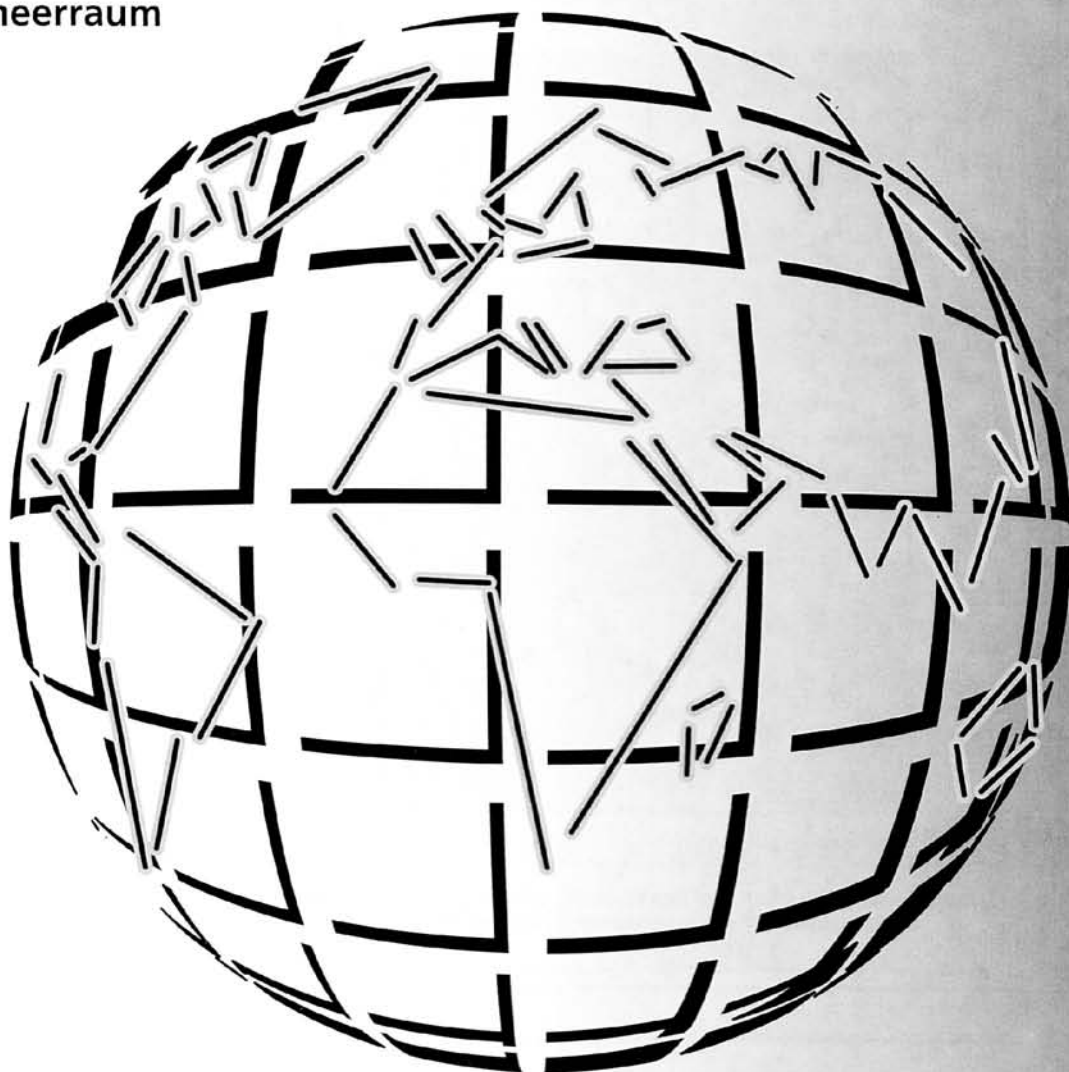


Aus dem Inhalt:

- Rituale und ihre Relevanz für globales Lernen
- Universitäten und akademische Elite in Nigeria
- Bildungszusammenarbeit im Mittelmeerraum



BESTELLZETTEL - ZEP

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

Hiermit bestelle ich:

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

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

was freut eine Schriftleitung mehr als ein aufmerksames und kritisches Leserpublikum! Leider wird nur selten die Einbahnstraße von Autorenschaft in Richtung zur Leserschaft verlassen und es entsteht so etwas wie eine „Straße mit Gegenverkehr“. Dies ist in diesem Heft mit zwei ausführlichen und kritischen Leserbriefen geschehen. Ich freue mich darüber und möchte des-

halb gleich zu Beginn darauf verweisen (S. 25 ff.).

Ein Schwerpunktthema dieses Heftes lautet „Rituale“ (in der interkulturellen Erziehung). Das ist natürlich ein zumindest in der Ethnologie und in der Soziologie altvertrautes Thema. Es wird dort immer in seiner ganzen Ambivalenz diskutiert: Rituale (so z.B. Gehlen) ha-

ben eine Entlastungsfunktion und stabilisieren soziale Gemeinschaften; sie sind in dieser Sicht also positiv zu sehen. Andererseits aber verführt die Latenz ihrer Funktion zur Stabilisierung von sozialen Gemeinschaften völlig gleichgültig ihrer Wünschbarkeit. Keine Diktatur, kein repressives System, und sei es noch so pervers, bedient sich deshalb nicht ritueller Formen seiner Stabilisierung und Legitimierung. Diese Ambivalenz gilt es sich auch vor Augen zu führen, wenn wir - wie es in diesem Heft geschieht - über Möglichkeiten ihrer „Reanimierung“ in der interkulturellen Bildungsarbeit nachdenken. Dazu kommt die Frage, ob eine solche absichtliche Reinstitutionalisierung von Ritualen nach der Aufklärung (über ihre Funktion) überhaupt möglich ist. Sind Rituale, die man bewußt und absichtlich einsetzt überhaupt vergleichbar mit funktionalen Ritualen, die ihre Entlastungsfunktion gerade mit dem Preis ihrer Latenz bezahlen müssen?

Schließlich gibt es noch einen starken vergleichenden Akzent in diesem Heft. Die bildungspolitische Zusammenarbeit mit den Maghreb-Staaten und die bildungspolitische Situation in Nigeria sind weitere interessante Themenschwerpunkte (S.11 ff., 14 ff.). Auf die beiden Rubriken (ZEPpelin und Bildungspolitischer Kommentar), sowie auf den Serviceteil mit seinen vielen Informationen will ich last, but not least hinweisen.

Alfred K. Tremml



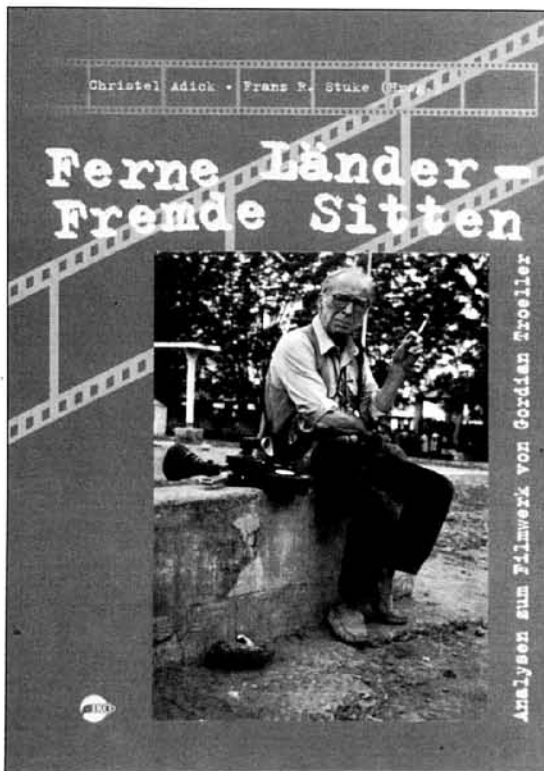
Verlag für Interkulturelle Kommunikation

Postfach 900 421 · D-60444 Frankfurt am Main

Tel.: +49-69-78 48 08 · Fax: +49-69-7 89 65 75

e-mail Verlag: ikoverlag@t-online.de · e-mail Auslieferung: iko@springer.de

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



1996, 256 S., DM 29.80, ISBN 3-88939-194-X

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

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

19. Jahrgang Dezember **4** 1996 ISSN 0175-0488D

- | | | |
|----------------------------|-----------|---|
| Hans Bühler | 2 | Riten und Rituale - cui bono? |
| B. Kampmann/
H. Gerunde | 6 | Die Bedeutung von Ritualen im multikulturellen Lernprozeß |
| B. Dieckmann | 11 | Der euro-mediterrane Bildungsraum. Anmerkungen zur bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen den Maghreb-Staaten und Europa |
| J. Harnischfeger | 14 | Aufstieg und Fall der akademischen Elite. Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern |
| ZEPpelin | 22 | <i>Wie geht es dir? Mir geht es gut !</i> |
| DGfE / BDW | 23 | Nachrichten und Diskussion |
| | 25 | Leserbriefe |
| Kommentar | 29 | <i>Das Haus des Lernens</i> - zur Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ aus interkultureller Perspektive |
| Portrait | 32 | Der AK Dritte Welt am Maria-Theresia-Gymnasium Augsburg |
| | 35 | Rezensionen |
| | 44 | Unterrichtsmaterialien |
| | 46 | Information |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 19.Jg 1996 Heft 4. Herausgeber: Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.. Schriftleitung: Alfred K. Treml 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, Leipzig; 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. Treml, Hamburg; Kolumnen: Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitischer Kommentar). Technische Bearbeitung/EDV: Sigrid Görgens. Verantwortlich i.S.d.P: Der geschäftsführende Herausgeber. Abbildungen: (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

Verlag: Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO), Postfach 90 04 21, 60444 Frankfurt/ Main, Tel.: 069/784808; ISSN 0175-0488 D

Hans Bühler

Riten und Rituale - cui bono?

Zusammenfassung: „Initiationsriten“, „Reinigungsrituale“, etc., das klingt alles sehr exotisch, auf jeden Fall nicht wie ein Teil unserer 'Zivilisation', der uns angehen könnte. Lohnt es sich also überhaupt in unseren Breiten heute noch über den Nutzen von Riten und Ritualen nachzudenken, wo ständig behauptet wird, daß wir uns an der Schwelle zu einer offenen Gesellschaft des Individualismus und Pluralismus befänden, die nur noch auf wenige Regulierungen angewiesen sei? Und ist es naiv, wenn auch gut gemeint, wenn hier auch noch versucht werden soll, Rituale für den multikulturellen Lernprozeß fruchtbar werden zu lassen?

Vorab und aktuell

Riten sind gerade in Zeiten des Umbruchs eine Form sozialer Organisation, die Menschen entwickelt und verfeinert haben, um Unsicherheit und damit verbundene Angst in bekannte Bahnen zu lenken, eben zu ritualisieren. Außerdem hatten Rituale schon immer die Funktion, Menschen wie Schafe zu behandeln, damit sie besser zu lenken und zu beherrschen sind. Insbesondere Institutionen sind in Gefahr, je altherwürdiger umso mehr, sich durch Rituale so zu organisieren, in Szene zu setzen, daß der/die einzelne als Individuum kaum noch vorkommt. Oder konkreter auf den folgenden Artikel hinlenkend: Riten und Rituale in einer Institution wie der „Schule“ sind ein altbekanntes und gleichzeitig hoch brisantes Thema. Daß sie in letzter Zeit wieder verstärkt thematisiert werden - praktiziert wurden und werden sie wohl schon seitdem es Schulen überhaupt gibt - kann wohl als Indiz für die aktuelle Schulkrise genommen werden.

Historisch und systematisch¹

Die Ethnologie, übrigens in ihren Anfängen eine Ziehtochter des Kolonialismus, war nicht ursprünglich für die Systematisierung von Riten und Ritualen zuständig. Dies haben vielmehr seit alter Zeit die mit Leib, Seele und Geist Befassten, insbesondere die Gläubigen und ihre Hüter übernommen; erinnert sei z.B. an die wunderbaren Geschichten aus dem Alten Testament, wo mit den wichtigsten Funktionen von Ritualen sehr gekonnt umgegangen wurde, zum Beispiel beim „Tanz um das goldene Kalb“. Legitimierung und gleichzeitig Verschleierung von Gewalt war jedoch auch eine der Hauptfunktionen von Riten im Mittelalter, durch die insbesondere Frauen als 'Hexen', aber auch Juden und 'Aussätzige' vernichtet wurden.²

Ethnologie

Trotz dieser sehr langen Tradition macht es für unsere Zwecke hier Sinn, wenn wir jetzt kurz einen Blick in die Ethnologie werfen, denn die Unterscheidung zwischen 'Ritus' und 'Ritual' kommt von dort: Riten oder Kulte sind symbolische Handlungen, die weit über den Kontext, in dem sie vollzogen werden, hinausweisen. Sie haben eine positive, soziale Funktion, insbesondere zur Steigerung der Kohärenz einer sozialen Gruppe. Sie haben mit Ritualen gemeinsam, daß die Szene, in der sie vollzogen werden, vom Arrangement der Elemente bis hin zur unterlegten Ideologie unveränderlich, manchmal sogar sakrosankt ist. Riten unterscheiden sich von Ritualen dadurch, daß letztere im Verlauf ihrer oft sehr alten Geschichte sinnentleert wurden, zumeist aber Residuen zur Verschleierung von Machtausübung dar-



Gemeinsames Essen als Ritual?

Foto: H.Bühler

stellen. Mit den Begriffen 'Ritus' bzw. 'Ritual' werden die beiden Extreme eines Kontinuums gefaßt, das - vereinfacht gesagt - durch ein sinnvolles Ende (Ritus) und

durch ein sinnentleertes Ende (Ritual) gekennzeichnet werden kann.³ Der Sinn der jeweiligen symbolischen Handlung ist nicht ein für alle mal festgelegt, sondern verändert sich ständig als Ergebnis des Kampfes um kulturelle Hegemonie (Gramsci).

Zwei schlichte Beispiele aus unserer Kultur für einen Ritus und für ein (Element eines) Rituals: Es ist ein Ritus, der in meiner Generation noch gilt, daß man sich beim Begrüßen die Hand gibt. Dieser Ritus stammt aus dem frühen Mittelalter, wo man gegenüber einem Fremden damit anzeigte, daß man keine Waffe (zumindest in der Hand) habe. Der Bedeutungsgehalt dieser Handlung hat sich bis in unsere Tage hinein verändert: Heute heißt der Händedruck noch, daß man den anderen beim Ankommen bewußt wahrnimmt (etc.). Es ist jedoch interessant zu beobachten, daß unter jungen Zeitgenossen, insbesondere unter Studierenden dieser Ritus ersetzt wird durch eine Vielfalt anderer, teilweise neuer Begrüßungsriten. Das geht vom: wer cool sein will, der grüßt überhaupt nicht, bis hin zu zärtlichen Küssen, die in Frankreich oder Italien als Begrüßungsritus Sitte sind.

Ein Element des militärischen Rituals sind Uniformen, die solange notwendig waren, wie der Kampf 'Mann gegen Mann' stattfand und man deshalb wissen mußte, ob man gerade dabei war, „Freund oder Feind“ zu ermorden. Im Zeitalter ferngesteuerter Lenk Waffen sind Uniformen nur lächerlich, im Kampf gegen Guerrillas können sie sogar lebensgefährdend sein. Sie sind jedoch weiterhin funktional, um einem nationalen 'Korpsgeist' Ausdruck zu verleihen, - behaupte ich mal, obwohl ich nie beim Militär war.

Eines der zentralen Interessen der Ethnologie war und ist die Erforschung von Riten und Ritualen. Deshalb gibt es eine hier nicht darstellbare Vielfalt von Theorien zur Entstehung und Funktion von Riten und Ritualen.⁴ Insbesondere in Frankreich gibt es dazu eine lange Forschungstradition, die mit Namen wie Levy-Bruhl, Levi-Strauss oder Leiris verbunden ist. Schauen wir einem dieser Forscher über die Schulter, der gleichzeitig Pädagoge ist: P. Erny (1991) unterscheidet fünf Sorten von Riten:⁵

- Religiöse Riten (z.B. Ostern)
- Magische Riten (z.B. Amulette)
- Profane Riten (z.B. Muttertag)
- Ritualisierung des Alltagslebens (z.B. feste Essenszeiten)
- neurotische Riten (z.B. „Raucherpause“).

Er beschreibt folgende sechs Funktionen, die allen Riten gemeinsam seien:

- Riten sollen dem Menschen „die kosmische Ordnung, die biologische Ordnung und die Ordnung der Zufälle humanisieren, indem sie dieselben rituell nochmals überholen.“ (Erny 1991, 9).

- Riten strukturieren Übergangsphasen im menschlichen Leben.
- Riten sind ein Transmissionsriemen für Gruppenzwänge und den Fortbestand von Gruppen.
- Riten verleihen dem sozialen und individuellen Chaos Struktur.



Männergesangsverein - ein ritueller Männerbund? Photo: H. Bühler

- Riten haben für den einzelnen und für soziale Gruppen expressive, also kathartische Funktion.
- Riten sind (lebens-)sinn- und wertestiftend.

Versucht man diese Elemente einer Theorie zu den sozialen Funktionen von Riten nochmals zu überblicken, so fällt auf, daß sie zum einen als Hauptmotiv der Umgang der Menschen mit Komplexität verbindet, wobei Riten, und das ist wohl das zweite gemeinsame Merkmal, notwendigerweise einen anachronistischen Überhang haben, denn offensichtlich wagen nur wenige Menschen angesichts des Umgangs mit Unsicherheit und Komplexität faszinierende Zukunftsentwürfe. Die Mehrzahl zieht lieber das altbewährte, womöglich in altbekannter Form vor. Und dazu sind Riten offensichtlich ein vorzügliches Medium, -wie man alljährlich in der vorweihnachtlichen Zeit in allen Facetten zwischen Streß und Vorfreude erleben und erleiden kann.

Zwei Themen werden in allen Theorien zu Riten aus der Ethnologie angeschnitten: Der Zusammenhang zwischen magischem Denken und Ritual sowie die These, daß Riten (noch vor den Religionen) zu den „kulturellen Phänotypen“ (Radcliff-Brown) aller menschlichen Gesellschaften gehörten.⁶ Es war wohl also nichts mit dem eingangs vermuteten Exotismus. Vielmehr sind Riten und Rituale auch wesentliche Mechanismen, mit denen wir Mitteleuropäer unseren Alltag strukturieren und ihn dabei in seiner Komplexität reduzieren. Riten und Rituale sind wesentliche Elemente auch unserer alltäglichen Kommunikation - und nicht nur dieser.

Symbolischer Interaktionismus

(Nicht ganz) unversehens sind wir damit beim symbolischen Interaktionismus als Theoriestrang gelandet, der sich von der klassischen Unterscheidung zwischen Beobachter und Forschungsobjekt verabschiedet, weil

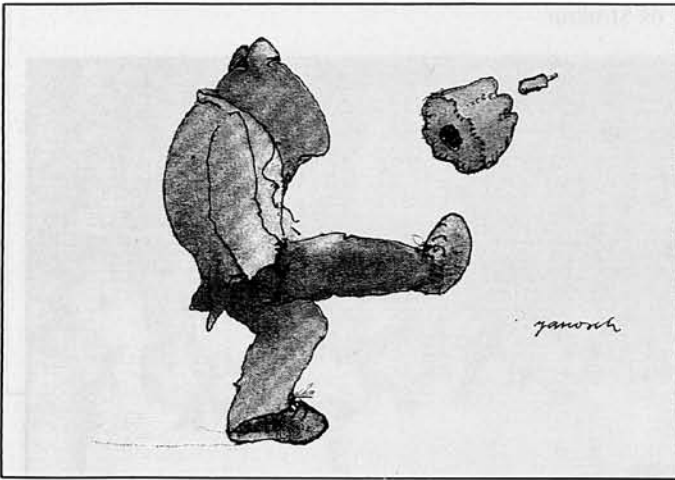
Kontext orientierten Verstehensarbeit, die geleistet werden muß, will man uns Menschen nicht allzu schnell reduktionistisch als Reizen ausgesetzte und verarbeitende Maschine unterschätzen (Behaviorismus) oder als mit Vernunft vernünftig umgehende Wesen (kritische Theorien) überschätzen. Trotzdem kann der symbolische Interaktionismus nicht der Gefahr entgehen, das 'handelnde Subjekt' einseitig zu betonen - und damit vernachlässigt er alle wichtigen gesellschaftlichen und damit politischen Einflüsse, die wir gerade in unserer Zeit etwa der Massenmedien schätzen, vor allem aber fürchten gelernt haben.

Es gibt jedoch auch Ansätze, die diese Gefahr der Reduktion überwinden. Ich zähle dazu das Werk „Asyle“ von E. Goffman (1972). Es hat mit seiner schonungslosen Analyse von erniedrigenden, entpersönlichenden, rituell veranstalteten Gewaltprozeduren der Gleichschaltung in „totalen Institutionen“ wie in Psychiatrien, aber auch beim Militär oder in Klöstern den Blick geöffnet für das, was als ursprünglich als „Treppengeländer“ ausgegeben wurde, für die Betroffenen aber zu „Gitterstäben“ umgeschmiedet wurde. 'Strukturelle Gewalt' (Galtung) als Konzept aus der Friedensforschung und der 'heimliche Lehrplan' in der kritischen Unterrichtsforschung waren die Verknüpfungspunkte, die die Debatte um die notwendigen Verbesserungen von Schule bis heute anregen.

Es bleibt noch von einem wichtigen Forschungsansatz zu berichten: F. Wellendorf (1973) hat eine Vielfalt von Gewaltverhältnissen in Schulen ausgemacht, die symbolisch in Form von Ritualen inszeniert werden, sei es die Vermittlung der Leistungs-Ideologie bei Prüfungsritualen oder Schulfesten am Schuljahresende oder die schulalltäglichen Rituale, etwa zur Begrüßung am Tagesanfang, die die Zugehörigkeit der Kinder zur Institution „Schule“ regeln.⁹ Seine Anfrage an das Gewaltpotential der Institution „Schule“ und an deren Praxis, dasselbe in Form von schulischen Ritualen sehr elegant, weil kaum wahrnehmbar umzusetzen, ist in den letzten Jahren angesichts der angestrebten Pädagogisierung von Schule immer mehr in Vergessenheit geraten. Sie sollte aber angesichts der aktuellen Gewalt in Schulen nicht mehr vollkommen übergangen werden.

Die Perspektiven

Ich plädiere dafür, die klassische Unterscheidung aus der Ethnologie zwischen 'Ritus' und 'Ritual' wieder aufzunehmen, um der Gestaltung des immer komplexer werdenden schulischen Alltags auch konzeptionell eher gerecht zu werden. Riten als „Treppengeländer“ können in unseren Schulen mit ihrem gesteigerten Aggressionspotential Orientierungshilfen und Routinen für alle zur Entlastung des Schulalltags bieten. Dazu



Abkehr von Geburtstagsritualen.
Postkarte von Janosch

sie insbesondere für menschliches Handeln unmöglich sei.⁷

Begründet wurde diese Denkrichtung von G.H.Mead. Sie ist bis in unsere Zeit hinein in vielfältigen Ansätzen verfeinert worden.⁸

Wesentliche Thesen sind: Interaktionen sind nicht vorstellbar außerhalb des Kontextes, der „Szene“ wie die symbolischen Interaktionisten sagen, in der sie stattfinden. Dabei ist die Szene zum einen mit Bedeutung tragenden Elementen ausgestattet, zum anderen aber auch darauf angewiesen, daß die in einer Szene mitspielenden Akteure mit diesen Elementen umgehen können, sich in ihrer Rolle zum einen also definieren zum anderen aber auch wechselseitig interpretieren können.

Die aus der Ethnologie bekannte Unterscheidung zwischen 'Ritus' und 'Ritual' wird aufgegeben, weil in der soziologischen Detail-Analyse alltäglichen Verhaltens die beiden Extreme „sinnvoll“ versus „sinnentleert“ nicht mehr durchzuhalten waren, man spricht deshalb allgemein von Ritualen. Gemeint ist damit die „Syntax“ (Goffman), die menschliches Handeln jenseits der individuellen, kommunikativen Absichten vorbestimmt, „es geht hier also nicht um Menschen und ihre Situationen, sondern eher um Situationen und ihre Menschen“ (Goffman, 1973, 9). Rituale haben dabei die Funktion von Treppengeländern, mit deren Hilfe man durch das Dickicht des Alltags kommen kann.

Das wesentliche Interesse der symbolischen Interaktionisten ist, menschliches Handeln zu verstehen - und genau darin liegt die Ambivalenz dieses Ansatzes. Seine Stärke und damit Bedeutung liegt in der differenzierten und gleichzeitig pragmatischen, weil am

gehört auch, daß die Syntax von Riten als ein Element der „interkulturellen Tiefenstruktur“ (Bühler) in multi-kulturellen Klassen schneller und überzeugender für eine kulturübergreifende Verständigung sorgen wird, als herkömmlicher Unterricht. Riten bleiben als Treppengeländer so lange hilfreich, wie ihre Machart allen Beteiligten transparent ist und so weit ihre Syntax allen Beteiligten notfalls zur Disposition gestellt werden kann.

Riten degenerieren zur Ritualen, wenn sie als 'eherne Gesetze' auftreten. Dann sind sie zu Gitterstäben umgeschmiedet worden und haben deshalb jegliche Berechtigung, auch und gerade in den der Demokratie verpflichteten Schulen verloren.

Literatur

- Bühler, H.: Einheit und Vielfalt, - ein kulturtheoretischer Versuch, in: ZEP 2, 1994, S.7-16.
 Davis, N.Z.: Humanismus, Narrenherrschaft und die Riten der Gewalt, Frankfurt a.M. 1987.
 Erny, P.: A Quoi Servent Les Rites?, in: L'Ethnologie à Strasbourg, 11, Straßbourg 1991 S. 1-22.
 Gell-Mann, M.: Das Quark und der Jaguar, vom Einfachen zum Komplexen - die Suche nach einer neuen Erklärung der Welt, München 1994.
 Goffman, E.: Interaktionsrituale, über Verhalten in direkter Kommunikation, Frankfurt a.M. 1973.
 Goffman, E.: Asyl, über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt a.M. 1972.
 Kron, F.W.: Grundwissen Pädagogik, München 1988.
 Laszlo, E.: Kosmische Kreativität, neue Grundlagen einer einheitlichen Wissenschaft von Materie, Geist und Leben, Frankfurt a.M. 1995.
 Leiris, M.: Die Besessenheit und ihre theatralischen Aspekte bei den Äthiopiern von Gondar. In: derselbe: Die eigene und die fremde Kultur, Frankfurt a.M. 1979, S. 135-217.
 Streck, B. (Hrsg.): Wörterbuch der Ethnologie, Köln 1987.
 Weigel, S.: Die nahe Fremde- das Territorium des 'Weiblichen' - zum Verhältnis von 'Wilden' und 'Frauen' im Diskurs der Aufklärung. In: Koeber Th., u.a. (Hrsg.): Die andere Welt, Studien zum Exotismus, Frankfurt 1987, S. 171-194.
 Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim 1973.

Anmerkungen

¹ Diese Einführung beansprucht nicht, auch nur annähernd, dem sehr komplexen und sehr weit zurückreichenden Diskurs zu „Riten und Ritualen“ gerecht zu werden. Sie versucht jedoch eine Einstiegshilfe in klassische Ansätze zu bieten. Für vertiefende Lektüre wird auf weiterführende Literatur hingewiesen.

² Besonders aufschlußreich sind zum einen die Studien von N.Z. Davis (1987), die am Beispiel Frankreichs die Riten der Gewalt gegen die armen Massen zu Beginn der Neuzeit darstellt. Zum anderen möchte ich auf einen Aufsatz von S. Weigel (1987, 171-194) hinweisen, der den Diskurs der Aufklärung als Legitimation von Riten der Gewalt gegen Frauen und „Wilde“ bewußt macht.

³ Detailliert dazu F. Kramer unter dem Stichwort „Ritual“, in: Streck, 1987, S. 181-183.

⁴ Wer eine klassisch-ethnologische Beschreibung eines Ritus studieren will, sei z.B. auf M. Leiris, 1979, S.135-227 verwiesen, wo sehr differenziert der Umgang mit Besessenheit in der äthiopischen Volksgruppe aus der Gegend von Gondar mithilfe von 'Kulten' (Riten) beschrieben wird.

⁵ Übersetzungen durch mich, die Beispiele in Klammern sind von mir.

⁶ Dazu auch mein kulturtheoretischer Versuch in der ZEP vom Juni 1994, S.12.

⁷ Der symbolische Interaktionismus setzte sich damit insbesondere von den Verhaltensmodellen, etwa der klassischen Lerntheoretiker, ab. Man billigte diese Unterscheidung jedoch noch den Naturwissenschaften zu. Dies ist nach

den Veränderungen, die von Einstein angestoßen, von Heisenberg fortgesetzt und vor allem in der aktuellen Quantenmechanik ihren Niederschlag gefunden haben, auch dort nicht mehr möglich. Dazu etwa: M. Gell-Mann (1994) oder E. Laszlo (1995).

⁸ Ein grober Überblick ist zu finden bei F. Wellendorf (1973, S.14-27) oder bei F.W. Kron (1988, S.118-132).

⁹ Es ist interessant, Wellendorf heute wieder einmal zu lesen, denn man kann feststellen, daß bei uns in den meisten Schulen die von ihm gewählten Beispiele nicht mehr vorkommen, oder gibt es noch eine Schule, bei der sich die Kinder nach der großen Pause in 'Reih und Glied' (Sprache des Militärs ... siehe Goffman) aufstellen müssen, bevor sie ins Klassenzimmer 'eintrücken' dürfen? Ich habe derlei Beispiele für strukturelle Gewalt in Schulen bei uns jedenfalls schon lange nicht mehr beobachtet.

Leider und ganz anders sieht dies nach meinen Erfahrungen in Ländern aus, die durch Armut und Diktatur, kurzum durch vielfältige direkte und strukturelle Gewalt gekennzeichnet sind. Dort muß ich immer wieder bei diesen erniedrigenden Ritualen dabei sein, wo sehr selbstverständlich unterstellt wird, daß dies alles allen gut tun würde. Ich erinnere mich gerade an eine Schule, die ich im Frühjahr im Gaza-Streifen besucht habe: Die Direktorin, eine im Gespräch sehr aufgeschlossene und charmante Nonne, schritt am Ende der großen Pause plötzlich auf einen Balkon, griff zum Megaphon und zwang die ca. 1.300 Schulkinder sich in Reih und Glied aufzustellen und absolute Ruhe zu respektieren, bevor sie lautlos und einzeln hintereinander in die Klassenzimmer gingen. Dieses gesamte Disziplinierungs- und Domestizierungs-Ritual nahm ca. 10 Minuten in Anspruch, im baum- und damit schattenlosen, sauber betonierten, engen Schulhof.

Es gibt aber auch immer noch jede Menge rituell inszenierte Grundpfeiler der Institution Schule, die von ihr weiterhin für unverzichtbar gehalten werden, wie Stundenplan, Fächerkanon, ständige, individuelle Leistungsbeurteilung etc. Sie sind rituell angelegt, weil sie in ihrem szenischen Arrangement statisch sind; so wird bei einer Klassenarbeit die menschliche Grundtugend „helfen“ immer noch (von den meisten Lehrerinnen) dann sanktioniert, wenn man den/die hilflose Nachbarin unterstützt.

Diese Rituale unterstellen - auch weiterhin ungefragt - den Konsens aller an Schule Beteiligten, egal was aus den Erziehungswissenschaften dazu an alternativen Modellen - etwa zur Leistungsbeurteilung - bekannt ist oder was die Betroffenen, Schülerinnen und Lehrer, davon halten.



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

Bärbel Kampmann/Harald Gerunde

Die Bedeutung von Ritualen im multikulturellen Lernprozeß

Zusammenfassung: Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Lern- und Entwicklungsprozessen als Anpassungs- und Bewältigungsprozessen wird zunächst die Möglichkeit der Entwicklungsförderung durch Rituale allgemein dargestellt. Nach einer Skizzierung des heutzutage gegebenen multikulturellen Lernkontextes in der Schule und der biographischen Beeinträchtigungen der Schüler wird anhand von zwei Beispielen erläutert, wie Rituale im schulischen Rahmen ganzheitliche Lern- und Entwicklungsprozesse initiieren und unterstützen können.

1. Anpassung und Bewältigung als Lern- und Entwicklungsaufgaben

Da Lernen und Entwicklung in multikulturellen Kontexten Sonderfälle von Lernen und Entwicklung überhaupt darstellen und der Einsatz von Ritualen im interkulturellen Lernen nur ein Sonderfall des Einsatzes von Ritualen überhaupt ist, wollen wir in diesem Abschnitt zunächst auf unsere Auffassung von Lern- und Entwicklungsprozessen eingehen und im nächsten auf das Wesen und die Funktion von Ritualen in solchen Prozessen. Was zunächst sehr abstrakt erscheinen mag, werden wir dann im weiteren konkretisieren.

Lernen und Entwicklung sehen wir dabei als Interaktionsprozesse im Person-Umwelt-Feld an (vgl. Faltermaier et al. 1992, 24): Die Person lernt und entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihrer sich ständig wandelnden Umwelt (vgl. Flammer 1988, 238-256).

Die Umweltanforderungen bedeuten in jedem Fall eine Krise der Person. Sie kann in ihrem Ausmaß unbedeutend sein, etwa, wenn ein Schüler, dessen Stärken im mathematischen Bereich liegen, eine neue Rechenoperation erlernen soll; sie kann aber auch umfassender sein, etwa, wenn ein naher Angehöriger stirbt oder Menschen gezwungen

werden, ihr Heimatland zu verlassen, wie dies bei einer Flucht der Fall ist. Zum Umgang mit der Krise sind jeweils Anpassungs- und Bewältigungsleistungen der Person erforderlich (vgl. Rosch Inglehart 1988, 16 ff.), wobei die Anpassungs- und Bewältigungsleistungen zugleich als Lernprozesse angesehen werden können.

2. Rituale im Dienst von Anpassung und Bewältigung

Wie können nun Rituale der Anpassung an und Bewältigung von Umweltanforderungen dienen, wie können sie also Lern- und Entwicklungsprozesse fördern?

Zunächst wollen wir (in Anlehnung an Roberts 1993, 23) „Ritual“ wie folgt definieren:

- a) Ein Ritual ist eine (aufmerksam vollzogene) Sequenz von verbalen und/oder nonverbalen Äußerungen und Handlungen symbolischen Gehalts, was heißt, daß die vielschichtige Bedeutung eines Rituals nicht einfach und erschöpfend auf andere Weise wiedergegeben werden kann.
- b) Es wird in Entwurf und Ausführung bestimmt durch eine Leitidee.
- c) Es umfaßt sowohl festgelegte und unveränderliche als auch variable, jeweils konkret auszugestaltende Elemente.
- d) Es gliedert sich in Phasen der Vorbereitung, des eigentlichen Vollzugs und der Rückführung.

Rituale „setzen für alle Beteiligten sichtbare ‘Zeichen’ und helfen ihnen mit gefühlswirksamen, ‘agierten Bildern’, ihre affektiv-kognitiven Bezugssysteme der veränderten Realität anzupassen“. (Ciompi 1982, 371)

Diese Aufgabe erfüllen Rituale überall auf der Welt, in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten und historischen Epochen.

Rituale können unseres Erachtens Anpassungs- und Bewältigungsprozesse, Lernen und Entwicklung gerade bei komplexen Anforderungen unterstützen und fördern, weil sie ganzheitliche Lernprozesse initiieren können, indem sie eine Vielfalt von Aspekten des Person-Umwelt-Feldes einbeziehen (zu unserer Einteilung vgl. Gerunde und Kampmann 1992):

- a) die Ebene des subjektiven Erlebens, indem sie den Teilnehmern ein intensives Erleben ihrer selbst ermöglichen (vgl. hierzu die Aspekte des „Kern-Selbst-Empfindens“ bei Stern 1993, 106),
- b) somatische Prozesse, indem vor dem Hintergrund hirneingeschalteter und endokrinologischer Bereitschaften (siehe hierzu Roberts 1993, 40 f.; Goodman 1988, 38 f.) durch die Einbeziehung möglichst aller Sinnesmodalitäten eine optimale Vernetzung des Gespeicherten erfolgen kann (Kampmann 1993, 36 f.),
- c) materielle Gegebenheiten, indem Gegenstände der dinglichen Umwelt einbezogen und umgestaltet werden (z.B. im Sterbe- und Traueritual Kirchenglocken, das Sterbezimmer, das Zerreißen der Kleidung durch die Trauernden usw., siehe Ariès 1980),
- d) das Geflecht der sozialen Beziehungen, die genutzt bzw. umgestaltet werden (siehe Roberts 1993, 31 ff.; Imber-Black 1993),

e) die „spirituelle“ bzw. ideelle Ebene, indem durch die Leitidee des Rituals explizit oder implizit Beziehungen zu überpersönlich gültigen Bemerkungen, zu Normen, Werten usw. bestätigt oder gestiftet werden (vgl. z.B. Roberts 1993, 33 f.).

Unseren Ansatz wollen wir im folgenden auf den Einsatz von Ritualen in interkulturellen Lernkontexten anwenden; seine Gültigkeit, oder besser: Brauchbarkeit läßt sich jedoch nicht allgemein nachweisen, sondern muß jeweils im konkreten Einzelfall geprüft werden.

3. Rituale im schulischen Alltag

Ohne daß es jemand unbedingt so nennen würde, der pädagogische Alltag beinhaltet viele Rituale; um genau zu sein, müßte man sagen: viele Gelegenheiten für den bewußten Einsatz fördernder Rituale, die oft ungenutzt verstreichen:

- Zeugnisvergabe,
- Abschlußfeiern,
- Elternabende,
- Elternsprechtage usw.

Es fällt jedoch auf, daß ihre Bedeutung von dem am Ritual Teilnehmenden sehr unterschiedlich oder gar von allen als bedeutungslos eingeschätzt wird.

Die Zeugnisvergabe könnte von vielen Schülern als ein äußerst bedeutsames Ritual erfahren werden. Sie sind Urheber der Leistungen, die im Zeugnis dokumentiert werden. Mit dem Erhalt des Zeugnisses und den darin erhaltenen Noten könnte der Schüler gewissermaßen seine Begrenztheit wie seine Handlungskompetenz erleben, begleitet von Freude, Trauer und/oder Wut. Daß er sich trotz großer Anstrengung nicht um zwei Noten verbessern konnte, könnte ihm ein Empfinden von Eingebundenheit in seine eigene Vergangenheit geben.

Viele Lehrerinnen und Lehrer können diese Bedeutsamkeit häufig nicht sehen. Zeugnisse schreiben (ihr Teil der Vorbereitung) ist einigen eher lästig, das Austeilen geschieht hastig und unkonzentriert - man will es hinter sich bringen.

Das bedeutet, der Vollzug eines für die Schülerinnen und Schüler potentiell höchst bedeutsamen Rituals erfährt nicht die ihm angemessene Aufmerksamkeit und Würdigung durch die, die das Ritual einführen, begleiten und beenden sollten.

Es wird dadurch sinnentleert und verkommt zur Absurdität, und Lernchancen, Chancen der Entwicklungsförderung über die Vermittlung vermeintlich isolierbarer „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ und die „Leistungsüberprüfung“ hinaus werden vertan. Im schlimmsten Fall erfährt ein Schüler erneut, daß er bedeutungslos ist, irrelevant, lästig, überflüssig.

Dies möge als Beispiel stellvertretend für viele andere dienen.

4. Schüler und Schülerinnen brauchen Rituale

Eine Klasse im Ruhrgebiet sei beispielhaft vorgestellt:

28 Schülerinnen und Schüler, davon 16 nichtdeutscher Herkunft. Von den 16 Schülerinnen und Schülern, die aus vier verschiedenen Herkunftsländern kommen, sind zehn Flüchtlinge mit unterschiedlichem Aufenthaltsstatus. Einige werden sicherlich nur wenige Monate hier sein; die übrigen sechs sind Kinder von Migranten aus der Türkei und Tunesien. Von diesen sechs sind zwei in Deutschland geboren.

Acht von den 28 Schülerinnen und Schülern sind Einzelkinder, zwei wachsen bei den Großeltern auf, sieben leben bei nur einem Elternteil, drei kommen aus sozial schwachen Familien, in denen Alkohol, Arbeitslosigkeit und Perspektivlosigkeit den Alltag bestimmen. Alle 28 sind außerdem dauerhaft massiven Umweltbelastungen ausgesetzt, die im folgenden nur kurz skizziert werden sollen:

- Sie sind somatisch durch ihre Ernährung belastet: hoher Zuckerkonsum, giftige Rückstände, Konservierungsstoffe.
- Die Erlebnis- und Erfahrungsmöglichkeiten in der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt sind begrenzt, z.B. durch fehlende Spielmöglichkeiten, Leben



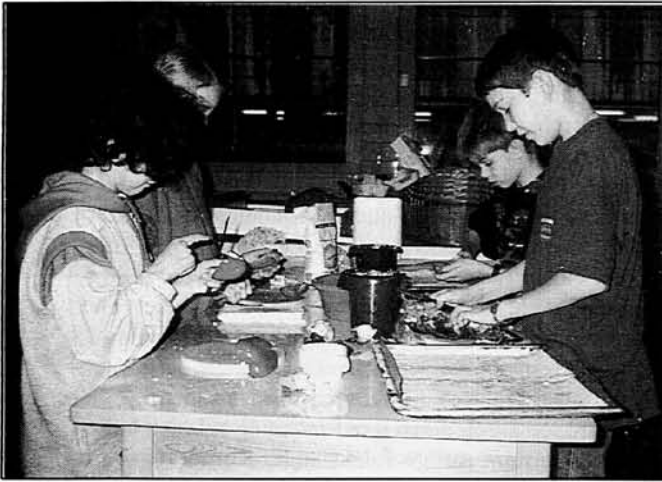
in der Großstadt, Medienkonsum usw.

*Eine multikulturelle Grundschulklasse.
Photo: S.Görgens*

- In der Auseinandersetzung mit ihrer sozialen Umwelt haben sie häufig nicht die notwendige Sicherheit und Selbstständigkeit erwerben können. Wesentliche Lernprozesse zur Entwicklung sozialer Fähigkeiten haben nicht stattgefunden. Der soziale Hintergrund ist häufig problematisch: Arbeitslosigkeit, Scheidung, Existenzängste, unverarbeitete Abschiedserlebnisse (Migration/Flucht) usw. (Nassauer 1990, 11-33)

Die Anforderungen, die an die oben beschriebenen Schülerinnen und Schüler gestellt werden, sind vielfältig und

für sie ohne Unterstützung kaum zu bewältigen, insbesondere, da überdauernd gegebene Belastungen wie die zuvor skizzierten ihre Bewältigungskapazitäten dauerhaft



Gemeinsame Essenszubereitung wird zum Ritual. Photo: S.Görgens

(über)beanspruchen, so daß für neu eintretende Ereignisse diese Kapazitäten zusätzlich jeweils aktuell nicht mehr optimal zur Verfügung stehen.

Beispiele:

1. In den eingeschränkten Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der materiellen Umwelt ist auch die Erfahrung, handelndes Subjekt und Verursacher von Handlungen zu sein, eingeschränkt. Im Herunterdrücken der Klinke zum Öffnen der Tür erlebt sich das Kind als Verursacher dieser Handlung. Die automatische Öffnung der Tür durch eine Lichtschranke läßt diese Erfahrung jedoch nicht zu. Derlei alltägliche Erfahrungen bilden heute den Hintergrund des Kindes schon bei Eintritt in die Schule.

2. Reizüberflutung und traumatische Kriegs-, Krisen- und Fluchterfahrungen schädigen in ihrer Intensität und Häufigkeit die „Grenzen“ des Kindes. Das Kind ist diesem Eindringen schutzlos ausgeliefert, was wiederum einen Verlust von adäquaten Gefühlsempfindungen zur Folge hat. Statt dessen treten Apathie, Abgestumpftheit wie auch eine ungerichtete, ungehemmte Aggression auf. (vgl. Grimberg und Grimberg 1990 sowie Keilson 1979)

3. Der häufige Wechsel von Bezugspersonen und unverarbeitete Abschiedserfahrungen haben bei vielen auch ein Gefühl von und für Dauer trotz Wandel beeinträchtigt.

In der Schule sind diese Schüler, biographisch bereits beeinträchtigt, nun neuen Anforderungen ausgesetzt, allerdings mit dem Vorteil, daß ein gleichbleibender räumlich-zeitlicher Rahmen und die Möglichkeiten gezielter Unterstützung gegeben sind.

5. Rituale in der Schule

Beispiel 1:

Das Brotfest - ein Ritual, das Akzeptanz von Verschiedenheit und Stärkung des Gemeinschaftsgefühls ermöglicht.

Ausgehend von der Grundsituation der Klasse, die sich aus Schülerinnen und Schülern mit sehr unterschiedlichem sozialen Hintergrund zusammensetzt, ist die Leitidee des entwickelten Rituals, die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bewußt zu machen, anzuerkennen und zu begrüßen, andererseits aber auch die Gemeinsamkeiten zu erkennen und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken.

Das Brotfest findet jeweils zu Beginn eines neuen Monats statt. Es werden gemeinsam Brote gebacken, die anschließend gemeinsam gegessen werden. Dahinter steht die Idee, daß Brot ein Grundnahrungsmittel ist, mit dem viele emotionale und soziale Erfahrungen verbunden sind. Form und Konsistenz des bevorzugten Brotes sind je nach sozialem Hintergrund und Herkunftsland des jeweiligen Schülers sehr unterschiedlich. Aber für alle kann das „gute Brot aus der Heimat“ ein bedeutsames Symbol sein, an das sich Sehnsüchte und Heimweh binden.

Das Ritual kann etwa folgendermaßen gestaltet werden:

- Ein Kind (bzw. eine Kindergruppe mit vergleichbarem sozialen und kulturellen Hintergrund) stellt sein „Heimatsbrot“ vor und erzählt eine Geschichte, die im Zusammenhang mit dem Brot steht.
- Der Ablauf des „Brotfestes“ wird festgelegt.
- Das Rezept wird zusammengestellt, die Erledigung der Einkäufe gemeinsam oder in kleinen Gruppen vorgenommen.
- Die Aufgaben für das Herstellen und Backen des Brotes werden verteilt.
- Während der Backzeit wird der Eßplatz gerichtet.
- Das eigentliche Fest besteht in dem gemeinsamen Essen des Brotes. Dabei erzählen die Kinder Geschichten aus ihrer Heimat.
- Zum Abschluß des gemeinsamen Mahles wird ein Lied gesungen. Dieses Lied kann z.B. eines sein, das die Klasse zum Klassenlied erklärt hat und das bei allen festlichen Anlässen, vielleicht auch zum Wochenbeginn oder zum Wochenende, gesungen wird.

Das „Brotfest“ - die Idee dazu stammt aus vielen Gesprächen mit Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Herkunft - ist ein Ritual, das für die sozialen Umweltanforderungen geeignet ist, die sich aus der Notwendigkeit ergeben, die Zwangsgemeinschaft derartiger verschiedener Schüler in eine echte, lebendige Gemeinschaft umzuwandeln.

Die Leitideen zu diesem Ritual sind:

- Jeder braucht eine „Heimat“ als (symbolischen) Ort ursprünglicher Zugehörigkeit.
- Verschiedenheit soll bewußt gemacht, anerkannt und begrüßt bzw. als bereichernd erlebt werden.
- Gemeinsames soll hervorgehoben und gestärkt werden.

Die mit dem „Brotfest“ verbundenen Wirkungen lassen sich auf den verschiedenen Ebenen wie folgt skizzieren:

Auf der Ebene des subjektiven Erlebens erfahren sich die Schülerinnen und Schüler als handelnde Subjekte mit jeweils unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Stärken und Schwächen. Durch die wachgerufenen Erinnerungen an das Herkunftsland begreifen sie sich selbst

als eingebunden in historische Prozesse. Ihre Vergangenheit, ihr gegenwärtiges Erleben und mögliche Zukunftsperspektiven können in den Blickpunkt ihrer Aufmerksamkeit rücken, eine Integration biographischer Fragmente kann erfolgen.

Auf der sozialen Ebene ist das Brotfest ein gemeinschaftlich vollzogenes Ritual. Jeder hat eine vorgeschriebene Rolle im Ablauf. Die Klassengemeinschaft wird als sozialer Verband positiv bestätigt, für die einzelnen Schüler wird ihre persönliche Zugehörigkeit definiert („Heimat“ nicht nur in der Herkunft, sondern auch als aktuelle Erfahrung).

Auf der „spirituellen“ Ebene wird der Bezug zur „Heimat“ als Wert hergestellt. Der Wert der Verschiedenheit von Menschen wird anerkannt, und zugleich wird ihre Gleichheit durch die Würdigung der Gemeinsamkeiten unterstrichen.

Durch das Ritual wird die Zielvorstellung einer die einzelnen Mitglieder bereichernden multikulturellen Gesellschaft konkret erlebbar.

Beispiel 2:

Das Abschiedsritual – ein Ritual, das Verarbeitung von Verlust und Würdigung der Person ermöglicht.

Viele Klassengemeinschaften bereiten den Abschied eines Schülers liebevoll vor. Am Tage des Abschieds findet ein kleines Fest statt. Der Schüler erfährt Ehrungen und die Bedeutung, die er für die Klasse hatte. Auffällig ist nur, daß diese Feier in der Regel nicht ritualisiert, d.h. nicht festgelegt im Ablauf und in den einzelnen Bestandteilen des Ablaufs stattfindet.

Das bedeutet, daß jedesmal grundsätzlich und neu überlegt werden muß, ob und wie ein Schüler verabschiedet werden soll. Unbeliebte Klassenkameraden müssen manchmal auch auf jede Würdigung verzichten.

Durch derart willkürliche Aktionen werden die Schülerinnen und Schüler nicht stabilisiert. Sie erfahren statt dessen Beliebigkeit und Unberechenbarkeit. Selbst wenn die Feier außerordentlich harmonisch verläuft, stellt sich ein Empfinden von Sicherheit und Eingebundenheit durch das Abschiedsritual nicht unbedingt her. Wir schlagen daher vor, einen solchen Abschied rituell zu gestalten. Die Anforderung, die durch den Weggang eines Schülers an die Klassengemeinschaft und dem Betroffenen gestellt werden, ergeben sich aus:

- einer Verlusterfahrung,
 - der Erfahrung, als Kind und Jugendlicher grundsätzlich von den Entscheidungen Dritter (Eltern, Ausländeramt usw.) abhängig zu sein,
 - der Ungewißheit über die Zukunft.
- Die Leitideen für ein Abschiedsritual, das die Verarbeitung der o.g. Anforderungen unterstützen soll, sind dementsprechend:
- Die Persönlichkeit des Schülers, der die Klasse verlassen muß, soll anerkannt und angemessen gewürdigt werden.
 - Die gemeinsame Geschichte soll erinnert und gewürdigt werden.
 - Der Verlust soll betrauert werden können.

- Die Klassengemeinschaft soll als Gemeinschaft den Verlust überdauern.

- Eine Verbindung zu dem weggehenden Schüler soll hergestellt werden, die die Trennung überdauert.

Der Ablauf des Rituals könnte, wiederum Phasen der Vorbereitung, des Vollzugs und der Rückführung umfassend, folgendermaßen aussehen:

- Die Klasse erhält die Mitteilung über den Weggang eines Schülers.

- Das offizielle Abschiedsritual wird, bezogen auf Ort, Zeit und Dauer, festgelegt.

- Ein Beschluß über das Abschiedsgeschenk wird gefaßt. Dieses sollte möglichst gemeinsam hergestellt werden (z.B. ein Fotoalbum mit Bildern der Mitschülerinnen und Mitschüler, das die Wünsche für die Zukunft enthält).

- Die Feed-back-Runde wird eingeübt (s.u.).

- Das Klassenlied wird gemeinsam gesungen.

- Der Klassenlehrer hält eine Ansprache, in der die Unwägbarkeiten und Unberechenbarkeiten, denen die Schülerinnen und Schüler heute häufig ausgesetzt sind, thematisiert werden, ebenso wie die positive Funktion „stabiler“ Gemeinschaften, wie sie die Klassengemeinschaft darstellt.

- In einer Gesprächsrunde wird feed back für den abgehenden Schüler gegeben. Jeder einzelne Mitschüler teilt ihm mit, was er ihm bedeutet hat. Dies muß vorher eingeübt werden. Es sollten Ich-Botschaften evtl. mit vorgegebenen Satzanfängen, vermittelt werden, um Beschämung und Abwertung zu vermeiden. Eine mögliche Abfolge ist: Ich mag an Dir, ich verzeihe Dir, ich erinnere gerne, ich danke dir.

- Der abgehende Schüler teilt seine wichtigsten positiven und negativen Erfahrungen in dieser Klasse mit.

- Das Geschenk wird übergeben.

- Verbunden mit einem Frühstück oder Kaffeetrinken, werden nun in einer Gesprächsrunde Geschichten aus der gemeinsamen Zeit erzählt.

- Adressen werden ausgetauscht, um eine die Trennung überdauernde Bindung herzustellen, wenn dies möglich und erwünscht ist.

- Die Mitschülerinnen und Mitschüler teilen dem abgehenden Schüler ihre Wünsche für die Zukunft mit.

- Das Klassenlied wird gemeinsam gesungen.

- Die Schülerinnen und Schüler bringen den abgehenden Schüler zum Schultor.

- Die Schülerinnen und Schüler räumen die Klasse auf.

- Gemeinsam mit dem Klassenlehrer wird am nächsten Tag überlegt, ob sich durch den Weggang des Schülers die Sitzordnung ändern soll oder nicht.

Dieses Abschiedsritual ermöglicht den Schülerinnen und Schülern ein intensives Erleben ihrer selbst. Es bewirkt im subjektiven Erleben das Gefühl, wichtig/wertvoll zu sein und erlaubt Trauer über den Verlust auf beiden Seiten.

Das Abschiedsritual macht den abgehenden Schüler zeitweilig zum Mittelpunkt des Geschehens, wobei er durch die Gemeinschaft getragen, gestärkt und unterstützt wird. Es bedeutet ebenso eine Versicherung der bestehenden so-

zialen Beziehungen wie den Aufbau einer überdauernden Bindung für die Zukunft.

Das Ritual hebt auf der spirituellen Ebene als übergeordnete Werte Freundschaft, Beziehung, Gemeinschaft hervor und in enger Beziehung dazu Ehrlichkeit und Offenheit (feed back-Runde).

Diese beiden Beispiele mögen als Anregung für den schulischen Alltag genügen. Für den praktischen Einsatz von Ritualen bieten sich unseres Erachtens in der Schule (wie überhaupt an allen Orten, an denen Menschen gemeinsam leben, lernen und sich entwickeln) fast unbegrenzt viele Möglichkeiten.

Insbesondere sollte über bereits bestehende, jedoch sinnentleerte oder durch fehlende Teilhabe mehr oder weniger funktionslose Rituale neu nachgedacht werden.

6. Abschließende Bemerkungen

Unser Aufsatz entstand aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen nicht-deutscher Herkunft einerseits und mit psychisch kranken Erwachsenen andererseits. In der Praxis waren wir immer wieder mit der Frage konfrontiert, wie man diesen Menschen erneut Halt und Sicherheit verleihen könnte. Neben den äußerst wichtigen vertrauensvollen Beziehungen zu Bezugspersonen sollte es - so unsere Überzeugung - noch weitere Möglichkeiten geben, die der betroffenen Person helfen, sich zu orientieren und Halt zu finden, gleichzeitig aber auch sich als handelndes Subjekt, eingebunden in soziale Zusammenhänge, erleben zu können. In der Auseinandersetzung mit der Problematik schob sich mehr und mehr das Thema „Rituale“ in den Vordergrund.

Als irritierend erlebten wir jedoch das generell eher mißtrauische Verhältnis vieler Pädagogen und Pädagoginnen zu Ritualen. Verstehbar wurde dieses Mißtrauen, als wir uns klarmachten, daß gerade die deutsche Geschichte durch den Mißbrauch von Ritualen im Dienste der Vernichtung, Kriegführung, Ausbeutung und Ausrottung geprägt ist. Dabei bildet der Nationalsozialismus einen grauenvollen Höhepunkt.

Rituale sind jedoch nicht als solche gut oder böse, gut oder böse sind die Ideen und Werte also von denen sie bestimmt sind. Zur kritischen Bewertung von Ritualen ist nach der dahinter liegenden Leitidee zu fragen:

Ist sie human oder inhuman, soll das Ritual der Menschlichkeit oder der Unmenschlichkeit dienen?

Literatur:

- Ciampi, L.:** Affektlogik, über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Ein Beitrag zur Schizophrenieforschung, Stuttgart 1982.
Faltermaier, T./Mayring, Ph./Saup, W./Strehmel, P.: Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Stuttgart 1992.
Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, Bern 1988.
Gerunde, H./Kampmann, B.: Disease and Suffering: The Gestalt Approach as an Alternative to the Medical Model, erschien im British Gestalt Journal im Nov. 1994.
Goodman, F.D.: Ecstasy, Ritual, and Alternate Reality. Religion in a Pluralistic World, Blomington and Indianapolis 1988.

Grimberg, L./Grimberg, R.: Psychoanalyse der Migration und des Exils, Donauwörth 1990.

Imber-Black, E.: Ritualthemen in Familien und Familientherapie, in: Imber-Black, E., Roberts, J./Whiting, R.A. (Hrsg.): Rituale, Rituale in Familien und Familientherapie, Heidelberg 1993, S. 73-120.

Kammer, H./Bartch, Elisabeth: Nationalsozialismus, Reinbek b. Hamburg 1992.

Kampmann, B.: Der Gestaltansatz in der Arbeit mit ethnischen Minderheiten, Gestalttherapie 2/1990, S. 60-66.

Keilson, H.: Sequentielle Traumatisierung bei Kindern, Stuttgart 1979.

Nassauer, T.: Veränderte Lebenswelt, Veränderte Kinderwelt, Veränderte Lernwelt, Informationen für Schulpsychologen Heft 24 (hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung), Soest 1990.

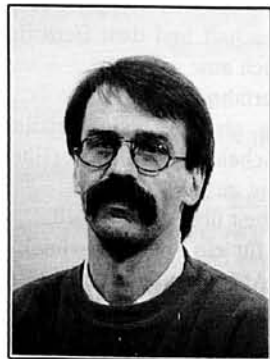
Roberts, J.: Den Rahmen abstecken: Definition, Funktion und Typologie von Ritualen, in: Imber-Black, E./Roberts, J./Whiting, R.A. (Hrsg.): Rituale, Rituale in Familien und Familientherapie, Heidelberg 1993, S. 16-72.

Rosch Inglehart, M.: Kritische Lebensereignisse - Eine sozialpsychologische Analyse, Stuttgart 1988.

Stern, D.: Die Lebenserfahrung des Säuglings, Stuttgart 1992.



Bärbel Kampmann, geb. 1946, Schwarze Deutsche Lehrerin, Diplom-Psychologin und Gestalttherapeutin ist seit 1986 Leiterin der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in Gelsenkirchen (RAA). Persönliche Arbeitsschwerpunkte: Antirassistische Arbeit, Diagnostik und Therapie ethnischer und/oder nationaler Minderheiten, konzeptionelle Arbeit zur Unterstützung der schulischen Integration von Migranten und Flüchtlingen.



Harald Gerunde, geb. 1956, Diplom-Psychologe, ist seit 1986 Leiter der Tagesklinik der psychiatrischen Abteilung des Elisabeth Krankenhauses in Gelsenkirchen.

Zusammenfassung: Der oft proklamierte gemeinsame 'Bildungsraum Mittelmeer' ist noch immer Illusion: Am Beispiel einiger Daten zur Kooperation zwischen dem Maghreb und der Bundesrepublik wird die aktuelle Situation bildungs- und ausbildungspolitischer Zusammenarbeit illustriert; und anhand der Modernisierungsidee gezeigt, wie notwendig vor allem gerade in Europa Veränderungen der Vorstellungen unseres Verhältnisses zum 'Anderen' sind, um zu partner-schaftlichen Formen von Zusammenarbeit mit den arabo-islamischen Staaten des Mittelmeerraums zu gelangen.

Die südlichen Anrainer-Staaten des Mittelmeeres und die Mitgliedsstaaten der Europäischen Union haben auf ihrer gemeinsamen Mittelmeerkonferenz im November 1995 in Barcelona ganz im Sinne der Idee einer Globalisierung und Liberalisierung der Weltmärkte die Einrichtung einer Freihandels-Zone für das Jahr 2010 beschlossen. Um den Mittelmeerraum in eine Zone relativen Wohlergehens und erhöhter Stabilität mit einem hohen Maß an regionaler Zusammenarbeit zu verwandeln, wurde von der Europäischen Union eine technische und finanzielle Hilfe für die südlichen Mittelmeerstaaten in Höhe von ca. 4,7 Mrd. ECU für den Zeitraum von 1995 bis 1999 beschlossen, um auf diese Weise eine vielleicht dauerhafte sozioökonomische Entwicklung der betroffenen Länder zu ermöglichen, ihre strukturellen Anpassungen zu unterstützen und sie zu regionaler Kooperation zu ermutigen - zumal es darüber hinaus zahlreiche wechselseitige euro-mediterrane Abhängigkeiten wie insbesondere Umwelt, Energie, Migration, Handel, Investitionen und nicht zuletzt vor allem Erziehung und Ausbildung gibt. Die Mittelmeerkonferenz setzte dabei insbesondere auf solche Länder, die aus europäischer Sicht ihrerseits bereits Voraussetzungen für eine weitreichende Modernisierung ihres Wirtschafts- und Sozialsystems erfüllen und in der Lage und bereit sind, zusammen mit der EU an diesen Interdependenzen zu arbeiten, die Herausforderungen für beide Ufer des Mittelmeeres seien¹. Zu diesem Zweck plant die Union die Einrichtung weiterer umfassender MED-Kooperationsprogramme, vergleichbar etwa dem PHARE-Programm für die Länder Zentral- und Osteuropas (vgl. Commission of the European Communities 1994).

Ein Schwerpunkt der künftigen Kooperation im Rahmen des beschlossenen Mittelmeer-Programms soll entsprechend der Einsicht, daß sich innerhalb der globalen Evolution Kultur und Entwicklung nicht trennen lassen, in der Bildungszusammenarbeit und nach jüngsten Plänen der Weltbank für Nordafrika und den Nahen Osten in der beruflichen Bildung »mobiler Arbeitskräfte« liegen. Die Bundesregierung hat erklärt (vgl. Schäfer 1996), sich künftig stärker an der »Südflanke« der EU zu engagieren, da die Bundesrepublik seit 1989 im Verdacht steht, sich sowohl ökonomisch wie politisch fast ausschließlich für die Länder Zentral- und Osteuropas zu interessieren. (vgl. Gobe 1992, 106f.)

Wenn man sich die Zahlen der bildungs- und ausbildungspolitischen Zusammenarbeit der Bundesrepublik mit den nordafrikanischen Staaten der »Union du Maghreb Arabe« der letzten Jahre oder auch den Umfang der Investitionen deutscher Unternehmer in diesen Ländern im

Bernhard Dieckmann

Der euro-mediterrane Bildungsraum

Anmerkungen zur bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen den Maghreb-Staaten und Europa

Verlauf der letzten Jahre anschaut, verdichtet sich dieser Verdacht rasch zur Gewißheit. Die Importe Deutschlands in die Maghreb-Staaten übersteigt derzeit deren Exporte nach Deutschland um ein Vielfaches. Nur 0,2 Prozent aller bundesdeutschen Auslandsinvestitionen im Gesamtwert von 685 Mrd. DM fließen nach Nordafrika, mit abnehmender Tendenz - vor allem im Bereich der Textilindustrie, die heute z.B. in Rumänien schon beinahe 50 Prozent weniger Lohnkosten als im Maghreb auszugeben hat (vgl. hierzu Sid Ahmed 1995, 13ff.).

Obwohl jährlich fast 2 Millionen Bundesbürger die Länder Marokko und Tunesien als Touristen besuchen², ist es zu keiner erwähnenswerten Form bilateraler und partnerschaftlicher Bildungszusammenarbeit gekommen. Im Rahmen der unterschiedlichen Austauschprogramme sind in den letzten drei Jahren Aufenthalte von deutschen Studenten und Wissenschaftlern im Maghreb so gut wie gar nicht, weder vom DAAD noch von anderen bundesstaatlichen oder Ländereinrichtungen, gefördert worden. Die Zahl von tunesischen, algerischen und marokkanischen Studenten, die im Rahmen von Unterstützungsprogrammen die Bundesrepublik besucht haben, übersteigt jährlich nicht die Zahl 50. Die parteinahen Stiftungen beispielsweise mit ihren Niederlassungen zur Intensivierung der bildungs- und ausbildungspolitischen Kooperation haben in den letzten Jahren den Austausch von Studenten und Wissenschaftlern aus Osteuropa finanziell zehnmal intensiver gefördert als den mit den nordafrikanischen Mittelmeerländern.

Auf der Ebene des bilateralen Schüleraustausches zwischen dem Maghreb und der Bundesrepublik ist das beider-

seitige Engagement statistisch kaum noch ausdrückbar. In der beruflichen Aus- und Weiterbildung ist es seitens der bundesdeutschen GTZ zu ganz vereinzelten Pilot-Projekten in Marokko und Tunesien gekommen, die die Einführung des deutschen dualen Systems der Berufsbildung in frankophonen Ländern zum Ziel haben, deren Erziehungs- und Ausbildungssystem bisher weitgehend vom französischen Modell der »éducation nationale« geprägt ist. Die Zusammenarbeit mit Algerien wurde aus politischen Gründen »vorübergehend« fast ganz eingestellt.

Nur 0,1 Promille der jeweiligen Bevölkerungen von Tunesien, Algerien oder Marokko haben an kurz- oder längerfristigen Kursen zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache teilgenommen, eine Zahl, deren Bedeutung man erst ermißt, wenn man bedenkt, daß die höchste Zahl der Studenten des Deutschen als Fremdsprache in Island mit 60 Promille der Bevölkerung erreicht wird. Die Zahl der deutschen Bundesbürger, die umgekehrt Arabisch als Fremdsprache lernen, dürfte statistisch noch geringer ausfallen.

Diese wenigen beispielhaften Zahlen belegen, daß von einer bildungspolitischen Zusammenarbeit der Bundesrepublik und den nordafrikanischen Mittelmeerstaaten auf bilateraler Ebene weder vom Umfang her noch im Sinne einer - nach den Worten von Dieter Weirich (1996, 35) - »bildungspolitischen Zweibahnstraße« ernstlich nicht gesprochen werden kann. Auch Konzepte einer künftig intensivierte Zusammenarbeit liegen nicht vor. Soweit überhaupt noch diesseits der zuweilen bereits formulierten Appelle zum »Kulturkampf« bildungs- und kulturpolitische Kooperation stattfindet, handelt es sich weitestgehend um unilaterale Export europäischer Bildungs- aus Ausbildungsmodelle. Kurz: Der im November 1995 von der Konferenz von Barcelona anvisierte Bildungsraum Mittelmeer findet in gemeinsamer Geschichte und geteilter Geographie keinen soliden Sockel mehr und ist heute weitgehend reine Utopie. Das Niveau von Forschung und Lehre, von Bildung und Ausbildung in den Ländern Nordafrikas als Folge der wachsenden Differenz zwischen ökonomischer Entwicklung und demographischer Explosion³ lassen diese Länder anscheinend für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den einzelnen Ländern Europas - im Gegensatz etwa zu Ost- und Mitteleuropa - kaum oder wenig attraktiv erscheinen⁴, solange die Produktionsstrukturen am Südufer des Mittelmeeres rudimentär, seine technologischen Kapazitäten äußerst beschränkt und die Ausbildungssysteme zumindest in Hinsicht auf eine »Globalisierung und Liberalisierung der Märkte« weitgehend ineffizient sind.

Alle künftigen Projekte partnerschaftlicher Zusammenarbeit mit den Maghreb-Staaten auf dem Gebiet der Bildung und beruflichen Aus- und Weiterbildung haben im Sinne der Idee der Partnerschaft vermehrt dort einheimische Experten- und Wissenssysteme bei der bildungspolitischen Überlegung, der Antwort auf die Frage zu nutzen, wie sich die nordafrikanischen Gesellschaften vor dem Hintergrund der eklatanten Ungleichheiten und sozioökonomischen Herausforderungen durch die zu erwartende Freihandelszone modernisieren können, ohne sich zu verwestlichen; zumal sich seit etwa einem Jahrhundert unter dem Stichwort »arabisation« (vgl. Steinhardt 1992, 275 ff.) in den arabo-

islamischen Gesellschaften grundlegende Transformationen zur Neudefinition ihrer eigenen Beziehung zur Vergangenheit vollziehen⁵. Mit anderen Worten: Sie haben die Frage zu klären, wie sich unter Vermeidung einer kulturalistischen Ideologie als trojanischem Pferd in der Auseinandersetzung mit den Staaten Europas und vor dem Hintergrund einer Globalisierung der Herausforderungen - ja auch für die europäischen Staaten - die geschichtlichen, die sozialen, kulturellen und auch religiösen Eigenheiten transkultureller Zusammenarbeit in den arabo-islamischen Staaten wahren lassen oder entwickeln müssen. Wie sich eine Bildungszusammenarbeit entwickeln läßt, die nicht ausschließlich von den okzidental Theorien der Modernisierung und damit von einem ökonomisch dominierten Zukunftsszenario für die soziale und kulturelle Entwicklung der Maghreb-Staaten beherrscht wird - zumal sämtliche Voraussetzungen eines solchen Fortschrittsszenarios in den Maghreb-Staaten gar nicht vorliegen (vgl. Balta 1992). Denn das bisherige Engagement der europäischen Kulturen blieb weitgehend am Modell der Belehrung orientiert, die mit Formen eingespielter »Selbstkritik« einhergeht, aber dabei nie die Fähigkeit und vor allem die Bereitschaft der europäischen Gesellschaften anspricht, ihrerseits zu »Lernkulturen« zu werden, was ja eine Neubestimmung unserer Begriffe von »Zusammenarbeit« und »Kultur« notwendig machen würde.

Dem europäischen Westen insgesamt, der Formen bildungspolitischer Zusammenarbeit bisher unter ökonomischen und Sicherheitsinteressen dekliniert und insofern die Probleme des Nord-Süd-Verhältnisses weitgehend »europäisiert« hat⁶, fehlt es an Konzepten, mit den kulturellen und geistigen Herausforderungen künftiger ökonomischer Entwicklungen, mit denen sie selbst nicht minder konfrontiert werden, fertig zu werden. Auf alle Tendenzen etwa islamischer Gesellschaften, sich zu modernisieren, ohne sich zu verwestlichen, reagiert Europa mit einer eingespielten Rhetorik der Anerkennung: Das Fremde wird als prinzipiell Fremdes definiert und von der gemeinsamen euro-mediterranen Karte oder gar der Vollmitgliedschaft in der Moderne ausgeschlossen. Wir akzeptieren beispielsweise die kulturelle Dimension des Islam, verwerfen aber seine politische und wirtschaftliche Dimension als Religion und halten ihn deshalb für ein Modernisierungshindernis (vgl. Ravenel 1995).

Genausowenig wie durch rein sicherheitspolitische Strategien werden wir uns in Zukunft durch Selbstkritik immunisieren können (Jacques Delors hatte übrigens diesen repli sur soi schon als entscheidendes Hindernis auf dem Weg zu einem vereinten Europa bezeichnet). Das traditionelle abendländische Wechselspiel in der kultur- und bildungspolitischen Zusammenarbeit zwischen Anerkennung des Anderen und eigener Selbstkritik, die gerade nicht Ergebnis einer Bewußtwerdung der Differenz zu anderen ist, funktioniert immer weniger, weil dieses Wechselspiel Ausdruck der Mentalität eines Kulturkolonialismus des 19. Jahrhunderts bleibt, die unsere Selbstwahrnehmung wie unsere Außenpolitik geprägt hat. Zwischen den Kulturen müssen sich Lerngemeinschaften (und keine Belehrungsorgien) herausbilden. Statt traditioneller Formen des Austausches und der unterstützenden Hilfe oder statt der überlieferten Idee selbstkritischen Lernens ohne

jede Beobachtung des Anderen, statt aprioristischer Formen der Selbstbestimmung also, muß auswärtige Kulturpolitik - wie Wolf Lepenies unter dem Motto »Das Ende der Überheblichkeit« jüngst gefordert hat (Lepenies 1995, 62) - zur Bildungsinnenpolitik werden.

Es muß intensiver versucht werden, vor allem auch nord-europäische und insbesondere deutsche Institutionen und Personen am Versuch einer Neubestimmung der kulturellen Aspekte der bisher doch weitgehend ökonomistisch dominierten Bildungs- und Ausbildungszusammenarbeit zu beteiligen, weil gerade die Bundesrepublik zumindest folgende günstige Voraussetzung für ein solches Projekt aufweist:

Die Bundesrepublik ist nämlich nach dem Krieg unfreiwillig eine weitgehend transvalutative Kultur geworden, die nur über den Kontakt mit anderen zu sich fand, insofern kulturelle Traditionsbestände - ganz im Unterschied etwa zu Frankreich - nur noch in Mischformen kannte und deshalb tatsächlich internationale Anschlußfähigkeit im Sinne einer importorientierten Kulturpolitik gewann⁷. Darum ist die Ausgangslage, auswärtige Kultur- und Bildungspolitik als Bildungsinnenpolitik zu begreifen und Formen bildungs- und kulturpolitischer Zusammenarbeit vor dem faktischen Hintergrund zu entwickeln, daß in den südlichen Ländern oft minimalste Bedürfnisse keine Befriedigung finden, in Deutschland relativ günstig, um vielleicht im Rahmen der zu entwickelnden MED-EDUCATION-Programme die Möglichkeit Wirklichkeit werden zu lassen, Zusammenarbeit im Rahmen von »Lerngemeinschaften« zur Entwicklung des gemeinsamen Bildungsraums Mittelmeer nicht aus eigenen Sicherheitsinteressen (das Migrationsproblem, die Entwicklung abhängiger Märkte, die Kontrolle des Drogenhandels etc.), sondern zur Sicherung auch der eigenen kulturellen und ökonomischen Entwicklungsfähigkeit zu betreiben.

Literatur

Agate, P.S.: »Coopération CEE-UMA. Alternative ou Morcellement.« In: K.Basfao/J.-R.Henry (Hg.): Le Maghreb, l'Europe et la France. Paris 1992, S. 113 ff.

Balta, P. (Hg.): La Méditerranée réinventée. Réalités et espoirs de la coopération. Paris 1992. Chevalier, A./Kessler, V.: Economies en développement et défis démographiques: Algérie-Egypte-Maroc-Tunisie. Paris 1989.

Commission of the European Communities (Hg.): Strengthening The Mediterranean Policy of The European Union: Establishing a Euro-Mediterranean Partnership. Brüssel 1994.

Foucher, M.: »La Méditerranée Occidentale au seuil du XXIe siècle: Une interaction à repenser.« In: Synthèse du Colloque International »Pour le XXIe siècle des échanges méditerranéens«. Hg. von der Région Rhône-Alpes und dem Rectorat de Lyon. Lyon 1995, S. 17 ff.

Gobe, E.: »Autour du forum méditerranéen: Valses hésitations et enjeux.« In: K.Basfao/J.-R.Henry (Hg.): Le Maghreb, l'Europe et la France. Paris 1992.

Lepenies, Wolf: »Das Ende der Überheblichkeit.« In: Die Zeit vom 24.11.1995, Nr. 48, S. 62.

Ravenel, B.: Méditerranée: l'impossible mur. Paris 1995.

Schäfer: »Perspektiven der Europäische-Maghrebinischen Beziehungen nach Barcelona« vor der Deutsch-Maghrebinischen Gesellschaft in Bonn, Rede des Staatsministers im Januar 1996.

Sid Ahmed, A.: »La coopération économique et sociale euro-magrébine: un héritage, un avenir.« In: Synthèse du Colloque International »Pour le XXIe siècle des échanges méditerranéens«. Hg. von der Région Rhône-Alpes und dem Rectorat de Lyon. Lyon 1995.

Sid Ahmed, A./Reynaud, Ch. (Hg.): L'Avenir de l'Espace Méditerranéen. Paris 1991.

Steinhardt, E.: »Quelques réflexions sur la politique algérienne d'arabisation de la fin des années quatre-vingt.« In: K.Basfao/J.-R.Henry (Hg.): Le Maghreb, l'Europe et la France. Paris 1992.

Todorov, T.: »Le croisement des cultures.« In: Communications, Nr.43/1986, S. 21.

Weirich, Dieter: »Nabelschau-Export. Für eine neue auswärtige Kulturpolitik.« In: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 23.03.1996, Nr. 71, S. 35.

Anmerkungen

¹ Was mittlerweile umgekehrt auch zu der Hypothese geführt hat, daß der euro-arabische Dialog zur Überwindung des kulturellen, sozialen und politischen Gegensatzes zum Maghreb für Europa lediglich einen formalen Rahmen biete, der ihm die Durchsetzung seiner politischen Strategie der Zerstückelung erlaube; vgl. hierzu Agate, P.S., 1992, S. 113 ff.

² Und obwohl nach einer Studie des Deutschen Instituts für Entwicklungspolitik im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit von 1992 der Tourismus die mit Abstand bedeutendste Wachstumsbranche darstellt, zur entscheidenden Erleichterung der Zahlungsbilanzsituation auch der Maghreb-Staaten beigetragen, die binnenwirtschaftlichen Vernetzungseffekte gefördert, die Beschäftigungszahlen in den Ländern erhöht und nicht zuletzt durch berufliche Spezialisierungsprofile Perspektiven wirtschaftlicher Entwicklung gefördert hat.

³ Vgl. hierzu und zum Problem, daß selbst ohne weiteres Anwachsen der Geburtenrate die Erziehungs- und Ausbildungssysteme Nordafrikas heute bereits beinahe hoffnungslos überfordert sind, Sid Ahmed, A./Reynaud, Ch. (Hg.) 1991.

⁴ Die Maghreb-Länder befinden sich heute bei Betrachtung ihres Brutto-sozialproduktes pro Kopf der Bevölkerung auf dem gleichen Niveau wie zum Zeitpunkt ihrer Unabhängigkeit; vgl. hierzu A. Chevalier/V. Kessler (1989).

⁵ Inwieweit diese Versuche zur Neubestimmung der Vergangenheit gerade Ergebnis einer Begegnung der europäischen und arabischen Kulturen sind (vgl. Todorov 1986, 21).

⁶ So hat auch die Konferenz von Barcelona ihre »démarche sociale et culturelle« weitestgehend als Variable des Kampfes gegen Drogenhandel, Migration und Kriminalität formuliert (vgl. Foucher 1995, 17 ff.).

⁷ Wengleich dies in der Folge manch leidige Diskussion über Multikulturalität im deutschen Bildungswesen ausgelöst hat.



Bernhard Dieckmann, Jg. 1953, Dr.habil., Oberass., lehrt am Institut für Allgemeine Pädagogik der FU Berlin; Arbeitsschwerpunkte sind Pädagogische Anthropologie und Bildungstheorie. Forscht z.Zt. an der Universität Paris im Rahmen eines EU-Projektes über Formen der Bildungszusammenarbeit mit den arabisch-islamischen Mittelmeerstaaten.

Johannes Harnischfeger

Aufstieg und Fall der akademischen Elite

Den Universitäten Nigerias droht ein Massenexodus von Wissenschaftlern

Zusammenfassung: Seit der Unabhängigkeit ist in Nigeria eine Vielzahl neuer Schulen und Universitäten entstanden; doch die Qualität der Ausbildung ist drastisch gesunken. Der Verfall des Bildungssystems hängt damit zusammen, daß es mit politischen Ansprüchen überfrachtet war. Schon in der Kolonialzeit erhielt es eine zentrale Funktion bei der Elitenrekrutierung, und als sich die britischen Administratoren zurückzogen, wurden ihre Positionen von einer westlich gebildeten Elite übernommen. Seitdem hat das Bildungssystem entscheidend dazu beigetragen, die Privilegien der neuen, nachkolonialen Oberschicht zu legitimieren: Macht und Reichtum blieben zwar weiterhin extrem ungleich verteilt; doch wurde diese Ungleichheit akzeptiert, solange das Erziehungssystem jedem Bürger dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen schien. - Durch den massiven Ausbau des Schul- und Universitätswesens wurde die wirtschaftliche Entwicklung freilich nicht vorangebracht, und damit haben sich für die meisten Nigerianer auch die Hoffnungen auf den sozialen Aufstieg zerschlagen. Es kommt hinzu, daß niemand mehr an die Chancengleichheit im Erziehungsbereich glaubt. Denn die Bildungspolitik geriet zum Spielball ethnischer Gruppen, die ihre Machtpositionen durch staatliche Quotenregelungen abzusichern suchen.

Das koloniale Erbe

Daß auf der Bildungspolitik afrikanischer Staaten von Anfang an überzogene Erwartungen lasteten, hängt mit dem paradoxen Verhalten der Kolonialmächte zusammen. Die weißen Eroberer mochten den Anspruch, ganz Afrika ihrer Herrschaft zu unterwerfen, nicht mit ihrer Haut-

farbe begründen. Statt dessen beriefen sie sich auf jene 'höhere' Bildung, die ihnen das Recht verlieh, im Namen der noch 'unmündigen' Völker die politische Verantwortung zu übernehmen. Bei dem Versuch, die eigene 'überlegene' Kultur an die Afrikaner weiterzugeben, zeigte die britische Regierung freilich keine Eile. Sie überließ es zunächst den christlichen Missionen, neben Kirchen und Krankenhäusern auch Schulen zu errichten. Die kolonialen Autoritäten unternahmen nichts weiter, als einen Schulinspektor einzustellen, dem die Aufsicht über sämtliche Schulen in den westafrikanischen Kolonien übertragen wurde. Was in den Missionsschulen gelehrt wurde, erwies sich jedoch bald als unzureichend, um den Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften zu decken. Denn die britische Verwaltung in Nigeria litt von Anfang an unter einem Mangel an Personal. Beamte aus England ließen sich nicht gern in eine Region versetzen, die - ihres ungesunden Klimas wegen - als 'white man's grave' verrufen war. Man mußte daher Wege finden, um Afrikaner für praktische Aufgaben in der Verwaltung auszubilden. Als erster Arbeitgeber begann die Eisenbahn damit, im Jahre 1901 Schulungsprogramme für nigerianische Mitarbeiter einzurichten; bald darauf folgten Kurse für Lehrer, Krankenpfleger, Landwirtschaftsberater usw. Die Behörden achteten allerdings sorgsam darauf, daß nicht mehr Personal ausgebildet wurde, als die betreffenden Ämter tatsächlich benötigten. Beim Survey Department gab es z.B. nur einen sehr begrenzten Bedarf an Vermessungstechnikern, und deshalb wurden in den ersten zehn Jahren des Ausbildungsprogramms nicht mehr als 21 Studenten in die Kurse aufgenommen. (vgl. Fafunwa 1989a, 24)

Die britische Administration begnügte sich zunächst mit einem kleinen Stamm von Mitarbeitern, weil sie in den ersten Jahren des kolonialen Abenteuers nicht an einer Modernisierung afrikanischer Gesellschaften interessiert war. Bis in die 40er Jahre hinein galt das Prinzip der indirekten Herrschaft, das die fremden Eroberer verpflichtete, vorkoloniale Sozialstrukturen zu bewahren. Der Gouverneur in Lagos legte den Untertanen seiner Majestät zwar Steuern auf, und er sicherte den allgemeinen Landfrieden; doch er versuchte weitergehende Eingriffe in die Lebensweise der Afrikaner zu vermeiden. Für die direkte Kontrolle der Bevölkerung waren weiterhin die 'eingeborenen Autoritäten' zuständig, also der Sultan von Sokoto und andere traditionelle Herrscher, die die Souveränität der britischen Krone anerkannt hatten.

Die Regierung in London war nicht bereit, viel Geld in Bildungsprogramme zu investieren; doch achtete sie von Anfang an darauf, daß die wenigen 'höheren' Bildungseinrichtungen europäischen Standards entsprachen. Als 1932 das 'Yaba Higher College' die ersten Studenten aufnahm, waren die Eingangsvoraussetzungen höher als für die Immatrikulation an der Universität Cambridge. (vgl. Fafunwa 1989a, 36) Kandidaten, die von der Auswahlkommission abgelehnt wurden, konnten sich mit

Erfolg an englischen oder amerikanischen Universitäten bewerben. Die Prüfungen in Yaba waren zudem so anspruchsvoll, daß von 365 Studenten, die in den ersten zwölf Jahren zugelassen wurden, nur die Hälfte ihre Ausbildung abschließen konnte. (vgl. Fafunwa 1989a, 39) Trotz dieser strengen Maßstäbe war das College nicht bereit, akademische Abschlüsse zu verleihen. Wer das fünf- oder sechsjährige Programm erfolgreich durchlaufen hatte, konnte also nicht darauf hoffen, Führungspositionen in der Verwaltung zu besetzen. Das 'Yaba Higher College' stand daher nicht zufällig im Zentrum afrikanischer Kritik. Die Kolonialbehörden - so schien es - legten nach Gutdünken fest, wieviel Bildung sie den Afrikanern zugestehen mochten.

Als das College gegründet wurde, hatte der Direktor für das Erziehungswesen erklärt, daß man die Ausweitung des Bildungsangebots für 'die nächsten 50 bis 100 Jahre' sorgfältig planen müsse. (Fafunwa 1989b, 39) Doch schon in den 40er Jahren zeichnete sich ab, daß die Regierungsgewalt sehr viel schneller als geplant in die Hände von Afrikanern übergehen würde. Den Kolonialbeamten stellte sich damit die Aufgabe, das Land auf die Unabhängigkeit vorzubereiten. Doch an wen sollten sie die Macht übergeben? - Die vorkolonialen Machtstrukturen ließen sich nicht wiederherstellen. Vielleicht wäre es möglich gewesen, das Sultanat von Sokoto als selbständige politische Einheit zu erhalten. Doch ein Land wie Nigeria umfaßte mehr als 400 verschiedene Ethnien, die unmöglich ihre frühere Autonomie zurückgewinnen konnten. In einer 'Welt der Nationalstaaten' (Coleman 1954, 422), die an westlichen Standards orientiert war, gab es keine Zukunft für Häuptlingstümer oder akephale Stammesverbände. Afrikanische Kolonien mußten daher denselben Weg einschlagen, den die früheren Kolonien in Asien und Lateinamerika gegangen waren. Mit ihren willkürlich gezogenen Grenzen, die eine Vielzahl heterogener Ethnien in sich einschlossen, hatten sie keine andere Wahl, als sich in moderne Territorialstaaten zu verwandeln.

Die 'eingeborenen Autoritäten', auf die sich die indirekte Herrschaft gestützt hatte, waren denkbar schlecht geeignet, eine westlich geprägte Verwaltung zu übernehmen. Ihnen fehlte nicht nur die entsprechende Bildung, sie besaßen auch keine demokratische Legitimität. Ein weiterer Nachteil traditioneller Autorität bestand darin, daß sie an einen tribalen Kontext gebunden war. Künftige afrikanische Nationen aber mußten mehr sein als ein 'Bündel von Stämmen' (Berman/Lonsdale 1992, 270). Solange ihre Bewohner nur lokale Götter anbeteten und die eigenen Ahnen verehrten, schienen sie nicht fähig zu sein, weitergehende Loyalitäten einzugehen. Ohne eine gemeinsame Identität aber blieb jeder der neuen afrikanischen Staaten ein 'Babel kleiner Ethnien' (Berman/Lonsdale 1992, 275): stets bedroht von ethnischen Rivalitäten und Spaltungstendenzen.

Als Erben der Kolonialmacht kamen nur die neuen, ge-

bildeten Eliten in Frage, die den Übergang zu modernen Denk- und Lebensweisen bereits vollzogen hatten. Unter den kolonialen Bedingungen hatte sich freilich kaum ein unabhängiges afrikanisches Bürgertum ausbilden können. Die Gesellschaft galt weiterhin als rückständig, so daß von ihr keine Impulse für die Modernisierung zu erwarten waren. Anders als in Europa mußte der soziale Fortschritt bewußt geplant werden, und alle Hoffnungen richteten sich dabei auf den Staat, der als Motor der sozialen Transformation die 'unterentwickelte' Gesellschaft zielstrebig modernisieren sollte. In diesem Prozeß forciert er Modernisierung erhielt das Bildungssystem eine zentrale Funktion. Westliche Erziehung war die Antwort auf alle Übel der Unterentwicklung: auf Armut, Unwissenheit und Aberglauben.

Der Aufstieg der akademischen Elite

Nach dem Zweiten Weltkrieg, als die Kolonialverwaltung begann, Nigeria auf die Unabhängigkeit vorzubereiten, entstand das erste Zentrum akademischer Ausbildung. Das University College Ibadan war bei seiner Gründung 1948 zunächst nur eine Abteilung der Universität London, und deshalb folgten die Lehrpläne strikt dem britischen Vorbild. In der *Faculty of Arts* war es zum Beispiel üblich, Studienfächer wie Englisch oder Geographie mit Latein und Griechisch zu kombinieren. (vgl. Fafunwa 1989a, 75) Unter Afrikanern gab es viel Kritik daran, daß Nigeria keine eigene Universität erhalten hatte, sondern nur ein College. Der Umstand aber, daß sich die Ausbildung am britischen Vorbild orientierte, wurde wie selbstverständlich hingenommen. Jeder Vorschlag, die Lehrinhalte der afrikanischen Umgebung anzupassen, schien gleichbedeutend mit dem Versuch, die akademischen Standards zu senken. Nach den Erfahrungen der Kolonialzeit war aber niemand bereit, Abstriche am wissenschaftlichen Niveau zu akzeptieren. Den Nigerianern war lange genug eine richtige Universität vorenthalten worden. Mehr praktisch ausgerichtete Lehrpläne hätten nur bedeutet, daß die Studenten eine Ausbildung erhalten, die gerade gut genug ist für die Kolonien. Deshalb gab es, selbst als Nigeria unabhängig war, zunächst kaum Bestrebungen, das Curriculum zu revidieren.

Das University College Ibadan war mit der Absicht gegründet worden, eine Nachfolgerelite zu schaffen. Die abziehende Kolonialmacht wünschte sich afrikanische Führer, die nach dem idealen Selbstbild weißer Kolonialbeamter modelliert waren. Deshalb hatte man bei der Planung des Campus sorgsam darauf geachtet, soziale Bedingungen herzustellen, die den Universitätsangehörigen ein standesgemäßes Leben ermöglichten. In der Phantasie der Gründer war am Rande des tropischen Regenwalds, auf einem zwölf Quadratkilometer großen Gelände, eine Art „palm-shaded Oxbridge“ (van den Berghe 1973, 268) entstanden. Die Professoren wohnten in geräumigen Häusern, mit Klimaanlage und 'boys quarters' für das Dienstpersonal. Ihr Einkommen war zwar nur halb so hoch wie

das Gehalt eines amerikanischen Professors; doch gemessen an nigerianischen Standards erlaubte es ihnen ein ungeheuer luxuriöses Leben. Noch Anfang der 70er Jahre verdiente ein Professor etwa 120 Mal mehr als der Durchschnitt der Nigerianer. (vgl. van den Berghe 1973, 58) Zu diesem privilegierten Lebensstil gehörte auch, daß man gute Kontakte zu höchsten Regierungskreisen unterhielt. Minister und Staatssekretäre waren der Universität eng verbunden, weil viele von ihnen in den Seminaren der Ibadan-Professoren studiert hatten. Zuweilen kannte man sich auch aus gemeinsamen Studientagen in England, oder man hatte dieselbe Missionsschule besucht, so daß man demselben Club von 'Old Boys' angehörte.

Die Mehrheit der Studenten stammte aus Familien, die das Studium ihrer Kinder kaum finanzieren konnten. Trotzdem verhielten sich die Studenten so, als gehörten sie bereits zur Oberschicht des Landes. Wer sein Studium erfolgreich abschloß, konnte bis in die 70er Jahre hinein sicher sein, eine gutbezahlte Stellung zu finden. Nur das Examen trennte ihn noch von einem Leben in Komfort und lebenslanger Sicherheit. Diesem künftigen Status gemäß war das Campus-Leben so konzipiert, daß die Studenten eine Art 'gentleman education' erhielten. Ähnlich wie ihre Kollegen in Oxford oder Cambridge lebten sie in großen 'student halls', in denen dafür gesorgt war, daß sie nie mit körperlicher Arbeit in Berührung kamen. In einem Wohnheim für 400 Studenten waren etwa 100 Bedienstete damit beschäftigt, die Zimmer zu putzen oder in der 'dinner hall' das Essen aufzutragen. Und wenn einer der Studenten mit dem Taxi vorgefahren kam, wurde ihm das Gepäck aufs Zimmer getragen. (vgl. van den Berghe 1973, 75, 173, 186)

Auf westliche Beobachter wirkte es schockierend zu sehen, wie ungeniert afrikanische Eliten die Zeichen ihres Reichtums zur Schau stellten. Aus der Sicht der Beteiligten stellte sich der Vorgang freilich ganz anders dar. Denn es gab für sie keinen Grund, sich ihres Erfolgs zu schämen. Wer kurz nach der Unabhängigkeit ein wichtiges Amt im Staatsapparat bekleidete, konnte in der Regel stolz darauf sein, durch eigene Anstrengungen den sozialen Aufstieg erreicht zu haben. In Ländern wie Tansania, Guinea oder Algerien mochte es genügen, das richtige Parteibuch zu besitzen. In Nigeria dagegen wurde von allen Bewerbern erwartet, daß sie entsprechende Zeugnisse vorweisen konnten. Der Weg, den erfolgreiche Minister oder Professoren beschritten hatten, stand im übrigen jedem Bürger offen. Denn für die Karriere im Staatsdienst war es nicht weiter wichtig, ob jemand aus einer traditionellen Herrscherfamilie stammte. Stammeshäuptlinge oder islamische Würdenträger spielten im Staatsapparat keine prominente Rolle. (vgl. van den Berghe 1973, 60 f., 205) Es war vielmehr eine neue, westlich geprägte Elite entstanden, die noch nicht geschlossen und solidarisch genug auftrat, um sich als eigenständige Klasse gegen andere Bevölkerungsgruppen abzugrenzen. Fast jeder, der mit dem Mercedes in sein Hei-

matdorf fuhr, traf dort Brüder oder Neffen, die weiterhin in ärmlichen Verhältnissen lebten. Für diese Angehörigen war der plötzliche Reichtum innerhalb der Familie der Beweis, daß jedem die Möglichkeit zum Aufstieg gegeben war. Man mußte nur die schulischen Hürden nehmen, um seine Chance zu nutzen.

Afrikaner, die sich die Privilegien der ehemaligen Kolonialherren angeeignet hatten, lebten in der Überzeugung, daß sie nur die ersten seien, die von der Unabhängigkeit des Landes profitierten. Mit der Zeit würden auch andere Teile der Bevölkerung die Gelegenheit haben, sich den europäischen Lebensstil anzueignen. Um jedem die Möglichkeit zu geben, am sozialen Fortschritt zu partizipieren, mußten nur die Schulen und Universitäten weiter ausgebaut werden. Auf diese Weise trugen Investitionen ins Bildungswesen entscheidend dazu bei, das nachkoloniale System zu stabilisieren. Die Bevölkerung war bereit, die krassen Unterschiede von Arm und Reich zu akzeptieren, solange der Eindruck bestand, daß jedem der Weg an die Spitze offenstand. Die gebildete Elite erschien weniger als politischer Gegner, den es zu bekämpfen galt, denn als bewundertes Vorbild, dem man nachzueifern suchte. Durch die Möglichkeit, soziale Konkurrenz in einer kontrollierten Form auszutragen, zeigte das Bildungssystem systemkonforme Methoden der Konfliktlösung auf. Jedem stand es frei, durch individuelle Anstrengungen voranzukommen. Und wer zu alt war, um noch auf den sozialen Aufstieg zu hoffen, konnte alle Energie auf die Ausbildung seiner Kinder konzentrieren.

Die Bevölkerung in entlegenen ländlichen Gebieten sah in der Schulbildung oft die einzige Chance, einem Leben in ständiger Armut zu entgehen. Eltern nutzten daher die letzten Ersparnisse, um sie in die Ausbildung ihrer Kinder zu investieren. Auf den Schülern lastete dadurch ein ungeheurer Druck: Von ihren Leistungen in der Schule hing nicht nur das eigene Fortkommen ab, sondern der künftige Status der Familie. Eltern wie Schüler mußten daher mißtrauisch darauf achten, daß alle Beteiligten nach denselben Kriterien beurteilt wurden. Die Fähigkeit des Bildungssystems, soziale Ungleichheit zu legitimieren, hing entscheidend davon ab, daß allen dieselben Bildungschancen gegeben wurden.

Nigerias Regierung achtete anfangs strikt darauf, daß sich Schüler und Studenten denselben Anforderungen unterwerfen mußten. Bis heute nehmen Bewerber für ein Hochschulstudium an einer zentralen Prüfung teil, die in allen Teilen des Landes gleichzeitig durchgeführt wird. Dabei erhalten alle Kandidaten dieselben Prüfungsfragen, und ihre Antworten werden zentral gesammelt und von einer Prüfungskommission in der Hauptstadt ausgewertet. Wichtig ist dabei, daß auf den Prüfungsbögen kein Name vermerkt ist, sondern nur eine Nummer. Auf diese Weise lassen sich die Leistungen der Prüflinge anonym bewerten. In den Universitäten wird dann ein ähnlich großer Aufwand getrieben mit anonymisierten Prüfungsbögen, auswärtigen Prüfern usw. All diese Sicherheits-

vorkehrungen konnten freilich nicht verhindern, daß das Vertrauen ins Bildungssystem geschwunden ist. Nach einem Bericht aus dem Erziehungsministerium haben Betrug und Korruption 'obszöne Ausmaße' (Imogie 1994, 257) angenommen. Doch dafür ist nicht das Prüfungssystem verantwortlich, sondern die Intervention der Politiker.

Bildung für alle

Die Bildungsplanung im nachkolonialen Nigeria litt von Anfang an darunter, daß sie sich überzogenen Erwartungen gegenüber sah. Eltern forderten eine zügige Ausweitung des Bildungsangebots, damit ihre Kinder jene westliche Bildung erwerben konnten, die bislang der Oberschicht vorbehalten war. Es ging also nicht um eine Umstrukturierung des kolonialen Bildungswesens, sondern nach den Worten des ersten afrikanischen Erziehungsministers - um „the all-out expansion of all types of educational institutions“ (Omolewa 1989, 19). Als ersten Schritt in diese Richtung führte die Regierung der Westregion 1955 die allgemeine Schulpflicht ein; im Osten des Landes wurde diese Politik rasch übernommen, und schließlich folgten auch die Politiker im Norden. Bereits in diesem frühen Stadium läßt sich beobachten, daß die Bildungspolitik benutzt wurde, um ethnische Rivalitäten auszutragen. Im Westen Nigerias, unter den Yoruba, wo schon während des 19. Jahrhunderts viele Missionschulen entstanden waren, lag das Bildungsniveau deutlich höher als in anderen Regionen. Die Bevölkerung hatte sich diesen Vorsprung zunutze gemacht, indem sie schon früh viele Positionen in der Kolonialverwaltung übernahm. Unter den Afrikanern, die 1920 in der britischen Administration tätig waren, lag der Anteil der Yoruba bei 40 %. (vgl. Ezeaku 1979, 170) Im Norden dagegen hatte der Islam die Ausbreitung westlicher Erziehung gehemmt, und auch der Osten, der von den Igbo dominiert war, lag weit zurück. Allerdings bemühten sich die Igbo mit viel Geschick, ihren Bildungsstand zu verbessern, um auf diese Weise mehr Einfluß auf den Staatsapparat zu gewinnen. Die Yoruba wiederum sahen darin einen Versuch, sie aus ihren angestammten Positionen zu verdrängen, so daß sie ihren Vorsprung im Erziehungssystem zu verteidigen suchten.

Die ethnische Konkurrenz im Bildungssystem hätte vielleicht wenig Schaden angerichtet, wenn sie die Politiker nicht zu Fehlplanungen verleitet hätte. Die allgemeine Schulpflicht z.B. mußte man rasch wieder aufgeben, weil es dafür einfach nicht genügend Lehrer und Schulgebäude gab. Zwanzig Jahre später, als Nigerias Ölboom einsetzte, folgte ein erneuter Versuch, kostenlosen Unterricht für alle einzuführen. Die Initiative ging diesmal direkt vom Präsidenten des Landes aus. Es ist allerdings charakteristisch für Nigerias Bildungsplanung, daß General Gowon vor seiner Entscheidung niemanden konsultiert hatte. Selbst die Beamten des Erziehungsministeriums waren nicht in seine Pläne eingeweiht. (vgl.

Fafunwa 1989b, 51) Um die Ankündigung des Präsidenten wahr zu machen, mühten sich die Behörden, innerhalb von zwei Jahren 36.000 zusätzliche Klassenräume zu errichten und 60.000 neue Lehrer auszubilden. Nach einem Bericht von Babs Fafunwa, dem späteren Erziehungsminister, brachte dieses überstürzte Ausbildungsprogramm unerwartete Konsequenzen mit sich: „Suddenly, practically all cooks, stewards and baby nurses disappeared from the various households in Nigeria and enrolled for teacher training.“ (Fafunwa 1989b, 51)

Neben der gescheiterten 'Universal Primary Education' entwarfen die herrschenden Militärs auch ehrgeizige Pläne für die Hochschulen des Landes. Bis Mitte der 70er Jahre waren bereits sechs Universitäten entstanden; doch General Gowon sorgte am Ende seiner Amtszeit dafür, daß sich diese Zahl innerhalb von einem Jahr verdoppelte. Dabei schien es ihn wenig zu bekümmern, daß die bestehenden Universitäten ihre Kapazitäten noch gar nicht ausgelastet hatten. In ihrer Bildungseuphorie fühlten sich die Militärs offenbar durch den Ölboom beflügelt. Das Land schien kurz davor, Anschluß an die technische Entwicklung des Westens zu finden, so daß man glaubte, für eine große Zukunft planen zu müssen. Während die Wirtschaft von den Öldollars getragen wurde, erklärte Präsident Obasanjo (der den Reigen der Militärherrscher fortsetzte), daß Nigeria noch vor der Jahrhundertwende zu den zehn führenden Nationen der Welt gehören werde. (vgl. Die Zeit, 12.8.1994)

Die zivile Regierung, die von 1979 bis 1983 die Vorherrschaft der Militärs unterbrach, bemühte sich freilich ebenso wenig um eine realistische Bildungsplanung. Präsident Shagari, der um seine Wiederwahl fürchtete, zeigte sich daran interessiert, um jeden Preis Wählerstimmen zu kaufen. Deshalb konnte er dem Druck, neue Universitäten zu gründen, noch weniger widerstehen als seine Vorgänger. In der Forderung nach zusätzlichen Universitäten artikulierten sich fast immer partikuläre Interessen. Ethnische Gruppen drängten darauf, eigene Bundesstaaten zu erhalten; und zu jedem neugegründeten Staat gehörte nicht nur eine Hauptstadt mit den entsprechenden Ministerien, sondern wenn möglich auch eine eigene Hochschule. Für die Gouverneure war es meist eine Frage des Prestiges, sich als Gründer einer Universität einen Namen zu machen. Deshalb störte man sich wenig daran, wenn die neue Universität zunächst nur in irgendwelchen alten Schulgebäuden untergebracht war. (vgl. Guardian [Lagos], 29.3.1994)

In den vier Jahren der Zivilregierung kamen 16 weitere Universitäten hinzu. Die Gesamtzahl hat sich seitdem auf 37 erhöht, und die Forderungen nach Neugründungen nehmen kein Ende. Ein wirklicher Bedarf besteht freilich nicht, und selbst Bundesstaaten, die nach neuen Universitäten rufen, müssen zugestehen, daß sie ihre Quote an Studenten in den schon bestehenden Institutionen nicht ausschöpfen konnten. (vgl. Newswatch, 12.12.1994, 20) Viele Fachleute vertreten daher die Ansicht, daß man die

Zahl der Universitäten eher reduzieren sollte. Denn mittlerweile fehlt der Regierung einfach das Geld, um den Lehrbetrieb noch aufrechtzuerhalten. Nigerias Staatshaushalt wird zu 80 % durch Einnahmen aus dem Ölgeschäft gedeckt; doch seit den frühen 80er Jahren, als der Ölpreis verfiel, gingen diese Einkünfte drastisch zurück. Es kommt hinzu, daß Nigerias Politiker den Ölreichtum lieber ins Ausland transferieren, als ihn für den Ausbau der Infrastruktur zu nutzen. Nach vorsichtigen Schätzungen haben sich 150 bis 300 Milliarden Mark auf Auslandskonten angesammelt. (vgl. Die Zeit, 12.8.1994) Den Bürgern werden daher Sparprogramme verordnet, und das betrifft besonders den Erziehungssektor, für den weniger als 10 % der Staatsausgaben vorgesehen sind. In Ghana dagegen (wo die Weltbank mit ihren Strukturanpassungsprogrammen die Bevölkerung angeblich ins Elend stürzt) liegt der Anteil der Bildungsausgaben bei 25 %. (vgl. Akinkugbe 1994, 281)

Die hektische Betriebsamkeit bei der Neugründung von Universitäten kann nur mühsam verbergen, daß die Regierung das Erziehungswesen völlig vernachlässigt. Denn näher betrachtet finden gar keine zusätzlichen Investitionen in den Ausbau des Bildungssystems statt. In den 80er Jahren hat sich zwar die Zahl der Universitäten mehr als verdoppelt, und bei der Neuimmatrikulation von Studenten gab es einen Anstieg von jährlich 13 %. Doch im selben Zeitraum schrumpften die Ausgaben für den Hochschulbereich auf ein Fünftel zusammen. (vgl. World Bank 1993, 91, 101) Es fällt nicht schwer, sich die Konsequenzen vorzustellen. Institutsgebäude verfallen, es fehlt an Geld für Bibliotheken und wissenschaftliche Einrichtungen. Unter dieser Auszehrung des Etats haben besonders die technisch-naturwissenschaftlichen Fächer zu leiden. An der Universität in Lagos zum Beispiel wird ein Studiengang 'Computer Science' angeboten, doch besitzt die Abteilung keinen einzigen Computer. Die Studenten können also nach vier Jahren ein Abschluszeugnis erhalten, ohne je einen Computer benutzt zu haben. (vgl. Newswatch, 12.12.1994, 14 f.) Wie das Beispiel zeigt, kommt es kaum noch darauf an, was sich an den Universitäten lernen läßt. Entscheidend ist allein, daß man am Ende der Studienzeit ein Zertifikat vorweisen kann. Unter den Studenten heißen die Abschluszeugnisse meal tickets, weil sie Zugang zu den verschiedensten Jobs verschaffen. Doch auf dem Arbeitsmarkt reicht die 'Papierqualifikation' oft nur noch für subalterne Positionen, und im Ausland werden Nigerias Studienabschlüsse immer weniger anerkannt.

Blickt man auf die neuesten Bildungspläne, dann scheint es, als hätten die Verantwortlichen nichts aus den Fehlern der Vergangenheit gelernt. Statt sich den aktuellen Problemen zuzuwenden, entwirft man, unbekümmert um die Realität, großartige Szenarien für die Zukunft. Nach den Vorschlägen aus dem Ministerium soll jedes Kind mindestens neun Jahre lang die Schule besuchen. Auf diese Weise hofft man, die Zahl der Sekundarschüler und Stu-

denten weiter steigern zu können. Außerdem will man das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das an den Primarschulen derzeit bei 1:40 liegt, auf 1:30 senken. (vgl. World Bank 1993, 87, 101) Welche Konsequenzen dieser Ausbau des Schulwesens hätte, wird in den Entwürfen aus dem Ministerium erst gar nicht erwähnt. Experten der Weltbank haben jedoch versucht, eine Modellrechnung zu erstellen, um die Folgen der geplanten Bildungsreform abzuschätzen. Danach würden sich die Schülerzahlen bis zum Jahr 2015 auf 50 Millionen erhöhen, und die Zahl der Studenten würde von gegenwärtig 310.000 auf eine Million ansteigen. Um mit diesem Anstieg Schritt zu halten, müßte die Regierung in den nächsten zehn Jahren 660.000 zusätzliche Lehrerstellen schaffen, und bis zum Jahr 2015 läge der Bedarf an zusätzlichen Lehrern bei 1,4 Millionen. (vgl. World Bank 1993, 110 f.) Niemand glaubt, daß die Regierung diesen massiven Ausbau des Bildungswesens finanzieren kann. Schon unter den jetzigen Bedingungen ist es schwierig, den Bedarf an Lehrern zu decken. 200.000 von ihnen müßten anzieren kann. Schon unter den jetzigen Bedingungen ist es schwierig, den Bedarf an Lehrern zu decken. 200.000 von ihnen müßten eine Fortbildung erhalten, damit sie wenigstens über die Mindestqualifikation für ihren Beruf verfügen. Besonders kritisch sieht es bei den berufsbezogenen Fächern aus, wo 95 % der Stellen nicht mit qualifizierten Lehrern besetzt sind. (vgl. World Bank 1993, 90, 104)

Statt neue Bewerber anzuziehen, sieht es so aus, als wolle die Regierung die jetzigen Lehrer aus dem Schuldienst vertreunzureichende Bezahlung müssen die Lehrer oft monatelang warten. Viele sehen sich daher nach anderen Verdienstmöglichkeiten um und vernachlässigen dabei ihre Aufgaben in der Schule. Wieviel Unterricht überhaupt noch stattfindet, läßt sich schwer feststellen. Das Niveau der Ausbildung ist jedenfalls so sehr gesunken, daß viele Eltern den Besuch einer öffentlichen Schule als Zeitverschwendung betrachten. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf eine teure Privatschule. Arme Familien dagegen verzichten auf eine teure Privatschule. Wer es sich leisten kann, schickt seine Kinder auf eine teure Privatschule. Arme Familien dagegen verzichten ganz auf eine Ausbildung für ihre Kinder, weil sie sich die Schulgebühren und die Kosten für Bücher und Uniformen kaum noch leisten können. Die Zahl der Schüler ist daher, trotz der rasch wachsenden Bevölkerung, seit 1983 von 18 auf 14 Millionen gesunken. (vgl. Guardian, 26.1.1993; World Bank 1993, 83)

Quotierung der Bildungschancen

Der Ausbau des Bildungswesens sollte auch dazu beitragen, regionale Unterschiede auszugleichen. Für das Bildungsgefälle zwischen dem Norden und dem Süden war vor allem die Politik der Kolonialmacht verantwortlich. Ihre indirekte Form der Herrschaft hatte dafür gesorgt, daß der Sultan von Sokoto und die Emire in Kano oder Gwandu ihre Machtpositionen ausbauen konnten. Der

Einfluß christlicher Missionen blieb dadurch in den meisten Regionen des Nordens gering. Frühe 'Kolonialhéroen' wie Lord Lugard zeigten ohnehin eher Verachtung gegenüber den Missionszöglingen mit ihren Rudimenten westlicher Bildung. Die aristokratische Kultur des Nordens, die sie unter den Hausa und Fulani kennengelernt hatten, erschien ihnen dagegen viel eher geistesverwandt: „We feel that the Fulani and the English races have much in common. Both have had a long experience and special aptitude for administering their own and other people's affairs.“ (Oberstleutnant Beddington, 1934. Zit. nach Omolewa 1989, 38)

Der Mangel an westlicher Erziehung erwies sich jedoch als ein Handicap Norden klar, daß sie am Ende der Dekolonisierung als Verlierer dastehen würden. Führungspositionen im Staatsapparat, die mit dem Weggang der Kolonialbeamten neu zu verteilen waren, konnten nur von einer 'gebildeten' Elite besetzt werden. Und was unter 'gebildet' zu verstehen ist, schien allein von westlichen Maßstäben bestimmt zu sein. Junge Nigerianer, die in den Missionsschulen Englisch gelernt hatten, hielten nun den Schlüssel zum Erfolg in Händen, während alle Formen islamischer Gelehrsamkeit entwertet worden waren.

Die neue Elite Nigerias stammte, wenigstens im ersten Jahrzehnt der Unabhängigkeit, überwiegend aus dem Süden, und ihr Einfluß ließ sich gerade an den Universitäten ablesen. Nur 11 % der Studenten kam aus der Nordregion, (vgl. van den Bergh 1973, 148)² wobei zu berücksichtigen ist, daß ein Teil von ihnen der dortigen christlichen Minderheit angehörte. Moslems dagegen, die etwa die Hälfte der gesamten Bevölkerung bilden, waren unter den Studenten kraß unterrepräsentiert. An der Universität Ibadan z.B. lag ihr Anteil bei 6 %, obwohl gerade in der Region um Ibadan die moslemische Minderheit Südnigerias besonders stark vertreten ist. Es kommt hinzu, daß die kleine Zahl islamischer Studenten unter sozialer Ächtung zu leiden hatte. In den Augen ihrer christlichen Kommilitonen erschien der Islam gleichbedeutend mit Rückständigkeit, religiöser Intoleranz und Primitivität. Bei einer Umfrage 1969 hieß es zum Beispiel, jene Studenten aus dem Norden, die auf Lastwagen angereist kamen, seien schmutzig und verwahrlost, ja sie würden riechen wie Ziegen: „They were just like animals.“ (van den Bergh 1973, 211)

Der Biafrakrieg von 1967 bis 1970 hatte zur Folge, daß sich die Machtverhältnisse zu Gunsten des Nordens verschoben. Die siegreichen Generäle verbündeten sich mit der alten Aristokratie der Hausa und Fulani, so daß der Einfluß der westlich-orientierten Elite zurückgedrängt wurde. Männer mit Macht und Reichtum traten nun, auch in der Regierungsmetropole Lagos, in frommen Gewändern auf; sie pilgerten nach Mekka, stifteten Moscheen und forderten die Einführung der Scharia. Von den Militärs protegiert, gelang es ihnen, immer mehr Spitzenpositionen in der Verwaltung, in den Regierungsunternehmen und in der Ölbranche zu besetzen. Als ein ent-

scheidendes Mittel, ihre Macht abzusichern, dienten ihnen dabei staatliche Quotenregelungen. Wann immer es lukrative Stellen zu besetzen galt, beanspruchten Bewerber aus dem Norden eine bevorzugte Behandlung, da sie in wichtigen Ämtern bislang unterrepräsentiert seien. Der Aufstieg in Ministerämter oder Direktorenposten hing damit nicht mehr von der individuellen Eignung ab, sondern von staatlich festgelegten Quoten.

Im Bildungswesen hat das Aushandeln von politischen Quoten besonders fatale Konsequenzen. Dem Anspruch nach soll es dazu beitragen, einen Ausgleich zwischen ethnischen oder religiösen Gruppen herbeizuführen. Doch statt das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, bringt es genau das Gegenteil hervor: Ressentiments, gegenseitiges Mißtrauen und Haß. Studienplätze und Zertifikate verwandeln sich, ähnlich wie Ministerämter oder Offiziersstellen, in eine Beute, die von rivalisierenden Gruppen beansprucht wird. Umstritten ist dabei nicht so sehr, daß in den nördlichen Landesteilen, nach Jahrzehnten der Vernachlässigung, eine Vielzahl von Schulen und Universitäten entstanden ist. Zur Verbitterung hat vielmehr beigetragen, daß Schüler und Studenten aus dieser Region systematisch bevorzugt werden. Die Schulbehörden ihrer Heimatstaaten erstatten ihnen die Gebühren, um an nationalen Prüfungen teilzunehmen, oder finanzieren ihnen das Studium durch Stipendien. (vgl. World Bank 1993, 99, 107) Studenten aus dem Süden dagegen sehen sich oft genug gezwungen, das Studium zu unterbrechen, weil ihre Eltern die Kosten nicht länger tragen können. Für sie ist es außerdem viel schwieriger, überhaupt einen Studienplatz zu bekommen. Wer sich in Ibadan oder Nsukka für Medizin oder Pharmazie einschreiben möchte, wird nicht zugelassen, selbst wenn er bei der zentralen Prüfung 260 Punkte erzielt hat. Studienbewerber aus dem Norden werden dagegen mit 180 Punkten mühelos angenommen. (vgl. Nigerian Tribune, 5.3.1993, 7) Diese ungleiche Behandlung zerstört das Vertrauen ins Bildungssystem. Ob jemand Erfolg hat oder nicht, hängt nicht so sehr von den eigenen Anstrengungen ab. Entscheidend ist eher, wo man geboren ist. Das Quotensystem verleitet also dazu, die eigene Situation in einem ethnischen Idiom zu interpretieren. Wer keinen Studienplatz erhalten hat, neigt zu der Annahme, daß Angehörige rivalisierender Gruppen ihn um seine Zukunft betrogen haben. Aus der Sicht der Verlierer geht es nicht um soziale Gerechtigkeit, sondern um politische Dominanz: Die 'Leute aus dem Norden' kontrollieren nicht nur die Armee, sie nutzen auch diese militärische Überlegenheit, um den Staatsapparat in ihre Gewalt zu bringen. Quotenregelungen im Bildungsbereich sind für sie nur ein Mittel, um Prüfungsergebnisse zu ihren Gunsten zu manipulieren. Schulische Selektionsprozesse werden also nicht länger akzeptiert, und dieser Verlust an Legitimität zeigt sich unter anderem darin, daß unter Nigerias Straßenräubern besonders viele *school drop-outs* zu finden sind.

Die Igbo aus dem Südosten Nigerias verweisen mit

Recht darauf, daß sie ihren Rückstand im Bildungsniveau aus eigener Kraft ausgeglichen haben. Demgegenüber läßt die Bevölkerung des Nordens, die seit Jahrzehnten bevorzugt wird, kaum ein Interesse erkennen, ihre Chance zu nutzen. In ihrer großen Mehrheit besteht sie weiterhin aus Analphabeten, weil die Eltern ihre Kinder entweder gar nicht zur Schule schicken oder weil sie Koranschulen bevorzugen. Schüler memorieren hier Koransuren und lernen arabische Schriftzeichen zu entziffern; am Ende der Ausbildung aber sind sie oft nicht in der Lage, ihren eigenen Namen zu schreiben. Zudem wird meist ganz darauf verzichtet, die Nationalsprache Englisch zu unterrichten. Die etwa 100.000 Koranschulen tragen auf diese Weise zur Spaltung des Landes bei. Da viele Lehrer, Polizisten und Verwaltungsbeamte nur gebrochen Englisch sprechen, lassen sie sich nicht außerhalb ihrer Heimatregion einsetzen. Im Norden Nigerias entsteht dadurch eine gesonderte Verwaltung, in der nicht die offizielle Nationalsprache benutzt wird, sondern Hausa, die Sprache der alten Emirate. Religiöse Führer wie der Sultan von Sokoto, der als höchste Autorität unter Nigerias Moslems gilt, unterstützen ganz offen dieses Bestreben, im Bildungsbereich getrennte Wege zu gehen: „Western education undermines our culture.“ (Guardian, 24.5.1994)

Von der Tendenz zur Regionalisierung ist auch der Hochschulbereich betroffen. Bislang lag die Kontrolle über die meisten Universitäten bei der 'National University Commission'; doch nach den Plänen einer verfassungsgebenden Versammlung soll die Aufsicht ganz auf die Bundesstaaten übergehen. Jede Region könnte dann, ohne Rücksicht auf nationale Standards, eigene Universitätsabgänger produzieren. Im Bereich der Primar- und Sekundarschulen, die schon seit 1991 keiner zentralen Kontrolle mehr unterliegen, läßt sich ablesen, welche Folgen die Regionalisierung haben könnte: Lehrer, die nicht der richtigen Ethnie angehören, bekommen ihre Verträge nicht verlängert, oder sie sehen sich bei Beförderungen übergangen. In einigen Bundesstaaten, die Mitarbeiter aus dem öffentlichen Dienst entlassen müssen, gibt es sogar Bestrebungen, nur sogenannte *non-indigenes* von den Gehaltslisten zu streichen.

Die politischen Manipulationen des Bildungssystems sind jedoch noch für ein anderes, weit gravierenderes Problem verantwortlich: für die Zunahme von Betrug und Korruption. Schüler, die beobachten müssen, daß nicht ihre Leistungen ausschlaggebend sind, sondern Reichtum, Macht oder die Willkür politischer Quoten, verlieren ihrerseits die Hemmungen, alle nur möglichen Mittel für die eigene Karriere einzusetzen. Nach den Abschlußprüfungen der Sekundarschulen im Mai 1995 berichteten die Zeitungen, daß wegen des Verdachts auf Betrug die Ergebnisse von 120.000 Kandidaten zurückgehalten wurden. (vgl. Guardian, 4.1.1996) Wahrscheinlich ist das Ausmaß an Betrug weit höher, nur lassen sich viele Unregelmäßigkeiten nicht nachweisen, weil die staatlichen Prüfer selbst darin verwickelt sind. Es ist üblich gewor-

den, Examenspapiere kurz vor dem Prüfungsbeginn zu verkaufen. Viele Lehrer, die seit Monaten auf ihr Gehalt warten, sind auch gerne dabei behilflich, die Examensfragen zu beantworten. Andere sträuben sich zwar gegen die Betrügereien, doch werden sie von den Prüflingen (und ihren Helfern) zum Teil mit vorgehaltener Waffe bedroht. (vgl. Newswatch, 30.1.1995, 15)

Die Prüfungsskandale, von denen in der Presse zu lesen ist, haben auf die Beteiligten offenbar keine abschreckende Wirkung. Es scheint eher der gegenteilige Effekt einzutreten. Jeder nimmt an, daß alle anderen betrügen, und deshalb wäre es kurzfristig, sich nicht an dem Spiel zu beteiligen. Ganze Dorfgemeinschaften treffen Arrangements mit lokalen Lehren, um sicherzustellen, daß ihre Kinder bei den Prüfungen nicht schlechter abschneiden als Schüler aus anderen Regionen oder Ethnien. Die Behörden verzichten dagegen meist auf Sanktionen, so daß den Beteiligten jedes Unrechtsbewußtsein verlorengeht. Im Februar 1995 wurde zum Beispiel bekannt, daß Mitarbeiter des Erziehungsministeriums Hunderte von Zulassungsbriefen gefälscht hatten, um den Kindern wohlhabender Eltern Zugang zu staatlichen Eliteschulen zu verschaffen. Als der Betrug entdeckt wurde und Schuldirektoren sich weigerten, die betreffenden Schüler aufzunehmen, bestürmten die Eltern das Ministerium und forderten ihre Bestechungsgelder zurück. (vgl. Daily Times, 10.2.1995)

Der Verfall der akademischen Kultur

Trotz der desolaten Studiensituation wird weiterhin erbittert um die Zulassung zu Universitäten gestritten. Denn wer sich um öffentliche Ämter bewirbt, muß nach wie vor die obligatorischen *paper qualifications* vorlegen. Neuerdings läßt sich aber auch eine gegenläufige Tendenz beobachten. Besonders im Südosten Nigerias, unter den Igbo, ziehen es Schulabgänger vor, als Markthändler zu arbeiten, statt ihre Zeit an den Universitäten zu vergeuden. Viele junge Männer brechen schon die Schulausbildung vorzeitig ab, mit dem Ergebnis, daß in den meisten Sekundarschulen dieser Region mehr Mädchen als Jungen zu finden sind. Im Bundesstaat Anambra liegt der Anteil der Schülerinnen bereits bei 72 %. (vgl. Igbokwe 1995, 53)

Die akademische Ausbildung verliert zusehends an Attraktivität, weil an den Universitäten seit Jahren kein regelmäßiger Lehrbetrieb stattfindet. Wegen der vielen Streiks und Universitätsschließungen werden Semester verkürzt, Examen verschoben und die Studenten immer wieder in Zwangsurlaub geschickt. Die monatelangen Streiks der Dozenten konnten die Regierung freilich nicht beeindrucken, denn die herrschenden Generäle haben das Interesse an den Hochschulen längst verloren. Niemand glaubt mehr, daß sich durch Investitionen ins Bildungssystem Anschluß an die technologische Entwicklung der Industrieländer gewinnen läßt.

Nachdem gemeinsame Anstrengungen, wie Streiks und

politische Appelle, die Situation nicht verbessern konnten, herrscht unter den Dozenten der Eindruck, daß sie nicht mehr viel zu verlieren haben. Wegen der hohen Inflationsrate ist das Gehalt der Professoren auf knapp 200 DM zusammengeschmolzen. Und einfache Lektoren verdienen, Zulagen eingeschlossen, etwa 60 bis 70 DM im Monat. Viele Wissenschaftler schauen sich daher nach anderen Berufsmöglichkeiten um, oder sie bewerben sich um Stellen im Ausland. Von 1986 bis 1990 haben 10.700 Mitarbeiter von Hochschulen das Land verlassen, und dieser Massenexodus sorgt dafür, daß die Motivation der Zurückgebliebenen weiter sinkt. Da sich die Dozenten von der Regierung betrogen fühlen, haben viele kaum noch Bedenken, die eigenen Interessen rücksichtslos durchzusetzen. In den Hochschulen ist die Korruption daher ebenso weit verbreitet wie in anderen Sektoren des Staates. Überall auf den Universitätsgeländen erinnern Bauruinen und verfallende Forschungseinrichtungen daran, wieviele Gelder veruntreut wurden: Neue Bibliotheksgebäude stehen seit zehn Jahren leer; ein Theaterkomplex ist noch vor der Fertigstellung eingestürzt; Studentenwohnheime werden nicht weitergebaut, so daß die leerstehenden Betonblöcke, von Pflanzen überwuchert, allmählich verfallen. Fast immer ist bekannt, wer in die Unterschlagung von Universitätsgeldern verwickelt ist. Die verantwortlichen Professoren bleiben jedoch meist in Amt und Würden, weil sie es verstehen, sich die Protektion von Militärgouverneuren oder Ministerialbeamten zu verschaffen.

Als eine Quelle von Nebeneinnahmen dienen auch die Examen, so daß die Notengebung in einem schwer kontrollierbaren Maße von Geld und sexuellen Vergünstigungen abhängt. Studenten, die ihre Examen nicht bestanden haben, wenden sich auch direkt an die Prüfungsbüros der Universitäten, um dort bessere Noten auszuhandeln. Natürlich gibt es genügend Untersuchungskommissionen, um solche 'Unregelmäßigkeiten' aufzuklären. Doch viele Studenten, die auf die Protektion einflußreicher Eltern vertrauen können, gelten als 'untouchable'. Und andere, die vielleicht über weniger Patronage verfügen, schützen sich gegenseitig, indem sie Geheimkulte bilden. Als Kultmitglieder, die durch Eide einander verbunden sind, versprechen sie sich, notfalls mit Gewalt gegen Außenstehende vorzugehen. Zum Repertoire der Geheimgesellschaften gehören daher Einbrüche, Raubüberfälle und Vergewaltigungen. Die Aufklärung dieser Verbrechen bereitet große Schwierigkeiten, weil die Täter offenbar von reichen Eltern, zum Teil auch von Professoren ihrer Universität gedeckt werden. Dadurch ist die Bedrohung durch Kultaktivitäten soweit eskaliert, daß die Universitäten in Lagos oder Port Harcourt für Monate geschlossen wurden. Die Geheimkulte sind freilich nicht die Ursache, sondern nur ein Symptom der Krise. Sie zeigen an, daß die Studenten das Vertrauen in die Universitäten und andere staatliche Institutionen verloren haben.

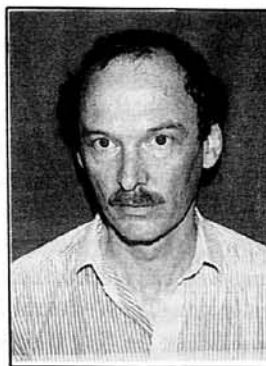
Literatur

- Akinkugbe, O.O.:** Nigeria and Education: The Challenges Ahead. Ibadan/Lagos/Owerri/Kaduna 1994.
Berman, Bruce/Lonsdale, John: Unhappy Valley. Conflict in Kenya and Africa. London/Nairobi/Athens 1992.
Coleman, James S.: Nationalism in Tropical Africa. In: American Political Science Review 48 (1954).
Ezeaku, L.C.: Education in Nigeria: Its Functional and Dysfunctional Roles. In: Developing Economies 17 (1979) 1.
Fafunwa, Babs: A History of Nigerian Higher Education 1827-1969. Lagos 1989a.
Fafunwa, Babs: National Policy on Education: A Planner's Viewpoint. In: Tamuno, Tekena N./Atanda, J.A.: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989b, S. 35 - 64.
Igbokwe, Joe: Igbos 25 Years after Biafra. [o.O.] 1995.
Imogie, A.: Higher Education: The Universities. In: Akinkugbe, O.O.: Nigeria and Education: The Challenges Ahead. Ibadan/Lagos/Owerri/Kaduna 1994.
Omolewa, Michael: Myth and Reality of the Colonial Legacy in Nigerian Education, 1951-1984. In: Tamuno, Tekena N./Atanda, J.A.: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989, S. 9 - 34.
van den Berghe, Pierre L.: Power and Privilege at an African University. London 1973.
World Bank: Federal Republic of Nigeria. Social Sectors Strategy Review. May 1993 [unveröffentlichtes Typoscript: Nigeria since Independence. The First Twenty-Five Years. Vol. 3. Education. Ibadan 1989, S. 9 - 34].

Anmerkungen

¹ Bei Zitaten in einfacher Anführung handelt es sich um Übersetzungen des Autors.

² Die Prozentzahl bezieht sich auf Studenten der Universität Ibadan im Jahr 1962. Damals war die Ahmadu Bello University in Nordnigeria noch nicht geöffnet worden.



Johannes Harnischfeger, geb. 1954, Dr. Phil. Studium der Germanistik, Philosophie, Politikologie und Ethnologie in Heidelberg. 1988-1990 Lecturer an der University of Nairobi in Kenia. Seit 1994 Senior Lecturer an der University of Nigeria in Nsukka. Publikationen zu E.T.A. Hoffmann und Heinrich von Kleist, außerdem zu ethnischen Konflikten in Kenia und Nigeria. Studien über Hexerei und synkretistische Kulte bei den Igbo in Südostnigeria.

Wie geht es dir? Mir geht es gut !

Gesprächsrituale sind, wie ihre anderen rituellen Schwestern und Brüder, eine trickreiche Angelegenheit. „Good morning. How are you today?“, pflegte mich meine walisische Arbeitskollegin morgens um sieben im Hotel zu begrüßen. Und während ich bei den ersten Malen noch in meine Vokabelkästchenfalle stolperte in dem Versuch, meiner aktuellen Befindlichkeit adäquat Ausdruck zu verleihen, drehte sie sich immer schon ihrem PC zu und verbuchte weiter Gästerechnungen oder Entnahmen aus der Minibar. Irgendwann dann fiel mir ein, wie ich in der Schule gelernt hatte zu reagieren: „I'm fine, thank you.“

Soviel zum deutsch-britischen Job Talk. Wie durfte ich diese Diskrepanz zwischen den Begrüßungsritualen verstehen? Sind denn die Engländer herzlos? Uninteressiert an anderen? Sind sie - ich nenne weitere Beispiele - menschlicher als wir, weil sie Arbeitsanweisungen weniger herrisch formulieren? Sind sie selbstkritischer, weil sie bei Feiern so herzlich lachen können über ihre eigenen Unzulänglichkeiten? Schon beim Blick über den „Kanal“ fällt es mir schwer, mir Gepflogenheiten tiefgründig zu erschließen. So habe ich statt dessen vor allem gelernt, sie so zu nehmen wie sie sind, mich ihnen als Gast anzupassen und ihnen als Gastgeberin Raum zu geben. Ist das die in entsprechenden schulischen Lernprozessen angestrebte Kompetenz? Dann ist es der im Fremdsprachenunterricht vermittelten Landeskunde verwandt.

Rituale können, so schreiben Bärbel Kampmann und Harald Gerunde, „Heimat“ deutlich machen. An Ritualen wird Verschiedenheit bewußt gemacht und ermöglicht, Gemeinsames hervorzuheben und zu stärken. Mit dem Brotfest beispielsweise, einem von ihnen beschriebenen schulischen Ritual, kann ich mich gut anfreunden. Ich ja. Mein malaysischer Schüler Irwan würde ziemlich sicher eine Nudelsuppe vorziehen, wenn es darum ginge, Heimatgefühle zu stärken. Aber vielleicht auch nur, weil er gelernter Koch ist. Worin denn besteht die Gemeinsamkeit für die Lerngruppe?

Im Brot essen vielleicht. Im Teig kneten, den Ofen bestücken und Tische decken wohl weniger. Beim Abwaschen spätestens wird die Gemeinsamkeit massiv bröckeln. Zwischen den verschiedenen Nationen? Nein. Aber zwischen Mädchen und Jungen. Daß Jungen beim Brotbacken, beim Eindecken und beim Abspülen Heimatgefühle entwickeln, halte ich für eine Mär. Dafür sind traditionell die Frauen zuständig, ob nun in Russland, in der Türkei oder in Argentinien.

Das mag mir so gefallen oder nicht. Aber zur

Kenntnis nehmen sollte ich dies. So fällt mir am Thema „Rituale“ wieder einmal auf, was in der interkulturellen und entwicklungspolitischen Debatte fast völlig fehlt, wenn von Kommunikation und Interaktion die Rede ist: frauen- und männerspezifisches Verhalten, das sich unter anderem ausdrückt in Ritualen. Diese gelassen zu interpretieren, Wissen über sie tagtäglich einzubeziehen und mit ihnen bewußt zu leben, fällt uns schon innerhalb unserer eigenen Bezugsgruppen mühsam schwer.

Wenige Autorinnen haben Erkenntnisse zu diesem Thema so nachvollziehbar dargestellt wie die US-Amerikanerin Deborah Tannen. Und so lesen sich ihre Ausführungen über Rituale in ihrem Buch „Job Talk“ so aus dem Leben gegriffen, daß sie viel Zustimmung finden. Auch wenn sie unser Selbstbild ganz schön ins Wanken bringen.

Ich will ein paar Beispiele dafür nennen. Wir westlichen Frauen entschuldigen uns häufig. Mit diesen - oft rituellen - Entschuldigungen, die dazu dienen, Gespräche anzukurbeln oder in Schwung zu halten, harmonisieren wir und übernehmen Verantwortung. Wir signalisieren Bedauern und Anteilnahme.

Das Ritual funktioniert, solange es verstanden wird. Frauen verstehen es meistens. Da Männer sich bei Männern fast nie und bei Frauen äußerst selten entschuldigen, rituelle Entschuldigungen außerdem kaum Bestandteil ihrer Gesprächsführung sind, kommen nur wir Frauen in die Situation, uns sogar für Dinge zu entschuldigen wie das Wetter. Kollege Heiner kommt durchnäßt und miesepetrig zur Arbeit. Um ihn zu trösten, empfängt ihn Kollegin Petra mit den Worten: „Es tut mir leid, daß du naß geworden bist. Gestern schien doch noch so schön die Sonne!“ Als Heiner antwortet: „Naja, du kannst ja nichts dafür,“ ist Petra sauer. Daß sie nichts fürs Wetter kann, weiß sie selbst. Communication breakdown.

Aber auch für Fehler in unserer Arbeit entschuldigen wir uns häufig und verringern damit unsere persönliche Erfolgsbilanz. Diese Konsequenz ist uns aber überhaupt nicht bewußt. Kaum ein Mann wird hingegen so unklug sein, auf seine Unzulänglichkeiten hinzuweisen, geschweige denn sie zum Gesprächsthema zu machen. Und so entstehen Hierarchien, und sie kommen gefährlich ins Schwanken, wenn Frauen sich „wie Männer“ und Männer „wie Frauen“ am Arbeitsplatz verhalten. Besonders ungnädig fallen dabei meistens die Reaktionen der eigenen Geschlechtsgegnossen aus.

Die Beispiele setzen sich fast endlos fort. Rituell Streiten ist Männerbastion. Streiten wir Frauen mit, so gelten wir - auch in den eigenen Reihen - meistens als aggressiv und dominant, also unweiblich. Und gehen wir nicht anschließend mit zum vergnüglichen Bier - was Männer nicht selten geschickt zu verhindern wissen - so bleibt uns nur ein verständnisloses Kopfschütteln ob dieser plötzlichen Trautheit nach dem Streit. Die Abgrenzung privater und beruflicher Gespräche am Arbeitsplatz, der Umgang mit direkter und indirekter Rede, Lob und Tadel, rituelles Klagen und der recht unterschiedliche Humor von Frauen und Männern sind weitere Beispiele, an denen deutlich wird: schon die Interaktion zwischen Frauen und Männern derselben Gesellschaft ist rituell geprägt.

Trotzdem werden mögliche Unterschiede immer wieder geleugnet, ignoriert oder boshaft interpretiert. Doch wäre es nicht ein echtes Wunder, wenn diese subtilen Mechanismen nicht auch die entwicklungspolitische Debatte und unser pädagogisches Handeln prägen würden, genauso eben wie unsere privaten und beruflichen Beziehungen? Wenn Rituale aber, wie Hans Bühler postuliert, sehr viel mit Macht und Gewalt zu tun haben, so frage ich mich, ob die Auseinandersetzung mit den Ritualen und Riten Fremder überhaupt Verstehen fördern kann, wenn wir schon im Nahbereich Wahrheiten meiden.

Hand auf Herz! Ist globales Lernen am Beispiel von Ritualen und Riten also eine pädagogische Dimension, die wir vertiefen sollten? Oder sind wir von vorneherein dazu verdammt, kurzsichtig in fremden Nebeln zu stochern, solange unser Blick nicht einmal bis zum eigenen Nabel reicht?

Barbara Toepfer

Asit Datta

Von der Nützlichkeit der Medien im Kontext des globalen Lernens

„Paradoxerweise bestand die Auswirkung des Rades und Papiers auf die Bildung neuer Machtstrukturen nicht in der Dezentralisierung, sondern in einer Zentralisierung. Eine Beschleunigung der Kommunikation macht es einer Zentralmacht immer möglich, die Grenzen ihres Wirkungsbereiches nach außen zu verschieben.“ (McLuhan 1994, 151)

Vorbemerkungen:

Im folgenden werden Thesen vom Nutzen der Medien für das Lernen im allgemeinen und für das globale Lernen im besonderen vorgestellt, die sich zum großen Teil auf das Medium beziehen. Das Medium Fernsehen hat nach dem Zweiten Weltkrieg den ersten Rang unter den Medien erobert - dies nicht in den Industriegesellschaften; wie das Radio maßgeblich die Berichterstattungen in den Printmedien beeinflusst hat, so hat das Fernsehen nicht nur Inhalte der Berichte in den Printmedien, sondern auch unsere Sehgewohnheiten verändert. Die Beliebtheit der Comics bei Kindern und Jugendlichen, mittlerweile auch bei Erwachsenen, ist ohne das Aufkommen des Fernsehens nicht denkbar. Ebenso unvorstellbar ist das Aufkommen von solchen Magazinen oder Zeitschriften wie „Focus“ oder „Die Woche“ - wenig Text, viel Bilder.

These 1: Die Bilderwelt des Fernsehens prägt unser Weltbild. Die „virtual reality“ hat mehr Bedeutung als die Realität selbst. Was im Fernsehen nicht vorkommt, neh-

men wir kaum wahr. Erkunden Sie sich beispielsweise bei Ihren StudentInnen, ob sie wissen, wo sich außer in Bosnien, die anderen über 50 Kriege und Bürgerkriege in der Welt in den letzten Jahr ereigneten.

These 2: Da das Fernsehen mehr auf „Ereignisbilder“ fixiert ist, berichtet dieses Medium über die Dritte Welt vornehmlich nur dann, wenn dort Ereignisse wie Kriege oder Katastrophen vorkommen. Die Überflutung solcher Bilder ist eine der Ursachen für die Hal-

tung bei den DurchschnittszuschauerInnen „Dritte Welt, nein danke!“. Gleichwohl ist der Anteil der Fernsehsendungen von der Dritten Welt und über die Dritte Welt sehr gering.

These 3: Schon aus den Diskussionen der 60er, 70er und 80er Jahre wissen wir von der Begrenztheit dieses Mediums. Gleichwohl scheint der Glaube der ZuschauerInnen, daß das Fernsehen das glaubwürdigste Medium sei, unausrottbar zu sein.

Fernsehen ist, im Gegensatz zu Fotografie und Film, „datenarm“ (= oberflächlich) meint McLuhan. Wember hat mit seinem Experiment zu zeigen versucht, wie bei den ZuschauerInnen der Eindruck entsteht, besser informiert zu sein, als sie tatsächlich sind. Das Fernsehen sei nach Jerry Mander unfähig, sich auf komplexe Begriffe, Theorien und abstrakte Diskussionen einzulassen. Die drei Gebote des Fernsehens - ohne Voraussetzungen, ohne Irritationen, ohne Erörterungen - sind genau das Gegenteil von dem, was den Inhalt eines Unterrichts ausmacht, so Neil Postman.¹ Es gibt verschiedene plausible Erklärungen für solche Thesen, z.B.

„Ein Fernsehbild bietet dem Beschauer etwa 3.000.000 Punkte pro Sekunde. Davon nimmt dieser nur ein Paar Dutzend in jedem Augenblick auf, um sich daraus ein Bild zu machen.“ (McLuhan 1994, 575)

„Die Notwendigkeit, ‘jeden anzusprechen’, ein bezeichnendes Merkmal für das ... Fernsehen ..., hindert die Journalisten daran, ausführliche und komplexe Erläuterungen zu geben...“ (Postman 1988, 89)

These 4: Diese Notwendigkeit „jeden anzusprechen“ leitet zum nächsten Zwang des Fernsehens über, „sich den bereits vorhandenen Interessen anzupassen. In gewisser Weise geht das Fernsehen sehr viel

handene Vorurteile des Publikums fortwährend zu bestätigen. Paradebeispiele sind Sendungen von Peter Scholl-Latour und Gerhard Konzelmann. Aber auch sie sind nur Beispiele für die These. Unwis-

sentlich oder wissentlich, verbreiten viele Journalisten ihre Vorurteile oder Alltagstheorien, gegen die Analysen, Gegendarstellungen und Aufklärungen wenig ausrichten zu können.² Hier wäre die beispielhafte Analyse einer Sendung weniger erfolgversprechend als eine Medienerziehung, die darauf zielt, die Begrenztheit eines Mediums offenzulegen und über unsere Wahrnehmungsmuster dieses Mediums zu reflektieren.

These 5: Zur Offenlegung gehört, wie das Medium zur Spaltung der Welt beiträgt (vgl. das Zitat von McLuhan am Anfang). Das Fernsehen ist eine Erfindung des Westens. Je mehr dieses Medium weltweit verbreitet wird, desto mehr findet eine Zentralisierung der Macht statt. Auch in den Slums der Dritte-Welt-Großstädte kann man heutzutage Dallas und Denver, Magnum und Derrick, Viva und MTV empfangen. Unmerklich findet eine weltweite Vereinheitlichung der Jugendkultur statt.

Wenn die Industriestaaten durch ihre Entwicklung in den letzten 150 Jahren daran maßgeblich beteiligt sind, die Artenvielfalt dieses

Planets bedrohlich zu reduzieren, sind sie jetzt dabei, durch die Verbreitung des Fernsehens und das Billigangebot ihrer Sendungen, die Kulturviele dieser Welt ebenso zu vernichten. „Eine McDonaldisierung der Gesell-

schaft“ (Ritzer 1995) geschieht nicht nur im Westen, sondern weltumfassend. Im übrigen wird eine solche Vereinheitlichung der Jugendkultur auch in den fremden Ländern von den Fernsehjournalisten z.B. in Deutschland fast ausnahmslos positiv bewertet, als ob diese ein Zeichen der Entwicklung sei. Diese Art der Berichterstattung hat etwas mit einer paternalistischen Haltung (wir da oben, ihr da unten) zu tun.

These 6: Zu dieser Haltung gehört nicht nur die unterschiedliche Länge eines Berichts über ein ähnliches Ereignis in unterschiedlichen Regionen der Welt, sondern auch wie darüber berichtet wird (vgl. z.B. Berichte über Wahlen in Israel, Präsidentschaftswahlen in den USA mit den Berichten über Wahlen in Indien).

Ein besonders krasses Beispiel für diese Haltung ist der vom BMZ mit dem Journalistenpreis ausgezeichnete Film „Weißer Mann, komm wieder“, der vom ZDF in der Reihe „Afrika - die Zukunft ist schwarz“ am 04.08.1994 gesendet wurde. Die kontroverse Diskussion über den Film und Preis zwischen dem BMZ und Media Watch liegt jetzt in einer Dokumentation vor. Auf diesen Film gehe ich mit dem Verweis auf die Dokumentation der Media Watch nicht mehr explizit ein. Statt dessen schließe ich auf die Frage „Was tun?“ mit einer Unfähigkeitserklärung verbunden mit einer Empfehlung ab: Wir wissen schon seit McLuhan, daß das Medium die Botschaft ist. Mittlerweile hat sich nicht nur das Medium, sondern haben sich auch die Inhalte, die Machart und die Einstellungen verselbständigt. Unsere Erfahrungen der letzten 30 Jahre zeigen, daß weder Kritik, noch Gegenbeweise noch Aufklärungen zu einer Veränderung des Mediums beitragen können. Eine Hilfe für das globale Lernen könnte der Verhaltenskodex der NGOs sein. (Vgl. NGO-EC Liaison Committee 1991)

Literatur:

Datta, Asit (Hg.): Wieviel Bevölkerungswachstum vertragen die Medien? Hannover 1995.

Mander, Jerry: Schafft das Fernsehen ab. Reinbeck 1979.

McLuhan, Marshall, in: Die magischen

bullets in the air
or: a wish for palestinian children in the 29th of
september, 1996

if there are bullets in the air followed by helicopters
full of weapons to kill,
now,
if there is a constant noise of ambulances, day and
night, collecting smashed human beings,
if shooting in tv shows the way to school is becoming
impossible,
if life dries out downtown and cemeteries are packed
ot honour the lost lives of martyrs,
if points of attachment are fixed to individually protect
or to kill, - "not to make love",

then, there is war, war, war, oh, my goodness, there
is a war.

how can we believe in god, if a bullet terminates life?
how can we accept that $1 + 1 = 2$, if one bullet is
enough for me?
how can we be convinced that "water is stronger
than stone",
if a bullet meets you?
how can we continue forgiving, if there are bullets in
the air, straightforward, without any mercy?

there is war, war, war, oh, my dear, there is a war.

will we be able to return home,
without being sure that nobody will be missed?
will we be able to return to school,
without knowing wether there will be some future?
will we be able to return to work,
without means and conviction for sense?

stop bullets in the air
stop them at points of attachment
stop them alongside the ways to schools
stop them in tv
stop them at works
stop them back home
let us stop them in our hearts.

Hans Bühler

genauer auf das ein, was sein großes Publikum verlangt“ (Postman 1988, 89). Dies verleitet häufig dazu, besonders im Falle von Berichten über die Länder der Dritten Welt, vermutete oder tatsächlich vor-

BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW BDW

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft / Kommission für Bildungsforschung mit der Dritten Welt

Kanäle. Understanding Media, 1964, Nachdruck Basel 1994.

Media Watch (Hg.): Der Film „Weißer Mann, komm wieder“. Die Debatte: „Wege zur Rettung Schwarzafrikas oder Aufruf zum Modernen Kolonialismus?“, Köln 1996² (1. Aufl. März 1996, 2. Aufl. Mai 1996).

NGO-EC Liaison Committee (Hg.): Verhaltenskodex. Bilder und Botschaften. Leitlinien zur Darstellung der Dritten Welt in der Bildungs- und Öffentlichkeitsarbeit Brüssels, Bensheim 1991².

Postmann, Neil: Wir amüsieren uns zu Tode. Frankfurt a.M. 1985.

Postman, Neil: Die Verweigerung der Hörigkeit, Frankfurt a.M. 1988.

Ritzer, Georg, Die McDonaldisierung der Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1995.

Wunter, Bernward: Wie informiert das Fernsehen?, München 1976.

¹ Vgl. McLuhan 1994, 473; Mander 1979, insb. 225 ff.; Postman 1985, 181.

² Vgl. hierzu: Datta 1995, insbesondere die Analyse der ZDF-Sendung „Milliardenbombe“, 27.

Stellen für Nachwuchsforscherinnen und Nachwuchsforscher

Auf Anfrage der Kommission hat Prof. Dr. Uwe Holtz zur Stellensituation im entstehenden „Nord-Süd-Zentrum für Entwicklungsforschung“ folgendermaßen geantwortet: „Besten Dank für Ihre Anfrage. Das Nord-Süd-Zentrum für Entwicklungsforschung wird drei Abteilungen und damit Themenbereiche aufweisen: Politischer und kultureller Wandel; wirtschaftlicher und technischer Wandel; Naturraumpotentiale - Ökologie - Ressourcenmanagement. Da der Berufsprozess für die Abteilungsleiter noch nicht abgeschlossen ist, läßt sich keine Aussage über ganz spezifische Forschungsbereiche treffen. Wir rechnen mit insgesamt 20 bis 30 Stellen für qualifizierte Nachwuchsforscher/innen“. Weitere Informationen: Prof. Dr. Uwe Holtz, Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, Seminar für Politische Wissenschaft, Prof. Dr. Uwe Holtz, Am Hofgarten 15, 53113 Bonn, Tel: 0228/737678; Fax: 0228/259485.

Leserbrief

So bitte nicht!

Zum Streit A.Treml (Evolutionstheorie) contra Bühler, Datta, Mergner, Karcher (in ZEP 1/96 und 2/96)

So bitte auf keinen Fall! Auch wenn mir die 4 Autoren bekannt bis sehr gut bekannt sind und in mindestens einem Fall in den engsten Freundeskreis gehören, kann ich es mir nicht ersparen, auf ihren gemeinsamen Aufruf in ZEP 2/96 kritisch zu reagieren.

Warum nur, warum, frage ich gleich zu Beginn, geraten Angehörige bestimmter Disziplinen, insbesondere der Sozialwissenschaften, aber auch der Psychologie, immer gleich aus den Fugen und fühlen sich genötigt, ihre Geschütze auszurichten wie die Alt-Testamentarier gegen die Gotteslästerer, wenn es darum geht, der „noch anderen Seite“ des Menschen nachzuspüren?

Alfred Treml wird vorgeworfen, als „Grundprinzip der Erziehungswissenschaften die Vorstellung vom Menschen als triebgeleitetes Wesen“ (wieder-?) einzuführen. Ich möchte zwei Dinge tun. Erstens darstellen, wie Alfred Tremls Vorstoß noch (und anders) aufgefaßt werden kann. Zweitens möchte ich dringend davon abraten, in einer solchen Form miteinander umzugehen, wie es hier getan wurde, noch dazu unter Kollegen, die sich im Grunde schätzen. Daß die Hauptschriftleitung in Person von A.Treml den Aufruf abgedruckt hat und er damit unter Beweis stellt, daß er keinen Disput scheut, sei nur am Rande anerkennend erwähnt.

Zur Sache. Daß die Evolutionstheorie zu einem eventuell beherrschenden wissenschaftlichen Paradigma geworden ist (Treml 1996c), läßt sich unter anderem ableiten aus der gestiegenen Zahl von Aufsätzen (die vor allem aus dem nord-amerikanischen Bereich stammen, das Thema hat seit einigen Jahren regelrecht Hochkonjunktur), bleibt letztlich aber Auffassungssache. Daß aber eben diese Theorie (oder besser: die neuen Erkennt-

nisse zu eben denselben) in die Pädagogik wenig Eingang gefunden hat, ist eine Tatsache! Daraus allein leiten die 4 Autoren lediglich ab, daß es Gott sei Dank nicht dazu gekommen ist - sinngemäß: dies sei historisch schon einmal mißbraucht worden und gehöre in keinerlei Diskussion. Ich setze dagegen, daß es allemal gefährlich und trügerisch ist, offensichtliche Fakten und Erkenntnisse quasi zu verschweigen nach dem Motto 'Wenn wir nur lange genug etwas negieren oder ignorieren, existiert es irgendwann nicht mehr'. Schon an dieser Stelle möchte ich die Ansicht vertreten dürfen, daß wir (und zwar wir alle, auch und vor allem die Lehrenden) lernen müssen, darüber hinauszuwachsen. Was spricht dagegen, einzusehen: Wir Menschen sind so uns so, auch in unserer Natürlichkeit, zu fragen, wie gehen wir damit um, damit wir eines Tages tatsächlich darüber hinauskommen? Das könnte am Schluß sogar Enzensberger erfreuen ('Überfordert mit der Einen Welt', sinngemäß). Was, wenn die jungen Menschen uns hinter die Schliche kommen, denn dafür sorgen gegebenenfalls schon andere!? Dann doch lieber die Anerkennung evolutionstheoretischer Erkenntnisse mit dem vornehmen Auftrag, sie als Herausforderung zu begreifen und Antworten zu finden, die den Weg zum 'Globalen Denken' (und 'Globalen Fühlen', füge ich hinzu) freigeben. Tatsachen der Genetik dürfen nicht unter den Tisch fallen, nur weil sie in bestimmte Konzepte nicht hineinpassen. Das sieht allzu sehr nach etwas aus, das wir schon einmal hatten, diesmal im Osten Europas - eine Reihe von Eigenschaften wurden einfach negiert, um den neuen kommunistischen Menschen schaffen zu können. Vielleicht stimmt es, daß die Jugend, die (nur als Beispiel) kein Lagerfeuer draußen in der Natur mehr kennenlernt (so wie wir es noch taten), dies auch gar nicht vermisst, weil es kein triebgeleitetes Ur-Bedürfnis nach Lagerfeuerromantik gibt. Aber nun entsprechend davon auszugehen, die offensichtlich natürlich angelegten Schwierigkeiten mit der 'Einen, großen Welt' seien zu überwinden einzig durch den starren Blick auf das vernunftgeleitete Subjekt als Ideal, das bezweifle ich.

Zurück zum Aufruf. Zur Tagung im

Herbst 96 habe A. Tremml auch rechts-konservative Aktivisten eingeladen. Ja, du lieber Himmel, stinkig wird so etwas doch erst dann, wenn nur solche Leute eingeladen werden und die Sache in einem irgendwie eigenen Saft zu schmoren Gefahr läuft - übrigens genauso im eigenen Saft wie so häufig 'unsere' Themen (Eure und meine, Ihr lieben Autoren).

Sodann ist es eine bloße Unterstellung von Euch zu behaupten, hier solle das Ideal des vernunftgeleiteten Subjekts durch die „Vorstellung des Menschen als primär triebgeleitetes Wesen“ ersetzt werden. Ich verstehe es ganz anders, nämlich den Menschen mit seinem Ideal des „verantwortlich handelnden Individuums“ auch unter dem Aspekt des triebgeleiteten Wesens verstehen zu wollen. Mehr noch (denn seit Freud haben wir mit dem Verstehen weniger Probleme als mit dem Handeln): zu erörtern, wie ein solch 'auch-triebgeleitetes Wesen' die Eine Welt und eine gewisse Interkulturalität meistern kann, mindestens aber versucht, mit allen Anforderungen der Globalität umzugehen. Und dieser Versuch gehört eben als Unterrichtsprinzip in alle Bildungs- und Ausbildungsgänge!

Leugnen hilft nicht. Die Ambivalenz menschlichen Verhaltens muß weiterhin Thema sein. Die „Verstärkung von Humanität für die menschliche Gesellschaft“ gelingt am besten, wenn man diese Ambivalenz weiterhin diskutiert und erforscht. Diese 'andere' Seite ist mit Erich Fromms „Anatomie der menschlichen Destruktivität“ und vielen anderen Arbeiten nicht etwa zu den Akten gelegt. Die Anlage-Umwelt-Kontroverse ist im Grunde nicht ausgestanden, ganz einfach auch, weil aus ihr nicht die Schlüsse gezogen wurden, die den Erziehungswissenschaften die geeigneten Vorlagen liefern könnten, um zu lernen, wie man den Menschen mit seinen Defiziten zunächst einmal akzeptiert, auch wenn man weiß, daß er oder sie unter der schmucken Kleidung auch noch nackt ist, vielleicht sogar einen Schmerbauch hat. Und diese Kontroverse ist durchaus ohne jeden rassistischen Hintergrund durchführbar. Diejenigen, die sie mißbrauchen wollen, werden das ohnehin tun und dabei auf

Uralt-Klischees zu Felde reiten! Um einen „Rückfall in eine biologische Interpretation menschlichen Verhaltens“ geht es dabei nicht, zumindest muß man das nicht zwangsläufig so verstehen. Somit endet der Gedankengang von A. Tremml auch nicht bei rassistischen Vorstellungen bekannter Couleur, sondern ist der Appell, mit den bekannten Tatsachen und Vermutungen der Evolutionstheoretiker und Soziobiologen im Rahmen der Einen Welt umgehen zu lernen, dem Globalen Denken und Fühlen einige Schritte näherzukommen!

So herablassend darf man A. Tremml nicht beurteilen, wenn man ihm unterstellt, er sei „gegen jegliche Form einer Utopie des guten Lebens“. Schließlich handelt es sich -realistisch gesehen- nun wirklich um eine Gratwanderung zwischen Bonum und Malum, wobei allenfalls die Entscheidung zwischen Optimismus und Pessimismus möglich und verständlich ist. Wenngleich ich eher zu denen gehöre, die in sich Grund zum Optimismus spüren, gestehe ich jedem auch eine andere Haltung zu. Und Sätze wie: „Hier helfen dem Erziehungswissenschaftler die großen, skeptischen Kollegen aus der Soziologie (Luhmann) und Biologie (Riedl)“, Ihr lieben 4 Autoren, das ist zynisch und fehlt am Platze, insbesondere, wenn man diese Zeile im Kontext liest (S.27 rechts, Zeile 31). Das gleiche gilt für weitere Zeilen im Verlauf der S. 27 gegen Schluß. Auch auf der nächsten Seite verfolgt Ihr ein Zitat Tremmls, um es weiter unten wiederum sehr zynisch zu kommentieren.

Nicht nur als kleiner Szene-Angehöriger auf der entwicklungspolitischen Ebene, sondern auch als 'Auch-Biologe' sage ich dazu, daß wir die Natürlichkeit des Menschen mit hineinnehmen müssen in unsere Diskussion, denn sie kann in der Tat erschweren, Weltbürger zu sein! Das Verhalten der meisten Menschen und sehr deutlich auch das unserer Schülerinnen und Schüler zeigt klar, daß wir mit der Einen Welt zunächst wirklich überfordert sind (vorübergehend und als notwendige Umdenkphase, wie ich persönlich meine). Schließlich hatten weltweit sich mit Erfolg ausbreitende Ratten das Problem nicht, an anderen Rattenkulturen zu versagen, schon aus Gründen mangelnder

Intelligenz und Kulturinkompetenz! Aber wieder ernsthaft: man kann ergo erwarten, daß höhere Intelligenz und ethische Anlagen (ob erblich oder nicht) die Chance dazu allemal bieten. Und hier in Tremmls Diskussion wird ja bitteschön nicht einem etwaigen 'Pavianismus' das Wort geredet, sondern doch wohl eher dem wertigen Ziel, global voranzukommen unter Einsatz aller geistigen, ethischen und erzieherischen Kräfte - und trotz der seitens der Evolutionsforschung zutage-geforderten Anlagen. So!

Und: hat Alfred Tremml nicht recht? Wer setzt denn schon wirklich seinen Verstand ein (im Zusammenhang mit der Einen Welt)? Das sind doch vor allem Menschen wie Bühler, Tremml, Datta und die vielen anderen. Aber es sind dennoch nur sehr wenige! Oder? Da muß man niemanden herunterkanzeln mit solch überbissigen Sätzen wie auf S. 28, zweiter Absatz: „Das tut unser skeptischer Erziehungswissenschaftler“. Man lese es bitte im Kontext.

Die Genomabhängigkeit unseres global-kompetenten oder global-inkompetenten Verhaltens ist zwar rein wissenschaftlich noch lange nicht völlig abgeklärt, aber im Grundgedanken wohl richtig oder zumindest sehr wahrscheinlich eine Tatsache. Tierisches Verhalten (ich weiß, ich weiß, was sofort wieder die meisten denken: „... ist nicht einfach so auf den Menschen übertragbar!“) zeigt eindeutig ein Grundprinzip: Je näher die Genverwandtschaft, desto höher die Bereitschaft zu altruistischem Verhalten. Gepardenbrüder verzichten sogar auf Sex, wenn sie dadurch einem ihrer Brüder die Fortpflanzung ermöglichen können. So bleibt die Weitergabe gleicher oder sehr ähnlicher Gene gesichert. Bekannte Arbeiten namhafter Menschen aus der Wissenschaft haben solches vielfach nachgewiesen („Das Prinzip Eigennutz“!). Nun aber, liebe Autorengruppe, daraus den Slogan „Gleiche Gene - gleiche Interessen - gleiche Politik“ abzuleiten, steht im völligen Widerspruch zu den alltäglichen Erfahrungen. Das wißt Ihr auch genau! Ich schrieb es schon einmal in einem Leserbrief (3/93), daß die Interessen zum Beispiel eines kenyanischen und eines deutschen Bauern viel ähnlicher sind als die von besagtem

kenyanischen Bauern und seinem Staatspräsidenten! Ein viel besseres Beispiel noch ist die Weltfrauenpolitik. Die Interessen von Frauen in den meisten Kulturen ähneln sich in wesentlichen Dingen auffällig. Dem vertikalen Interessenszusammenhang steht also immer öfter ein horizontaler gegenüber - der Beginn von globaler Interessensverfolgung übrigens, und zwar außerhalb des Kapitals!

Noch ein Punkt: Ebenfalls auf S. 28, rechte Spalte oben, zitiert Ihr den Satz „Das Boot ist voll“ als Slogan der Neuen Rechten und weist mit recht auf die Gefahr hin, daß solches nur allzu schnell unterfüttert wird mit semi-biologischen Verbrämungen. Doch voller Empörung weise ich den Zusammenhang zu den (durchaus skeptischen) Darstellungen A.Tremls zurück, nämlich wir seien nur für die Horde von 100 oder 200 Menschen ausgestattet, darüber hinaus seien wir überfordert, die Aggressionen seien nicht mehr steuerbar. Empörung auf der ganzen Linie, denn „Das Boot ist voll!“ hat einen vollkommen anderen Aufforderungscharakter als das, was A.Treml sagen will (wenn ich ihn denn richtig verstehe), nämlich genau von dieser Problematik auszugehen, wenn wir überlegen, wie die Eine Welt denn herstellbar sein könnte, wie wir denn trotzdem global denken, fühlen und handeln können. Bin ich da zu blauäugig?

Und wenn unter Bezugnahme auf Luhmann (einige Zeilen weiter) von Gewalt geredet wird, so als dürfe es sie auf keinen Fall zur Wahrung beispielsweise der grundlegendsten Menschenrechte geben, so halte ich das für realitätsfern. Beispiel: Gewalt von UNO-Truppen gegen die ekelhaft-brutalen Machenschaften irgend eines Staates gegenüber seinen unschuldigen und furchtbar leidenden Zivilisten, und zwar weil deren Interessen auch die unseren sind (zu recht) und eben nicht „Gleiche Gene, gleiche Interessen, gleiche Politik“!

Daß A.Treml in den letzten Jahren offensichtlich die Betonung sehr stark auf die naturhafte Entstehung der Weltgesellschaft gelegt hat, mag so sein und könnte Euren entsprechenden Vorwurf erklären, nämlich die Weltgesellschaft habe doch eher wirtschaftliche Interessen als

Vorreiter. Aber wenn A. Treml dann wiederholt, der Mensch sei von Natur aus ein Nahbereichswesen, wie kann das jemanden empören? Wenn das so ist, so kann die Antwort nur immer die gleiche sein: Es gilt, dieses Defizit durch Lernen, Fühlen, Kontakte, den Intellekt usw. zu überwinden. Ein ewiges Spannungsverhältnis wird ohnehin bleiben, es sei denn, man hofft auf Gentherapie.

Und auch Eure Aufregung über die Idee, doch mehr die Pflichten zu betonen, kann ich nur zur Hälfte verstehen. Ihr hättet deutlich differenzieren müssen: Kampf für die Rechte dort, wo sie im wesentlichen vorenthalten werden. Eintreten für die Pflichten, wo sich wohlgenährte Wohlstandsbürger (auch immer mehr Schüler) nur noch mit ausgestreckten Beinen auf ihre Rechte berufen, ohne sich dessen bewußt zu sein, daß Luxus nichts Selbstverständliches ist und diese Welt, soll sie denn lebenswert werden bzw. bleiben, auch verantwortungsvollen Umgang und Einsatz erfordert, ja, auch Opfer! Und nirgendwo (nirgendwo!) hat A.Treml gar für eine Instanz zur Formulierung und Wahrung dieser Pflichten plädiert! Eine solche Zwangsgesellschaft ist sicher nicht intendiert. Wenn diese Pflichten nicht von jedem Individuum erkannt und verinnerlicht werden, sind sie das Papier nicht wert, auf dem sie formuliert wurden!

Quintessenz meiner Aussagen: Wir sollten uns mit viel Weitblick und Wohlwollen und ohne Scheuklappen (!) die weitere evolutionstheoretische Diskussion nicht ersparen und diese Thematik parallel zu der Eurigen immer auch mitdiskutieren. Nur, wer auf den Grund und Abgrund schaut, weiß, wie das Fundament des Gebäudes auszusehen hat! Und schließlich: A.Treml Determinismus-Propaganda vorzuwerfen, ist ungerecht und meines Erachtens böswillig, weil nicht begründbar. Es schadet seiner Person und gehört in der Öffentlichkeit vorsichtiger formuliert. Deshalb mache ich meinen ersten Satz nochmal zum letzten: So bitte auf keinen Fall!

Fernand Schmitt

Landesarbeitskreis Schule für Eine Welt,
Stuttgart; Lehrer im Lise-Meitner-Gymnasium,
Böblingen

Leserbrief

Papier ist noch immer zu geduldig

Fragen, Gedanken aber auch Irritationen zum Artikel von Renate Nestvogel «Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung» in ZEP 19 (1996) 2, Seite 15
bis 24

Der aufmerksame Leser, mit dem die Autorin wahrscheinlich nicht gerechnet hatte, entdeckte unschwer, daß sie einen beinahe identischen Artikel bereits im Jahre 1982, also vor genau 14 (vierzehn!) Jahren mit dem Titel «Traditionelle Erziehung/Einheimische Lernformen in Afrika» (Nestvogel 1982) veröffentlicht hatte. Daran wäre allerdings nichts unbedingt Aufregendes, wenn besagte Autorin erstens auf diesen Umstand verwiesen hätte, doch das hat sie uns in ihrem Literaturverzeichnis vorenthalten und wenn zum anderen der Leser von ihr über einen Erkenntniszuwachs der vergangenen vierzehn Jahre informiert worden wäre. Das wäre forschungsmethodisch durchaus legitim. Dem ist jedoch nicht so. Also, kein Erkenntniszuwachs seit 1982? Scheinbar, denn wir stoßen bei unserer Recherche in den Literaturangaben (S.23) nur auf eine (1) neue Quelle. Die eines Afrikaners? Nein, sondern Müller/Treml, Ethnopädagogik, Berlin 1992! Doch von beiden Autoren erscheint nur Müller und das im Anhang (S.24). Schnurer (1995) befindet sich wohl im Text (S.22), doch nicht im Literaturverzeichnis! Wie wird hier mit den Quellen umgegangen? Eine der ersten Regeln, die wir unseren Studenten zu wissenschaftlichem Arbeiten vermitteln: Diebstahl geistigen Eigentums, auch des eigenen, wird geahndet, ist zumindest unseriös. Louis ARAGON wies in einem seiner Werke darauf hin, daß er Quellenangaben unterschlagen habe, um dem aufmerksamen Leser die Entdeckerfreuden nicht zu nehmen. Wo das steht? Das verrate ich ebenfalls nicht! -

Wenn es 'nur' um Literaturunterschlagnungen ginge, sollte der Disput

auf anderem Wege ausgetragen werden. Hier liegen m.E. einige Sachverhalte tiefer und sie weisen auf eine Problematik hin, die wir der Autorin wohl anlasten sollten, doch eben ihr nicht nur allein.

1. Ki-Zerbo (1979, S.23) informiert: «Man braucht nicht Historiker zu sein, um zu bemerken, daß kaum ein Monat mehr in der Welt vergeht, ohne daß mehrere Bücher über die Geschichte Afrikas veröffentlicht werden. Die Aufwertung der Vergangenheit dieses Kontinents ist ein Zeichen der Zeit». Und er würdigt besonders den «subjektiven Elan» der Afrikaner bei der «objektiven Begründung im Erreichen der Unabhängigkeit...» (ebenda). In unserem Falle wird davon keine Notiz genommen und dem Leser des Artikels wird das vor vierzehn Jahren in einem deutschen Kopf Erdachte heute nochmals aufgewärmt. Gerade die erziehungswissenschaftliche und historische Forschung hat in dieser Zeit in einer Vielzahl afrikanischer Staaten einen derartigen Aufschwung genommen, daß wir um die Ergebnisse keinen Bogen machen dürfen, um uns nicht selbst ins Aus zu manövrieren. Als wenn es niemals einen Boahen, Diop, Ki-Zerbo, Keita, Lopes, N'Dinga Oba, N'Kruma, Niane, Nyerere, Senghor, Yoloye... gegeben hätte. Aber nicht nur weltweit ausgewiesene afrikanische Wissenschaftler äußern sich, vor allem sind es auch Lehrer, Erzieher, pädagogisch interessierte Eltern, die Alten, die noch lebenden 'Geschichtsbücher' und das Heer afrikanischer Schriftsteller, weil es nötig ist. Ist es nicht wirklich an der Zeit, dies endlich zu registrieren und zu akzeptieren?

2. Dem Leser werden mindestens vierzehn Jahre Stillstand in der erziehungswissenschaftlichen und historischen Forschung sowohl bei uns als auch auf dem afrikanischen Kontinent Glauben gemacht. Es ist bei weitem keine Überspitzung, wenn einem dabei HEGEL in den Sinn kommt, der nur dem Norden des Kontinents Bewegung, Geschichte bestätigte, da dieser nach seiner Meinung «der asiatischen und europäischen Welt» zugehörte. Der Rest, das schwarze Afrika, sei «kein geschichtlicher Weltteil...hat keine Bewegung und keine Entwicklung aufzuweisen...» (Hegel 1970, S.120ff.) Sogar Marx und Engels - ursprünglich begeisterte

'Junghegelianer' - sagten Hegel und damit großen Teilen seiner philosophischen Anschauungen und Lehrmeinungen auch diesbezüglich valet. Nehmen wir doch nur zur Kenntnis, daß traditionelles afrikanisches Erziehungsgut in seiner Vielfalt heute in Schullehrplänen und Schullehrbüchern einen festen Platz einnimmt, daß traditionelle Erziehungsmethoden und Organisationsformen in rezenter Schulbildung den Bedingungen entsprechend heute ihre Wirksamkeit nicht verfehlen. Doch darüber sollte informiert werden.

3. Für einen Europäer, auch wenn er Eindrücke «während mehrerer Aufenthalte in Dörfern verschiedener afrikanischer Länder gewonnen» zu haben glaubt (Nestvogel 1996, S.21), ist gerade traditionelle Erziehung noch heute ein mit vielen Tabus behaftetes Untersuchungsfeld. Man muß schon längere Zeit, bis zu Jahren, vertrauensvoll mit Afrikanern zusammenleben, um in diese durchaus sensible Thematik einigermaßen einzudringen - bei der „Eroberung der afrikanischen Seele“. Deshalb sind gerade wir so ungeheuer angewiesen auf spezifische afrikanische Forschungsergebnisse zu dieser Thematik. Wie sagte doch der alte Afrikaner: Die Europäer, die den Kontinent vom Schiff aus beobachten schreiben über uns drei Bücher. Jene, die ihren vierzehntägigen Urlaub bei uns verbrachten, schreiben zwei. Aber die, die Jahre mit uns zusammenlebten, trauen sich selten zu, auch nur ein einziges Buch über uns zu schreiben!

4. Es ist grundweg falsch und unwissenschaftlich zugleich, von der traditionellen afrikanischen Erziehung zu sprechen. Negiert wird damit die Vielfalt, die Spezifika, die oft gravierenden Unterschiede einzelner Lokalitäten, Stämme, Ethnien... Differenzierungen fehlen weitgehend im Aufsatz. Der afrikanische Kontinent ist keine Einheit. Er weist mehr Unterschiede auch in Fragen traditioneller Erziehung seiner Bewohner aus, als wir es heute nur erraten können. Verallgemeinerungen sind hier stets fehl am Platze. Sie charakterisieren ein falsches, ein unzutreffendes Bild. Kein Afrikaner spricht von europäischer Erziehung oder Schule... wohlwissend, daß vielfältige nationale Unterschiede bestehen.

5. Auftrag für uns alle sollte es sein, sich um ein neues, weitestgehend objektives,

den spezifischen Bedingungen entsprechendes Afrikabild zu bemühen und mit diesem produktiv umzugehen. Die Mahner und Aufrüttler unter uns werden immer zahlreicher. Ich denke da z.B. an Walter Michlers «Afrika - Wege in die Zukunft» (1995) oder auch an den Artikel in der gleichen ZEP-Ausgabe von Karl-Heinz Feldbaum «Du sollst nicht nur vom Töten berichten» (1996). Nicht zu überhören sind andererseits die mahnenden Worte vieler Afrikaner, daß Afrika noch immer durch die Europäer in mehrfacher Weise verzerrt wird. (vgl. Omotoso, K. S.172f.)

Abschließend würde ich mir wünschen, daß zukünftig die Auswahl der Beiträge durch das Redaktionskollegium verantwortungsvoll vorgenommen wird. Das bedeutet keinerlei Zensur der Inhalte. Doch was soll man tun, wenn der Autor gleichzeitig «ständiger Mitarbeiter der Zeitschrift» ist?

Literatur

- FELDBAUM, Karl-Heinz; Du sollst nicht nur vom Töten berichten; in: ZEP 19(1996)2, S.2-7
 HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich; Philosophie der Weltgeschichte; in: Hegel-Studienausgabe, Hg. v. K. Löwith und M. Riedel, Frankfurt a.M. 1970, Bd.12
 KI-ZERBO, Joseph; Die Geschichte Schwarz-Afrikas; Peter Hammer Verlag Wuppertal, 1979
 MICHLER, Walter; Afrika - Wege in die Zukunft; Horlemann/ Misereor, Aachen 1995
 NESTVOGEL, Renate; Traditionelle afrikanische Erziehungsmuster und ihre Darstellung zwischen Idealisierung und Abwertung; in: ZEP 19(1996)2, S.15 bis 24
 NESTVOGEL, Renate; Traditionelle Erziehung / Einheimische Lernformen in Afrika; in: GERWIN, Jos / MERGNER, Gottfried (Hrsg.); Innere und äußere Kolonisation; Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg 1982, S.70 bis 84
 OMOTOSO, Kole; Frustrationen beim Unterrichten Europas; in: du, Arche Afrika, Ausbruch ins Eigene; Doppelheft Nr. 12/1, Zürich Dez.1995/Jan.1996,

Jürgen Krause, Falkensee

Das Haus des Lernens

- zur Denkschrift „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“
aus interkultureller Perspektive

Im Sommer 1995 hat die Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen ihre im Herbst 1992 begonnene Arbeit abgeschlossen und um die Jahreswende 1995/96 das Ergebnis des gemeinsamen Nachdenkens von Vertreterinnen und Vertretern aus Wissenschaft, Wirtschaft und Politik in Form einer gleichnamigen Denkschrift (Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1995) vorgelegt.

Ihre Aufgabe bestand in der Erarbeitung von „... Analysen, Leitvorstellungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung von Bildung und Schule ...“ (3), die im vorliegenden Band zur weiteren Diskussion für die interessierte Öffentlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Der Kommission ging es in ihrer Denkschrift „... nicht darum, in allen Einzelaussagen, Vorschlägen und Empfehlungen volles Einvernehmen zu erzielen, sondern in den Grundvorstellungen zu einer gemeinsam getragenen Auffassung über die notwendige Entwicklung des Schulwesens zu kommen“ (3). Sie konzentrierte sich dabei auf:

- die Schule und das öffentliche Schulwesen (vgl. 3),
- die spezifische Situation in Nordrhein-Westfalen, obgleich auch Bezüge zu anderen Ländern der Bundesrepublik und dem Ausland dargestellt werden (vgl. 9ff.) und
- die grundlegenden Aufgaben von Bildung und Schule angesichts neuzeitlicher Veränderungen von Kindheit und Jugend und von absehbaren gesellschaftlichen Entwicklungstrends (vgl. 23ff.).

Im folgenden soll diese Schrift in Hinblick auf interkulturelle Aspekte des schulischen Lernens untersucht und kritisiert werden. Ich möchte dazu einige wesentliche Überlegungen, die mir für das Gesamtverständnis des Bandes wichtig erscheinen, voranstellen, um danach die spezifischen Vorschläge zum Themenbereich „Interkulturelles Lernen“ aufzuführen und zu bewerten. Auf diejenigen Vorschläge, die zwar Auswirkungen auf Interkulturelles Lernen in der Schule der Zukunft haben können, bei denen ich aber keinen unmittelbaren Bezug sehe, wie zum Beispiel die Steuerung des öffentlichen Schulwesens, die Strukturierung des Bildungswesens oder die Personalentwicklung im Schulwesen, möchte ich aus Gründen der thematischen Straffheit nicht weiter eingehen.

Ausgangspunkt der Kommissionsarbeit bildet die Verständigung über gesellschaftliche Entwicklungstendenzen, die als „Zeitsignaturen“ (23ff.) bezeichnet werden. Beim Ausmachen dieser Trends soll ausdrücklich nicht der Versuch gemacht werden, „... aus einem bestimmten Szenario zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen detaillierte Anforderungen an Ziele, Inhalte oder Organisationsformen schulischer und außerschulischer Bildung abzuleiten“ (23), weil „die Gegenwart kein klares Bild von ihrem Wandel und von der Gesellschaft der Zukunft [hat]“ (23).

Dieser Vorbehalt erscheint mir adäquat für den Umgang mit dem Thema 'Zukunft' zu sein, da auf diese Weise der grundsätzliche Kontingenz von Zukunft Rechnung getragen wird. Weil sich die Kommission aber in Hinblick auf eine wahrscheinlich zu erwartende Zukunft festlegen muß, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden will, Vorschläge über die zukünftige Entwicklung der Schule zu machen, hat sie die folgenden gesellschaftlichen Entwicklungen als langfristig wirkende Zeitsignaturen markiert:

- die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- die ökologische Frage,
- die Bevölkerungsentwicklung und Migration,
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse und
- den Wandel der Werte. (vgl. 23-30).

Angesichts dieser Entwicklungslinien, deren Auswirkungen nicht oder nur sehr grob abschätzbar sind, und der prinzipiellen Unsicherheit über die konkrete Zukunft, notiert die Kommission als Anforderungen an das schulische Lernen, daß es Kompetenzen vermitteln müsse, „... die den Anforderungen an einen vernünftigen Umgang mit den Entwicklungschancen und den Problemen der modernen Welt genügen“ (32). Diese recht nichtssagende Formulierung wird lediglich dahingehend erläutert, daß „... das Lernen und den Umgang mit Gelerntem und Ungelerntem zu lernen“ (33) in der Schule Priorität haben soll.

Diese didaktische Forderung halte ich für sinnvoll, denn kognitives Erwarten ist eine angemessenere Form der Bewältigung von Unwissen und Unsicherheit als normatives Erwarten. Es ist in meinen Augen erheblich wichtiger, daß ein junger Mensch das Lernen lernt und daß er jederzeit auf diese Kompetenz zurückgreifen kann, als daß er Fachwissen sammelt, das vielleicht schon beim Verlassen der Schule als überholt und veraltet gilt oder sogar nur bis zur nächsten Prüfung behalten wird. Auch in der Denkschrift findet sich das lebenslange Lernen als Anforderung an den Menschen unserer Zeit (vgl. 56ff.). Die festgehaltenen Zeitsignaturen beschreiben meines Erachtens die Entwicklungen in den modernen Gesellschaften, die zu globalen Problemen führen können, ausreichend vollständig.

Unter der Überschrift „Das Haus des Lernens“, eine Formulierung, die an das hebräische Wort für Schule „Bejth Sefer“

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

(Haus des Buches) angelehnt ist (vgl. 78), entwickelt die Kommission ihre Vorstellungen über die Schule der Zukunft. Sie soll ausdrücklich als Lern- und Lebensraum verstanden werden; die Trennung von Schule einerseits und dem „richtigen Leben“ andererseits soll zugunsten der Vorstellung aufgegeben werden, daß die Schulzeit ein wichtiger und Anschlußfähigkeit erzeugender Abschnitt des Lebens sei (vgl. 77ff.). Neben der bereits angesprochenen Entwicklung von Lernkompetenz ist es „Ziel und ständig zu sichernde Basis des Zusammenlebens von Menschen in einer vielfältig zusammengesetzten demokratischen Gesellschaft [...] die Achtung der Freiheitsrechte jedes einzelnen und die Übernahme sozialer Verantwortung“ (84) zu verwirklichen.

In dieser Formulierung liegt nach meiner Auffassung der tragfähige Kern der Argumentation. Es kommt der Kommission zunächst nicht darauf an, bestimmte Bildungsinhalte als zukünftig wichtig herauszuarbeiten. Ein solches Vorgehen wäre problematisch, eben weil Zukunft grundsätzlich nicht antizipierbar ist und es somit unmöglich bleibt, zu sagen, welche Inhalte später tatsächlich gebraucht werden. Vielmehr sollen schon junge Menschen lernen, daß sie nicht nur für sich allein, sondern auch für andere Menschen, die Gesellschaft, in der sie leben, und diese Welt mitverantwortlich sind. Diese Forderung hat Priorität vor jeder Diskussion über die Inhalte schulischer Bildung, die sich diesem Ziel unterordnen müssen, und führt unmittelbar zurück zu den Zeitsignaturen, denen gemeinsam ist, daß aus ihnen erwachsende Probleme wahrscheinlich nur durch gemeinsame Anstrengungen zu lösen sind.

Die Kommission führt diese Überlegungen weiter und unterbreitet Vorschläge für konkrete Inhalte des Schulunterrichts. Zunächst soll der traditionelle Fachunterricht durch „Lerndimensionen“ ersetzt werden. „Dimensionen sind dynamische, nicht streng voneinander abgesetzte Perspektiven, in denen Menschen ihre Wirklichkeit erfahren, sie erkennen, sich mit ihr auseinandersetzen, sie gestalten“ (107). Hierunter zählt zum Beispiel die Dimension „Kulturelle Tradition: Weltbilder, Wissenschaften, weltanschauliche Gemeinschaften, Kulturen“ (vgl. 108f.), die im heutigen Fachunterricht übergreifend durch mehrere Fächer wie Geschichte, Sozialkunde, Religion usw. berührt wird, ohne daß zwischen den einzelnen Fächern eine hinreichende Koordination auf ein übergeordnetes, gemeinsames Lernziel erfolgen würde. Vom Unterricht in Dimensionen verspricht sich die Kommission mehr Lernsinn für die Schüler und eine hohe Flexibilität für aktuelle Themen (vgl. 106).

Über diesen Vorschlag sollte nachgedacht werden, denn neben den bereits genannten Vorteilen sehe ich hier einen geeigneteren Umgang mit der Komplexität der Welt, als dies im traditionellen Unterricht der Fall ist. Dort wird oft nur ein isoliertes Phänomen behandelt, ohne immer ausreichend zu verdeutlichen, welche Verbindungen zu anderen Phänomenen, die eher andere Fächer betreffen, bestehen.

Im Abschnitt „Internationalisierung der Bildung“ (vgl. 117-126) macht die Kommission Vorschläge, die den Themenbereich des Interkulturellen Lernens betreffen. Neben einer kurzen Darstellung der demographischen Lage in Nordrhein-Westfalen, wo mit einem Anteil von 13,4% mehr ausländische Schüler unterrichtet werden als im Bundesdurchschnitt mit 9% (vgl. 119), wird festgehalten, daß „... das dringendste Problem Jugendlicher aus Ausländer- und Aussiedlerfamilien [...] die Inte-

gration in ihre neue Heimat [sei]“ (120). Neben sprachlichen sind hier auch kulturelle Hürden wie unterschiedliche Wertssysteme zu überwinden. Leitvorstellungen für die Schule der Zukunft in einer multikulturellen Normalität sollen sein:

- die Achtung der Freiheitsrechte anderer (vgl. 121),
- die Förderung einer positiven Identität als Mittel gegen Minderheiten- und Fremdenfeindlichkeit (vgl. 121),
- Erfolgserfahrungen für Schüler (vgl. 122),
- die Schule als solidarische Gemeinschaft (vgl. 122) und
- ein demokratisches Verhalten als unverzichtbarer Bestandteil des Schulalltages (vgl. 122).

Als Leitideen speziell für die interkulturelle Erziehung gelten:

- die Interkulturalität als Chance und nicht als Bedrohung (vgl. 123),
- eine nicht-nationale und nicht-rassistische Schulpädagogik, kein Eurozentrismus trotz des Zieles einer europäischen Identität (vgl. 123),
- die Vereinbarung unverzichtbarer Grundwerte eines demokratischen Zusammenlebens als kleinster gemeinsamer Nenner angesichts verschiedener Kulturen (vgl. 123),
- die Förderung von Strategien zur Austragung von Konflikten (vgl. 123),
- die Versuche, die Kultur des anderen zu verstehen (vgl. 123) und
- eine nicht diskriminierende, sondern auf Akzeptanz basierende Erziehung (vgl. 123).

Die Mehrheit dieser Leitvorstellungen ist ohne Frage sinnvoll, mit einigen bin ich allerdings nicht einverstanden. Problematisch scheint mir die Vermittlung von Erfolgserlebnissen als Leitgedanke in einer Schule, die immer auch eine Selektionsfunktion hat, wo das Scheitern, die Negativ-Selektion also, ein Bestandteil des Auswahlverfahrens für weitergehende Bildungsabschlüsse darstellt. Darum erscheint es mir sinnvoller, den Umgang mit dem möglichen Scheitern zu lernen und zu üben. Im Falle des Scheiterns sollte versucht werden, den entsprechenden Schülerinnen und Schülern das Gefühl zu vermitteln, daß sie nicht menschlich, sondern nur fachlich gescheitert sind. Angesichts der Situation auf dem Arbeitsmarkt und der wirtschaftlichen Entwicklung kommt der Fähigkeit, mit dem eigenen Scheitern umzugehen, in meinen Augen der Rang einer Schlüsselqualifikation zu. Mit Interkultureller Bildung hat diese Fähigkeit dann zu tun, wenn sich ein in dieser Beziehung kompetenter Mensch, nicht in Vorurteile über Ausländer flüchten muß, die den Einheimischen angeblich die Arbeitsplätze wegnehmen, um sein Scheitern auf dem Arbeitsmarkt ohne den Verlust seines Selbstwertgefühls zu überstehen.

Weiterhin ist mir nicht einsichtig, warum die europäische Identität als Erziehungsziel auftaucht, gerade weil viele Ausländer, die in Deutschland leben, eben nicht aus Europa kommen, aber trotzdem integriert werden müssen. Jede territoriale Identität, ganz gleich ob sie auf Nationalstaaten oder größeren politischen Gebilden basiert, entsteht ja gerade durch Ausgrenzung all derer, die nicht dazu gehören. Wie diese europäische Identität mit einer positiven individuellen Identität in Einklang zu bringen wäre, bedürfte einer Klärung. Angesichts der Heterogenität der europäischen Nationalstaaten, ihrer unterschiedlichen Geschichten und Interessen sowie der Problematik der Anerkennung einer europäischen Identität durch

Bildungspolitische Kommentar: Bildungspolitische Kommentar: Bildungspolitische Kommentar

integrationswillige Ausländer nichteuropäischer Herkunft ist dies keine einfach zu beantwortende Frage.

Im Anschluß an die Leitvorstellungen gibt die Kommission Empfehlungen, wie Schulen „... ihren Auftrag einer an Internationalisierung orientierten Bildung und Erziehung erfüllen [können]“ (124). Das Gewicht wird hier auf die Ratschläge zur Veränderung des Fremdsprachenlernens gelegt. Außerdem wird dazu geraten, verschiedenen, unter Umständen kulturbedingten Lernstilen durch weitgehend selbstständiges Lernen gerecht zu werden, das Leben im Schnittpunkt mehrerer Kulturen als Bereicherung zu sehen, solide Basiskenntnisse über andere Länder zu erwerben, multiperspektivisch zu unterrichten, Vorurteile zu thematisieren, Lernmittel einer Revision im Hinblick auf Eurozentrismus und Vorurteile zu unterziehen und auf eine gründliche Qualifikation der Lehrenden zu achten (vgl. 125f.).

Diese Empfehlungen halte ich jedoch für zu oberflächlich, um damit die Umsetzung eines Bildungs- und Erziehungsauftrages erfüllen zu können, der sich an der Internationalisierung orientiert. Sicherlich ist es auch im Hinblick auf Interkulturelles Lernen sinnvoll, wenn Schüler mehrere Sprachen sprechen und die Gelegenheit haben, in den betreffenden Ländern zu Gast zu sein oder Gäste aus den entsprechenden Staaten bei sich aufzunehmen. Mit dem Erlernen einer Sprache ist aber nur ein erster Schritt getan, dem weitere folgen müßten. An dieser Stelle klappt jedoch eine Lücke in der Denkschrift. Außerdem geht die Kommission nicht darauf ein, daß durch die Entwicklung hin zu einer Weltgesellschaft das Problem der Verständigung über die Festlegung einiger wichtiger Sprachen als Geschäftssprachen gelöst wurde bzw. im Begriff ist, gelöst zu werden. Ich denke, daß die Kommission dem Fremdsprachenlernen im Hinblick auf eine Internationalisierung der Bildung eine zu hohe Bedeutung einräumt. Statt jeweils einige Brocken möglichst vieler Sprachen sprechen zu können, halte ich das Beherrschen von zwei oder drei wichtigen Sprachen für sinnvoller. Hinzu kommt, daß einige Details in den Empfehlungen der Kommission, zum Beispiel das Sprachenlernen durch Kompaktkurse (vgl. 124) oder Abstufungen in Anspruchsniveaus von Verständigungsfähigkeit in Alltagssituationen bis zur Bilingualität (vgl. 124) nicht sinnvoll sind. Bei Kompaktkursen oder einem sehr niedrigen Niveau besteht die Gefahr, daß das schnell Gelernte ebenso schnell vergessen wird. Das Erlernen einer Sprache bis hin zur Bilingualität dürfte derart zeitaufwendig sein, daß daneben keine anderen Sprachen mehr erlernt werden können, wenn nicht der gesamte Unterricht dem Sprachenerwerb dient.

Warum die Kommission in ihre Empfehlungen die Binsenweisheit aufgenommen hat, daß unterschiedlichen Lernstilen durch möglichst selbständige Arbeit entsprochen werden kann, ist mir nicht recht einleuchtend, weil ich hierin keinen Vorschlag sehe, welcher primär der Internationalisierung der Bildung dienen könnte.

Für besonders wichtig dagegen halte ich die Forderung nach einem multiperspektivischen Unterricht, denn dieser scheint sinnvoller als der permanente Versuch, Vorurteile durch ein simples Mehrangebot an sachlicher Information abzubauen zu wollen. Statt dessen sollte in der Schule vermittelt werden, wie man mit den eigenen Vorurteilen umgehen kann. Es sollte das Bewußtsein darüber geschaffen werden, daß Vorurteile selbstkonstruiert sind, daß Menschen selektiv wahrnehmen und die-

se eingeschränkten Wahrnehmungen sofort bewerten, daß aber andere Menschen aufgrund ihrer Vorerfahrungen und ihrer Perspektive zu gegensätzlichen Bewertungen kommen können und daß beide Seiten - jede auf ihre Weise - richtig sein können. Diese Grundhaltung gegenüber den eigenen Überzeugungen könnte Probleme im Umgang mit Menschen, die man als 'anders' wahrnimmt, vermeiden helfen. Ein gänzliches Abbauen von Vorurteilen ist aus meiner Sicht ohnehin nicht möglich, da wir sonst sämtliche für das beobachtete Phänomen bedeutsame Informationen, einschließlich ihrer Verbindungen und Wechselwirkungen untereinander, kennen müßten. Dies erweist sich jedoch als ein unmögliches Vorhaben, wenn wir uns Entscheidungsfähigkeit bewahren wollen. Denn Vorurteile haben den Vorteil, daß man aus wenigen Informationen Schlüsse ziehen und schnell zu Entscheidungen gelangen kann. Wenn ich mir darüber im klaren bin, daß diese Schlüsse auch grundlegend falsch und die getroffenen Entscheidungen kontraproduktiv sein können, dann kann ich - gerade in Verbindung mit einer Haltung der kognitiven statt normativen Erwartung - konstruktiv mit Vorurteilen umgehen. Dieses in meinen Augen wichtige Thema wird jedoch von der Kommission nur ansatzweise behandelt (vgl. 124).

Eine Revision aller Unterrichtsmaterialien, wie sie die Kommission vorschlägt, beurteile ich ambivalent: auf der einen Seite als sinnvoll, ja selbstverständlich, um die angesprochene Gefahr der Vorurteilsbildung nicht noch zu fördern; auf der anderen Seite lauert jedoch ebenfalls eine Gefahr, die nämlich, aus einer falsch verstandenen *political correctness* heraus zum Beispiel Lehrbücher für Geschichte oder Politik soweit zu revidieren, bis vom tatsächlichen Geschehen nichts mehr übrig bleibt, weil es niemand mehr wagt, Roß und Reiter beim Namen zu nennen.

Die Kommissionsempfehlungen der Vermittlung von Basiskenntnissen über fremde Länder, Sozialsysteme und Kulturen sind zweifelsohne sinnvoll. Auch wenn Sachinformationen - wie oben beschrieben - allein nicht ausreichen, um Vorurteile abzubauen, sind sie doch eine wichtige Grundlage, um einer Vorurteilsbildung, so gut es geht, vorzubeugen, wenn man die Strukturen der Vorurteilsbildung kennt und mit ihnen umgehen kann.

Eine ausreichend hohe Qualifikation der Lehrer sollte - wie in jedem anderen Beruf auch - ein Zeichen der Professionalität sein. Qualifikation bedeutet sowohl Fachkompetenz als auch Sozialkompetenz; für das Interkulturelle Lernen ist die soziale aus meiner Sicht sogar entscheidender als die fachliche.

Als Fazit bleibt festzuhalten, daß die allgemeinen Feststellungen der Kommission die derzeitige Lage treffend wiedergeben und sie mit dem Konzept des „Hauses des Lernens“ einen tragfähigen Vorschlag zur Umgestaltung der Schule gemacht hat. In den Details, hier insbesondere zum Themenbereich „Globales Lernen“, wird aber noch eine weiterführende Diskussion notwendig sein, bevor man ein Konzept vorlegen kann, das gute Chancen hat, die Internationalisierung der Bildung zu fördern.

Literatur:

Bildungskommission NRW. *Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand, 1995.

Dirk Saul, Hannover

Der AK Dritte Welt am Maria-Theresia-Gymnasium Augsburg

Unseren AK Dritte Welt gibt es seit 1988. Er kam auf Initiative einzelner Schüler zusammen, die für ihre Idee in der Schülerzeitung die Werbetrommel gerührt hatten. „Wir sind eine Gruppe junger, dynamischer Menschen, die sich mit den Problemen der sogenannten Dritten Welt befaßt ...“ Trotz dieses mitreißenden Standardsatzes war es in den ersten Jahren schwierig, genügend Leute für die Dritte Welt Arbeit zu rekrutieren. Ein stetiger Mitgliederschwind brachte es mit sich, daß immer weniger Leute immer mehr Energie in unseren Arbeitskreis stecken mußten. Wenn es dennoch gelang, den Betrieb am Laufen zu halten, lag dies wohl weniger an unseren regelmäßigen Arbeitstreffen - die sich nur unmerklich vom herkömmlichen Unterricht unterschieden - als an einer Reihe interessanter Aktionen und Aktivitäten:

- einem Quiz anlässlich der Olympiade in Seoul, das die Korea-Problematik, speziell die gewaltsamen Räumungsaktionen der südkoreanischen Regierung für die Olympiade, zum Inhalt hatte;
- die Vorstellung lateinamerikanischer Autoren (I. Allende, E. Cardenal, E. Galeano) und ihrer Werke im Rahmen eines Schulfestes;
- einer kleinen Ausstellung zum Thema „Fluchtursachen“ und Asyl in Augsburg;
- Filmvorführungen zur Apartheidspolitik in Südafrika;
- Führungen durch den Augsburger Dritte Welt Laden.

Das Grundproblem bestand darin, daß sich meist nur die Schüler für die Mitarbeit im unserem AK gewinnen ließen, die bereits für die jeweilige Problematik sensibilisiert waren. An andere Schüler heranzukommen, war fast nicht möglich. In diese Zeit, in der der Frust hierüber am größten und die Mitgliederzahl am kleinsten war, fiel der Beginn des Santa-Maria-Projekts.

Das Santa-Maria-Projekt

„Was haben das Maria-Theresia-Gymnasium und Lateinamerika gemeinsam?“

Diese Frage war im Oktober '91 überall in unserem Schulhaus zu lesen und rief allgemeines Erstaunen unter Schülern wie Lehrern hervor. Die Antworten, die zu uns durchdrangen, waren im Prinzip alle gleichermaßen richtig und falsch und haben uns sehr amüsiert. Hier eine Auswahl: „Latein“, das „M“ und das „T“, „Unterdrückung und Diktatur“, „Sklavenhaltung“.

Auf die richtige Lösung - MT wie Lateinamerika feierten 1992

Jubiläum, unser Gymnasium das 100jährige - kam zwar niemand, aber dennoch war unsere Aktion ein großer Erfolg. Zum einen war die thematische Verknüpfung zwischen MT-Jubiläum und Kolumbus-Jahr hergestellt, zum anderen fanden sich auf diese Weise mehr als 30 Schüler für das wahnwitzige Projekt „Wir bauen die Santa Maria.“ In Kooperation mit dem Referenten für Öffentlichkeitsarbeit vom Partnerschaftsverein Dritte Welt wurden noch vor Weihnachten erste Pläne entworfen und wichtige Kontakte, u.a. zum Verkehrsverein Augsburg, geknüpft.

Von Beginn an stand fest, daß die Santa Maria pünktlich zum Schulfest am 16. Mai 1992, vom Stapel laufen würde. Dieser Termin bestimmte den Fahrplan für die vier Workshops „Rumpf“, „Masten und Takelage“, „Segel und Fahnen“ und „Dokumentation und Forschung“. Zur Finanzierung unseres Projekts starteten wir eine groß angelegte Unterstützungskampagne. Über 100 Schüler fanden sich bereit, einen Kuchen zu backen (bzw. backen zu lassen). „Kuchenverkauf für die Santa Maria“ war regelmäßig am Schwarzen Brett angekündigt, und dieser Kuchenhandel sorgte für breite Akzeptanz un-



Santa Maria, entwicklungspolitische Aktion in der Augsburger Innenstadt

seres Projekts bereits im Vorfeld. Bettelbriefe an Augsburger Firmen trugen

dazu bei, daß die Kosten für den Bau unseres Santa Maria Modells (Länge über alles: 5m; Masthöhe: 3.60m) in erträglichem Rahmen blieben.

Termingerecht wurde unsere Santa Maria fertig und das Schuljubiläum wurde mit der Taufe unseres Schiffes eröffnet. Die Jungfernfahrt der Santa Maria gestaltete sich zu einem großen Spektakel. Auf dem Stadtmarkt und im Dritte Welt Laden beluden wir unsere Karavelle mit Früchten aus Lateinamerika, Kaffee und Gewürzen und kehrten zurück zu unserer Schule. Dort machten wir mit einem Kolumbusquiz das ganze Schulfest über auf unser Anliegen aufmerksam: die Fiktion einer anderen Santa Maria, die nicht Eroberung, Gewinnsucht und Ausbeutung, sondern Gerechtigkeit, Solidarität und fairen Handel auf ihre Fahnen geschrieben hatte. Mit dem Santa-Maria-Projekt war es unserem Arbeitskreis zum ersten Mal gelungen, eine breitere Öffentlichkeit auch außerhalb der Schule zu erreichen. Unser Nachbau der Kolumbus-Karavelle diente als Wegweiser und Blickfang für die Ausstellungen „500 Jahre Entdeckung

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Amerikas, Augsburg auf Entdeckerkurs“ und „O Brasil“ im Augsburger Rathaus. Noch heute benutzen wir die Santa Maria, die längst zum Flaggschiff unserer entwicklungspolitischen Arbeit geworden ist, als Info- und Verkaufsstand bei Elternsprechtagen und Schulfesten sowie bei Aktionen außerhalb der Schule.

Der Erfolg des Santa Maria Projekts hat uns gezeigt, daß es sich lohnt, aktuelle Anlässe (Kolumbusjahr, Schuljubiläum) aufzugreifen und Projektideen zu entwickeln, die die Schüler motivieren, sich über einen klar überschaubaren Zeitraum hinweg - mit Dritte-Welt-Themen zu befassen.

Von nun an achteten wir bei unserer Arbeit im AK Dritte Welt darauf, - wie beim Santa-Maria-Projekt - möglichst kreativitätsfördernde, fächerübergreifende und realitätsnahe Projekte durchzuführen und legten besonderen Wert auf kooperatives und selbstbestimmtes Handeln. Öffentliche Auszeichnungen und Preise für unsere Projektarbeit (z.B. durch die Initiative Praktisches Lernen Bayern e.V. und das Förderprogramm Demokratisch Handeln)

und die positive Resonanz in der Presse brachten unserem AK erheblichen Prestigegewinn und erwiesen sich für die Realisierung zukünftiger Projekte als sehr förderlich. Die Schulleitung bemühte sich von nun, unsere zuweilen politisch brisanten Aktionen und Aktivitäten wohlwollend zu begleiten, wie etwa unser „Aktionsspiel gegen Ausländerfeindlichkeit“.

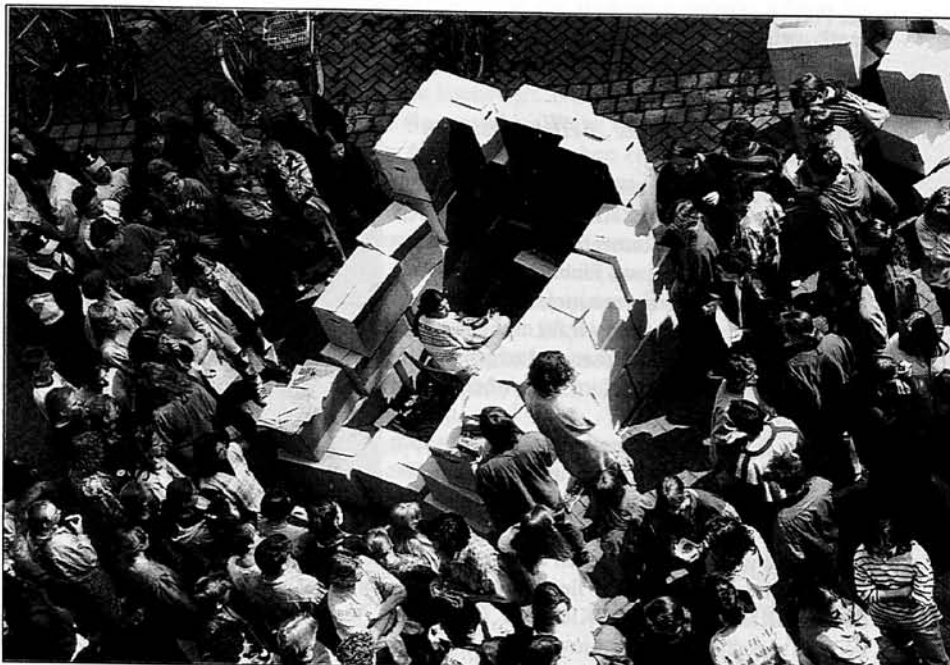
Skizzierung des Projekts „Aktionsspiel gegen Ausländerfeindlichkeit“

Jahrgangsstufe 9 - 13; Anzahl der beteiligten Schüler: 25
Ziele: Persönliche Auseinandersetzung mit den Ursachen von Fremdenhaß und Ausländerfeindlichkeit; Umsetzen unserer Ideen und Erkenntnisse in öffentlichkeitswirksame Aktionsformen; Abbau von Klischees und Vorurteilen gegenüber Ausländern

Aufgrund der alarmierenden Ausbrüche von Haß gegen Ausländer war das Schwerpunktthema für das Jahr 1993 schnell gefunden: wir wollten ein „Aktionsspiel gegen Ausländerfeindlichkeit“ entwickeln. Ein relativ großes Problembewußtsein - ein Teil unseres AKs ist in dem von unseren Schülern initiierten Café International engagiert, in dem Asylbewerber betreut werden) - und vor allem die bewährte Zusammenarbeit mit dem Partnerschaftsverein Dritte Welt machten uns schnell zu Experten in Sachen Ausländerfeindlichkeit. Motivation bei der Aneignung manchmal doch eher trockener Fakten war hierbei die Vorstellung, auch im Gespräch und in der Diskussion mit Leuten bestehen zu können, die weniger tolerant und aufgeschlossen sind. Es ging also darum, die besseren Argumente

zu finden. Um die Diskussion ein wenig steuern zu können, entwarfen wir zunächst einen Fragebogen mit zum Teil provokanten Statements.

In Rollenspielen probten wir für den Ernstfall und erwarben die nötige Sicherheit im Auftreten und Argumentieren.



Aktionsspiel gegen Ausländerfeindlichkeit

Jetzt ging es darum, dieses Vorhaben öffentlichkeitswirksam zu inszenieren. Das Blatt mit den Statements und unser guter Wille - das allein war zu wenig!

Die Idee kam (fast) wie von selbst als wir über Vorurteile und den Mauern in den Köpfen „philosophierten“.

Wir wollten den Leuten ihre eigene Mauer zeigen, mit der sie sich von Fremdem und Fremden abgrenzen. Je mehr Vorurteile einer hat, desto mehr versperrt er sich den Blick; findet sich schließlich eingesperrt in seine eigenen Vorurteilsmauern.

Nachdem diese zündende Idee einmal da war, war es (fast) ein Kinderspiel.

Für die Mauer wurden 50 große Umzugkartons besorgt (die uns zum Glück eine Firma sponserte). In den Landesfarben (schwarz-rot-gold) wurden die nach innen gerichteten Flächen der einzelnen Mauersteine angestrichen, um auf die nationale Gesinnung des deutschen Michels hinzuweisen. Diesen Michel setzten wir - wohl ganz zeitgemäß und mit Chips und Bierdose versehen - vor eine Glotze.

Mit unsern Statementszetteln holten wir Äußerungen von Passanten und Schaulustigen ein. Je nachdem, ob die von angekreuzten Statements pro oder contra Ausländer waren, wurden „Mauersteine“ auf die bereits halb aufgebaute Mauer hinzugefügt oder weggenommen.

Kam ein „Mauerstein“ hinzu, so wurde für alle sichtbar mit Kreide das für diese Mauererhöhung ausschlaggebende Vorurteil bzw. Statement angeschrieben.

Ein Megaphon verschaffte den ModeratorInnen das nötige Stimmvolumen.

Parallel zu dieser Aktion wurde von den restlichen Teilnehmern des Aktionsspiels „Die Zeitung“ des Partnerschaftsvereins Dritte Welt verteilt, in der für ein ausländerfreundliches Augsburg geworben wird. In dieser Zeitung werden die gängigsten Vorurteile gegen Ausländer aufgegriffen und relativiert - in einer Form und Differenziertheit, wie dies bei unserem Aktionsspiel leider nicht möglich war.

Skizzierung des Projekts „Beziehungskisten“

Ziel des Projekts „Beziehungskisten“ war es, die bisherigen Aktionen und Aktivitäten unseres Arbeitskreises so zu dokumentieren und zu veranschaulichen, daß sie einen Einblick in die Arbeit unseres Arbeitskreises vermitteln. Mit unseren „Beziehungskisten“ wollen wir für eine phantasievolle Dritte Welt Arbeit werben und zeigen, wie lebendig und spannend die Nord-Süd Arbeit gerade an der Schule sein kann!

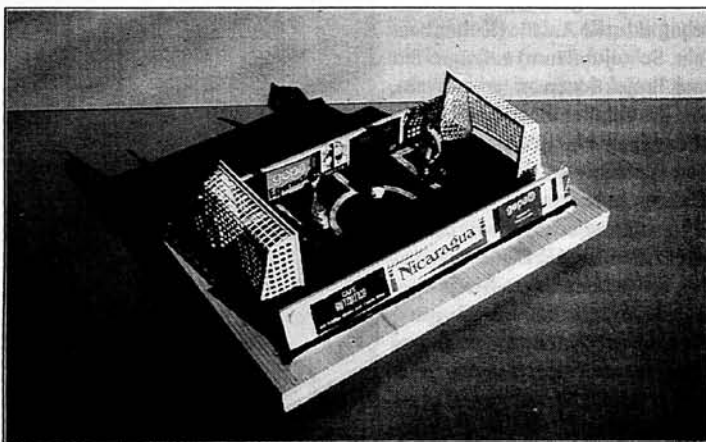
Bei der Durchführung dieses Projekts kam es auch zu einem kritischen Überdenken unserer Arbeit. Wir haben uns gefragt, welche Aktionen und Projekte nachhaltige Wirkung hatten, welche wenig gebracht haben und woran dies im einzelnen gelegen hat. Der besondere Reiz des Projekts „Beziehungskisten“ liegt darin, daß sich daran auch frühere AKler beteiligen, „AKler der 1. Generation“, die noch heute in verschiedener Weise in der Nord-Süd Arbeit engagiert sind.

Beteiligte am Projekt „Beziehungskisten“

- AK Dritte Welt am Maria-Theresia-Gymnasium (15 SchülerInnen aus der 10.-13. Jahrgangsstufe)
- Stadt Augsburg (unser Projekt ist nicht Selbstzweck, sondern soll auch dazu dienen, mit dem Schulreferat in einen Dialog zu treten bezüglich der Rahmenbedingungen für die Bildungsarbeit der Werkstatt Solidarisches Welt und die entwicklungspolitische Arbeit an den städtischen Schulen)
- Weltladen Augsburg (auch dieses Projekt wird dort ausgestellt)
- Die 1. Generation unseres AKs
- Werkstatt Solidarisches Welt (Projektbegleitung durch den früheren Öffentlichkeitsreferenten)

Und was ist eine Beziehungskiste?

Eine Beziehungskiste ist eine Holzkiste, die von den SchülerInnen selbst zusammengeschreinert wurde. Sinnbildlich stellt sie ein von unserem AK durchgeführtes Projekt dar. Auf der Unterseite des Kistendeckels wird das jeweilige Projekt dargestellt, wobei die einzelnen KünstlerInnen als Materialien vornehmlich Fimo, Holz und Metall verwendet haben. Die



Beziehungskisten können dann so aufgestellt werden, daß die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Projekten und Aktionen deutlich werden. Eine „Dokukiste“, in die ein Tonband eingebaut ist, informiert den Betrachter über Verlauf und Hintergrund der einzelnen Projekte. Neben den Beziehungskisten gibt es eine Ton-Diaschau, die wir bei der Präsentation unserer Beziehungskisten begleitend einsetzen (können).

Die Namen dieser Beziehungskisten lassen (die erläutern den Texten sind als Begleitinfo zum Projekt „Beziehungskisten“ erhältlich und werden auf Wunsch zugesandt) auf die von unserem AK durchgeführten Projekte und Aktionen schließen: „Der AK Dritte Welt am MT“, „Kuchenverkauf“, „Kleidersammlung“, „Die Santa Maria II“, „Die Welsertafel“, „Weltladendienst“, „Das Cafe International“, „Wettbewerbe“, „Die Postkarten“, „Die Argentinien-Kiste“, „Pressekiste“, „Plakatdebatte“, „Aktionsspiel gegen Ausländerfeindlichkeit“, „Das WM-Quiz '94“, „Die Bibodi-Kiste“.

Mit der Fertigstellung der „Beziehungskisten“ ist unser Projekt noch lange nicht abgeschlossen. Im Grunde beginnt unsere Arbeit erst: es geht darum, unsere Ideen einer möglichst breiten Öffentlichkeit vorzustellen. Die bereits durchgeführten und für die nächste Zeit geplanten Aktionen und Aktivitäten mit unseren „Beziehungskisten“ machen uns zuversichtlich, daß dies gelingen kann.

Neben dem Projekt „Beziehungskisten“ beschäftigt uns zur Zeit das Projekt „Werbespots“. In Zusammenarbeit mit der Medienstelle Augsburg sind wir dabei, zu einzelnen Produkten aus dem Weltladen Video-Werbespots zu drehen. Wir wollen versuchen, mit diesen Werbespots in die Augsburger Kinos und ins Lokalfernsehen zu kommen und so für Fairen Handel und den Augsburger Weltladen zu werben.



Beziehungskiste „Cafe International“

AK Dritte Welt am Maria-Theresia-Gymnasium
Gutenbergstr. 1, 86150 Augsburg
Udo Legner

Hermann Röhrs

Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt

Ansätze und Beispiele

(Hermann Röhrs Gesammelte Schriften Bd. 9). Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1996; 501 S.

Pädagogik der Dritten Welt

Der Deutsche Studien Verlag Weinheim gibt in insgesamt neun Bänden die gesammelten Schriften des Heidelberger Emeritus Hermann Röhrs (Jgg. 1915) heraus, der in seinen Schriften ein umfangreiches Feld erziehungswissenschaftlicher Fragen insbesondere auf dem Gebiet der internationalen und vergleichenden Bildungsforschung bearbeitet hat. Mit Ausnahme des siebten Bandes sind alle Bände erschienen. Hermann Röhrs war seit 1958 Direktor des Erziehungswissenschaftlichen Seminars und der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Heidelberg. Neben dem hier vorzustellenden Band 9 dürfte Band 3 (1995) mit Röhrs' Beiträgen über „Die Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ für die Leser der ZEP von Interesse sein.

Der Band „Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt: Ansätze und Beispiele“ besteht aus zwei großen Teilen. Der erste Teil (S. 9-274) enthält den Wiederabdruck des 1971 bei Kohlhammer erschienenen Buches „Afrika - Bildungsprobleme eines Kontinents“. Im zweiten Teil (S. 277-476) sind elf nach ihrer Entstehungsgeschichte geordnete Aufsätze versammelt, die von 1964 bis 1992 - mit Ausnahme des zwar 1976 verfaßten, aber bisher unveröffentlichten Manuskripts über „Die Ureinwohner Australiens - ein Beispiel der Minoritätenproblematik“ - publiziert wurden. Röhrs' Buch „Afrika - Bildungsprobleme eines Kontinents“ geht auf eine 1966 durchgeführte Forschungsreise durch verschiedene afrikanische Staaten zurück. Dieses Buch gliedert sich in einen Grundsatzteil und acht Ländermonographien, in denen er die allgemeine Erörterung afrikanischer Bildungsprobleme am konkreten Fall der einzelnen Staaten fortsetzt. Das Buch hat seinen besonderen Reiz darin, daß es historische Befunde, bildungspolitische Entwicklungen und pädagogische Problemskizzen festhält, wie sie sich am Ende der ersten Entwicklungsdekade nach der Dekolonisation der meisten afrikanischen Staaten (1960-

1969) darstellten. Gerade angesichts der hochgespannten Erwartungen endete diese Dekade mit einer Enttäuschung. Die sozialen Gegensätze waren durchweg eher größer geworden, der Entwicklungsabstand zu den Industriestaaten gewachsen, die pädagogischen Probleme ungelöst geblieben. Röhrs' Abhandlung der Bildungsprobleme Afrikas ist unbeschadet der Entwicklungen in allen dargestellten Staaten, besonders offenkundig natürlich in Südafrika und Äthiopien, bis heute lesenswert. Der zweite Teil von Band 9 der Röhrsschen Gesammelten Werke vereint neben zwei länderorientierten Artikeln - dem schon erwähnten Text über die australischen Aborigines und einem Aufsatz zur Lehrerbildung in Afghanistan (1978) - allgemeine themen- und theorieorientierte Beiträge. Im einzelnen geht es um: Pädagogik im Rahmen der Entwicklungshilfe; Pädagogik der Entwicklungsländer; Bildungsstrategische Interdependenz zwischen Industrie- und Entwicklungsländern; Interdisziplinäre Entwicklungsländerforschung aus der Sicht der Erziehungswissenschaft; Theorie der Schule der Dritten Welt; Reisen in der Dritten Welt; Dritte Welt und Frieden; Dritte Welt und Reformpädagogik; Von der Kolonialpädagogik zur Pädagogik der Dritten Welt. In seinem Nachwort (1995) spricht Hermann Röhrs noch einmal den entwicklungsgenetischen Zusammenhang von Entwicklungshilfe und Bildungshilfe an, in dessen Kontext die Pädagogik der Dritten Welt gewachsen ist. Er ruft ihre Entwicklungslinien, Zielsetzungen

und Voraussetzungen ins Gedächtnis: funktionale Alphabetisierung, Verschränkung von Grund- und Berufsbildung, Hilfe zur Selbsthilfe, Sicherung der Grundbedürfnisse, moralische Fundierung der (Bildungs)Entwicklungshilfe, Friedenssicherung, schließlich auch (selbst)kritische Projektevaluierung. Röhrs abschließendes Plädoyer gilt der Bestandsaufnahme und Rezeption der weltweit entfalteten reformpädagogischen Einsichten in den Schulsystemen der Dritten Welt. Durch Gründung von Reformschulen sollte die kritische Erprobung und Diskussion einer Transformation der bewährten reformpädagogischen Ideen ermöglicht werden (S. 485). Dabei geht es ihm um „Persönlichkeits- und Lebensbildung“, die „für die Bedingungen der jeweiligen Lebenswelt sowie deren humane Weiterentwicklung (qualifizieren), und keineswegs für eine domatische Tradierung des reformpädagogischen Gedankenkreises“ (ebd.).

Hermann Röhrs

Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt

Ansätze und Beispiele

Deutscher Studien Verlag
Weinheim 1996

Zwei ausführliche Personen- und Sachregister erschließen die zwölf Texte und erlauben die Entdeckung versteckter Informationen, die querschnittsweise Lektüre zentraler Themen sowie die Erkundung der Problemsicht und analytischen Entwicklung des Autors über drei Jahrzehnte hinweg. Es erübrigt sich, Texte die allesamt längst Teil des wissenschaftlichen Diskurses geworden sind, einer erneuten, ex-post Besprechung zu unterziehen. Ihre Sammlung und erneute Publikation rechtfertigen sich aus verschiedenen Gründen, die nicht nur im Rang des Autors und seines wissenschaftlichen Oeuvres, sondern auch in der Bedeutung der abgedruckten Texte für die Entwicklung der erziehungs-

wissenschaftlichen Dritte-Welt-Forschung und ihrer kompakten Zugänglichkeit zu finden sind. Ob der letztgenannte Grund den Neudruck eines ganzen Buches (Afrika - Bildungsprobleme eines Kontinents) zu rechtfertigen vermag, sei dahingestellt. Die Begründung ergibt sich wohl eher aus der Entscheidung für die Edition der gesammelten Werke als aus den praktischen Gesichtspunkten der Zugänglichkeit. Auf jeden Fall verbietet sich dadurch angesichts des Buchpreises leider die Nutzung des Bandes als Kurs- oder Lehrtext. Dessen ungeachtet sind den „Grundfragen einer Pädagogik der Dritten Welt“ nachdrücklich eine positive Rezeption und weite Verbreitung zu wünschen. *Lutz R. Reuter*

Hagmann, Hans Peter

Ethnologie als Thema in der Öffentlichkeit

Analyse der Präsentationsformen in Massenmedien und Diskurs zur zeitgemäßen Vermittlung in der Erwachsenenbildung, Mundus Reihe Ethnologie, Band 84, Holos Verlag Bonn 1995.

Das öffentliche Interesse an Informationen über außereuropäische Kulturen ist in den letzten Jahren kontinuierlich

gestiegen. Dies zeigt sich in hohen Besucherzahlen kunstethnologischer oder völkerkundlicher Ausstellungen und einem Boom populärwissenschaftlicher Berichte über fremde Lebenswelten. Begründet sind diese Tendenzen u.a. durch die Zunahme von Fernreisen, bei denen direkte Kontakte mit Menschen anderer Gesellschaften angestrebt werden, aber auch durch die Betroffenheit über die Zerstörung der Le-

oder Fernsehsendungen jedoch sehr fragwürdig, da Zerrbilder verbreitet werden. Das Spektrum der Klischees reicht von verklärenden Exotismen bis zu vorurteilsbeladenen Abwertungen. So weist Hans-Peter Hagmann in seiner nun publizierten Dissertation am Beispiel der Yanomami nach, wie facettenreich und gegensätzlich die Berichte über diese weltweit wohl bekanntesten Indianer im Grenzgebiet von Brasilien und Venezuela sind.

In seiner überzeugenden Detailanalyse zahlreicher Artikel und Fernsehfilme arbeitet Hagmann die Projektionen heraus, welche die Yanomami als feindselig oder friedfertig und bedroht erscheinen lassen. Plakative Titulierungen wie „die wilden Krieger“ oder „die letzten Hüter des Regenwaldes“ sagen demnach mehr über die Produktion und Reproduktion von Klischees beim europäischen Publikum aus als über die betreffenden Menschen selbst. Diese Zusammenhänge werden durch die differenzierte Beschreibung der Lebensweise und des Kulturwandels der Yanomami unterstrichen. Wenngleich der Autor seine Perspektive, die Indianer als Akteure und Subjekte zu sehen, selbst nur andeutet, ist diese doch richtungsweisend für die Forderung nach kompetenter ethnologischer Gegeninformation und verstärktem Engagement in der öffentlichen Bildungsarbeit.

Grundsätzlich überzeugt das Buch durch seine klare Gliederung, wenngleich an manchen Stellen Fallbeispiele hätten gekürzt werden können, was die Stringenz des Gedankengangs unterstrichen und die Attraktivität des Buches erhöht hätte.

Hagmanns Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlich fundierter Berichterstattung in den Massenmedien im Spannungsfeld von Unterhaltung und Vermarktung sowie die dabei aufgeworfene Kritik an der Instrumentalisierung außereuropäischer Lebensformen als Gegenmodelle zu unserer Kultur sind auch Teil weitreichender, gesellschaftskritischer Kontroversen z.B. in der aktuellen Kulturarbeit.

Die Suche nach der Authentizität anderer Gesellschaften und die daran anschließende kulturelle Selbstreflexion gelten für Ethnologen als zentrale Ziele und Inhalte ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit, für deren Verbreitung und Umsetzung Hagmann konkrete Vorschläge konzipiert. Dabei befaßt er sich mit den unterschiedlichen Formen der völ-

bensgrundlagen indigener Bevölkerungsgruppen.

Vielfach ist die inhaltliche Qualität der Bildreportagen



kerkundlichen Bildungsarbeit an Museen, in Vorträgen und Seminaren sowie den jeweils gruppenspezifischen Faktoren im Vermittlungsprozeß. Die zahlreichen pädagogisch-methodischen Hinweise, z.B. für die Bildungsarbeit an Volkshochschulen, sind nicht nur für Fachkollegen hilfreich. Themen wie „das Fremde in unserer Gesellschaft“ oder „Europäisch-afrikanische Begegnungen - Stationen einer

Annäherung“ werden mit praktischen Beispielen und Text-hinweisen zur Umsetzung im Sinne individualisierter Didaktikkonzepte vorgestellt. Neben den praxisnahen Anregungen zeichnet sich diese Arbeit vor allem auch durch breitgefächerte Reflexionsangebote über eurozentrische Fremdvorstellungen und die Vielschichtigkeit des inter-kulturellen Verstehens aus.

Rita Schäfer

Gottfried Böttger / Siegfried Frech
(Hrsg.)

Der Nord-Süd-Konflikt in der politischen Bildung

Schwalbach/Ts. 1996, 296 S.

Seit dem Ende der Ost-West-Konfrontation verändert sich der Blick auch auf das als Nord-Süd-Konflikt bezeichnete Verhältnis der reichen Industriestaaten zu den überwiegend in der südlichen Hemisphäre gelegenen unterentwickelten Staaten. Der Stellenwert der Staaten der sogenannten 'Dritten Welt' für die Industrienationen, der bis 1990 auch durch politisch-ideologische und sicherheitspolitisch-globalstrategische Elemente gekennzeichnet war, reduziert sich erkennbar auf ökonomische Aspekte; insgesamt nimmt er rapide ab. Diese eher ernüchternde Einschätzung zum aktuellen Stand des Verhältnisses von Industrie- und Entwicklungsländern findet sich bereits im Vorwort des von Gottfried Böttger und Siegfried Frech für die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg herausgegebenen Sammelbandes.

Neben der von den Herausgebern verfaßten Einleitung versammelt der Band 13 Beiträge, deren Autorinnen und Autoren sich aus so unterschiedlichem Blickwinkel ihrem Gegenstand und seinen entwicklungspolitischen oder entwicklungspädagogischen Bezügen nähern, daß, dies sei schon an dieser Stelle kritisch angemerkt, selbst der allgemein gehaltene Titel die Beiträge nur sehr mühsam zu einem Ganzen zusammenzuführen vermag.

Die informative Einführung gibt neben der Diskussion der Begriffe 'Eine Welt' - 'Dritte Welt' den aktuellen Stand des Verhältnisses von Industrie- und Entwicklungsländern wieder. Angesichts der weltpolitischen Situation im ausgehenden 20. Jahrhundert stellen die Autoren den Übergang von eher optimistischen zu eher realistischen Konzeptionen von/für Entwicklung fest. Sie schätzen als problematisch ein, daß weder die bisherigen Theorieansätze zur Erklärung der Entwicklung bzw. der Entwicklungsprobleme unterentwickelter Länder noch die didaktischen Ansätze zur

Vermittlung entwicklungspolitischer Bildungsinhalte in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit adäquate Antworten auf die aktuellen Probleme zu geben scheinen, die der Forschungs-, Lehr und Lerngegenstand 'Dritte Welt' im jeweiligen Kontext aufwirft.

Im ersten Abschnitt des Bandes finden sich drei Aufsätze, die sich mit Entwicklungspolitik befassen. Ulrich Menzel konstatiert in seinem Beitrag das "Scheitern der großen Theorien" (S. 29) und stellt gleichzeitig den Begriff 'Dritte Welt' zur Disposition, da dieser eine Ähnlichkeit der Strukturen und Probleme unterentwickelter Länder suggeriere, die jedoch faktisch nicht vorhanden sei. Daher sei der Terminus unbrauchbar für die weitere Diskussion (S. 32ff., insb. S. 38f.). Mit Blick auf die ärmsten der unterentwickelten Länder schlägt Menzel vor, auf einen Ansatz Gunnar Myrdals zurückzugreifen, die staatliche Entwicklungshilfe in ihrer bisherigen Form einzustellen und "die Entwicklungszusammenarbeit auf die reine Katastrophenhilfe zu verlagern, also eine globale Sozialpolitik zu betreiben, deren humanistische Legitimation aus einem universalistischen Verständnis der Menschenrechte abzuleiten" wäre (S. 43).

Michael von Hauff und Beate Kruse widersprechen diesem Ansatz; sie plädieren "für eine radikale entwicklungspolitische Neuorientierung und die konsequente Ausrichtung der Entwicklungspolitik auf die nachhaltige Reduzierung der Massenarmut" (S. 51) durch eine 'development from below' genannte Entwicklungsstrategie, die jedoch noch nicht über ein theoretisches Fundament verfüge.

Die Diskussion entwicklungspolitischer Konzeptionen am Beispiel 'Binnenmarktorientierung versus Weltmarktöffnung' nimmt Heinz G. Preuß in den Blick. Er zeigt, daß Staaten wie z.B. einige der südostasiatischen Schwellenländer, die exportorientierte Entwicklungsstrategien verfolgten, sich erfolgreich in den Weltmarkt zu integrieren vermochten.

Im zweiten Abschnitt, der Aufsätze von Klaus Seitz, Alfred K. Tremel, Hans Bühler und Gotthard Breit enthält, erfolgt ein Wechsel der Perspektive. Im Mittelpunkt stehen nun entwicklungspädagogische Ansätze und ihre didaktischen Grundlagen.

Klaus Seitz zeichnet die Entwicklung der Dritte-Welt-Pädagogik seit Ende des Zweiten Weltkrieges nach. Entwicklungspolitische Bildung befinde sich, so Seitz, "derzeit zwangsläufig in einer Phase der Neuorientierung" (S. 96). Er plädiert dafür, die Erwartungen hinsichtlich möglicher Effekte entwicklungspolitischer Bildungsarbeit bei den

Adressaten eher zurückhaltend zu formulieren.

Ähnlich argumentiert Alfred K. Tremml, der den Leser in seinem Beitrag mit der "Verwahrlosung der Reputation von Politik und Pädagogik" konfrontiert (S. 113); dies seien Felder, die sich in der entwicklungspädagogischen Bildung berührten. Er bemängelt sowohl die dort vorfindliche "Dominanz normativer Semantik" (S. 114) als auch die "auffällige Zurückhaltung bezüglich der Wege und Methoden, mit deren Hilfe man all die schönen Ziele erreichen kann" (S. 114) und empfiehlt die Beschränkung entwicklungspolitischer Bildungsarbeit auf diejenigen Elemente, die im Rahmen organisierten Lernens vermittelbar seien. Demgemäß ginge es in der Sachdimension entwicklungspolitischen Bildung um den "Umgang mit der Differenz von Wissen und Nichtwissen" (S. 123), in der Zeitdimension um den Umgang mit Gewißheit und Ungewißheit und in der Sozialdimension "um die Differenz von Vertrautheit und Fremdheit, dessen Einheit nur noch abstrakt als (...) 'Eine Welt' antizipiert werden kann" (a.a.O.).

Das letztgenannte Problemfeld nimmt Hans Bühler in seinem Beitrag auf, in dem er die These diskutiert, daß "es neben der offenkundig beobachtbaren kulturellen Vielfalt zwischen ethnischen Gruppen auch ein gemeinsames kulturelles Fundament aller Menschen gibt" (S. 132). Er bemüht sich darum, diesen Ansatz plausibel und für pädagogische Zwecke handhabbar zu machen, hält aber die Einrede für gerechtfertigt, daß dies in der pädagogischen Alltagspraxis bislang noch nicht gelungen sei (S. 145).

Gotthard Breit zeigt am Beispiel der Deputatserhöhung für Lehrer in Niedersachsen, wie im "Politikunterricht am Beginn einer neuen Epoche", so der Titel seines Aufsatzes (S. 151ff.), globale Bezüge in ein lokal zu verortendes Thema integriert werden könnten.

Der dritte Abschnitt, er ist 'Grenzüberschreitendes Lernen' überschrieben, vereint sechs thematisch recht heterogene Beiträge. Während Barbara Zahn Überlegungen zu der Frage präsentiert, ob Inhalte aus der Dritte-Welt-Pädagogik bereits in der Grundschule vermittelt werden können - was sie grundsätzlich bejaht - erläutert Irmgard Sollinger Ergebnisse einer "Untersuchung zu Rassismus und Eurozentrismus im Musikbüchern der Sekundarstufe I" (S. 194ff.). Bernd Wolpert zeigt, wie entwicklungspolitische Bildungsarbeit mit Filmen aus Staaten der Dritten Welt, aber auch Filmen über die Dritte Welt gestaltet werden kann, und Marianne März gibt Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Schulpartnerschaften baden-württembergischer Schulen mit Schulen aus Ländern der Dritten Welt wieder.

Christian Graf-Zumsteg und Helmuth Hartmeyer beschließen den Band mit der Darstellung der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Österreich (Hartmeyer) bzw. in der Schweiz (Graf-Zumsteg) dar. Hinzuweisen ist auf einen kurzen Anhang mit Anschriften u.a. von Organisationen, die Informationen zum Thema Dritte Welt anbieten.

Die Lektüre des Sammelbandes kann all jenen empfohlen werden, die sich über ausgewählte Aspekte der aktuellen entwicklungspolitischen Forschung und der entwicklungspädagogischen Bildungsarbeit informieren wollen. Zudem sind einzelne Beiträge geeignet, sowohl in bezug auf das politische als auch auf das pädagogische Handlungsfeld zum kritischen Überdenken bisher verfolgter Ansätze anzuregen. Ein "Grundlagenwerk", wie der Umschlagtext behauptet, scheint mir die Schrift indes nicht zu sein; dazu werden sowohl die politische als auch die pädagogische Dimension des Arbeitsgebietes 'Dritte Welt' zu wenig 'grundlegend' behandelt.

Hans-Werner Fuchs

Gottfried Mergner/Ursula von Pape
(Hrsg.)

Pädagogik zwischen den Kulturen

Ernest Jouhy, Zur Aktualität des Erziehungswissenschaftlers

**IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation,
Frankfurt am Main 1995, 287 Seiten**

Dem Jahrbuch „Pädagogik: Dritte Welt“ 1995 liegen Ergebnisse eines Symposiums zu Grunde über Leben und Werk „des Denkers, Lehrers, Politikers, Erziehers, Wissenschaftlers und Zeitzeugen“ (S.21) Ernest Jouhy (1913 - 1988),

gedacht als eine „wissenschaftstheoretische und -praktische Konfrontation zwischen Erinnerung/Erfahrung und Hermeneutik „(Mergner). Den beiden Herausgebern und den meisten der zwölf weiteren Autoren ist es weitgehend gelungen, Jouhys Lebenswerk komprimiert nachzuvollziehen, es auch in Teilen neu zu interpretieren, doch vor allem Jouhy als einen vielseitigen Erziehungstheoretiker vorzustellen, der der Pädagogik mit der „Dritten Welt“ im Ensemble aller erziehungswissenschaftlichen Disziplinen einen besonderen Stellenwert beimaß. Mergner charakterisiert Jouhy als einen „internationalen Erzieher und Wissenschaftler, ...der im Spannungsfeld jüdischen Selbstbewußtseins und Verfolgung lebte und wirkte,... zwischen den Grenzen linker Ideologien, zwischen Nationen und Kontinenten und zwischen wissenschaftlichen Disziplinen und Methoden“ (S.15f.). Diese Mannigfaltigkeit, die auch in der vorliegenden Publikation ihren Niederschlag gefunden hat, kann in der Rezension nur bedingt berücksichtigt werden. Eine Konzentration und Polarisierung ist daher angesagt:

1. Jouhys theoretische Ansätze und Erklärungen zu Problemen einer Pädagogik mit und in der „Dritten Welt“ haben an Aktualität und Relevanz nichts eingebüßt. Das be-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

zeugen vor allem jene Beiträge, die sich mit Relationen von Regionalem und Universalem, mit Erziehung für die „Eine Welt“, mit Ambivalenzen interkultureller Pädagogik, mit didaktischen Schritten und theoretischen Hinweisen zu einer Bildungsforschung mit den Ländern des Südens u.a.m. befassen.

2. Dem Leser wird nicht nur ein streitbarer Wissenschaftler näher gebracht, der es in besonderer Weise verstand, theoretisches Denken mit konstruktivem praktischen Handeln zu verbinden, sondern der sich darüber hinaus als 'Zeitzeuge' einer bewegten Epoche mit unterschiedlichen nationalen und internationalen weltanschaulichen Schwerpunktsetzungen gezielt zu einer aufklärerisch-humanistischen, historisch und theoretisch begründeten Pädagogik der „Dritten Welt“ bekannte und äußerte.

3. Herausgeber und Autoren stellen uns den Juden Ernst Jablonski (Ernest Jouhy) als einen unbequemen dialektischen jüdischen Denker vor. Ein wie sich zeigt für uns Heutige notwendiger Versuch, jedoch schwierig nachzuvollziehen, da er Gefahren von Fehlinterpretationen durch Nichtjuden in sich birgt. Am Beispiel des Artikels „An der Brücke bauen - Ernest Jouhy und die jüdische Denktradition -“ (M.Christiansen) soll dies zumindest andiskutiert werden:

„Gehe hin und lerne!“ ist die Pointe der Goldenen Regel des Rabbi Hillel gegenüber dem Proselyten. Ihr geht aber voraus, und das verschweigt uns die Autorin vorerst und führt dadurch zu Irritationen: „Was du nicht willst, daß man dir antue, das tue auch keinem anderen an. Das ist die Weisung ganz und gar, das andere ist die Auslegung.“ (Hervorhebung J.K.) Und erst dann folgt quasi als Praxisbezug die Aufforderung: „Gehe hin und lerne!“ (Babyl.Talmud)

Nur hier erhält die Autorin den „Kleinsten gemeinsamen Nenner des Judentums“, nach dem sie so lange suchte und den sie gefunden glaubte in der Feststellung: „Jüdisches Denken ist dialektisches Denken“. (S.33 ff.) Gegen solche eine Feststellung werden sich die meisten Juden verwahren. Zum einen charakterisiert 'dialektisches Denken' eine mögliche Methode im menschlichen Denkprozeß. Zum anderen ist jüdisches Denken religionsbezogen und inhaltlich gesehen talmudisches Denken und das stets unter zwei Aspekten, die allerdings eine dialektische Einheit ausmachen: a) von Lernen / Unterricht (Mischna) auf der Grundlage von vorgegebenen Gesetzen, in sechs bzw. sieben Ordnungen (Gebete, Ackerbau, Feste, Ehe-, Zivil- und Strafgesetze [Indaha Nasi ca. 200 n.Chr.] und Reinheitsgesetze [um 500 n.Chr.]) und b) Auslegungen / Erklärungen (Gemara).

In der goldenen Regel des Rabbi Hillel ist „objektive Hermeneutik“ (S.27ff.) nur insofern enthalten, daß die Objektivität der Auslegung (Gemara) des Gelernten (Mischna) im Denken des Juden letztendlich 'dem da oben' obliegt, denn 'die da unten' bestimmen Objektivität stets entsprechend ihrer objektiven Realität, dem Sein, in angestrebter (oder auch nicht) Einheit von Religion und gegenwärtiger, also dem Wandlungsprozeß unterzogener Politik.

Diesem Prozeß mußte sich talmudisches Denken in der wechselvollen jüdischen Geschichte in den meisten Fällen unterziehen, so z.B. im babylonischen, partherischen, grie-

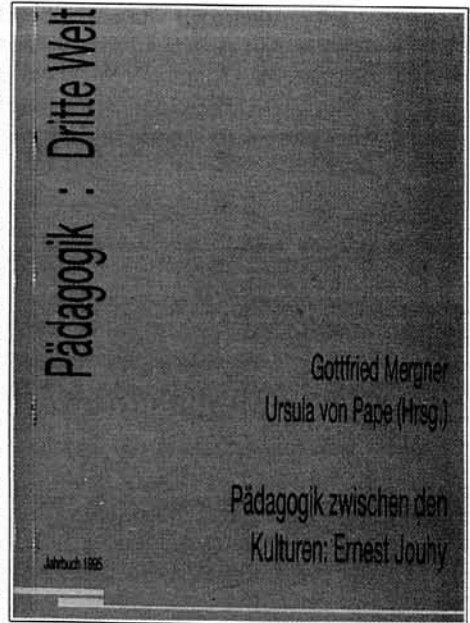
chischen, römischen ... Sein, oder auch in der Diaspora des Mittelalters. Letztendlich ist dieses Denken eine Verschmelzung mit 'platonischem Gedankengut, aristotelischer Logik und euklidischem Wissen' (Dimont), eine gegenseitige Befruchtung von z.B. griechischer Philosophie und alttestamentaler religiöser Überlieferung. Und die Frage nach dem Typischen, also das Erheben eines Absolutheitsanspruchs, erübrigt sich insofern von allein. Allerdings, trotz mancherlei Einflüsse fremder Philosophien, Religionen, Anschauungen, Meinungen ..., haben sie den Bestand jüdischer Religion nie in Frage gestellt, nicht einmal zu jener Zeit, als Juden wie Moses Mendelssohn (1729 - 1786) die Ideale der bürgerlichen Aufklärung zu den Grundlagen einer neuen deutsch-jüdischen Identifikation erhoben.

Ein weiterer Aspekt: In ihrer Prononcierung von 'jüdischem Denken als dialektischem Denken' vorenthält uns die Autorin, daß dieses Denken nur aus der Historie heraus zu verstehen und zu vollziehen ist, dessen Wurzeln in der griechischen Philosophie zu finden sind (Zeno, als der 'Erfinder', Platon, Aristoteles), also keine typisch jüdische Denkmethode darstellt. In diesem Zusammenhang ist es wohl auch nicht verwunderlich, ja folgerichtig, daß sich Jouhy der Lehre Karl Marx', dessen Biographie und Denktradition weit ins Jüdische hineinreicht, vor allem zu Fragen des dialektischen und historischen Materialismus' zumindest zeitweilig besonders verbunden fühlte und seinen Bildungsbegriff auf dieser Basis 'links' ableitete, weiterdachte und erzieherisch handelte.

Gleichwohl fragwürdig und undialektisch ist es, 'jüdisches Denken (!) als Handlungsdenken' (S.39) zu deklarieren. Die dialektische Einheit besteht in Denken und Handeln, Theorie und Praxis, Weisung und Auslegung, Thora und Talmud.

Warum eine solche Konzentration gerade auf diesen Artikel? Ich meine, sein Inhalt sollte beitragen zum notwendigen und besseren Verständnis zwischen Deutschen und Israelis, zwischen Christen und Juden, zum Abbau von Unkenntnis, Irritationen und Rassismen, hin zu einem verständnisvollerem Umgang miteinander.

Wie zwingend notwendig solche Auseinandersetzungen sind, zeigen z.B. anonyme Befragungen von Studenten durch den Rezensenten zu deutschen Reizwörtern im Rahmen ei-



nes Seminars über Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Feindbildern u.a. auch zum Wort 'Jude' mit Antworten neben Verfolgung, Ausrottung, Shoah ... aber auch Gewinn sucht, Bänkertum, Überfremdung...

4. Mergner und von Pape haben dem interessierten Leser ein streitbares Werk vorgesetzt, bunt und vielschichtig, auch kontrovers und in vielem hinterfragensnötig und -würdig.

Informationen zur Vita und bibliographische Angaben zum Werk Jouhys erleichtern das Verständnis dieser 'Pädagogik zwischen den Kulturen'. Warum allerdings die Autorinnen und Autoren des Buches in jene eingeteilt werden, die Jouhy noch persönlich kannten und die, die nur durch seine Lite-

ratur auf ihn aufmerksam wurden, bleibt ein Geheimnis. Doch wisse: eine relativ objektive Goetheforschung setzte erst ein, als nicht nur Goethe, sondern auch sein Secretarius Eckermann bereits nicht mehr am Leben waren!

Ein abschließendes Wort hat der Herausgeber: „Es wird... für die Zukunft entscheidend sein, ob der hier veröffentlichte Band einen Abschluß des Themas „Jouhy“, seine „Mumifizierung“ darstellt oder ob er ein Arbeitsbuch und eine Arbeitsanleitung wird. Damit könnte ein neuer produktiver Anfang für die Auseinandersetzung mit...Jouhy entstehen“. (Mergner, S.21) Doch darüber werden die Leser zu entscheiden haben.

Jürgen Krause

Kößler, Reinhart / Schiel, Tilman
(Hrsg.)

Nationalstaat und Ethnizität

Bd.5. IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation. Frankfurt/M. 1994. ISBN 3-88939-364-0.

Nach der Beendigung des Kalten Krieges sind in verschiedenen Regionen der Welt 'ethnische' Konflikte aufgebrochen. Auf die Frage, warum gerade diese Konflikte in einer ethnischen Terminologie Ausdruck finden, muß es eine fundierte Antwort geben. Die Herausgeber nehmen diese Frage als Anlaß für die Sammlung von elf Beiträgen in ihrem Band „Nationalstaat und Ethnizität“. Die Aufsätze stellen eine Zusammenführung von Beiträgen dar, die auf dem Kongreß „Die Dritte Welt und Wir“ im Oktober 1992 in Osnabrück vorgetragen wurden. Mit dem Band wollen die Autoren auf folgenden Frage antworten: Wie ist die Wirkung nationalstaatlicher Institutionen auf ethnisch definierte Gemeinschaften? Warum streben ethnische Gruppierungen nach Eigenstaatlichkeit? Wie und warum definieren Gruppen sich selbst gegenüber ihre Nationalstaat? Die Beiträge des Bandes kann man - so meine ich - in zwei Gruppen teilen: in solche, die vordergründlich auf die Theorie-debatte des Themas Bezug nehmen sind und solche, die eher Fallbeispiele untersuchen.

Zunächst stelle ich die theoriengeleiteten Beiträge vor. Reinhart Kößler und Schiel Tilman beschreiben zuerst die theoretischen Grundlagen der Beziehung von ethnische Identität und Nationalstaat. Ihre These lautet, Ethnizität sei eine Erscheinung der Moderne, die nicht immer, aber potentiell sehr wirkungsvolle politische Dimensionen aufweist und daß die Begründung für den Ausbruch 'ethnischer' Konflikte in der Gegenwart nicht im Rückfall in die 'Tradition', sondern in der Krise des modernen Staates zu suchen sei. Ethnizität habe, so die Autoren, drei Wirkungsdimensionen:

die horizontale, die vertikale und die Dimension der Tiefe. Unter horizontalen Dimension der Ethnizität sei eine Strategie einer bestimmten ethnischen und sozialen Gruppe zu verstehen, ihre Rechte oder ihre Teilnahme an Entscheidungen Anspruch zu nehmen. Die horizontale Dimension wird von den Autoren als positive Ausdrucksform der Ethnizität verstanden, weil sie lediglich ein Phänomen kultureller Kreativität sei. D.h., sie kommt als Wiederbelebung von traditionellen Elementen einer Gruppe zum Ausdruck. Dies sei z.B. bei immigrierten Familien zu beobachten, die gemeinsame 'Traditionen' in der fremden Umwelt pflegen. Die zweite Dimension der Ethnizität, die vertikale, so die Autoren, wird durch negative Abgrenzungsformen geprägt. In dieser Dimension werden Ethnien in höhere oder niedrigere eingestuft. Deshalb habe die vertikale Dimension einen Beiklang von Herabsetzung, Rückständigkeit und Beschränktheit bestimmter Ethnien. In der dritten, der Dimension der Tiefe bewege sich Ethnizität zwischen ethnischer Spaltung, wenn die Spannungen auf ethnischer Basis als unversöhnlich empfunden werden, und kulturellem Reichtum, wenn einzelne Kulturen als Bestandteile der Nation gesehen werden. Ich meine setzte letzteres, allerdings voraus, daß Konflikte zwischen den Ethnien und ihren Interessen auf rechtllichem Weg regulierbar sein müßten.

Auf dem Hintergrund der konstruktivistischen Theorie kritisieren Eckard Dittrich und Astrid Lentz in ihrem Beitrag die primordialistischen und soziobiologischen Konzepte von Ethnie. Für die Primordialisten, schreiben die Autoren, sei Ethnizität eine universelle Gegebenheit des Menschen. Da Kultur und Identität die Grundlage der ethnischen Gruppierungen bilden und jeder Mensch einer Kultur zugehöre, wird die ethnische Zugehörigkeit von den Primordialisten als etwas Natürliches und im menschlichen Wesen Innewohnendes erklärt. Für die Soziobiologen dagegen, behaupten die Autoren weiter, sei Ethnizität eine 'ausgedehnte Verwandtschaftsgruppe', die nicht nur eine gemeinsame Kultur habe, sondern auch genetisch verwandt sei (Blutverwandtschaft). Die primordialistische und die soziobiologische Sichtweise - so die Autoren - verschleiern die Gründe der Prozesse sozialer Differenzierung. Die Autoren behaupten außerdem, daß beide Theorien die Frage nach Macht, nach sozialer Ungleichheit und nach den hinter sozialen Konflikten stehenden Interessen nicht aufklären kön-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

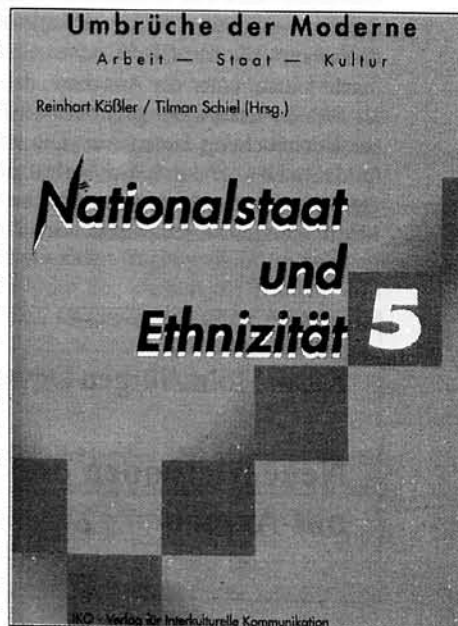
nen. Die Autoren setzen ihre konstruktivistische Auffassung von Ethnien entgegen: Ethnien „werden (...) im Prozeß sozialen Handelns von Akteuren konstruiert und unterliegen ständigem Wandel“ (S. 34). Zugespitzt formulieren sie ihre Position wie folgt: Es gibt 'Ethnien', weil Menschen glauben, daß es 'Ethnien' gibt, und dementsprechend handeln (Ebenda). Eine ethnische Identifikation und Handlung wird daher von den Autoren als interessen geleitete Aktion und als Strategie der Interessenverfolgung gesehen.

Diesem konstruktivistischen Ethnizitätsverständnis setzt Christian Sigrist in seinem Aufsatz die Auffassung entgegen, Ethnizität sei neben anderen eine Form von Selbstorganisation (S. 45). Andere (elementare) Formen von Selbstorganisation seien Verwandtschaftsgruppen, Nachbarschaften, Altersklassen, Arbeitsgruppen, Jagdvereinigungen sowie Freizeitsklubs. Als Form der Selbstorganisation sei Ethnizität relativ unabhängig vom Nationalstaat. Der Autor meint, Selbstorganisation könne im Prozeß der Konstituierung von Nationalstaaten eine positive Rolle spielen, wenn sie als Ressource vom Staat benutzt wird. Sie kann auch in Form von Widerstand gegen den Zentralstaat auftreten.

Elisabeth Rohr analysiert in ihrem Beitrag Ethnizität aus sozialpsychologischer und psychoanalytischer Perspektive. Das Besondere an ihrer Auffassung ist, daß Ethnizität, in Anlehnung an die Psychoanalyse, unbewußte Bereiche aufweist (S. 63). Die unbewußten Bereiche seien organisierte Symbolsysteme, die unterhalb der Ebene des Bewußtseins zum Ausdruck kommen. Sie zeigen sich insbesondere in der Kunst, in der Poesie, im Film usw. Die Autorin negiert mit ihrer These die Auffassung, daß Ethnizität lediglich ein ideologisches Problem sei. Sie meint, eine ethnische Grundhaltung befände sich im unbewußten Bereich des menschlichen Wesens. Wie die eher 'ethnische' Persönlichkeitszüge sich mit kollektiver Identität verbinden lassen, kommt in diesem Beitrag kaum zum Ausdruck.

Im folgenden fasse ich die Beiträge über Fallbeispiele zusammen. Anhand von Hindu-Nationalismus analysiert Shalini Randeria Ethnizität als Moment und Folge der Entwicklung des modernen Staates in Indien. Ulrich Schiefer schildert das Verhältnis von Agrargesellschaften und spiritueller Macht sowie von Politikern und spiritueller Macht am Beispiel von Guinea Bissau. In seinem Beitrag geht er der Frage nach, welche Möglichkeiten guineische Agrargesellschaften haben, auf das moderne politische System Einfluß zu nehmen. Für mich ist allerdings schwer zu beurteilen, inwieweit dieser Beitrag die Funktion als Fallbeispiel im Rahmen der Diskussion über Ethnizität und Nationalstaaten erfüllt. Anders ist der Beitrag von Reinhart Kößler. Anhand des Beispiels Südafrikas beschreibt er die Geschichte der Politik der Apartheid unter dem Aspekt politisierter Ethnizität. Kößler analysiert den Versuch einer weißen, politisch rechten Minderheit, einen eigenen *Volksstaat* im demokratischen Südafrika zu errichten. Die weiße Minderheit berief sich auf das Recht der Völker Südafrikas auf Selbstbestimmung. Im Beitrag werden die Schwierigkeiten bei der Durchsetzung eines von dem ANC geforderten indivi-

duellen Selbstbestimmungsrechtes („ein Mensch, eine Stimme“) gegen eine von jahrelang durch die Apartheid dominierte Politik der Gruppen- bzw. Ethnienbestimmungsrechte (*Politik der Homelands*) deutlich gemacht. Der Fallbeispiel Kößlers trifft das Thema des Bandes. Der Spaltungsprozeß der früheren Tschechoslowakei wird im Beitrag von Ivo Bayer und Natascha Bayer beschrieben. Die einstige Tschechoslowakei wurde ohne Blutvergießen in Tschechien und die Slowakei, aufgelöst. Die erheblichen wirtschaftlichen und politischen Differenzen zwischen beiden Völkern seien die Ursachen für die Auflösung der CSFR gewesen, meinen die Autoren. Hier wird anhand eines konkreten Beispiels die Frage untersucht, warum Ethnien nach eigener Staatsgründung streben. Ethnizität ist ein Begriff, der auch im Kontext der Migrationsprozesse diskutiert wird. Wie konfrontieren sich Einwanderer mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft? Wie stehen Auswanderer zur Kultur ihrer Herkunftsländer? Auf diese Fragen geht Ursula Apitzsch in ihrem Aufsatz ein. Sie stellt die These auf, Ethnizität sei ein im Rahmen des Emigrationsprozesses Produkt der Auseinandersetzung mit der Aufnahmegesellschaft. Diese Auseinandersetzung entwickle sich bereits in den Herkunftsgesellschaften, d.h. die Auswanderer hätten bereits eine interkulturelle Disposition entwickelt, bevor sie das Herkunftsland verlassen. Diese These entwickelt die Autorin anhand biographischer Migrationsgeschichten von italienischen Auswanderern zweiter Generationen nach Deutschland. Der besondere Stellenwert dieses Beitrages liegt darin, daß er Zusammenhänge zwischen der Herausbildung von ethnischen Identitäten und der Emigration und Immigration am Beispiel biographischer Daten deutlich macht. Michael Bommes grenzt sich in seinem Beitrag zunächst von der (primordialistischen) These ab, ethnische Identität sei ein elementares Kulturprodukt, d.h. sie sei in uralten Erfahrungen des Menschen verankert. Hingegen stellt er folgende These auf: Die Beschreibungsform 'Ethnizität' entwickelte sich mit der Herausbildung moderner Gesellschaften, insbesondere moderner Staaten Ethnizität und Nationalität seien politische Artikulationspotentiale, die in der Geschichte „valorisiert und devalorisiert“ wurden (S. 180). Am Beispiel der Erfahrungen der vereinten BRD im Umgang mit Migration zeigt er die gemeinten Valorisierungs- und



Devalorisierungsprozesse von Ethnizität und Nationalität. Thomas Blank und Peter Schmidt legen im letzten Beitrag des Bandes die Ergebnisse ihrer Untersuchung über die Probleme der ethnisch-nationalen (Teil)Identität der Deutschen im Zuge der Vereinigung Deutschlands vor. Sie betrachten einerseits Identifikationsprobleme der „Ostdeutschen“, die sich im Zuge der Vereinigung beider Staaten von „Westdeutschen“ und von „Ausländern“ abgegrenzt fühlen. Andererseits beschreiben sie Identifikationsprobleme der „Westdeutschen“, die den Ostdeutschen ein Identitätsangebot gemacht hätten, unter der Annahme, daß ihre eigene Identität als Westdeutsche nicht gefährdet wird. Die Ergebnisse dieser Untersuchung lauten u.a.: Die nationale Identität der Ostdeutschen sei durch den Verlust der DDR-Identität und den Assimilationsdruck durch die Übernahme westdeutscher Identitätsangebote gekennzeichnet. Dagegen sei die nation-

nale Identität der Westdeutschen „durch ein verstärktes Abgrenzungsbedürfnis gegenüber Ausländern gekennzeichnet“ (S. 219). Der Beitrag ist ein Ergebnis einer im Rahmen des DFG-Projekts „Nationale Identität der Deutschen“ durchgeführten Untersuchung. Der besondere Stellenwert des Beitrags besteht darin, daß er mit Tabellen angereichert ist, die die Ergebnisse des Beitrags anschaulicher machen.

Der Band macht deutlich, daß die Ethnisierung des Politischen ein universelles Problem und nicht allein ein Problem der sog. Dritten Welt ist. Außerdem wird Ethnizität als Produkt der modernen Nationalstaaten erkennbar. Die Universalität des Themas führte dazu, daß im Band unterschiedliche Sichtweisen über Ethnizität zu Ausdruck kommen und daß einige Beiträge von den eigentlichen Fragestellungen des Bandes abweichen. Im Reichtum des Themas liegt der Mangel des Buches!

José Castiano

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. IKO-Verlag für

Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1996, ISBN 3-88939-082-X, 191 Seiten, 32,00 DM

Der vorliegende Tagungsband enthält eine Reihe von Berichten aus Theorie und Praxis sozialpädagogischer Arbeit mit arbeitenden und auf der Straße lebenden Kindern. Das Buch ist in drei Teile gegliedert: im ersten Abschnitt befinden sich Aufsätze von Holm, von Dücker und Liebl über Ar-

Projekte und Erfahrungen berichten Gonzales Alvarez, Gomezjara und Ponce de Leon Nunez im zweiten Teil des Buches. Der Band wird abgeschlossen durch die Berichte von Hüttemann, Uchatik und Bläser/Nobis über Projekte mit Straßenkindern in Europa.

Karin Holm, Soziologin und Leiterin der Arbeitsstelle Dritte Welt an der Fachhochschule Düsseldorf, stellt in ihrem Beitrag die Vorzüge eines subjektorientierten Ansatzes dem objektorientierten Ansatz sozialpädagogischer Arbeit mit Straßenkindern und arbeitenden Kindern, vorallem in Ländern der Dritten Welt, hier vorallem in Lateinamerika, heraus. Der objektorientierte Ansatz, der als caritativ-assistentialistisch gekennzeichnet wird, unterstellt den Kindern Defezite und verfolgt vorallem das Ziel, sie in die Gesellschaft zu reintegrieren. Da die Gesellschaft aber kaum Platz und Zukunftsperspektiven für diese Kinder bietet, bleibt eine nachhaltige Wirkung aus. Die subjektorientierte Methode, als emanzipatorisch-partizipativ gekennzeichnet, unterstellt den Kindern Handlungskompetenz und versucht sie bei der Vertretung ihrer Interessen zu unterstützen. Sie werden als Mitglied der Gesellschaft ernst genommen.

Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Beitrag ist die Herausstellung der Rolle der Weltgesellschaft für die Lebensbedingungen der Straßenkinder und arbeitenden Kinder. Um die Bedingungsfaktoren analysieren zu können, wurde ein System entwickelt, das mit drei Analyseebenen arbeitet. Auf der Mikroebene wird das Individuum im Zusammenhang mit seiner Familie oder Peer Group analysiert. Auf der Mezzoebene werden institutionelle Strukturen untersucht, die in direktem Zusammenhang als Bedingungsfaktoren für Kinderarbeit stehen. Die Makroebene analysiert die Strukturen der Weltgesellschaft und der nationalen Gesellschaften.

Uwe von Dücker stellt die Methoden der quantitativen Erfassung von Armut, wie sie vorallem von Regierungen und internationalen Organisationen angewendet werden, in Frage. Er stellt in seinem Beitrag kulturelle Merkmale der extrem armen Bevölkerung der extrem reichen Bevölkerung Chiles gegenüber, z.B. anhand der Sprache, dem

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



mut, die Bedingungsfaktoren von Kinderarbeit und die Organisation von Kindern und Jugendlichen und deren globale Gültigkeit und Gemeinsamkeit. Über einzelne konkrete

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

sozioaffektivem Verhalten wie Umgang mit Trauer, Schmerz und Freude und das Verhältnis zu Gewalt.

Über Kinderbewegungen in Lateinamerika und wie sie zur Subjekt-Werdung und zur Entwicklung von Selbstbewußtsein durch Organisation beitragen können, berichtet Manfred Liebel.

Carlos Gonzales Alvarez untersucht in einem Forschungsprojekt in Nicaragua, wie Bewußtseinsarbeit mit arbeitenden Kindern durch den Einsatz des didaktischen Mittels Spiel geleistet werden kann. Die psychosoziale Funktion des Spiels wird als wesentliches Element des Bildungsprozesses eingesetzt.

Zwei Beiträge beschäftigen sich mit der Ausbildung von Sozialpädagogen: Mit neuen Ausbildungsmethoden und -techniken will Francisco Gomezjara Streetworker auf ihre Arbeit mit Kindern und Jugendlichen vorbereiten. Gemeinwesenorientierte Arbeit, als Basis, bietet eine partizipative Perspektive, indem sie auf relevante Sozialprobleme antwortet und in der Volkserziehung verankert ist. Er berichtet von einem Projekt in der nicaraguanischen Stadt

Esteli. Malvina Ponce de Leon Nunez stellt ein Curriculum vor, daß die ständige Fort- und Weiterbildung für Sozialpädagogen unterstreicht. Sie sieht es als ihre Aufgabe an „im Studenten Kreativität zu entwickeln, ihn denken zu lehren, die Motivation zu steigern, das Lernen zu lehren.“

Im letzten Abschnitt des Buches wird in drei Beiträgen von der praktischen Sozialarbeit in Rumänien, Rußland (St. Petersburg) und Deutschland (Köln) berichtet. Deutlich wird die unterschiedliche Ausgangslage, aufgrund der verschiedenen wirtschaftlichen und politischen Strukturen in den Ländern.

Der Tagungsband unterstreicht in eindringlicher Weise die Notwendigkeit sozialer Arbeit, die die Kinder als handelnde soziale Subjekte begreift und ernstnimmt und betont die globalen Strukturen als Bedingungsfaktoren für die Lage der arbeitenden und auf der Straße lebenden Kinder. Für alle, die an der internationalen Tagung nicht teilnehmen konnten und im Bereich der Sozialarbeit mit Kindern und Jugendlichen befaßt sind, ist dieser Band eine notwendige Lektüre.

Sigrid Görgens

Zausinger, Klaus (Hrsg.)

Publikation zum Kongreß „BILDung beWEGt“

Graz, 15.-19.3.1995. Österreichischer StudienVerlag Innsbruck, 1995, ISBN 3-7065-1110-X, 176 S. Bezug: Österreichische BildungsAllianz, Hasnerstr.144/16, A-1160 Wien

In der vorliegenden Publikation sind die wichtigsten Erträge des Kongresses „BILDung beWEGt“ zusammengefaßt. Dieser Kongreß fand in Graz vom 15. bis 19. März 1995 statt. Initiative und Organisation dazu gingen von der „Österreichischen BildungsAllianz“ aus. Diese ist ein Zusammenschluß von Eltern, LehrerInnen und SchülerInnen, deren Initiativen aus öffentlichen und privaten Schulen sowie interessierten Personen aller gesellschaftlichen Bereiche. Ziel des Kongresses war es, alle am Bildungsprozeß beteiligten Gruppen anzusprechen, zu aktivieren für bewegte und bewegende Perspektiven einer zukunftsweisenden schulischen Bildung. Dieses Vorhaben wird optisch deutlich in der Schreibweise „BILDung beWEGt“.

Die Publikation vermittelt dem Leser Eingangsreden, Referate für das Plenum bzw. die Arbeitskreise des Kongresses sowie Einblick in den „Pädagogischen Markt“, die am Rande stattgefundenen „Bildungsbewegten Impulse“ und die bildungspolitische Podiumsdiskussion. „Resümee und Ausblick“ von Anton Strittmatter und Horst Dörner fassen

den Kongreß zusammen. Im letzten Teil „Österreichische BildungsAllianz - konkret“ erhält der Leser genauere Informationen über die „Österreichische BildungsAllianz“.

Die drei Plenarreferate wurden von Hans A. Pestalozzi, Christine Nöstlinger und Rupert Vierlinger gehalten. Die Referenten gingen der Frage nach „Was soll und kann im spannungsreichen Szenario des ausgehenden 20. Jahrhunderts BILDung leisten, damit eine BILDungsbeWEGung gestärkt wird, die zu mehr Freiheit, Demokratie, Vielfalt und gesellschaftlicher Integrationskraft führt?“.

Hans A. Pestalozzi zeichnet ein Bild von Kindheit heute. Er weist auf die Unterschiede von Sinn und Zweck, Wissen und Begreifen, Verstehen im Lernprozeß hin. Es geht ihm um das Aufheben der gesellschaftlich und auch wissenschaftlich tradierten Trennung von Geist und Körper. Bildung geschieht über das Begreifen, das Verstehen, ganzheitlich mit allen Sinnen. Diesem Anspruch genüge Schule nicht. „Schule hat mit Lernen nichts zu tun. Sondern Schule hindert mich daran, zu lernen durch Selbst-



K. Zausinger (Hg.)

Publikation zum Kongreß
„BILDung beWEGt“

Graz 15 - 19.3.1995

Beiträge von
Ch. Nöstlinger
Hans A. Pestalozzi
R. Vierlinger
u. v. a.

Österreichische
BildungsAllianz

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

erfahrung, durch das, was ich selber erlebe". (Pestalozzi, 24) Deshalb gilt es, sich den in Erziehung und Schule ausgedrückten gesellschaftlichen Prinzipien zu entziehen, nicht unterzuordnen mit einem entschlossenen „Nein-Sagen“ besonders auch dem bestehenden Wirtschaftssystem gegenüber.

Christine Nöstlinger kommt zu dem Schluß: „Erziehung ist nun einmal richtungsgebundene Arbeit, und die richtige Richtung, in welche diese Erziehung gehen soll, kennen halt die meisten Eltern überhaupt nicht.“ (Nöstlinger, 32.) Und: „Man möge also auch von Kindern, die man nicht versteht, die Finger lassen.“ (Nöstlinger, 35)

Rupert Vierlinger zeigt Schulentwicklungsfragen aus der Sicht der „Österreichischen Bildungs-Allianz“ auf. Sein Plädoyer gilt einer „freien Schule in basisdemokratischer Verantwortung“ womit er für mehr Schulautonomie wirbt. Diese Autonomie ist zu realisieren über eine curriculare Eigenständigkeit. Er fordert eine Änderung des Benotungssystems im Hinblick auf mehr Förderung statt Auslese. Die „Kopernikanische Wende“ sieht Vierlinger in einer „Inneren Differenzierung“ von Schule. Er meint damit zum einen die optimale Nutzung des medialen Angebotes und zum anderen die stärkere Berücksichtigung der Verschiedenheit von Schülern.

Die Arbeitskreise des Kongresses setzen sich inhaltlich

mit den aktuellen Fragen zur Schulentwicklung, Schulautonomie, Schulmanagement, Umgang mit Datenautobahnen, Geschlechtererziehung, integrativer Pädagogik und gesundheitsbezogenen Perspektiven in der Pädagogik auseinander. Der Leser wird über Impulsreferate in die Thematik eingeführt und erhält in knapper Weise über die Fragen „Wozu? Was? Wie?“ im Anschluß genauere Informationen zu der entsprechenden Thematik. Diese wird durch Zusatzinformationen zu Projekten, Kontaktadressen und Literaturangaben ergänzt.

Am Rande des Kongresses fand die Aktion „The Wall“ statt. Dabei brachten SchülerInnen eine mit Schachteln aufgebaute Wand als Zeichen für den Kongreß, der inhaltlich „Wände“ zu Fall bringen wollte, zum Einsturz. Entsprechend außergewöhnlich ist die Aktion zweier Künstler, die durch akustische Störmanöver die abschließende Podiumsdiskussion „begleiteten“, um auf diese Weise die Teilnehmer der Diskussion auf Wesentliches hinzuweisen.

Die inhaltliche Vielfalt des Kongresses ist für den interessierten Leser ansprechend und bewegend zu eigenen Schulversuchen. Sehr hilfreich dafür sind die vielfältigen Hinweise auf Kontaktadressen neben den zahlreichen Literaturangaben. Es wäre im Sinne von „BILDung beWEGt“ wünschenswert, wenn diese Publikation mehr LehrerInnen zugänglich wäre.

Hedwig Krumscheid

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Bauen mit Lehm. Ein Material für ganzheitliches Lernen. epd-Dritte Welt-Information 2-4/96 DM 2,90, ab 10 Ex DM 2,10, 1,80 ab 100 Ex. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Lehm ist neben Holz der meist genutzte Basisbaustoff und steht für gesundes, umweltfreundliches Bauen und Wohnen. Er ermöglicht in der Dritten Welt wie auch hierzulande eine dezentrale, energiesparende und arbeitsschaffende Produktion. Diese Ausgabe eignet sich in besonderer Weise für ganzheitliches und projektorientiertes Lernen. Sie liefert exemplarisch Einblicke in internationale Bau- und Wohnkulturen und darüber hinaus ungewohnte Lern- und Handlungsmöglichkeiten für den fachbezogenen und interdisziplinären Unterricht zum Themenkomplex Umwelt und Entwicklung. (Red.)

Tibeter. Minderheit im eigenen Land. epd-Dritte Welt-Information 5/6/96. DM 2,50, ab 10 Ex DM 1,50, 1,30 ab 100 Ex. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Diese Ausgabe von epd-Dritte Welt-Information will am Beispiel der Tibeter auf die bedrohten Völker aufmerksam machen. Die dokumentierten Materialien geben grundlegende Informa-

tionen über Tibet. Thematische Schwerpunkte sind dabei: Folgen der Besetzung, Politik des Dalai Lama, Förderung der Diskussion über Tibet. Hinweise für Unterricht und politische Bildung ergänzen die illustrierte Ausgabe. (Red.)

Keine Menschenrechte zweiter Klasse. Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte. epd-Dritte Welt-Information 7/8/96, DM 2,50, ab 10 Ex DM 1,50, 1,30 ab 100 Ex. Bezug: epd-Vertrieb, Postfach 50 05 50, 60394 Frankfurt

Wer an Menschenrechtsverletzungen denkt, dem kommen Todesstrafe, politische oder andere staatliche Unterdrückungsmaßnahmen gegen die körperliche Unversehrtheit in den Sinn. Soziale und wirtschaftliche Menschenrechte, die eine gleichrangige Gruppe darstellen, sind dagegen im Alltagsbewußtsein nicht verankert. Dabei sind die weltweit Hungernden, Arbeitslosen oder armen Menschen Opfer sozialer Menschenrechtsverletzungen. Anlässlich des 20jährigen Jubiläums der Menschenrechtspakte in diesem Jahr will diese Ausgabe Wege zur Stärkung der wirtschaftlichen Wege aufzeigen. Ein Schaubild, Aktionsbeispiele aus der Arbeit der Menschenrechtsorganisation FIAN, Karikaturen sowie Hinweise zur Weiterarbeit ergänzen das Arbeitsblatt. (Red.)

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Martin Geisz: Projektmappe Flüchtlinge. Verlag an der Ruhr, April 1995 (Alexanderstr. 54, 45472 Mülheim an der Ruhr).

Die Projektmappe „Flüchtlinge“ von Martin Geisz ist eine reichhaltige Sammlung, sowohl qualitativ als auch quantitativ. Der Autor strebt an, die wirklichen Dimensionen des Flüchtlingsproblems deutlich zu machen und die deutsche/ europäische Perspektive auszuweiten. Flüchtlingsschicksale stehen im Mittelpunkt, nicht „Fälle“ oder „Rechtsprobleme“, und mit Hilfe der gebotenen Materialien werden hintergründige Erklärungen statt der üblichen vordergründigen Sicht geliefert.

So prägen Bilder von Flüchtlingen und Portraits elf verschiedener Fluchtländer die ersten 80 Seiten dieses Werkes. Kürzer, informativer und adäquater verpackt geht es nicht - die methodischen Hinweise geben Lehrkräften Möglichkeiten des unterrichtlichen Vorgehens mit, die leicht nachvollzuziehen und umzusetzen sind.

Zu Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler fordern auch die Statistiken und Informationen über Fluchtbewegungen, internationale gesetzliche Grundlagen und Fluchtursachen wie Armut, Umweltzerstörung/Naturkatastrophen, Verfolgung, Krieg und Bürgerkrieg auf. Flüchtlinge bei uns sind abschließendes Thema dieser „Projektmappe“.

Was Martin Geisz mit dieser Sammlung Lehrkräften an die Hand gibt, ist vorbildhaft. Das Spektrum an Inhalten und Methoden verführt schon fast zum berühmten „Griff in die Schublade“, in der sich dann natürlich diese Mappe befindet. Klar ist dabei - wer sich nun noch scheut, diesen Themenkomplex im Unterricht zu behandeln, und von dieser Mappe weiß, der kann nicht daran gescheitert sein, „mangels Masse“ nicht zu können - der will wohl nicht.

B. Toepfer

Dritte Welt Haus Bielefeld: Müllgeschichten aus der Einen Welt. Projektbeispiele für Grundschule, Sek. I und außerschulische Bildungsarbeit, 94 Seiten, Bielefeld 1994, Preis: 14,-DM.

Zahlreiche Bausteine (Erzähltexte, Sachtexte, Kurzgeschichten, Karikaturen, Arbeitsblätter, Projektideen, Aktionsvorschläge) geben Anregungen für Unterricht und Projekttag, das Thema Müll zum Ausgangspunkt entwicklungspolitischen und ökologischen Lernens zu machen. Angesprochen wird unser Umgang mit Müll ebenso wie die Lebenssituation von Kindern in der „Dritten Welt“, die vom Müll leben oder sich als wahre Recycling-Künstler erweisen. Beim Dritte Welt Haus ist eine Müllkiste leihbar, die verschiedene Materialien enthält, das Thema Müll handlungsorientiert einzubringen. Kosten 30,-DM pro Woche.

(Red.)

Dritte Welt Haus Bielefeld: Südlich des Binnenmarktes. Entwicklungspolitische Aspekte des Europa-Themas. Anregungen für den Unterricht (Klassen 8 - 13). 32 Seiten, Bielefeld 1995, Preis 5,-DM.

Die Broschüre stellt anhand von sieben Bausteinen die entwicklungspolitische Dimension der EU heraus. Zu den mit einer kurzen Sachanalyse und mit einem Schaubild dargestellten Themen gehören das „Entwicklungsmodell Europa“ (I), die Handelsungleichgewichte zwischen Europa einerseits und der „Dritten Welt“ andererseits (II), die umstrittenen Rindfleischexporte (III) und die Getreideexporte (IV) aus der EU nach Afrika, das Ungleichverhältnis zwischen Europa und Afrika (V), die „großzügige Entwicklungshilfe“ (VI) und die Perspektiven

der europäischen Entwicklungspolitik (VII). Die Broschüre enthält außerdem noch eine ausführliche Biografie zur europäischen Entwicklungspolitik und zu neueren didaktischen „Dritte-Welt-Materialien“.

(Red.)

Misereor (Hg.): Materialien für die Schule und die Bildungsarbeit Nr. 19. Colonialwaren, Aachen 1995, ISBN 3-88916-137-5, Bezug: Misereor, Mozartstr. 9, 52064 Aachen

Was darf's denn sein? Kaffee, Tee, Kakao (Schokolade), Bananen oder Honig? Mit diesem Warenangebot öffnet Misereor seine „Colonialwaren“-Mappe. Sie enthält zu jedem dieser kolonialen Lebensmittel jeweils ein 36seitiges Heft mit Kopiervorlagen und Begleittexten, vier Overheadfolien mit Farbfotos und Grafiken, ein Plakat (DIN A2) und außerdem Bezugsadressen für Materialergänzungen. Jeder, der beim Spiel „Eins von diesen Dingen paßt nicht zu den anderen“ aufgepaßt hat, wird wegen des Honigs in dieser Reihung stutzen. Richtig, er ist kein klassisches koloniales Produkt wie die übrigen. Doch weil 85 % des bei uns angebotenen Honigs nicht von Bauer Harms aus dem Nachbardorf stammt, sondern vor allem aus Dritte-Welt-Ländern importiert wird, hat er hier seine Berechtigung. Denn es geht nicht nur darum Wissenswertes über Botanik, Anbau, Verarbeitung, koloniale Produktgeschichte etc. zu darzustellen, sondern vor allem auch um die Möglichkeiten eines fairen Handelns und Handels um diese uns so selbstverständlichen Güter. Unter welchen Umständen sich die Bauern in Costa-Rica nicht für ihre Bananen krumm machen müssen, und vieles mehr verrät diese Sammelmappe. Sie ist ebenso anwendbar für Projektwochen in den Sekundarstufen I und II wie für außerschulische Bildungsarbeit.

Kathleen Eggerling

Gesellschaft für Internationale Kommunikation und Kultur e.V. (INTERKOM): Unterrichtsmaterialien. Verstehen und verstanden werden. Die Bürgerpartnerschaft Bonn-Petrópolis-Potsdam als Beispiel für entwicklungspolitisches Handeln, Bonn 1994, ISBN 3-9802598-7-0, Bezug: INTERKOM e.V., Postfach 12 05 19, 53047 Bonn, DIN A4-Heft, 64 Seiten.

Dieses Heft ist für Lehrer und Schüler von Sekundarstufe I und II konzipiert und wartet auf seine Anwendung in der Fächerpalette von Gesellschaftslehre, Musik, Deutsch über Geographie und Religion bis hin zu Sport. Sein Ziel ist es, an einer neuen Form von konkretem entwicklungspolitischem Handeln Interesse zu wecken, das nicht nur auf dem Prinzip des anonymen Geldtransfers beruht. Unter sechs verschiedenen Themen - Straßenkinder, Wohnen, Erziehung und Kultur, Gesundheit, Medien, Hautfarbe und soziale Situation - werden Projekte vorgestellt, die der Förderverein Bürgerpartnerschaft Bonn-Petrópolis-Potsdam unterstützt. Auch dem Förderverein selbst ist ein Kapitel über seine Tätigkeit gewidmet. Seit seiner Gründung 1992 sind durch direkte Kontakte etwa 50 Partnerschaften zwischen Basisgruppen hier und dort entstanden. Im Vordergrund stehen dabei immer das gegenseitige Lernen und die Hilfe zur Selbsthilfe. Daß diese Phrasen nicht leer sind und lediglich ein laues Lüftchen der Selbstbeweihräucherung erzeugen, zeigen die persönlichen Tätigkeitsberichten von Mitarbeitern im brasilianischen Petrópolis und die informativen Texte, die angereichert sind mit Grafiken, Liedtexten, Rezepten, Fotos, Arbeitsvorschlägen etc. Darüber hinaus gibt es Literaturangaben und nützliche Adressen zu den genannten Themen. All das lohnt nicht nur einen Blick in das Heft.

Kathleen Eggerling

Peter Stadler: Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Diss, Univers. Bern; Studien zur Interkulturellen Kommunikation - SIC - 12, Verlag für Entwicklungspolitik, Breitenbach GmbH, Saarbrücken 1994, ISBN 3-88156-638-4, ISSN 0931-2420, DM 44, 265 S. Bezug: Verlag für Entwicklungspolitik, Breitenbach GmbH, Mühlenstr. 16, 66111 Saarbrücken, Tel. 0681/374405; Fax 0681/374443.

Die zentrale Frage, der sich die Arbeit von Peter Stadler widmet, ist die nach den Voraussetzungen für einen gelingenden Auslandsaufenthalt. Wie sollten Menschen auf Auslandsaufenthalt vorbereitet werden?

Der Autor entwickelt zunächst Grundlagen und Folgen der Globalisierung (Teil I) und leitet daraus Bedingungen globalen und interkulturellen Lernens ab (Teil 2). Vor diesem Hintergrund wird im dritten Teil der Arbeit eine „Didaktik interkulturellen Lernens in Verbindung mit Auslandsaufenthalten“ formuliert. Dabei werden die Vorbereitung, der Aufenthalt selbst und die Rückkehr nach Hause als ein zu begleitender Prozeß gesehen. Besondere Bedeutung kommt der Rückkehr zu, da sie darüber entscheidet, in welcher Form die im Ausland gemachten Erfahrungen in den eigenen Lebensprozeß integriert werden und welche Konsequenzen aus dem Auslandsaufenthalt gezogen werden. Der Autor stellt ein vierstufiges didaktisches Modell interkulturellen Lernens vor, das besonders auf die Persönlichkeitsentwicklung als wichtigster Baustein interkulturellen Lernens abzielt.

Diese Dissertation wurde während eines Studienaufenthaltes in Palo Alto/USA verfaßt. Lange Jahre war der Autor in der Vorbereitung und Betreuung amerikanischer und europäischer Studenten und Studentinnen für Aufenthalte in Übersee tätig. Die Arbeit rezipiert eine Fülle amerikanischer Untersuchungen zum Thema, die im deutschen Diskussionskontext bisher noch nicht rezipiert wurden, und reflektiert die in dieser Arbeit gewonnenen Praxiserfahrungen. Schon allein aus diesem Grund ist diese Arbeit eine empfehlenswerte Lektüre.

Annette Scheunpflug

UNHCR - Der Hohe Flüchtlingskommissar der Vereinten Nationen: Zur Lage der Flüchtlinge in der Welt. Die Suche nach Lösungen. UNHCR-Report 1995/1996. Dietz Verlag 1995, ISBN 3-8012-0226-7, 288 S.

Stellte der 1994 erschienene Flüchtlingsbericht die Beschreibung der Situation der Flüchtlinge in der Welt in den Mittelpunkt, so stehen diesmal Lösungsansätze im Zentrum der Berichterstattung. Das erste Kapitel beschreibt aktuelle Trends und Strategien in der Flüchtlingspolitik. Vier weitere Kapitel wenden sich unterschiedlichen Lösungsstrategien für diese Problemlage zu: dem Schutz der Menschenrechte, der Sicherung des Friedens, der Entwicklungsförderung sowie der Steuerung der Migration. Ein abschließendes Kapitel resümiert unter der Überschrift „In die Zukunft investieren“. Der Bericht analysiert innerhalb dieser Kapitel die Flüchtlingssituation in verschiedenen Ländern unter diesen systematischen Kriterien. Damit ist eine sehr lesenswerte Mischung von abstrakter Darstellung und konkreten Fallstudien entstanden. Karten und grafische Darstellungen bündeln die komplexen Informationen. Ein umfangreicher Anhang präsentiert alle die statistischen

Daten, die für eine umfangreiche Diskussion der Problematik hilfreich sind. Die Problematik der Erfassung von Daten im Flüchtlingsbereich wird diskutiert und die Kriterien, die der UNHCR seiner Statistik zugrundelegt, transparent gemacht.

Dieser Bericht ist eine Pflichtlektüre für alle diejenigen, die sich im Bereich der Flüchtlingsarbeit engagieren. Es eignet sich durch seine hervorragende grafische und didaktische Gestaltung besonders gut für die Arbeit mit Studenten.

Annette Scheunpflug

Isabell Diehm: Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt/Main 1995, 222 S., ISBN 3-88939-277-6.

Isabell Diehm untersucht in ihrer 1993 an der Universität Frankfurt eingereichten Dissertation Erziehungs- und Bildungskonzepte der Elementarpädagogik in Deutschland, die auf die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft reagieren und entwickelt sowohl theoriegeleitet als auch in einem Modellversuch praxiserprobt in kritischer Auseinandersetzung mit bestehenden Konzepten einen migrationspädagogischen Ansatz, der von situationsbezogenem und lebensgeschichtlich orientiertem Lernen ausgeht.

Der erste Teil ihrer Arbeit bietet einen Überblick über migrationspädagogische Ansätze im Elementarbereich. Hier werden nicht nur unterschiedliche Konzeptionen kritisch reflektiert, sondern auch verschiedene Modellversuche untereinander verglichen. Die vier Kapitel dieses Abschnittes liefern so einen respektablen Überblick über elementarpädagogische Ansätze interkulturellen Lernens.

Im zweiten Teil der Arbeit werden drei Lernkonzepte dargestellt und diese für die Migrationspädagogik im Elementarbereich miteinander verschränkt: der Situationsansatz, die pädagogische Biographieforschung und die pädagogische Kasusistik. Diese drei Konzepte werden für einen spezifischen migrationspädagogischen Ansatz fruchtbar gemacht, der - so die Autorin - eine „quasi 'post-multikulturelle' Problemsicht“ (S.12) repräsentiere.

Die Erprobung dieses Ansatzes durch einen zweijährigen Modellversuch in einem Kindergarten wird in einem dritten Teil der Arbeit dokumentiert und kritisch evaluiert. Damit wird das Konzept nicht nur einer kritischen Praxis-Überprüfung unterworfen, sondern auch veranschaulicht.

Im Anhang der Arbeit werden Bilderbücher und didaktische Materialien vorgestellt, die diese Arbeit unterstützen könnten, eine Projektwoche zur Kooperation zwischen Kindergarten und Schule skizziert sowie Beobachtungshilfen für die pädagogische Arbeit im Kindergarten und im Übergang zur Grundschule vorgestellt.

Die Autorin hat mit diesem Band einen wichtigen Beitrag zur Migrationspädagogik im Elementarbereich geliefert. Schade ist allerdings, daß sie in ihrem Konzept Aspekte globalen Lernens, die gerade im Elementarbereich eine immer größere Bedeutung einnehmen sollten, nicht berücksichtigt und damit eine Chance verpasst, die auch auf die Einwanderungsgesellschaft zu reagieren, wo keine Kinder unterschiedlicher Herkunftskulturen den Kindergarten besuchen.

Annette Scheunpflug

Bericht über die menschliche Entwicklung 1996. Herausgegeben von der Deutschen Gesellschaft für die Vereinten Nationen e.V. im Auftrag des Entwicklungsprogramms der Vereinten Nationen (UNDP), Bonn 1996, 263 S., 38.-DM, ISBN 3-923904-34-7. Bezug: UNO-Verlag, Poppeldsdorfer Allee 55, 53115 Bonn, Tel. 0228/212940; Fax 0228/217492.

Seit 1990 wird jährlich der als „Human development report“ bekanntgewordene Bericht über die menschliche Entwicklung vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen erhoben und herausgegeben. Dieser Bericht erhebt nicht nur in einem umfangreichen statistischen Teil Indikatoren für menschliche Entwicklung in allen Ländern dieser Erde, sondern analysiert diese Daten auch unter jeweils einem ausgewählten Aspekt: so beispielsweise 1994 „Neue Dimensionen menschlicher Sicherheit“, 1995 „Gleichstellung der Geschlechter und menschliche Entwicklung“ und 1996 nun „Wirtschaftswachstum und menschliche Entwicklung“. Gerade in der bei uns zur Zeit nicht nur in der Entwicklungszusammenarbeit, sondern auch in Hinblick auf die Situation der Bundesrepublik geführten Debatte über das Wirtschaftswachstum als scheinbare Lösung aller Finanz- und Sozialprobleme macht es Sinn, sich über den Beitrag des Wirtschaftswachstums zur Verbesserung der Situation der Menschen umfassend zu informieren. Dies leistet der Band in hervorragender Hinsicht. Er zeigt anhand vielfältiger Untersuchungen auf, unter welchen Bedingungen Wirtschaftswachstum für die Menschen einer bestimmten Region hilfreich sein kann, und unter welchen Rahmenbedingungen es menschliche Entwicklung verhindert, ja sogar erreichte Errungenschaften zerstört. Zahlreiche Beispiele aus aller Welt illustrieren diesen Bericht.

Der statistische Teil birgt eine Menge interessanter Daten, nicht nur in Hinblick auf Länder des Südens, sondern auch in Hinblick auf die Situation in Deutschland (Einkommensverteilung, Frauenförderung, Umweltverschmutzung etc.). Von daher bietet dieser Bericht eine Fülle von Informationen für Diskussionen über globale Entwicklungszusammenhänge auch über die Situation in Deutschland. Es könnte zu einem wichtigen Nachschlagewerk für Lehrer und Multiplikatoren in der entwicklungsbezogenen Bildung werden und es ist ihm reiche Verbreitung zu wünschen.

Annette Scheunpflug

Michael Herzka: Die Menschenrechtsbewegung in der Weltgesellschaft, Peter Lang Verlag, Bern u.a. 1995, ISBN 3-906755-19-3, 196 Seiten

Das vorliegende Buch, das auf einer Dissertation gründet, geht von der zentralen These aus, daß soziale Bewegungen, wie die Menschenrechtsbewegung, als konstitutives Element moderner Gesellschaften im Rahmen der Weltgesellschaft anzusehen sind. Der Autor untersucht die These an folgenden vier Punkten: Menschenrechtsbewegungen werden erstens als kollektiver, ziviler Akt beschrieben, die zur Formierung der Weltgesellschaft beitragen. Die internationalen Menschenrechtsbewegungen im Rahmen der Nichtregierungsorganisationen haben sich zweitens im Rahmen ihrer Arbeit nahe an die Auffassungen der UNO angeglichen, was eine globale Vernetzung vereinfacht. Drittens wird eine Segmentierung und Spezialisierung konstatiert, die den unterschiedlichen regionalen, kulturellen, politischen und religiösen Grundeinstellungen nahe-

kommt, die die internationale Zusammenarbeit aber nicht verhindern. Und viertens wird festgestellt, daß ein Diffusionsprozeß in nicht-westliche Gesellschaften von Gesellschaften der Dritten Welt von ihrem Ausgangspunkt in westlichen Gesellschaften stattfindet. Der Autor nähert sich theoriegeschichtlich der Entwicklung der Weltgesellschaft, historisch der Beschreibung der Menschenrechtsbewegungen und theoretisch den sozialen Bewegungen und beschreibt in vier Themenbereichen die Entwicklung der Menschenrechtsbewegungen, die Aktivitäten der Vereinten Nationen, entwirft eine Typologie der Menschenrechtsorganisationen im Rahmen der NROs und konkretisiert dies an einem Fallbeispiel einer Organisation aus Indien. Der Autor versucht ein Konzept einer Soziologie der Weltgesellschaft am Beispiel der Menschenrechte zu entwerfen, für ein besseres Verständnis der Welt als ein soziales System. Das Buch richtet sich an alle in dem Bereich der Menschenrechte, Soziologie und entwicklungsbezogenen Bildung Tätigen und Interessierten und stellt eine Aufarbeitung, Zusammenfassung und Anregung zur weiteren Arbeit und konzeptionellen Planung dar.

Sigrid Görgens

Anton Markmiller: „Die Erziehung des Negers zur Arbeit“, wie die koloniale Pädagogik afrikanische Gesellschaften in die Abhängigkeit führte, Dietrich Reimer Verlag, Berlin 1995, ISBN 3-496-02551-4, 257 Seiten

„Zum Neger wurde man nicht geboren, zum Neger wurde man gemacht“, dieses könnte als Leitmotiv über dem Buch stehen, das auf der Dissertationsarbeit des Autors gründet. Dieser setzt sich kritisch mit der Dependenztheorie auseinander und dem Aufeinanderprallen des kapitalistischen Wirtschaftssystems der Kolonialländer, hier besonders Deutschland, mit dem subsistenzwirtschaftlichen System des vorkolonialen Ost-Afrika. Die enge Verzahnung von Kolonisierung und Missionierung, deren gegenseitige Bedingtheit und die Arbeiterfrage bzw. die Arbeitserziehung, die nach der Abschaffung der Sklaverei dringlichstes Problem der Kolonialherren und primäres Bildungsziel der mit dem Auftrag der Bildung befaßten Missionare war, wird untersucht und aufgezeigt. Die koloniale Bildung und ihr Beitrag zur Entwicklung der Unterentwicklung, sowie die Abhängigkeit des Bildungswesens von ökonomischer und politischer Herrschaft wird dependenztheoretisch untersucht. Anhand von Quellen wird aufgezeigt, wie die Zerstörung der herkömmlichen Sozialisierungsmuster durch die Schulpolitik der Kolonisatoren durch die Ersetzung eines Kanons von Tugenden zur Arbeitserziehung zur Bereitstellung von Arbeitskräften, flankiert durch politische und steuerliche Maßnahmen, vonstatten ging. Die Beschreibung der Bildung von afrikanischen Eliten zur Stützung kolonialer Herrschaft, die Sprache als Mittel der Wertevermittlung und der Rassismus als ideologische Rechtfertigung der Ausbeutung zeigen wesentliche Ursachen zur Unterentwicklung auf. Der Autor weist in diesem Buch den hohen Stellenwert auf, den die koloniale Pädagogik für die betroffenen Länder hatte. Das Buch, angereichert durch Bilder und Dokumente, bietet allen mit der entwicklungsbezogenen Bildung bzw. der Geschichte afrikanischer Länder befaßten Leser interessante Informationen.

Sigrid Görgens

Veranstaltungen

(sg) **Ausstellung: Wir sind Kinder einer Welt:** Am 8. August 1996 wurde im Hamburger Museum für Völkerkunde eine Ausstellung von den Schul-Jugendzeitschriften FLOHLISTE und FLOH und der Beratungsstelle „Geographie und Globales Lernen am Institut für Lehrerfortbildung“ eröffnet. Die Ausstellung wurde in Zusammenarbeit mit der Straßenkinderhilfe von Frank Weber, Cochabamba/Bolivien, entwickelt. Zu dieser Ausstellung gibt es ein Sonderheft der Zeitschrift FLOH. Vertrieb: A-Z Jugend-schriftenvertrieb GmbH, München.

(sg) **SGBF:** Die Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF) plant für den 16. bis 18. Oktober 1997 einen internationalen Kongress zur „Mehrsprachigkeit und Multikulturalität“ an der Universität Fribourg. Nähere Informationen über: Congres SSRE 1997, Institut de Pedagogie, Universite Fribourg, rue Faucigny 2, 1700 Fribourg.

Medien

(sg) **Deutsche UNESCO-Kommission, Bonn:** Unter dem Titel „Unsere kreative Vielfalt“ hat die Deutsche UNESCO-Kommission in Bonn eine Kurzfassung des Berichtes der Weltkommission „Kultur und Entwicklung“ herausgegeben. Neben einem Vorwort des Präsidenten Perez de Cuellar und einem nachgestellten Glossar sind eine Zusammenfassung des Berichtes und ein internationaler Aktionsplan in diesem Heft versammelt. Zu beziehen bei: Deutsche UNESCO-Kommission e.V., Colmantstr. 15, 53115 Bonn.

(sg) **Brot für die Welt:** Veranstaltungsvorschläge für die Erwachsenenbildung und Gemeindekreise zu „Gott behüte, Mensch bewahre“ der 38. und 39. Aktion von Brot für die Welt, sind im Werkheft „Den Armen Gerechtigkeit - Zukunftsfähige Gemeinde“ zu finden. Zu beziehen: Zentraler Vertrieb, Karlsruher Straße 11, 70771 Leinfelden-Echterdingen, Tel.: 0711/9021650, Fax: 0711/7977502.

(sg) **ABP:** Der Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP) hat im Sommer 1996 eine Broschüre herausgebracht, in der sich selbst und seine Arbeit vorstellt. Zu beziehen bei: Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik (ABP), Kniebisstraße 29, 70188 Stuttgart, Tel.: 0711/92577-40.

(sg) **BMZ:** Unter dem Titel „Arme sind nicht hilflos!“ bringt das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung für den Arbeitskreis Armutsbekämpfung durch Hilfe zur Selbsthilfe (AKA) eine Broschüre mit Berichten aus der Praxis heraus, der Armutsbekämpfung verschiedener Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit. Erstmals in der deutschen EZ-Geschichte gelang es, ein Printmedium durch Institutionen aller vier Säulen der deutschen Entwicklungszusammenarbeit gemeinsam zu erstellen und zu verantworten. Die vier Säulen sind: Der staatliche Bereich, die Politischen Stiftungen, die kirchlichen Hilfswerke und die übrigen Nichtregierungsorganisationen. Durch

gemeinsames Vorgehen soll sowohl die Aufgabe der Armutsbekämpfung in Entwicklungsländern als auch die Entwicklungspolitik in der deutschen Öffentlichkeit besser verankert werden.

Die entwicklungsbezogene Zusammenarbeit im Bereich der Armutsbekämpfung wird nicht ohne einen entwicklungs-politischen Gesamtüberblick vermittelt. Monokausales Denken - etwa in dem Sinne, die EZ alleine könne die Not in den Entwicklungsländern überwinden - soll verhindert werden. Unterstützt durch ein entsprechendes Schaubild soll dem Leser stets vor Augen bleiben, daß der Entwicklungsprozeß im Süden sowohl von den dortigen Eigenleistungen als auch den Reformen im Norden und einer effizienten Entwicklungszusammenarbeit geprägt wird. Den Mitwirkungs- und Handlungsoptionen des Bürgers ist ein eigenes Kapitel gewidmet. Konkrete Namenshinweise mit Durchwahltelefonnummern sollen Bürger animieren, auf das Informationsangebot der zehn beteiligten AKA-Mitglieder zurückzugreifen.

Zu beziehen bei: Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Referat 202, Friedrich-Ebert-Allee 40, 53113 Bonn.

(sg) **AGEH:** Manfred Holz hat für den AGEH in der Reihe Basispädagogik ein praktisches Handbuch mit dem Titel „Ausreise ins Heimatland, zurück aus dem Entwicklungsdienst - Erfahrungen in der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit“ herausgegeben. Das Buch ist zu beziehen bei der Arbeitsgemeinschaft für Entwicklungshilfe e.V., Postfach 210128, 50527 Köln.

(sg) **Deutsche Welthungerhilfe:** Die Deutsche Welthungerhilfe stellt im Oktober neue Materialien zur Bildungsarbeit vor: 1. Wandzeitung „Mädchen in aller Herren Länder“ (Schutzgebühr 5,00 DM), 2. Länderhefte: Peru, Angola und Philippinen (Schutzgebühr je 5,00 DM), 3. Kinder- und Jugendbuchaktion „Guck mal über'n Tellerrand“, Buchempfehlungsliste 1996/97, Postkarten und 4. ein Materialverzeichnis der Deutschen Welthungerhilfe. Die Materialien sind zu beziehen bei: Deutsche Welthungerhilfe e.V., Postfach 120509, 53047 Bonn.

(sg) **Literatur der „Dritten Welt“:** Bereits in seiner 7. Auflage erscheint im Oktober 1966 der Katalog „QUELLEN - Zeitgenössische Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika in deutscher Übersetzung, herausgegeben von der Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika e.V., Frankfurt, die seit 1980 die deutsche Veröffentlichung wichtiger belletristischer Werke aus diesen Regionen vermittelt und fördert. Bezug: Gesellschaft zur Förderung der Literatur aus Afrika, Asien und Lateinamerika, Postfach 100116, 60001 Frankfurt, Fax: 069/2102227. Schutzgebühr 6,00 DM; ab 10 Ex. je 3,00 DM, ab 50 Ex. je 2,00 DM (plus Porto).

Sonstiges

(sg) **Universität Hamburg:** Uni-Präsident Dr. Jürgen Lütjehat einen „Arbeitskreis Agenda 21“ einberufen. Der Arbeitskreis, dem Wissenschaftler, Studierende und Angehörige des Technischen und Verwaltungspersonals angehören will zu Schritten im Sinne der Agenda 21 innerhalb der Universität anregen und schon vorhandenes Engagement in dieser Richtung zusammenführen. Kontakt: Prof. Dr. Jens Dangschat, Institut für Soziologie, Eva Mellert-Hartling, Persönliche Referentin des Präsidenten, Wolfgang Tietz, AStA.



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 · e-mail Auslieferung: iko@springer.de

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

Neuerscheinungen



Nausikaa Schirilla

Die Frau, das Andere der Vernunft?

Frauenbilder in der arabisch-islamischen
und europäischen Philosophie

Erziehung und Gesellschaft im internationalen Kontext,
Band 13

1996, 312 S., DM 39.80, ISBN 3-88939-413-2



Gerhard Hauck

Evolution, Entwicklung, Unterentwicklung

Gesellschaftstheoretische Abhandlungen

Umbrüche der Moderne – Arbeit-Staat-Kultur, Band 6

1996, 280 S., DM 39.80, ISBN 3-88939-365-9



Gabi Eibenberger

Entführt, verspottet und gestorben

Lateinamerikanische Völkerschauen in deutschen Zoos

Kritische und selbstkritische Forschungsberichte zur
„Dritten Welt“, Band 11

1996, 225 S., DM 36.80, ISBN 3-88939-185-0

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

BESTELLZETTEL - ZEP

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

Hiermit bestelle ich:

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