignisse in den Sinn, die mich immer wieder während meines eigenen Feldaufenthaltes und während der Partizipation an Kongressen irritiert hatten: Der Afrikaner, der sich bemüht,

in einer hochgestochenen Wissenschaftssprache über moderne westlich importierte Integrationsbestrebungen zu referieren und dabei die ursprünglichen traditionellen Integrationsleistungen seiner Kultur negiert, - die in 'moderner' Medizin ausgebildete Krankenschwester, die mir in einem Interview erzählt, es sei ihre dringlichste Aufgabe, den 'traditionellen' Aberglauben abzubauen und ihre Landsleute zu erziehen, - der amerikanische missionierende

neokolonialistischen Herr-und-Knecht-Verhältnisses gestalten wollen.

Albrecht hat im Rahmen eines universitären Forschungsaufenthaltes das sonderpädagogische Bildungssystem Ecuadors untersucht, in dem „auf programmatischer Ebene um die Durchsetzung des Integrations-Paradigmas und eine damit verbundene Ablösung des individualtheoretisch-medizinischen Paradigmas gerungen wird“ (1995:121). Dieser Diskurs, der laut Albrecht bei weitem noch nicht abgeschlossen ist (a.a.O.), wirft weiterführende gesellschafts- und weltpolitische Fragen auf, die sich in Ecuador in Merkmalen struktureller Heterogenität des Landes und in einer Beibehaltung von Dualismen manifestieren. Diese Dualismen haben sich „über eine Machtausübung der Eliten, die sich im Prozeß der Kolonialisierung der imperialistischen und neokolonialistischen Vereinnahmung dieser Länder durch die politischen und wirtschaftlichen Zentren in der Welt herausgebildet“ (a.a.O.: 128). Menschen mit Beeinträchtigungen sind als Randgruppe, als die „Ärmsten der Armen“ besonders betroffen und u.a. aus diesen Gründen marginalisiert, wobei dieses Faktum ihre weltweite Situation *im Kontext ökonomischer Werte und Interessen* widerspiegelt. Albrecht sieht diese Zusammenhänge sehr scharf und hat die konfliktuöse Situation von Beeinträchtigung und Behinderung bedrohter und betroffener Menschen in diesem Sinne durchdacht. Die Sonderpädagogik als Teil des allgemeinen Bildungssystems ist das „Abbild der dualistischen Gesellschaftsstruktur“, in dem die Institutionen auf allen Stufen einem Hierarchiekonzept entsprechen (vgl. a.a.O.:162). Eine besondere Bedeutung kommt dabei der *Universität* zu, die u.a. in der Ausbildung der SonderpädagogInnen westliche Werte und Zielsetzungen in diesem Sinne transplantiert und aufgrund ihrer hierarchischen und leistungsorientierten Struktur keinen Platz für *dialogische* oder *partizipatorische Forschung* einräumt.

Für die Sonderpädagogik impliziert dies im großen und ganzen eine Anpassung an die *weiße Wissenschaft*, insbesondere im Bereich der Physiotherapie und Medizin - dem Festhalten an einem individualtheoretischen Paradigma. Über die Defektorientierung hinaus fehlen Fragen nach sozialen, politischen, aber auch nach transzendenten Dimensionen von Beeinträchtigung oder Behinderung: „In einem Denksystem, wo Kausaltherapien gefragt sind, sind Überlegungen zu z.B. metaphysischen Bedeutungen und Deutungen von Beeinträchtigungen oder zum Zusammenhang von Gesellschaftsverhältnissen und Behinderung nur unbedeutend, wenn nicht gar störend“ (a.a.O.:224). Diese Negierung fällt in einem Land, in dem 90% der Beeinträchtigungen *exogen* verursacht sind, besonders ins Gewicht: als wesentliche Gründe für Beeinträchtigungen führt Albrecht Unterernährung, verseuchtes Trinkwasser, unhygienische Bedingungen und Bildungsdefizite in der Bevölkerung an (a.a.O.:168). Medizinische, pädagogische und berufliche Rehabilitation erreicht dabei gerade einmal 2% (!) der Betroffenen, ist lediglich in den Städten präsent und ignoriert das Land und die Bedürfnisse der Landbevölkerung in gleicher Weise, wie alle anderen Dienste des Sozialwesens auch (a.a.O.). Wie kommt diese unfaßbare Misere zustande, wo doch immense Gelder in die Entwicklung der sogenannten „Dritten Welt“ investiert werden?

Mit seiner Studie verfolgt Albrecht das Ziel, die Bewußtwerdung bestehender Strukturen - insbesondere auch jene im wissenschaftlich-universitären Bereich, die sich auch in der Theoriebildung manifestieren - zu forcieren, wobei er die Sonder-

Studienreihe: Behinderte Welt

Band 4



Friedrich Albrecht

## Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft

Zur Problematik der Sonderpädagogik  
in Ländern der Dritten Welt - dargelegt  
am Beispiel Ecuadors



Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Entwicklungshelfer, der die traditionellen Clans als 'vernachlässigend und faul' im Umgang mit beeinträchtigten Menschen bezeichnet: ein weltweites Problem, das Albrecht im Kontext historischer, ökonomischer, kultureller und politischer Entwicklungen beleuchtet und unter dem Aspekt der *Macht* analysiert. Dieser Aspekt bedarf einer besonderen Berücksichtigung, wenn westliche ForscherInnen und EntwicklungshelferInnen ihre Konzepte in Zukunft kulturgerecht sensibilisieren und jenseits eines

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

pädagogik zwischen den Polen *Segregation und Integration* und die Dritte Welt im Spannungsverhältnis von *Befreiung und Unterdrückung* betrachtet. Er geht der Frage nach, „ob und wie die Sonderpädagogik in den Ländern der Dritten Welt sich zu einer landverbundenen Wissenschaft entwickeln und ihr koloniales und neokoloniales Erbe überwinden kann.“ (S.2)

Albrecht legt dar, daß die Transplantation einer weißen Wissenschaft ein Herrschafts- und Machtproblem ist. „Der Selbstbetrug der weißen Wissenschaft äußert sich in einer *Entwertung* (Hervorhebung der Rezensentin) von Prinzipien wie Landverbundenheit, Problemorientierung, Eigenständigkeit und Partizipation und, demgegenüber, in der Orientierung an international gesetzten Standards und strenger Disziplintreue, in der disziplinübergreifende Fragestellungen im Sinne einer 'endogenous science' keinen Platz finden. (...) Mit dem 'white-collar-syndrom' wird eine in Ländern der Dritten Welt weit verbreitete Einstellung in der Bevölkerung charakterisiert, die sich in der Geringschätzung von praktischen und manuellen Tätigkeiten und einem Streben nach 'sauberen' Arbeitsplätzen - sprich 'weißer Kragen' ausdrückt.“ (S. 224) „In der Sonderpädagogik repräsentiert sich die white collar Mentalität in den Arbeitsbedingungen, die man innerhalb der institutionenbasierten Rehabilitation vorfindet. (...) Der weiße Kittel symbolisiert m.E. das klinische Setting, in dem ein technologisches Verhältnis zwischen Klientin und Spezialistin hergestellt wird. Das bestimmende Moment in diesem Verhältnis ist der Defekt, den es zu diagnostizieren und nach Möglichkeit von der Spezialistin wegzuthrapieren gilt. Der Problemlösungsweg ist in diesem Verhältnis immer eindimensional“ (S. 225), sozusagen *monologisiert*, versachlicht und belehrend. Der Patient wird zum Laien degradiert, die „subjektive und dialogische Ebene ignoriert“ (a.a.O), er soll zu dem 'weißen Klerus' aufschauen und dessen Anordnungen befolgen (vgl.S.226). In diesem defektorientierten Patient-Klienten-Verhältnis spiegelt sich die neokoloniale Machtstruktur, wie Albrecht anhand von weiteren Szenen, Beobachtungen und Literaturrecherchen eindrücklich darstellt.

Das Buch gliedert sich in 4 Teile. Im ersten geht Albrecht detailliert auf Fragestellung und Methode ein. Teil 2 befaßt sich mit der Erarbeitung theoretischer Grundlagen im Bereich „Sonderpädagogik und Dritte Welt“: Ausgangslagen, Zielsetzungen und Selbstverständnis. Der Autor hinterfragt und diskutiert Begriffe und Bedeutungen wie Sonderpädagogik, Dritte Welt, Entwicklung, Kultur, Schädigung, Beeinträchtigung und Behinderung, befaßt sich mit Ursachen und Häufigkeiten von Beeinträchtigungen in Ländern der Dritten Welt und deren möglichen Lösungsstrategien. Er erarbeitet eine fundierte Orientierung zum theoretischen Hintergrund von „Sonderpädagogik und Dritte Welt“, wobei er grundlegende Fragen der Sonderpädagogik, Allgemeinen Erziehung und Internationalen Entwicklung reflektiert. Intensiv geht er auf bestehende theoretische Ansätze ein, untersucht Geschichte, Methoden, Aufgaben und Fragen der „Vergleichenden Erziehungswissenschaft“ und beleuchtet schließlich das Verhältnis von Wissen und Macht in den Ländern der Dritten Welt. Albrecht legt am Ende des dritten Teiles überzeugend dar, daß eine kreative, konstruktive und emanzipatorische Lösung dieses „Nord-Süd-Konfliktes“ in der *Alternative Partizipatorische Forschung* liegt.

Im 3. Teil analysiert Albrecht die Ökonomie, das Bildungs- und sonderpädagogische System Ecuadors - mit konkretem Bezug auf die gesellschaftliche Situation von Menschen mit Be-

einrächtigungen oder Behinderungen. Seine sich anschließende Auseinandersetzung mit der Ausbildung von SonderpädagogInnen macht das Dilemma besonders deutlich. Die neokolonialistischen Strukturen, so wird aufgezeigt - bestimmen die Inhalte in einem hohen Maße, so daß Integrationsbestrebungen und hervorragende Reformansätze oftmals „versanden“, unbeachtet bleiben oder trotz Verbreitung keine zufriedenstellende Flächendeckung im gesamten Land erreichen. Das auf eine Lehrnerinitiative zurückgehende hochinteressante Modellprojekt der „*Aulas de Recursos Psicopedagogicas*“ (S. 202ff) ist hierfür ein eklatantes Beispiel.

Im letzten Teil resümiert Albrecht seine Erkenntnisse und formuliert abschließend 6 Thesen, in denen Ursachen und Problemlösungen gleichermaßen thematisiert werden (S.242f). Er formuliert ein Plädoyer für eine *landverbundene Wissenschaft*, eine sonderpädagogische *Entwicklungszusammenarbeit*, die die Erarbeitung einer wissenschaftstheoretischen und handlungsorientierten Position erfordert.

Das Werk enthält eine umfassende Darstellung und Analyse der Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt und ist eine wichtige Lektüre für alle SonderpädagogInnen und EntwicklungshelferInnen, die eine konstruktive Auseinandersetzung mit einer Misere suchen, die noch nicht einmal ansatzweise überwunden und ausreichend reflektiert wurde. Dabei sehe ich das Beispiel Ecuador als *typisches* Beispiel eines weltweiten Konfliktes. Mit seinem Plädoyer für Partizipatorische Forschung und dem gleichzeitigen Abbau von *Herrschaftsstrukturen* macht Albrecht deutlich, daß die veränderte Rolle des Forschers sowie dessen *Selbstreflexion* eine unumgängliche Basis zum vertieften Verständnis und zur kreativen Zusammenarbeit bildet (S. 119ff). Hier stößt der Autor auf ein weit verbreitetes *Tabu* in Wissenschaft und Praxis: der Selbstreflexion landeseigener (und u.U. in der eigenen Person begründeter) Machtbestrebungen, die m.E. nicht zuletzt ein Grund dafür sind, daß die Diskussion über Partizipatorische- oder Handlungsforschung immer mehr in den Hintergrund rückt, da die Ziele und vor allem die Wege oft nicht mit den Vorstellungen der Geldgeber übereinstimmen (vgl. Drygala 1988). Albrecht selbst formuliert dieses Problem zum Teil sehr vorsichtig: Die offene Auseinandersetzung mit bestehenden Machtstrukturen im Bereich der Universität und anderen Institutionen (an denen man auch als Gast arbeitet oder forscht) führt zu einem massiven *Loyalitätskonflikt*, dem oftmals mit Anpassung und Schweigen begegnet wird. Diese Prozesse verlaufen häufig unbewußt oder aber werden unbewußt gemacht und ausgeblendet (vgl. Erdheim 1984). In diesem Sinne beinhaltet Albrechts Buch einen Aufruf, das Schweigen zu brechen, neue Wege zu finden, die eigene Rolle zu durchdenken und zu verändern, um schließlich die notwendige Trauerarbeit leisten zu können: „Transnationale und kulturelle Zusammenarbeit im Wissenschaftsbereich hilft uns allen, 'Trauerarbeit' zu leisten und unsere historisch gewachsenen subjektiven und kollektiven Verstrickungen innerhalb des 'kolonialen Paktes' aufzuarbeiten und hieraus neue, konstruktive Entwürfe zu entwickeln.“ (S.120)

Ute Meiser

### Literatur:

- Drygala, A. 1988: Der Dialog im Lebensweltansatz und in der Handlungsforschung - Kann man heute noch so arbeiten? In: Iben, G. (Hrsg.) Das Dialogische in der Heilpädagogik, 184-187, Mainz.
- Erdheim, M. 1984: Die gesellschaftliche Produktion von Unbewußtheit. Eine Einführung in den ethnopschoanalytischen Prozeß. Frankfurt am Main.

Franz Nuscheler

## Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik

Dietz Verlag Bonn 1995 (vierte Auflage), 560 Seiten.

Es ist kein leichtes Unterfangen, in den neunziger Jahren, in denen Fragen der Entwicklungspolitik in den Schatten des Interesses von Öffentlichkeit und Politik geraten sind, mit einem umfassenden Kompendium der Entwicklungspolitik erneut die Aufmerksamkeit des Publikums auf die Brisanz der Nord-Süd-Problematik lenken zu wollen. Franz Nuscheler, der an der Universität/Gesamthochschule Duisburg Internationale Politik lehrt, ist dies mit seinem Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungspolitik - berücksichtigt man die breite Resonanz und Anerkennung, die dieses Grundlagenwerk erzielt hat - jedenfalls vorzüglich gelungen. Was die von Erhard Meueler herausgegebenen Arbeitsmaterialien „Unterentwicklung“ für die siebziger Jahre

und die Arbeits- und Schaubilderbücher von Rudolf H. Strahm für die achtziger Jahre waren, ist „Der Nuscheler“ für die Neunziger: mit einer Gesamtauflage von mittlerweile 60.000 Exemplaren ist es eines der erfolgreichsten Standardwerke zur Einführung in die Entwicklungspolitik für Lehrende und Lernende in der schulischen und außerschulischen Bildungsarbeit.

Das erstmals im Jahr 1985 erschienene Arbeitsbuch wird nun vom Dietz-Ver-

ben haben. Nach der „weltpolitischen Zeitenwende“ der Jahre 1989/90 „sind auch vertraute Weltbilder, Begriffe und Argumentationsmuster fragwürdig geworden. Seit vier Jahrzehnten in der entwicklungspolitischen Alltagssprache gebräuchliche Begriffe müssen aufgegeben oder neu definiert werden“ (S. 11).

Gleichwohl hält Nuscheler daran fest, daß auch nach dem Ende der „Zweiten Welt“ die Rede von der „Dritten Welt“ nicht obsolet geworden ist. Auch in der „neuen Weltordnung“ nach der Überwindung der Systemkonfrontation zwischen Ost und West bleibt das soziale und wirtschaftliche Nord-Süd-Gefälle eine zentrale „Konfliktformation der internationalen Politik“ (S. 110). Die Ursachen, Erscheinungsformen und Lösungsansätze des fortbestehenden Nord-Süd-Konfliktes erläutert Nuscheler in fünf Themenblöcken:

- „Das Nord-Süd-Problem in der 'neuen Weltordnung'“,
- „Armut - Unterentwicklung - Entwicklung“,
- „Zentrale Welt- und Entwicklungsprobleme“,
- „Entwicklungspolitik: Interessen - Organisationen - Instrumente - Wirkungen“,
- „Multilaterale, multinationale und private Akteure“.

In jedem Kapitel wird auf dem Stand der politikwissenschaftlichen Diskussion, aber in einem erfrischend unakademischen Sprachduktus ein umfassendes Grundwissen vermittelt. Der Autor versteht es dabei geschickt, kontroverse Positionen, Deutungsmuster und Lösungsstrategien auszuleuchten und damit einen kritischen Reflexionsprozeß der Leserinnen und Leser anzuregen. Mit spitzer Feder ist Nuscheler dabei immer wieder darum bemüht, den „gesinnungstüchtigen Moralismus“ der „Dritte-Welt-Bewegten“, die er wohl als hauptsächliche Leserschaft vermutet, auf's Korn zu nehmen, so sehr er sich auch ausdrücklich den Anliegen der Solidaritätsszene verbunden fühlt. Als entwicklungspolitische Mythen entlarvt er vor allem die der früheren Dependenztheorie verpflichteten pauschalen Thesen von der weltwirtschaftlich bedingten „Ausbeutung“ des Südens durch den Norden und von der Kontinuität eines Nettokapitaltransfers von Süd nach Nord. Auf der anderen Seite spart er nicht mit Polemik gegenüber den rhetorischen Leerformeln der etablierten Politik und wägt Rhetorik und Praxis gegeneinander ab. Indem er die Entwicklungspolitik an ihren Ansprüchen mißt, werden ihre ideologisch verbrämten Defizite offensichtlich. Das detailliert begründete Urteil über die Entwicklungspolitik der derzeitigen Bundesregierung läßt jedenfalls an Klarheit nicht zu wünschen übrig: Nuscheler diagnostiziert einen eklatanten „friedens- und entwicklungspolitischen Rückschritt“ (S. 393). Auch wenn alle Kapitel mit einem erkennbar parteilichen, zusammenfassenden Fazit schließen, ist dem Autor stets daran gelegen, die kontroversen Standpunkte und Sichtweisen zu entfalten und durch die Präsentation der Widersprüche kritisches Nachdenken anzuregen. Als „Provokativdidaktik“ kennzeichnet er selbst diese didaktische Konzeption. Erläuternde Begriffsdefinitionen im Text, Schaubilder und Tabellen, sowie ein instruktives Glossar runden den Band ab und erhöhen die Benutzerfreundlichkeit.

Vergleicht man die Neuauflage mit den vorausgegangenen Ausgaben, so fällt zunächst ins Auge, daß eine Reihe von neuen Problemfeldern und Themen aufgenommen worden sind, so neben der bereits erwähnten Auseinandersetzung um die „neue Weltordnung“, die ausführliche Analyse der

## Franz Nuscheler Lern- und Arbeitsbuch Entwicklungs- politik



Das führende entwicklungspolitische Lehrbuch im deutschsprachigen Raum wurde für die Neuauflage gänzlich überarbeitet und um neue Themenbereiche erweitert.

Vierte, völlig neu bearbeitete Auflage

lag in einer vierten grundlegend überarbeiteten Neuauflage vorgelegt. Zehn Jahre nach der Erstauflage konnte eine bloß aktualisierende Fortschreibung dieser Einführung in die Entwicklungspolitik offensichtlich nicht mehr genügen. Wie der Autor bereits einleitend darlegt, mußten zahlreiche Kapitel neu geschrieben werden, da sich die Rahmenbedingungen der Entwicklungspolitik nach den epochalen Umbrüchen, die die Weltpolitik am Ende der achtziger Jahre erschütterten, verscho-

## Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Entwicklungspolitik der Schweiz und Österreichs, der wachsende Stellenwert der multilateralen Entwicklungspolitik und die besondere Rolle der Frauen im Entwicklungsprozeß. Breiteren Raum als zuvor nehmen auch die Kapitel über „Umwelt und Entwicklung“, die Beurteilung der Demokratisierungs- und Menschenrechtsfrage und die Darstellung der internationalen Szene der entwicklungspolitischen Nichtregierungsorganisationen ein. Unverkennbar ist dabei eine deutliche Akzentverschiebung in der Beurteilung der Nichtregierungsorganisationen, die in der Erstauflage nur am Rande als eine Erscheinungsform der privaten Entwicklungszusammenarbeit neben den Direktinvestitionen der Multinationalen Konzerne (sic!) behandelt worden waren. Den NROs ist nun ein eigenes Kapitel gewidmet, in welchem sich Nuscheler eingehend mit deren Stärken und Schwächen auseinandersetzt. Vor allem die kirchliche Entwicklungszusammenarbeit wird zwischenzeitlich positiver gewürdigt, als dies noch 1985 der Fall war, als Nuscheler den Kirchen pauschal vorwarf, in einer „lammfrommen Haltung gegenüber Parteien und Politikern“ zu verharren. Dennoch rückt er den Anspruch, der mit der Konjunktur der Rede von der Zivilgesellschaft neuen Auftrieb erhielt, die NROs wären die Hoffnungsträger einer solidarischen Weltzivilgesellschaft, zurecht und beurteilt die NROs nicht als Alternative, sondern allenfalls als kritisches Korrektiv der staatlichen und multilateralen Entwicklungspolitik.

Die Problemlage der Entwicklungspolitik wird in der Neuauflage nunmehr in den weiteren Kontext der globalen Entwicklungskrise gestellt, die den Norden zwangsläufig mit umfaßt. Die Entwicklungsprobleme der Welt sind in dieser Perspektive mit den klassischen Instrumenten der Entwicklungspolitik nur unzureichend zu bewältigen. Angesichts der wachsenden Interdependenz der Welt plädiert Nuscheler vielmehr folgerichtig für eine „Weltordnungspolitik“ (global governance), die Anpassungsbedarf auf drei Handlungsebenen gleichermaßen umfaßt:

- Strukturveränderungen in den Entwicklungsländern,
- Veränderungen der weltwirtschaftlichen Rahmenbedingungen,
- Veränderungen in den Interessen-, Bewußtseins- und Konsumstrukturen in den Industrienationen.

Bedauerlicherweise ist dieses Resümee, das den entwicklungspolitischen Ansatz in einem umfassenden Konzept der globalen Strukturpolitik reformuliert, in den vorausgegangenen Kapiteln des Bandes nur unzureichend vorbereitet. Während sich Nuscheler in zahlreichen anderen Publikationen der letzten Jahre zwar eingehend den Globalisierungsprozessen, die für die weltgesellschaftliche Entwicklung am Ende dieses Jahrtausends kennzeichnend sind, gewidmet hat, bleibt die Analyse der Entgrenzung und Entmaterialisierung der Ökonomie und der Globalisierung von Finanz- und Kommunikationssystemen in diesem entwicklungspolitischen Einführungsband leider unterbelichtet. Dabei können die anstehenden neuen Herausforderungen für die Entwicklungspolitik letztlich nur angemessen begriffen werden, wenn sie in den umfassenden Kontext der Globalisierung gestellt und auf die wachsenden Widersprüche zwischen der globalen Ökonomie und der abnehmenden Regulationskompetenz der nationalen bzw. re-nationalisierten Politik bezogen werden. Auf diesem Hintergrund ließe sich auch präziser bestimmen, in welcher Weise die rasant zunehmenden sozialen und ökonomischen Entwicklungsrisiken in den

Teil der „internationalen sozialen Frage“ sind. In dieser Hinsicht blieb die Überarbeitung dieses Bandes leider zu sehr an der Oberfläche und nach wie vor auf die fragwürdige Ausgangsthese von der Kontinuität des im Kontext der „alten Weltordnung“ geborenen Nord-Süd-Konfliktes fixiert.

Zwar hat die Neuauflage nunmehr einen Umfang angenommen, der den zumutbaren Rahmen eines „Arbeitsbuches“ bereits zu sprengen droht, dennoch dürfte der/die entwicklungspolitisch interessierte Leser/in noch einige gewichtige Gesichtspunkte und Themen vermissen, denen in der entwicklungspolitischen Diskussion derzeit eine besondere Aufmerksamkeit zuteil wird. Unverständlicherweise bleiben beispielsweise kulturelle Aspekte völlig ausgeblendet, wenngleich in den letzten Jahren immer deutlich wurde, welcher Stellenwert der Kultur als Faktor sozialer Entwicklung zukommt und welche Chancen und Gefahren im Verhältnis der Kulturen und Religionen als Konstituenten einer Weltordnungspolitik angelegt sind. Auch zur dramatischen Zunahme gewalttätig ausgetragener regionaler Konflikte und den entsprechenden internationalen Bemühungen um die Entfaltung von Instrumenten ziviler Konfliktbearbeitung hätte der gelegentliche Tagesschau-Konsument ein eigenes Kapitel erwarten können. Daß die kolonial-geschichtliche Genese der „Unterentwicklung“ nur im Zusammenhang mit den verbreiteten „Sündenbocktheorien“ eine Erwähnung findet, ist bereits als Desiderat der Erstausgabe zu vermerken.

Angesichts der verbreiteten Neigung vieler entwicklungspolitische Arbeitsmaterialien, vorzugsweise mit anschaulichen Fallbeispielen zu operieren und die theoretische Reflexion nach dem „Ende der großen Theorien“ zu vernachlässigen, ist es durchaus wohlthuend, daß Nuscheler dem/der Leser/in immer wieder die Anstrengung des theoretischen Denkens abverlangt und darum bemüht ist, allgemeine Strukturen herauszuarbeiten. Dennoch ist aus methodischer Sicht das durchgängig hohe Abstraktionsniveau und das Jonglieren auf der Ebene des politikwissenschaftlichen Theorienstreits für ein Einführungswerk gewiß auch, trotz der lockeren Schreibe, auf die Dauer nur schwer verdaulich. Das Allgemeine ließe sich auch am Exemplarischen illustrieren, doch von der spezifischen Entwicklungsproblematik in einer bestimmten Region, von deren Genese und Erscheinungsform, wie auch von der Sicht der Betroffenen, erfahren wir leider in diesem Buch fast nichts.

Für meinen Geschmack ist der Autor zu sehr darum bemüht, die Auseinandersetzung „in den eigenen Reihen“ des politikwissenschaftlichen Diskurses zu führen, anstatt auch an den Fragen und Themen anzuknüpfen, die den interessierten Laien beschäftigen. Und letztlich verwendet Nuscheler allzuviel Eifer darauf, gegen das überkommene Weltbild der „edlen Seelen“ zu Felde zu ziehen und vernachlässigt es dabei, die eigenen entwicklungspolitischen Paradigmen im Kontext der globalen politischen und sozialen Herausforderung zu reformulieren.

Auch wenn die Neufassung des Lern- und Arbeitsbuches von Nuscheler daher noch manche Wünsche offen läßt, ist das Buch ein Standardwerk, das schon deshalb zur Pflichtlektüre für alle entwicklungspolitisch Interessierten zählen sollte, da auf dem Markt derzeit kein ähnlich umfassendes und sachkundiges Kompendium zur Einführung in die Entwicklungspolitik verfügbar ist.

Klaus Seitz

Rolf Arnold/Horst Siebert

## Konstruktivistische Erwachsenenbildung

Von der Deutung zur Konstruktion  
von Wirklichkeit

(Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung, Band 4). Hohengehren: Schneider Verlag 1995, 185 Seiten, ISBN 3-87116-985-4

Dieser Band ist nicht nur anschlussfähig an das Schwerpunktthema dieser ZEP-Ausgabe, sondern vor allem auch an eine derzeit in der Erwachsenenbildung stattfindende aktuelle Theoriediskussion. Die Unzufriedenheit der Profession

Erwachsenenbildung mit ihrem Selbstverständnis bzw. mit ihrer permanenten Identitätskrise, führte in den letzten Jahren u.a. zu einer Diskussion über den (radikalen) Konstruktivismus als neues erkenntnis- und handlungsleitendes Paradigma. Obgleich dieser Ansatz für die Erwachsenenbildung nicht neu ist und er in diesem Band gleichsam als die

gen in den letzten Jahren ausgezeichnet und wichtige Impulse für die Diskussion geboten. Mit dem hier nun vorliegenden Band bündeln sie ihre Auseinandersetzung und fassen zusammen. Herausgekommen ist dabei nicht nur eine Zwischenbilanz ihrer diesbezüglichen Forschung, sondern - und dies ist ein zentrales Kennzeichen des Buches - ein profunder Einführungsband in die konstruktivistische Erwachsenenbildung. Er eignet sich für eine erste Annäherung an das Thema ebenso wie für eine weiterführende kritische Auseinandersetzung. Gegliedert ist der Band in fünf Abschnitte, wobei im ersten eine „Annäherung“ erfolgt, d.h. die konstruktivistische Erwachsenenbildung wird in einen andragogischen, pädagogischen und wissenschaftstheoretischen Diskussionskontext eingebunden. Im zweiten Teil werden die zentralen Impulsgeber und Vorläufer des Konstruktivismus dargestellt, z.B. Paul Watzlawick, Jean Piaget, Niklas Luhmann und der Symbolische Interaktionismus. Der dritte Teil arbeitet zentrale Schlüsselbegriffe wie etwa „Evolution durch Selbstorganisation“, Viabilität, Toleranz und Verantwortung, Systementwicklung u.a. heraus. Im vierten Kapitel schließlich wird der Entwurf einer konstruktivistischen Erwachsenenbildung angegangen, der sich um Konstrukte wie Deutungslernen, Interkulturelle Bildung, Zielgruppenarbeit und Lehre als Lernhilfe gruppiert. Deutungslernen als der dabei zentrale neue pädagogische Kernbegriff bedeutet für die Autoren die „systematische, mehrfachreflexive und auf Selbsttätigkeit verwiesene Auseinandersetzung des Erwachsenen mit eigenen und fremden Deutungen (...) Aufgabe der Erwachsenenbildung ist es, die Reflexion von Deutungen und die Offenheit für „Umdeutungen“, d.h. für neue Sichtweisen, zu fördern“ (S. 5 f.). Den Abschluß bildet ein Gespräch zwischen Arnold und Siebert, bei dem in Form eines Dialogs offene und damit weiterführende und kritische Fragen an den Leser gestellt werden. Ein kluger und viabler Schluß, der zentrale Kritikpunkte und Problemfelder des Konstruktivismus nochmals bündelt, wie etwa die Frage nach dem Vernunftbegriff oder normativen Vorstellungen. Bedeutet er erkenntnistheoretisch den „Abschied von der Aufklärung“? Wie verhält es sich mit objektivem Unrecht und Unterdrückung; sind dies lediglich individuelle Deutungen von Wirklichkeiten? Oder, wie Siebert fragt: „Ist der Bildungsbegriff mit der konstruktivistischen Idee 'verträglich' bzw. muß Bildung durch 'Wirklichkeitskonstruktion' ersetzt werden?“ Und schließlich - so Arnold: „Was kann mit der konstruktivistischen Wende in der Erwachsenenbildung 'gewonnen' werden?“ Hier steht noch eine spannende Debatte an! Als Zwischenbilanz einer jungen Theoriedebatte in der Erwachsenenbildung ist der Band hervorragend geeignet, sich sowohl einen Überblick über den aktuellen Stand zu verschaffen, als auch mit daraus hervorgehenden kritischen und weiterführenden Anfragen die Diskussion fortzusetzen.

Ulrich Klemm



vorläufig letzte Phase der reflexiven oder subjektiven Wende aus den späten 70er Jahren gesehen wird und im Kontext des „interpretativen Paradigmas“ in den Sozialwissenschaften zu verorten ist, erlebt das Verständnis von Erwachsenenbildung durch den Konstruktivismus eine Neuinterpretation, die Zeichen für einen Wandel setzt und Nachhaltigkeit verspricht. In diesem Diskussionszusammenhang haben sich die beiden renommierten Erwachsenenpädagogen Rolf Arnold (Kaiserslautern) und Horst Siebert (Hannover) durch diverse Veröffentlichun-

---

**Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension**


---

**Reid, David: Sustainable Development. An introducing guide, Earthscan, London 1995, paperback (pb.), 261 Seiten, 12,95 Pfund**

**Kirkby, John/Phil O'Keefe/Lloyd Timberlake (ed.): Sustainable Development. The Earthscan' Reader, London 1995, pb., 371 Seiten, 14,95 Pfund**

**Holdgate, Martin: From Care to Action. Making a sustainable world., Earthscan, London 1996, pb., 346 Seiten, 15,95 Pfund**

Die Zauberformel der neunziger Jahre heißt 'sustainable development'. In deutscher Übersetzung kann man den Begriff in vielen Verkleidungen finden: nachhaltige, tragbare oder schlicht zukunftsfähige Entwicklung. Viele KollegInnen legen Wert darauf, daß der Begriff ursprünglich aus dem deutschen Sprachraum stammt. Dieser war - so die Erklärung - ein gängiger Begriff in der Forstwirtschaft. Ohne hier auf den Streit über das Urheber-Recht einzugehen, kann festgehalten werden, daß der Begriff im Zusammenhang mit einer globalen Entwicklung zum ersten Mal in dem Buch 'World Conservation Strategy' (herausgegeben von IUCN - International Union for the Conservation of Nature and Natural Resources) 1980 verwendet wurde. International salonfähig wurde der Begriff mit dem Buch 'Our Common Future' 1987 (der Bericht der WECD - World Commission on Environment and Development; besser bekannt als Brundtland-Bericht). Nach der Rio-Konferenz (UN-Conference on Environment and Development 1992) sprechen selbst konservative PolitikerInnen wie selbstverständlich von einer nachhaltigen Entwicklung. Der Begriff kann von allen politischen Lagern deshalb so mühelos gebraucht werden, weil jede(r) darunter etwas anderes versteht. Die Herausgeber des Readers erwähnen beiläufig in der Einleitung, daß es zur Zeit etwa 70 verschiedene Definitionen des Begriffes gibt. Die meist verwendete Definition ist immer noch die des Brundtland-Berichtes: 'Entwicklung, die die Bedürfnisse der jetzigen Generation befriedigt, ohne das Potential der folgenden Generationen zu zerstören, ihre Bedürfnisse gleichsam befriedigen zu können'. Obgleich der Brundtland-Bericht auch Bedingungen für sustainable development nannte, die eine Veränderung der Lebensweise im Norden und eine Kontrolle des internationalen Finanzmarktes bedeuten, fand die Definition deshalb eine breite Akzeptanz, weil sowohl die Definition als auch die Bedingungen relativ vage und abstrakt blieben.

In der Folgezeit erschien eine Vielzahl von Schriften - Aufsätze, Bücher, Tagungsprotokolle, Enquete-Kommissionsberichte -, die die Vorgabe des Brundtland-Berichtes zu präzisieren versuchten. Das Ziel war und ist, die Idee der nachhaltigen Entwicklung in die Praxis umzusetzen. Während man mit der Idee der sustainable development relativ einig war, begann der Konflikt mit der Methode, (wie) und in welchem Zeitraum (bis wann) welche Teilziele zu erreichen sind. Gewisse Klarheiten schaffte sicherlich die Rio-Konferenz 1992. Da aber Resolutionen einer solchen UN-Konferenz durch Kompromisse unterschiedlicher, ja entgegengesetzter Interessen zustande kommen, bedürfen sie wiederum der Präzision und Interpretation. Zudem enthält die Rio-Deklaration z.B. 27 Prinzipien. Allein die vielzitierte Agenda 21 enthält 40 Kapitel. Da die Resolutionstexte notwendigerweise - um sich nach allen Seiten abzusichern - juristisch kompliziert formuliert sind, braucht man Hilfe, diese genau zu verstehen. Bei den nachfolgenden Konferenzen (Weltbevölkerungskonferenz in Kairo 1994, Weltsozialgipfel in Kopenhagen 1995, Weltfrauenkonferenz in Peking 1995) ging es einerseits um diese Präzision und Interpretation, andererseits um die Ausarbeitung konkreter Aufgaben. Damit wurden gewisse Handlungsbereiche abgesteckt. Es fehlen aber häufig genaue Vorgaben, welches Ziel bis wann erreicht werden soll. Wenn es solche Vorgaben gibt, bleiben sie gleichwohl

relativ unverbindlich, weil weder die UNO noch irgendeine andere internationale Organisation die Möglichkeit hat, Kontrolle oder notfalls Sanktion auszuüben. Deshalb versuchen einige Länder, genauer einige NGOs dieser Länder, Konzepte für ihr eigenes Land zu entwickeln, die in Zusammenarbeit mit anderen Ländern auf den Weg zu einer nachhaltigen, zukunftsfähigen Entwicklung führen können. Die Schweiz und die Niederlande haben bisher ihre Konzepte vorgestellt. Im Auftrag von Misereor/BUND hat das Wuppertaler Institut für Klima, Umwelt und Energie eine Studie 'Zukunftsfähiges Deutschland' ebenfalls entwickelt.

Die drei Bücher, die der Earthscan-Verlag vorgelegt hat, scheinen uns in diesem Zusammenhang besonders wichtig zu sein. David Reid gibt in seinem Buch einen sehr guten Überblick über die bisherige Entwicklung in diesem Gebiet. Das Buch enthält vier Teile: 1. Die globale Krise und die Reaktion darauf, 2. Überprüfung von Implikationen der Brundtland-Definition, 3. Einschätzung der Hindernisse, 4. Entwicklung nach Brundtland. Das Buch ist verständlich geschrieben und didaktisch hervorragend aufbereitet. Es ist für eine Einführung in das Thema gut geeignet.

Der Reader umfaßt zehn Kapitel über Biodiversity, Klimaveränderung und Energie, Bevölkerung, Landwirtschaft, Industrialisierung und Umweltschäden, Verstädterung und Gesundheit, das Gemeinwesen, Umweltsicherheit und -institutionen, Empowerment und ökologische Ökonomie.

Wenn man sich über Einzelbereiche detailliert und minutiös informieren möchte, dann ist der Reader eine große Hilfe. Das Buch ist wie ein Lexikon gestaltet. Man kann nach Bedarf nachschlagen. Den drei renommierten Herausgebern ist es gelungen, über 60 international namhafte ExpertInnen dazu zu bewegen, sich an diesem Reader zu beteiligen. Dabei ist es eine editorische Glanzleistung, nicht nur unterschiedliche AutorInnen zu vereinen, sondern deren Beiträge so zu glätten, daß insgesamt ein zusammenhängendes Buch entstanden ist. Der Reader ist nicht allein dazu geeignet, gelegentlich nach Bedarf konsultiert zu werden; er kann auch durchgehend gelesen werden.

Martin Holdgates Buch ist ein Handlungsauftrag mit einem Aktionsplan in verschiedenen Bereichen. Holdgate analysiert auch, wie im 4. Kapitel, Erfolgshindernisse und beschäftigt sich in mehreren Kapiteln mit der Entwicklung von neuen Werten, mit der Frage der Volkserziehung und -information und mit dem Lernen, Natur zu verstehen und von der Nachhaltigkeit der Natur Gebrauch zu machen. Er entwickelt zugleich kurz- und langfristige Ziele und stellt einen Aktionsplan auf, wie diese erreicht werden können. Dazu gehören z.B. die Verstärkung der lokalen Aktivitäten und Bildung neuer Allianzen. Er stellt eine Liste auf, welche die Aufgaben der Regierungen und welche die der NGOs sind.

Holdgate war Exekutiv-Direktor der IUCN (s.o.) von 1988 bis 1994. Merkwürdigerweise ist IUCN öffentlich fast unbekannt. Alle ihre Mitgliedsorganisationen wie Greenpeace, The World Wide Fund for Nature (WWF), Friends of the Earth kennt man jedoch. IUCN ist die älteste Umweltschutzorganisation der Welt. Sie wurde auf Initiative der französischen Regierung, UNESCO und Ligue Suisse pour la Conservation de la Nature 1948 gegründet. Die Organisation mit Hauptsitz in Gland, Schweiz hat 400 feste und 6.000 freiwillige MitarbeiterInnen in 30 Ländern. Nach seiner Zeit bei IUCN sieht Holdgate nicht nur zurück, sondern er entwirft auch Aktionspläne für die Zukunft.

Zum Schluß noch eine Anmerkung zum Verlag Earthscan. Wenn wir häufig Bücher von Earthscan in der ZEP besprechen, dann liegt es neben der hohen Qualität der dort erscheinenden Bücher auch daran, daß der Verlag Earthscan eng mit der britischen WWF-Sektion und mit dem IIED (International Institute for Environment and Development) zusammenarbeitet.

Asit Datta

## Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

**Schwägerl, Gephard: Unberührbar: Apartheid auf indisch. Zur Situation der Dalits und Dalit-Bewegung in Indien, Horlemann, Bad Honnef, 1995, 126 Seiten, DM 16,80**

**Scheu, Hildegard: Entwicklungsziel: Frauenmacht. Frauenarbeit und Frauenorganisation in Indien, IKO-Verlag, Frankfurt am Main, 1995, 310 Seiten, DM 39,80**

**Rothermund, Dietmar (Hrsg.): Indien. Kultur - Geschichte - Politik - Wirtschaft - Umwelt. Ein Handbuch, Beck-Verlag, München, 1995, 682 Seiten, DM 78,00**

Lord, Krischna, die schillernde Mythologiefigur der Hindus, hat 108 Namen. Die benachteiligte soziale Gruppe Indiens hat, wenn auch nicht so viele, dann doch eine Vielzahl von Bezeichnungen: Von Kastenlosen, den Unberührbaren über Harijans (die Leute Gottes, so nannte sie Ghandi), Namasudras (die zu respektierende Sudras) bis hin zu den Dalits (gebrochene, ausgebeutete Unterdrückte). Die offiziellen Bezeichnungen *scheduled castes* (s.c.) für sie und *scheduled tribes* (s.t.) für Ureinwohner sind schon von den Engländern 1936 eingeführt worden. Unzweifelhaft ist der Begriff „Dalit“ der politischste. Er wurde geprägt von dem brillianten und erfolgreichen Politiker Dr. Ambalkar (1891 - 1956), der selbst ein s.c.-Angehöriger war.

Die indische Verfassung enthält mindestens sechs Artikel, die die Gleichheit aller Menschen festschreibt, jegliche Diskriminierung der s.c./s.t. verbietet und Zugang zur Bildung und staatlichen Stellen für Mitglieder dieser Kasten garantiert. Zusammen mit OBC (*other backward classes*) machen s.c. (16,5 %) und s.t. (7 %) etwa 25 % der Hindubevölkerung aus. Mittlerweile sind entsprechende Gruppen anderer Religionen (Muslime, Buddhisten, Jainisten) auch als s.c. anerkannt worden. Zur Zeit kämpft der entsprechende Teil der Christen um eine Anerkennung als Dalit. Neben den Separationskriegen - unter anderen in Kaschmir, Punjab, Zharkand - sind die Dalits-Bewegungen eines der wichtigsten politischen Themen des heutigen Indiens. Ex-Premierminister V.P. Singh scheiterte mit dem von der Mandal-Kommission vorgeschlagenen Versuch, den reservierten Anteil an Bildungsinstitutionen und staatlichen Stellen für Angehörige der s.c./s.t. und OBC von derzeit 25 % auf 50 % zu erhöhen.

Keine Frage, das Thema ist brisant und wichtig. Um so enttäuschender ist die Behandlung desselben. Das Buch von Schwägerl ist voll von veralteten Daten, ungenauen und unvollständigen Informationen (beispielsweise in den Kästchen über Ambetka wird nicht einmal erwähnt, wie lange er gelebt hat) und relativ willkürlich zusammengestellte und reproduzierte Zeitungs- und Zeitschriftenartikel. Zu diesem Thema gibt es auf vier Seiten (S. 126 - 130) in dem Handbuch von Rothermund mehr strukturierte, kohärente Informationen unter Dalits als in diesem Buch von Schwägerl.

Ganz anders ist das Buch von Hildegard Scheu, die sich mit der am meisten diskriminierten und benachteiligten „Gruppe“ beschäftigt, nämlich den Frauen. Einerseits analysiert Scheu die Entwicklungsprozesse, die in Indien aus Frauensicht fehlschlagen, warum sie die Bürde der Modernisierung zu tragen haben (wie beispielhaft in den Bereichen der Landwirtschaft, Milcherzeugung und Fischerei). Andererseits stellt die Verfasserin die Frauen Indiens keineswegs nur als Opfer dar. Hildegard Scheu präsentiert exemplarisch Frauengruppen und -organisationen dar, die kämpfen, um Entfaltungsmöglichkeiten in politischen, ökonomischen und sozialen Bereichen zu gewinnen. Trotz ihrer fundamentalen Kritik an den offiziellen Entwicklungsprogrammen haben die Frauen über ihre NGO-Arbeit offenbar gelernt, nicht nur ihre Ansprüche anzumelden, sondern ihre Ziele auch behutsam durchzusetzen. Besonders ausführlich dargestellt werden zwei bekannte Frauenorganisationen: SEWA (*self employed women's association*) und WWF (*working women forum*). An den Beispielen wird deutlich, daß die Ziele der Frauenorganisationen nicht gleich sind. SEWA hat aufgrund ihrer ideologischen Perspektive und ihrer organisatorischen Struktur ein größeres

Potential für kollektive Machtbildung von Frauen als das WWF (vgl. S. 270). Zu dem gleichen Zweck stellt Scheu Entwicklungsvorstellungen von vier Wissenschaftlerinnen und Aktivistinnen vor und stellt die entscheidende Frage, wie Empowerment möglich sei. Wie können Frauen Kontrolle über Ressourcen und Reproduktionsmittel erhalten? Wie können Frauen ihre Interessen artikulieren und durchsetzen gegenüber der traditionell mächtigen Männergruppe in ihrer Gemeinschaft, im Dorf, im Staat? Ein Zugewinn von gesellschaftlicher Macht, meint Scheu, ist nur durch selbständige Frauenorganisationen und Vernetzung derselben denkbar. Es ist nicht leicht, ein so komplexes Thema wie Frauenbewegung, -forschung und -entwicklung lesbar und verständlich zu behandeln. Dies ist Hildegard Scheu gelungen. Wenn man sich über Indien also umfassend informieren möchte, dann gibt es zur Zeit sicherlich kein besseres Werk als das von Dietmar Rothermund herausgegebene Handbuch. In sieben Teilen und 30 Kapiteln behandeln 26 indische und deutsche Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen folgende Gebiete:

- ökologische Grundlagen, Siedlungsformen, Bevölkerungswachstum, Regionen.
- Epochen der Geschichte, Sprachen, Stämme, Kasten, Ethnien, Stellung der Frauen
- Religionen: Hinduismus, Islam, Christen
- Kunst: Literatur, Musik, Handwerk, Tanz, Theater
- Bildung: Gesundheitswesen, Forschung, Technologie
- Demokratie, Föderalismus, Rechtsverteidigung, Außenpolitik
- Wirtschaftliche Entwicklung, Finanzen, Gewerkschaften, Transport, Kommunikation.

Umfangreiche Grunddaten, Zeittafeln, Karten und Literatur schließen das Buch ab.

Was in diesem Buch fehlt, ist das andere Indien: Die Alternativen, Parallelwirtschaft, der informelle Sektor und ein eigenständiger Teil (über die nicht-staatlichen Organisationen, NGOs). Gleichwohl können wir das Handbuch allen empfehlen, die sich für Indien interessieren. Dietmar Rothermund, ein ausgewiesener Indienkenner, Professor für Geschichte Südasien und Leiter des Südasien-Instituts an der Universität Heidelberg, braucht nicht besonders vorgestellt werden. Ihm ist gelungen, für einzelne Themen entsprechende Experten und Expertinnen hier und in Indien zu gewinnen. Das Ergebnis ist ein Handbuch, das für absehbare Zeit unentbehrlich sein wird. Die Süddeutsche Zeitung hat dieses Handbuch im Januar 1996 in die monatliche Liste der zehn empfehlenswertesten Bücher aufgenommen (s. SZ vom 13./14.01.1996).

*Asit Datta*

**Ulrich Klemm mit Beiträgen von Reinhild Mergenthaler und Edwin Köperl: Erwachsenenbildung und Regionale Entwicklung, eine Perspektive für den ländlichen Raum - Konzeption, Praxis, Diskussionstand, VAS - Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt 1995, ISBN 3-88864-097-0, 28,- DM, 136 Seiten**

Das Buch beschreibt die Entwicklung der ländlichen Erwachsenenbildung im Kontext der veränderten Strukturen im ländlichen Raum und die Neuorientierung hin zu einer am Gemeinwesen orientierten Erwachsenenbildung. Im ersten Kapitel wird zunächst die Entwicklung beschrieben, die zu einer Umorientierung des Konzepts der Erwachsenenbildung geführt hat, das unter den thematischen Leitwörtern „Lernen vor Ort“, Gemeinwesenarbeit und Regionale Entwicklung in zweiten Kapitel dann näher ausgeführt wird. Die Konkretisierung dieser konzeptionellen Innovationsversuche wird im dritten Kapitel an Beispielen aus dem Bereich Ulmer Volkshochschule vollzogen. Das Buch wird abgerundet mit einem Forschungsreport und einer Bibliographie zur Erwachsenenbildung im ländlichen Raum der letzten zwei Jahrzehnte. Das Buch richtet sich an alle, die in der Praxis der (ländlichen) Erwachsenenbildung stehen oder diese planen und gestalten und kann hier sicher Anregungen zur Reflexion und zur Gestaltung geben.

*Sigrid Görgens*

## Veranstaltungen

**(sg) KED-Bayern:** Unter dem Thema „Lernziel Menschenrecht?“ veranstaltet der Kirchliche Entwicklungsdienst (KED-Bayern) zusammen mit dem Nürnberger Menschenrechtszentrum und dem Jugendzentrum für politische Bildung der Stadt Nürnberg vom 27.-29.09.1996 eine Tagung für alle, die in Schule und Erwachsenenbildung tätig sind. Informationen und Anmeldungen: Kirchlicher Entwicklungsdienst, Pirckheimerstr. 33, 90408 Nürnberg, Tel.: 0911/9354352, Fax: 0911/9354359

**(sg) AG Interkulturelle Bildung der DGfE:** Zum Thema „Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft - Versuch einer Zwischenbilanz“ trifft sich die AG Interkulturelle Bildung der DGfE am 11. und 12.10.1996 in Haus Rissen in Hamburg. Informationen über Christoph Th. Scheilke, Comenius-Institut, Schreiberstr. 12, 48149 Münster, Tel.: 0251/981010, Fax: 0251/9810150

## Medien

**(sg) Kindernothilfe:** „Afrika macht Schule“: so lautet der diesjährige Aktionsaufruf zum Weltkindertag am 20. September. Zur Vorbereitung wurde für Schulen ein Infoset erstellt, indem ein Klassensatz eines Würfelspiels und eine Menge Informationsmaterial enthalten ist. Bis zum 4. Oktober können Schulen, bzw. Klassen an einem Ideenwettbewerb teilnehmen und damit an einer Verlosung von Bücherkisten mitmachen.

Die Kindernothilfe fördert z.Zt. 111.000 Kinder und Jugendliche in 24 Entwicklungsländern Asiens, Afrikas und Lateinamerikas. Die Hilfsprogramme umfassen Ernährung, Kleidung, medizinische, schulische und pädagogische Betreuung, Rehabilitationsmaßnahmen für Behinderte sowie Initiativen zur Entwicklung des Umfeldes. Träger aller 1300 Projekte sind in allen Ländern einheimische Kirchen, ihre Organisationen und Gemeinden. Durch ihre Informations- und Bildungsarbeit in Deutschland möchte die Kindernothilfe Interesse für Nord-Süd-Fragen und Hilfsbereitschaft für Kinder und Jugendliche in Entwicklungsländern wecken.

**(sg) Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V. (INTERKOM):** Das Angebot an AV- und Print-Medien für die entwicklungspolitische Bildungsarbeit ist enorm. Deshalb hat die INTERKOM eine Medienliste zusammengestellt für Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Fachrichtungen und Schultypen und für Kursleiterinnen und -leiter in der Erwachsenenbildung oder der außerschulischen Jugendarbeit. Die Liste „Medien zur entwicklungspolitischen Bildung“ ist zu beziehen bei: Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V., INTERKOM, Postfach 120519, 53047 Bonn

**(sg) Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung e.V.:** Die Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung in Hannover weist auf eine neu erschienene Broschüre hin: Min nan Lanin - Hand in Hand, Begegnung mit Haiti, Leitfaden und Ideen für die Arbeit

mit Arbeitsgruppen. Anhand der Themenkreise Zucker, Frauen, Sprache und Kultur werden Anregungen zur Gruppenarbeit gegeben. Die Broschüre kostet 9,00 DM und ist zu beziehen über: Projektwerkstatt Umwelt und Entwicklung e.V.: Hausmannstr. 9-10, 30159 Hannover, Tel.: 0511/16403440, Fax: 0511/1640391

**(sg) Dritte Welt Haus Bielefeld:** Das neue Materialverzeichnis „Eine Welt im Unterricht“ des Pädagogischen Werkstattgesprächs entwicklungspolitischer Organisationen (Hg.) enthält Hinweise zu Materialien, Medien, Ausstellungen u.ä. von entwicklungspolitischen Organisationen, Verlagen und staatlichen Stellen, wobei Aktualität und Eignung für den Einsatz im Schulunterricht als Auswahl-Kriterium im Vordergrund stehen. Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel.: 0521/62802 und bei den im Pädagogischen Werkstattgespräch mitarbeitenden Organisationen.

**(sg) Schulstelle der Hilfswerke:** Die Schulstelle der Hilfswerke Swissaid, Fastenopfer, Brot für alle, Helvetas und Caritas in der Schweiz haben ein Computerspiel auf CD-ROM „Welcome to Mupedza Nhamo“ rund um das Thema Klamotten herausgegeben, das zusammen mit einem informativen Magazin zum Preis von Fr. 39,00 verkauft wird. Zu beziehen bei der Schulstelle, Monbijoustr. 31, Postfach, 3001 Bern, Tel.: 031/ 3821234, Fax: 031/3822205

**(sg) Misereor:** Misereor hat ein Computerspiel „Kupferland“ auf dem Kirchentag 1995 in Hamburg vorgestellt. Das Kupferland-Spiel wurde von Micro Frösch und Peter Polz, beide Lübeck, programmiert, beraten von ihrem Gemeindepfarrer Iwer Rinsche. Es wurde im Konfirmandenunterricht mit Erfolg getestet. Das Spiel beruht auf den realen Weltmarktdaten für Kupfer und Zinssätze der entsprechenden Jahre. Das Spiel ist zu beziehen über Missionshilfe Verlag, Normannenweg 17-21, 20537 Hamburg.

**(sg) Zentralstelle Weltkirche:** Unter dem Titel „Handeln in der Weltgesellschaft: Christliche Dritte-Welt-Gruppen“ ist eine Broschüre von Karl Gabriel, Sabine Keller, Franz Nuscheler und Monika Treber bei der Wissenschaftlichen Arbeitsgruppe für weltkirchliche Aufgaben der Deutschen Bischofskonferenz herausgegeben worden, die von den Forschungsgruppen Duisburg und Osnabrück erarbeitet wurde. Die Broschüre ist zu beziehen bei: Zentralstelle Weltkirche der Deutschen Bischofskonferenz, Kaiserstr. 163, 53113 Bonn, Tel.: 0228/103288, Fax: 0228/103335

## Sonstiges

**(sg) Süddeutsche Zeitung:** Die Süddeutsche Zeitung weist in ihrer Ausgabe vom 10.06.1996 darauf hin, daß durch das rapide Bevölkerungs- und Wirtschaftswachstum der weltweite Energieverbrauch im Jahr 2010 rund 15mal so hoch sein wird wie im Jahr 1900. Die Welt-Wirtschaftsleistung selbst wird - mit allen umweltrelevanten Folgen - nach internationalen Schätzungen den Wert zu Beginn dieses Jahrhunderts um das 24-fache übertreffen.

## Information Information Information Information Information Information Information

**(sg) Zentrum für kommunale EZ:** Das Zentrum für kommunale Entwicklungszusammenarbeit (ZKE) berät Kommunen, die sich für die Umsetzung der in Rio beschlossenen „lokalen Agenda 21“ und der „Charta von Berlin“ einsetzen, fördert den Erfahrungsaustausch zwischen den lokalen bürgerschaftlichen Strukturen wie den Nord-Süd-Foren und pflegt den Kontakt zu den kommunalen Spitzenverbänden. Das Zentrum gibt einen Informationsbrief heraus. Geplant ist die Erstellung einer Datenbank für kommunale EZ. Vom 13.-15.09.1996 ist die 6. Bundeskonferenz der Nord-Süd-Foren vorgesehen. Das ZKE hat somit auch die Nachfolge des verdienstvollen Europäischen Büros für kommunale Entwicklungszusammenarbeit der Stadt Mainz angetreten, das unter der Leitung von Gerold Weisrock bis 1995 zur Koordination der lokalen und kommunalen Initiativen diente. ZKE, Hans Pakleppa, Dr. Danckwortt, Gustav-Stresemann-Institut, Langer Grabenweg 68, 53175 Bonn, Tel.: 0228/8107184, Fax: 0228/8107198

**(sg) Agenda 21 auf lokaler Ebene, Niedersachsen:** In Zusammenarbeit mit der Niedersächsischen Staatskanzlei fand im September letzten Jahres in der Ev. Akademie Loccum eine Tagung zum Thema „Initiativen für eine nachhaltigere Entwicklung in Niedersachsen - Die Agenda 21 auf lokaler und regionaler Ebene“ statt. In der Reihe Loccumer Protokolle ist die ausführliche Dokumentation der Tagung erschienen. Neben grundsätzlichen Beiträgen und Fallbeispielen aus Niedersachsen enthält sie u.a. ein Kapitel „Nachhaltige Zukunft und Bildung“ zum Preis von 18,- DM. Zu beziehen über Ev. Akademie Loccum, Protokollstelle, Postfach 2158, 31545 Rehburg-Loccum.

**(sg) Agenda 21 auf lokaler Ebene, Hamburg:** Am 01.06.1996 fand das auf Einladung der Senatskanzlei, der Stadtentwicklungsbehörde und der Umweltbehörde Hamburg veranstaltete 3. Forum zur Agenda 21 statt. Dieses 3. Forum zum Thema „Lebensraum Stadt“ folgte den ebenfalls öffentlichen Foren „Herausforderung Klimaschutz“ und „Zukunftsfähiges Produzieren und Konsumieren - dauerhaft umweltgerechte Verhaltensmuster“. Die Fraktionen der Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg haben den Anstoß zur Debatte durch die Annahme der Aalborg-Charta und der Durchführung dieser Veranstaltungen angenommen. Die Veranstaltung setzte sich mit den Forderungen nach einer nachhaltigen Stadtentwicklung, für eine nachhaltige Landwirtschaft und ländliche Entwicklung und für die Erhaltung der biologischen Vielfalt u.a. in fünf Workshops ein. Ein Workshop sprengte den regionalen Rahmen und beschäftigte sich mit Ideen und Projekten für eine zukunftsfähige Stadtentwicklung in Leon, Nicaragua, einer Partnerstadt Hamburgs.

**(ks) Curriculum zur gewaltfreien Konfliktaustragung:** Das Forum Ziviler Friedensdienst hat in Zusammenarbeit mit dem Bund für soziale Verteidigung einen umfangreichen Ausbildungsplan für Freiwillige des Zivilen Friedensdienstes vorgelegt. Das Curriculum, das auf eine mindestens einjährige Grundausbildung angelegt ist, zielt auf eine situationsangepasste qualifizierte Ausbildung für zivile und gewaltfreie Konfliktbearbeitung. In die Konzeption des Ausbildungsplans haben wichtige Erkenntnisse aus der Friedens- und Konfliktforschung sowie der neueren Lernforschung Eingang gefunden. Der Ausbildungsplan (36 Seiten) kann für DM 5,- bezogen werden über: Bund für Soziale Verteidigung e.V. Postfach 2110, 32278 Mir

**(ks) European Educationwatch:** Die von der Weltkonferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio de Janeiro beschlossene „Agenda 21“ enthält eine Reihe von Vereinbarungen zum bildungspolitischen Beitrag für die Beförderung einer weltweit nachhaltigen Entwicklung. Um die bildungspolitischen Implikationen der Beschlüsse der agenda 21 zu betonen und die Umsetzung der Vereinbarungen und Verpflichtungen in den jeweiligen europäischen Nationen zu beobachten, haben sich europäische Nichtregierungsorganisationen zu einem Netzwerk „European Educationwatch“ zusammengeschlossen. Kontaktadresse: European Educationwatch, c/o Stiftung Leben und Umwelt, Ahornstraße 2, 27789 Hude.

**(as) Geschäftsbericht 1995 des Deutschen Komitees für UNICEF:** Der diesjährige Geschäftsbericht behandelt eine Reihe von Themen, die für die Arbeit im Jahr 1995 wichtig waren. Im Rahmen der Informations- und Öffentlichkeitsarbeit sammelten die Arbeitsgruppen 150.000 Unterschriften für die Abschaffung von Landminen. Will Quadflieg überreichte die Unterschriften am 18.05.1996 dem Bundesaußenminister. Daneben spielten das Problem der Kinderarbeit und die Verbesserung der Stellung von Mädchen und Frauen eine große Rolle. Der Bericht bringt daher auch eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Weltfrauenkonferenz in Peking. Als Beispiele für die Entwicklungs- und Nothilfearbeit von UNICEF, die das Deutsche Komitee unterstützt, behandelt der Bericht Projekte in Bosnien, Bangladesch, Haiti und Brasilien. Die Thematik des Berichts entspricht der zunehmenden Bedeutung von entwicklungspolitischen Themen für die Tätigkeit des Deutschen Komitees und seiner Arbeitsgruppen.

Trotz der schwierigen wirtschaftlichen Situation konnte UNICEF in Deutschland ein zufriedenstellendes Ergebnis erzielen. Die Einnahmen gingen zwar um 0,6 % zurück. Gleichzeitig konnten die Kosten jedoch um 5,2 % gesenkt werden, so daß mit 91 Mio. DM etwas mehr Mittel für UNICEF-Programme zur Verfügung gestellt werden konnten als im Vorjahr.

**(sg) Misereor:** Im Juli wurde der Jahresbericht 1995 von Misereor und der Katholischen Zentralstelle für Entwicklungshilfe vorgelegt. Mit einer Bewilligungssumme von 343,6 Millionen konnten 1995 insgesamt 2533 Hilfsmaßnahmen in rund 100 Ländern der Dritten Welt gefördert werden. Das Spendenaufkommen lag 1995 mit insgesamt 129,4 Millionen DM um 5,5 Prozent unter dem Ergebnis von 1994. Im einzelnen wurden 1995 folgende Sektoren gefördert: Landwirtschaft und ländliche Entwicklung (112,2 Mio DM), Gesundheitswesen (53,7 Mio DM), Bildungs- und Informationswesen (26,0 Mio DM), Sozialwesen (22,0 Mio DM), Gewerbeförderung und Berufsausbildung (23,7 Mio DM), Schulung von Fachkräften (18,1 Mio DM) und Nothilfe (9,1 Mio DM). Für Hilfsmaßnahmen, die mehrere Bereiche umfassen, wurden im vergangenen Jahr 76,9 Millionen DM zur Verfügung gestellt. Für Projektbearbeitung, Verwaltung und Personalkosten wurden 6,7 Prozent des Gesamthaushalts von 378,3 Millionen DM ausgegeben, Kosten, die zum großen Teil aus Zinsen bezahlt werden konnten.

Die Bildungsarbeit in der Bundesrepublik stellt einen eigenen Bereich der Arbeit von Misereor dar: so engagieren sie sich in der Kampagne gegen Kinderarbeit, die unter dem Warenzeichen „Rugmark“ Teppiche kennzeichnet, in der Kampagne „Für das Verbot von Landminen“ in dem Geschäftsbericht 1995



## Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel.: +49-69-784808 · Fax: +49-69-7896575

e-mail Verlag: [ikoverlag@t-online.de](mailto:ikoverlag@t-online.de) · e-mail Auslieferung: [iko@springer.de](mailto:iko@springer.de)

Internet: <http://www.iko-verlag.de>

## Neuerscheinungen



Karin Holm/Jürgen Dewes (Hrsg.)

### **Neue Methoden der Arbeit mit Armen**

Am Beispiel Straßenkinder und arbeitende Kinder

Dokumentation einer internationalen Tagung in der  
Fachhochschule Düsseldorf, 1995

1996, 195 S., DM 32.00, ISBN 3-88939-082-X



Thomas Geisen

### **Antirassistisches Geschichtsbuch**

Quellen des Rassismus im kollektiven Gedächtnis der  
Deutschen

Oldenburger Forschungsbeiträge zur Interkulturellen  
Pädagogik, Band 4

1996, 220 S., DM 34.80, ISBN 3-88939-028-5



Hans Bühler

### **Perspektivenwechsel?**

- unterwegs zu „globalem Lernen“

1996, 300 S., DM 39.80, ISBN 3-88939-115-X

## BESTELLZETTEL - ZEP

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

Hiermit bestelle ich:

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