

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

Im Juli 1978 erschien, herausgegeben vom Arbeitskreises Dritte Welt Reutlingen, die erste Ausgabe der „Zeitschrift für Entwicklungspädagogik“. Der Begründer, langjährige Herausgeber und heutige Schriftleiter der ZEP, Alfred K. Tremel, beschrieb mit den ersten Sätzen jene Lücke auf dem publizistischen Markt, die auszufüllen die ZEP angetreten war: „Es gibt schätzungsweise 100 deutschsprachige entwicklungspolitische Zeitschriften. Rechnet man noch jene Periodika hinzu, die sich mit Ökologie, Atomkraftwerken, Natur- und Umweltschutz, Landschafts- und Stadtplanung, Zukunftsfragen usw. beschäftigen, dann ergibt sich ein Bild von vielen hundert regelmäßig erscheinenden Zeitschriften, die trotz aller Unterschiede als gemeinsames Thema Entwicklung oder Entwicklungsprobleme im weitesten Sinne ansprechen und dafür Leser suchen. In Anbetracht dieser bunten Palette ist es erstaunlich, daß es (...) kein einziges regelmäßig erscheinendes Blatt gibt, das schwerpunktmäßig die pädagogischen Vermittlungsprobleme dieser Bemühungen thematisiert“. Die Herausgabe einer neuen pädagogischen Zeitschrift war ein Wagnis, das von Anfang an unter einem deutlich artikulierten Vorbehalt stand: „Sollte sich nach einem Jahr zeigen, daß dieses vermutete praktische Interesse an dieser Zeitschrift nicht besteht, wird sie nicht mehr erscheinen“. Die ZEP hat die Bewährungsprobe offensichtlich bestanden. Und über viele Krisen, zahlreiche Verlagswechsel, finanzielle Engpässe und konzeptionelle Brüche hinweg tritt sie nun mit diesem Heft in ihren zwanzigsten Jahrgang. Noch ist nicht ausgemacht, ob die ZEP auch das Zeitschriftensterben überstehen wird, das derzeit die einst bunte und vielfäl-

tige Landschaft der politischen und pädagogischen Periodika im deutschsprachigen Raum wieder lichtet. Denn nach wie vor kann sich die ZEP nur auf einen recht schmalen Stamm von Abonnent(inn)en stützen. Sie ist, als „non-profit-Unternehmen nicht-kommerzieller Art“ ohne das freiwillige und ehrenamtliche Engagement zahlreicher Mitarbeiter/innen und Autor(inn)en undenkbar.

Entwicklungspädagogische Fragen haben sich zwischenzeitlich zumindest am Rande des erziehungswissenschaftlichen Diskurses eingenistet. Und die entwicklungspolitische Bildung ist auch in vielen Feldern der pädagogischen Praxis verankert, wenngleich zu befürchten steht, daß der Stellenwert der internationalen Zusammenarbeit in Bildungspolitik und Öffentlichkeit eher wieder im Schwinden begriffen ist. Angesichts der Verwerfungen, die der Globalisierungsprozeß mit sich bringt, sind Selbstbezogenheit und Horizontverengung unübersehbar auf dem Vormarsch.

Der Werdegang der entwicklungspädagogischen Diskussion ist eng mit der Geschichte dieser Zeitschrift verflochten. Wir möchten daher das Erscheinen des 20. Jahrgangs der ZEP zum Anlaß nehmen, einige Diskussionsstränge zu rekapitulieren, für die die ZEP ein Forum bot und bietet. Dabei sollen vor allem jene Teildisziplinen und Arbeitsfelder pädagogischer Theorie und Praxis zu Wort kommen werden, in denen die Entwicklungspädagogik sachlich und historisch wurzelt: die Dritte-Welt-Pädagogik, die Friedenspädagogik, die Umweltpädagogik und die interkulturelle Pädagogik. Die Entwicklungspädagogik trat mit dem Anspruch an, diese zunächst ge-

trennten Arbeitsbereiche unter einer gemeinsamen Fragestellung zu verknüpfen und ihre Potentiale zu bündeln. Daß derzeit in allen genannten Argumentationslinien die neue Vokabel des „Globalen Lernens“ Verwendung findet, ist - bei aller Vagheit, die diesem Slogan noch anhaftet - ein deutliches Indiz für die vermuteten integrativen Tendenzen. Die Beiträge von Barbara Zahn (entwicklungspolitische Bildung), Uli Jäger (Friedenserziehung), Hans-H. Wilhelmi (Umwelterziehung) und Gisela Führung (interkulturelles Lernen) beleuchten damit unterschiedliche Facetten eines gemeinsamen Problems, der pädagogischen Herausforderung im Horizont der Weltgesellschaft.

Auch die Sicht der internationalen Bildungsforschung hätte in dieser bilanzierenden Zusammenschau eigentlich nicht fehlen dürfen. Wegen der Erkrankung der hierfür vorgesehenen Autorin muß dieser Beitrag leider entfallen. Wir hoffen, ihn zu einem späteren Zeitpunkt nachholen zu können. Ein Rückblick auf die Geschichte der ZEP, zahlreiche Dokumente aus zurückliegenden ZEP-Ausgaben, ein Bericht über ein internationales Bildungsexperiment, in dessen Verlauf sich die Stationen der Entwicklungspädagogik widerspiegeln, sowie ein Porträt des ersten Herausgebers der ZEP, dem Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen, runden das „Jubiläumsheft“ der ZEP ab. Gemeinsam mit dem Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen, der in diesem Jahr auf sein dreißigjähriges Bestehen zurückblicken kann, möchte die ZEP im Herbst ihr Jubiläum feiern. Eine Einladung hierzu finden Sie, liebe Leserinnen und Leser, im nächsten Heft.

Klaus Seitz

Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik

20. Jahrgang

März

1

1997

ISSN 0175-0488D

- | | | |
|------------------------|-----------|--|
| Barbara Zahn | 2 | Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt - The proof of the pudding is the eating |
| Gisela Führung | 8 | Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken. |
| Uli Jäger | 13 | Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen |
| Klaus Seitz | 18 | Nachdruck erwünscht - Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP |
| Heinrich Dauber | 27 | „kids are kids, wherever they are...“ Nord-Süd Dialog: Die Zukunft der ‘Einen Welt aus zwei Perspektiven’ |
| DGfE / BDW | 36 | Nachrichten / Redaktionsstatut |
| Kommentar | 38 | Lernen in der Risikogesellschaft. Kapitulierte die Bildungspolitik vor der ökologischen Herausforderung? |
| Portrait | 40 | Total normal, total global. Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum EPIZ und der Arbeitskreis Dritte Welt AK3W in Reutlingen |
| | 45 | Leserbriefe |
| | 47 | Rezensionen |
| | 51 | Kurzrezensionen |
| | 54 | Unterrichtsmaterial |
| | 56 | Informationen |

Impressum: ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 20.Jg 1997 Heft 1. **Herausgeber:** Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V. **Schriftleitung:** Alfred K. Tremel **Redaktionsanschrift:** 21521 Dassendorf, Pappelallee 19, Tel. 04104/3313. **Redaktions-Geschäftsführung:** Dr. Annette Scheunpflug, Tel. 040/6541-2565 **Technische Redaktion:** Dr. Arno Schöppe, Tel.: 040/6541-2921. **Ständige Mitarbeiter:** Prof. Dr. Hans Bühler, Weingarten; Prof.Dr. Asit Datta, Hannover; Prof.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. Tremel, Hamburg; **Kolumnen:** Christian Graf-Zumsteg (Schweiz); Barbara Toepfer (ZEPpelin), Dr.Klaus Seitz (Bildungspolitische Kommentar). **Technische Bearbeitung/EDV:** Sigrid Görgens. **Verantwortlich i.S.d.P.:** Der geschäftsführende Herausgeber. **Abbildungen:** (Falls nicht bezeichnet) Privatfotos oder Illustrationen der Autoren. **Titelbild:** Inge Schmatz. **Diese Publikation ist gefördert vom Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik, Stuttgart. Das Heft ist auf umweltfreundlichem chlorfreiem Papier gedruckt.**

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

Erscheinungsweise und Bezugsbedingungen:

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

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

Barbara Zahn

Toktok und Kaikai im Lernbereich Eine Welt

The proof of the pudding is the eating

Wenn sich spät in der Nacht die Lehrerkollegen in Neugui-nea mit ihren Frauen verabschiedeten, die schlafenden Kinder im Arm oder in Netzen auf dem Rücken, so sagten sie: „Tenkyu long toktok, tenkyu long kaikai“. - Das Gespräch (toktok) war wichtig gewesen, Geschichten und Gedanken für lange Abende. Und das Essen (kaikai), Habhaftes, die alltäglichen Süßkartoffeln, und mitunter Exotisches, Spätzle. Wenn ich an 20 Jahre ZEP denke, an diese imponierend oder auch ärgerlich gescheiterten Aufsätze, ist es Dank für den Diskurs? Dank für Habhaftes? Wo waren wir, wo stehen wir heute, wie geht es weiter mit der entwicklungspolitischen Bildung? Mit der aktuellen Rede vom „Globalen Lernen“ scheint eine neue Epoche in der Zeitgeschichte der Entwicklungspädagogik angebrochen zu sein. Doch haben wir in zwei Jahrzehnten Nachdenken über die Entwicklungspädagogik vielleicht nur alten Wein in neue Schläuche gefüllt?

Die Welt in der Schule. Als Lehrerin ist man fasziniert,

Nachdem ich mehrere Jahre in Aktionsgruppen mitgearbeitet, drei davon hinter dem Schreibtisch an meiner Diss verbracht habe, stehe ich jetzt als Lehrer in einer entwicklungspädagogischen Provinz vor dem Problem, das zuvor aus einem anderen Praxisfeld heraus theoretisch Reflektierte wieder in die Praxis zurückzuführen. Das ist einfacher gedacht als getan: Als - wenn auch spätes - Kind der Studentenbewegung, das von der Vietnambewegung noch etwas und von Chile sehr viel mitbekommen hat und mit einer lebensgeschichtlich strukturierten, spezifischen Optik an bestimmte Probleme herangeht, bin ich mit Schülern 'konfrontiert', von denen mich weniger die Jahre als eben jene Erfahrungen trennen. Und als Lehrer hat man auch noch die Hoffnung, wenigstens Bruchstücke davon, sofern sie für die Schüler relevant sind, zu vermitteln. Aber da komme ich mir oft wie einer vor, der einen (Wider)Haken auswirft, der kein Netz findet, an dem er hängen bleiben kann. Für mich lautet also eine zentrale Frage: Inwiefern kann ich von meinem eigenen Erfahrungshorizont derart abstrahieren, daß ich, den der Schüler antizipierend, "von vorne" anfangen, also erst einmal Voraussetzungen für eine entwicklungspädagogische Sicht der Dinge schaffen. Um im Bild zu bleiben: Wie wird das 'Netz' geknüpft, jene sich strukturierende Erfahrung?

Alfred Holzbrecher: Erfahrungen, Fragen und Ansätze entwicklungspädagogischer Arbeit in der Schule, in: ZEP 1/2 1980, S. 85

aber auch wie gelähmt im Blick auf dieses Lernfeld, so groß ist die Aufgabe und die Vielfalt der Probleme. Wo anfangen, wo aufhören? Was gehört denn nicht dazu? Die Forderungen, was zu berücksichtigen sei, füllen Seiten. Man fühlt sich an den Ausruf im Zusammenhang mit Social Studies erinnert:

„Schließlich Brüder, was auch immer wahr, ehrlich, gerecht, schön ist ... wenn irgend etwas tugendhaft und ... zu preisen ist, vergeßt es nicht“ (Horn nach Hilligen 1971, 2541). Die „Welt in der Schule“, die „Eine Welt“? Seit 20 Jahren ist das ein endloses Thema mit Variationen. In jüngster Zeit ist nun der Begriff „globales Lernen“ verstärkt in die Diskussion eingebracht worden (vgl. u.a. Bühler 1996; Forum 1996; Global Lernen 1995/96). Er wird häufig der bisher gepflegten Rede von der „Einen Welt“ kritisch entgegengesetzt.

So wird etwa vom Schweizer Forum (vgl. Forum 1996) der Eine Welt-Begriff kritisiert. Er sei historisch belastet durch Ethnozentrismus. Die Gefahr eines kulturellen Hegemonismus wird beschworen (Bühler in: Forum 1996, 41 ff.), die sich hinter dieser Chiffre „weltweiter tiefer Friedenssehnsucht“ und „weltbürgerlicher Utopie“ verberge. Dieser „Modebegriff 'Eine Welt', so heißt es an anderer Stelle, sei vereinnahmend, allesumfassend, decke Widersprüche, Ungerechtigkeiten und kulturelle Vielfalt zu und sei ein Produkt der westlich-kapitalistischen Gesellschaft“ (Forum 1996, 12), für das in der Dritten Welt kein Verständnis da sei. „'Globales lernen' - ein Luxus für die Reichen?“ so wird gefragt (Bühler 1996, 212). Auch wenn die historischen Hintergründe nachdenklich machen (Seitz 1993), etwa die spezifisch abendländische Form des Kosmopolitismus - mit eurozentrischen und hegemonialen Zügen - so ist zu fragen: Ändert sich durch Neubenennung etwas am Sachverhalt? Ist es nicht fast komisch, wenn alles Negative dem Begriff „Eine Welt“ angelastet wird und strahlend der neue Begriff „global“ auftaucht? Blieb und bleibt er unbeeinflusst

vom ökonomischen, politischen, technischen Kontext, in dem er uns begegnet? Was ist an Weltbürgertum und Utopien so entsetzlich? Ich mag beides. Sicher wurden beim neuen Schwerpunkt 'interkulturelles Lernen' im Eine Welt Lernbereich die ökonomisch politischen Aspekte oft wenig beachtet - aber falsch und ärgerlich ist, wenn behauptet wird, die Anfang der achtziger Jahre prägende Vision der „einen Welt“ sei einer kritischen Betrachtung der wirtschaftlichen Globalisierung gewichen (vgl. Forum 1996, 12). Schon lange stand neben der Hoffnung auf ein friedliches Zusammenleben der Völkerfamilie, ausgedrückt etwa in der Gründung der Vereinten Nationen, die

Skepsis. War der Familienfrieden nicht immer schon brüchig? Die Betonung unüberbrückbarer Interessengegensätze zwischen arm und reich (68er Jahre), Forderungen nach Self-reliance (Nyerere) bzw. einem Moratorium (Bangkok) signalisierten deutlich die Bedenken gegenüber allzu raschen Eine Welt-Träumen. Selbst eine Karikatur zeigte zwar, daß wir alle in einem Boot sitzen, aber sie machte deutlich, rudern müssen nur die einen. Darüber hinaus war schon lange

von Brot für die Welt „anders leben, damit andere überleben“, an Dependenztheorien, an die Gründung der Dritte Welt-Läden und Versuche, Bewußtsein und Verhältnisse „in den Zentren“ zu verändern (z.B. kritische Aktionäre usw.) Als die Läden später umbenannt wurden in „Weltläden“, die Zeitschrift „Dritte Welt in der Grundschule“ unter dem Titel „Eine Welt in der Schule“, erschien, stand nie dahinter die Vorstellung, daß nun in der Welt „alles in schönster Ord-



vor Tschernobyl selbst Nichtexperten wie Theologen (z.B. Gollwitzer) und engagierten Hausfrauen in der Friedensbewegung bewußt, daß zum erstenmal in der Geschichte die Gattung Mensch bedroht und Friede „Lebensbedingung im technischen Zeitalter“ ist (Weizsäcker 1964, S.7). Eine Welt bedeutete nie heile Welt, aber evident war, es ging bei aller Kritik an globalen wirtschaftlichen Tendenzen um das Überleben schlechthin. - Auch die heute so oft beschworene Blickwendung weg von der Dritten zur Ersten Welt hin ist nicht neu. Als ob nicht schon in den fünfziger Jahren (Boer 1956) vielen klar wurde, daß die Misere im Süden mit dem Norden zusammenhängt und dort Veränderungen nötig sind. Ich erinnere an Kirchenkonferenzen in Genf 1966 und Uppsala 1968 (Gerechtigkeit statt Barmherzigkeit, Hilfe statt Handel), an leidenschaftliche Kritik an multinationalen Konzernen und deren entsetzte Reaktionen selbst auf Kinderfibeln 1983 und Unterrichtsmodelle z.B. zum Thema Kakao, an „Aktion e“

nung“ sei. Das war nur der ironische Titel eines Karikaturenbändchens (Stapperfenne). Die Eine Welt war nie anders als kritisch hinterfragt worden („Es ist noch nicht ausgemacht, wer entwickelt ist“, ZEP 1984, 15), das hat eine lange Tradition in der Eine Welt-Bewegung, und man könnte viele Belege in der ZEP finden.

Der Süden und die Eine Welt

Auch der Einwand, daß im Süden wenig Verständnis oder

Die Eine Welt, die zunächst noch als großartiges Zukunftsprojekt der Menschheitsgeschichte vorgestellt wurde, wird nun als konfliktreiche Realität erfahren, die durch Politik und Erziehung nicht mehr hervorgebracht, sondern bewältigt werden muß. Fern aller idealistischer Utopien, die sich um sie rankten, ist die Weltgesellschaft unversehens als irreversibles Schicksal der Menschheitsentwicklung zutage getreten. Doch die Beschreibung dieses Sachverhaltes bleibt ambivalent, in der Rede von der „Einen Welt“ bleibt die Feststellung von der tragischen Globalität menschlicher Lebensverhältnisse in der Gegenwart überlagert von den Hoffnungen auf eine ganz andere „bessere“ Einheit dieser Welt. An die Stelle der Vision des Friedensreiches treten im Verlaufe der sechziger Jahre neue Einheitsmythen, die gleichwohl das Erbe der verschütteten Vision bewahren.

Klaus Seitz: Erziehung zur Einen Welt. Zur Vorgeschichte eines entwicklungspädagogischen Mythos, in: ZEP 3/1991, S. 9

gar Engagement für die Eine Welt bestünde, überzeugt nicht. Vor 20 Jahren in abgelegenen Dörfern Neuguineas interessierten die Menschen sich brennend für die Berliner Mauer, während hier jahrelang kaum jemand von Flüchtlingstragödien zwischen Irian Jaya und Neuguinea wußte. Nachdenklich macht auch, daß in 170 Ländern ai-Gruppen exi-

druckt. Die Fotos lassen auch Kinder nicht los. Sie fragen nach Gott und der Welt und vielen Details und mehr und oft anders als nach Piaget und Kohlberg erlaubt ist. Auch wenn ich große Bedenken habe, Erkenntnisse dieser Altmeister kurzerhand auf den Lernbereich zu übertragen, die Anfragen zum Globalem Lernen aus entwicklungspsychologischer



stieren, es weltweit durchaus Sensibilisierung für Menschenrechte gibt. Impulse kommen von Kindergärten in Chile oder Jamaika, wo die „derechos humanos“ (Menschenrechte) bewußt gemacht werden und der Tag der Vereinten Nationen festlich begangen wird? (Wo findet man im Norden ähnliches in Schulen?) Friedensgruppen in der Südsee, die nahe am Moruroa- und Bikiniatoll usw. ihre bitteren Erfahrungen machten mit der Welt und die heute vom Untergang bedroht und mit Evakuierungsplänen beschäftigt sind, erfüllen durchaus die Klimaprobleme der Einen Welt mit Sorge. Sicher haben Leute im Süden kaum Hoffnung, daß der Norden Eine solidarische Welt anstrebt, aber das sehen auch Menschen hier so. Andererseits, sind nicht auch gemeinsame Interessen von Nord und Süd erkennbar, die der Klimageschädigten, der Flüchtlinge, der Proletarier aller Länder ...?

Und was sagen Kinder? Hier, in Jamaika, in Chile, in Neuguinea?

Spricht man mit Kindern über den Lernbereich, so fällt ihnen zu „Globalem Lernen“ der Globus ein. Dieser selbst fasziniert und auch die damit verbundene Vorstellung des Erdballs, des blauen wunderbaren Sterns im weiten Kosmos, wohl auch „unseres kleinen Planeten“ von St. Exupery klingt an, oder das Bild des gemeinsamen Raumschiffes. Die Erde vom All aus zu sehen, einmalig, begrenzt, zerstörbar, das hat alle Astronauten, wie sie berichten, tief beein-

Sicht machen Implikationszusammenhang und Methoden umso wichtiger. Und sie bestätigen eine alte Vorgehensweise in diesem Lernbereich (vgl. Heinrich 1974; Short 1996), nämlich Kindern vor allem zuzuhören, ihre Ein- und Ansichten abzutasten in offenen Unterrichtssituationen, dann behutsam Angebote zu machen, wieder Verhaltensweisen und Aussagen der Kinder zu protokollieren und zu bedenken, um anhand von diesen Dokumenten etwas besser abschätzen zu können, was Kinder beschäftigt und ihr Weltbild bestimmt.

Globales Lernen - neu, neumodisch, notwendig?

Was lernen wir aus all dem? Der Vorwurf, daß der Begriff „Eine Welt“ ungewollte „connections“ habe, kann gleichermaßen bzw. stärker noch gegenüber dem Wort „global“ gemacht werden. Denken wir nur, wie Sätze aus dem Umfeld des Lernbereichs - „Think globally, act locally“ - in der Werbung vermarktet werden. „So global wie lokal, die neue Art des Business Banking“ (Focus 15.4.1996), für den Computer verspricht sie „local and global quality“. Der Züricher Erziehungsminister versucht, Bildung auf Vorderrmann zu bringen: „Gestehen wir uns doch ein: Während der 80er Jahre sollte in der Schule primär Freude herrschen. Wenn nebenbei etwas gelernt wurde - umso besser. Nun müsse die hedonistische Jugend erkennen, daß das Leben rauher werde. Die Globalisierung zwingt uns, besser zu werden, um im Wettbewerb mithalten zu können.“ (Die ZEIT 31.5.1996)

Die neue Art des Lernens angesichts von Globalität - effizienter, cleverer usw.? So ist es von den früher genannten Autoren nicht gemeint. Trotzdem bin ich nicht glücklich über die neue Begrifflichkeit. Der (Astronauten-)Blick aufs große Ganze - „Sehen wir die Dinge global“ - das Absehen von Details, das macht Eindruck, aber auch Angst, das Wort „pauschal“ liegt nahe. Ich fürchte, daß das Kleine und die Kleinen zu kurz kommen, individuelle Begegnung, kulturelle und menschliche Vielfalt. „Eine Welt“, hier ist für mich spürbar, was z.B. der Begriff 'Oekumene' ausdrückt, „der bewohnte Erdkreis“ (Kirchenamt 1985) wimmelnd, wurstelnd, ein „*human touch*“, unser gemeinsames Haus, die Vorstellung WIR sind die Eine Welt, alle haben gleiche Rechte und die Pflicht, das „sustainable development“ der Welt zu unterstützen, was Friedens- und Umwelterziehung einschließt. Daß ich dabei lieber in der Tradition und im Kontext der Eine Welt-Gruppen diesen Lernbereich gestalten möchte, ist kein Modehit, ja es ist eher ein Witz, in Zeiten, da Globalisierung Aussichten hat, das Wort des Jahres zu werden, nun ausgerechnet dem alten Hut „Eine Welt“ vorzuwerfen, ein „Modebegriff“, (Forum 1996, 11) zu sein. Es kann nur allzusehr sein, daß man sich an der nahen Verwandtschaft von Globalem Lernen zu ökonomischer, elektronischer, technischer Globalisierung selbst die Finger verbrennt.

Globales Lernen - Zugangsweisen, Sorge und Skepsis

Zuerst einmal soll nicht vergessen werden, daß viele als neu gepriesenen Verfahren altbewährt sind und bis in die Wortwahl hinein z.T. vor 20 Jahren schon formuliert wurden. So ist weder Handlungsorientierung, noch der Akzent auf die positiven Beiträge des Südens, noch Zukunftsorientierung, noch Perspektivenwechsel, noch, wie bekannt, der fächerübergreifende Zugang neu. Selbst als „die Dritte Welt“ ein lokalisiertes Thema war - vor allem im Religionsunterricht aus Mangel an Einsicht bei anderen Fächern - war immer der fächerübergreifende Umgang angestrebt und in der Grundschule von Anfang an verwirklicht worden. Ein Jammer, wenn durch ständige Wiederholungen unsere Ressourcen verschwendet werden.

Der Blick auf uns selbst, persönliche Energiebilanzen (vgl. Gugel 1996, 74 ff., 107 ff.) das waren und sind Zugangsmöglichkeiten, um „Schülern ein tieferes Verständnis für

das Lernfeld Eigene Welt als Teil der Einen Welt“ (Dauber) zu vermitteln, was Ziel des Globalen Lernens ist (vgl. Graf-Zumsteg 1995, 12). Werden sie dominierend, können sie nicht nur zu bewußten Umgang mit Ressourcen ermuntern, sondern ein schlechtes Gewissen zum vorherrschenden Merkmal des Unterrichts machen, Fanatismus, Abstumpfung oder Abwehr bewirken. Der Hinweis auf individuelle Verantwortlichkeit ist so wahr wie kurzschlüssig. Es gibt durchaus eben auch die planvoll organisierte, nur an Profitmaximierung oder Machtgewinn orientierte schamlose Ausbeutung von Menschen, Ressourcen und Umwelt und die Instrumentalisierung von Globalisierung durch multinationale Konzerne, Medienzaren, korrupte Regierungen und kriminelle Vereinigungen. D. Sölles Appell: „Das Böse hat einen Namen und eine Adresse“ gilt nach wie vor. Wer in der Schule schon „*urgent action*“-Briefe geschrieben hat von „*amnesty international*“, hofft darauf, daß „Herrschende sicherer saßen ohne mich“, und solches freute nicht nur B. Brecht.

Kritik nicht an solcher Freude, wohl aber an „Spaßpädagogik“ kommt von A. Treml (vgl. Treml 1995, 19). Nur soviel: Lehrer sind keine Entertainer, doch was passiert nicht alles in unserem Kopf zwischen Lachen und Weinen durch Karikaturen und Filme wie „der Schwarzfahrer“ oder „Ich bin ein Kanake?“ Auch eine „Angst-“ bzw. „Katastrophenpädagogik“ ist problematisch, das Lernfeld wird beschränkt, die Motivation ist fragwürdig, die psychischen Auswirkungen sind bedenklich. Mich beunruhigt, daß dabei der Aspekt der sozialen Gerechtigkeit nicht notwendigerweise in den Blick gerät, denn - Flüchtlingsströme ausgenommen - was macht es dem Norden schon aus, wie es dem Süden geht? „Die Welt kann ohne Afrika weiterleben, u.U. sogar besser, Millionen Aidstote, vielleicht lösen sich so manche Probleme?“ Das sind wörtlich zitierte Aussagen. Es bleibt zu fragen, ob das Ansprechen egoistischer Motive ausreicht für

„Globalität“, - ein Konzept:

Ich schlage „Globalität“ als didaktisches Konzept in einem dreifachen Sinne vor:

- Globalität als „globaler Erkenntnismodus“, der deterministisches, ausgliederndes Denken nur als einen, wenn auch wichtigen Teil vernetzten Denkens begreift.

- Globalität als „globaler Lernmodus“, der die einseitige Überbetonung des kognitiven Lernens besser ausbalanciert zugunsten emotionalen und sozialen Lernens. „Ganzheitliches“ oder „holistisches“ Lernen (Fuhr, 1988) stehen dem globalen Lernmodus nahe. Neben der dort zurecht betonten, lernpsychologischen Begründung, etwa für ganzheitliches Lernen, betont dieses Konzept zusätzlich noch den interkulturellen Reichtum von verschiedenen globalen Lernmodi in verschiedenen Kulturen.

- Globalität als „globale Verantwortung“, die den Globus als „Oikos“ begreift, der allen Menschen gleichberechtigt offensteht und gleichzeitig allen zum sorgsamem Umgang und zur gemeinsamen Pflege anvertraut ist; „nachhaltige Entwicklung“ ist derzeit wohl das Konzept, das diese Ansprüche am ehesten zum Ausdruck bringt. (Arts, 1994)

Globaler Erkenntnismodus, globaler Lernmodus und globale Verantwortung sind drei Perspektiven auf Globalität, die interdependent sind. Es macht deshalb nur Sinn, sie zur präziseren Explikation auseinanderzunehmen. Für globales Lernen sind sie gleichermaßen konstitutiv, sie sollten also ständig, für alle am Lernen Beteiligten erkennbar bleiben.

Hans Bühler: Globales Lernen, - ein Beitrag zu einer Kultur des Friedens?, in: ZEP 2/1995, S.3

die Bewältigung der Zukunft. Die rationale Güterabwägung, wenn sie nicht eng gekoppelt ist an den kategorischen Imperativ, die Menschenrechte zu wahren, läßt sie nicht Raum für Lösungsstrategien, die nützlich, aber höchst gefährlich sind? Wird nicht der Boden bereitet für Entscheidungen, Opfer zu bringen um des großen Ganzen willen und seien es bedrohte Völker, falls sie dem globalen Interesse widersprechen? Ein weiterer Einwand kommt hinzu. Ich bin nicht der Meinung, daß Menschen nur aus Eigennutz handeln. Allein die vielen sich selbstverachtenden Handlungen in Kriegen und unter Diktaturen sprechen dagegen. Warum sollte selbstloses Engagement nicht auch für positive Ziele denkbar, wenn auch nicht in diesen extremen Dimensionen wünschbar sein?

Schließlich wird mir auch Angst bei dem Trend des globalen Lernens, nun alles Tun und Lassen auf dem Hintergrund globaler Weltverantwortung sehen zu müssen. „THE BIG WORLD IS WATCHING YOU!“ Dies erinnert an jene Unterrichtsversuche zum Thema „Dritte Welt“, als ein Lehrer Kindern mit einem Metronom einhämmerte „jede Sekunde stirbt ein Kind“. War es schon damals für Kinder schlimm genug, hilflos dem Leid gegenüber zu sein, so konnten sie sich beruhigen, nicht schuld daran zu sein. Wo aber Kindern heute eingehämmert wird, daß jedes Fahren mit dem Auto, jede Plastiktüte, jedes Billig-T-Shirt das Ozonloch, die Ressourcenknappheit und die Ungerechtigkeit der Welt vergrößern, dort wird nicht nur Betroffenheit, sondern auch das Gegenteil erreicht, und oft eine fatale Entpolitisierung. Globales Lernen, so scheint mir, ist ein zu weiter Ansatz, - denn was gehört nicht dazu? - und es ist ein engerer Ansatz, sofern nicht interkulturelle Aspekte miteinbezogen werden.

Neugier auf die andere Seite der Welt

Auch mir ist wichtig, Interdependenz erfahrbar zu machen. Allerdings versuche ich - spätestens seit Neuguinea mag ich Geschichtenerzählen - von außen darauf zurückzugehen. Für mich kommt bei den Schweizer Versuchen und bei der Mahnung, die „Eigenwelt“ (Dauber) bzw. die Schnittstellen zwischen hier und dort deutlich zu machen, viel zu

kurz das Interesse an fremden Menschen, Lebensläufen, Sitten, Einstellungen. Dies hat seinen Eigenwert schon einmal in sich und soll nicht instrumentalisiert werden für irgendwelche Lernziele. Aber hinzukommen kann und soll die Frage, was das Leben jener mit uns zu tun hat, und dank der Irritationen bei der Begegnung (vgl. Führung 1996), der Verfremdung (Brecht) und der Erfahrungen auf der Grenze als fruchtbarem Ort (Tillich) kommt es dabei zur Hinterfragung unseres Lebensstils und zur Öffnung für Alternativen. „Lernen in und für die Eine Welt“, hier ist Wesentliches enthalten: Das Wissen um die Eingebundenheit jedes Einzelnen und der Impuls, die Welt neu zu denken und zu gestalten. Wenn ich an 20 Jahre Unterricht denke, so war mein Anliegen zum einen, zu sensibilisieren für Unrecht, - Lernziel „Empörung“, „Die Wut nicht verlieren“ (M. Frisch) - zu kritisch produktivem phantasievoll kreativem Denken und Tun zu ermuntern und zu Solidarität, „auch dann wenn keiner wegen Nigeria eine Allergie bekommt“ (V. Deile). Wichtig war dabei von Anfang an antizipatorisches Denken. Die Welt kann nicht bleiben, wie sie ist. Und dann war es immer auch dies: Lust auf ein faszinierendes Thema. Es war Neugier auf die andere Seite der Welt und die Erwartung und Erfahrung, daß meine Schüler auch Spaß dabei haben können. Bestärkt fühle ich mich durch einen afrikanischen Pädagogikprofessor: „Von Afrika gesehen sind die Diskussionen, ... daß man den Leuten erst nahebringen muß, daß sie sich mit der Welt befassen sollen, ... unverständlich. Der Mensch lebt sehr kurz, und es gibt ja so vieles, was der Mensch erfahren könnte ... Hier hat man ja die Möglichkeit, mehrere Leben gleichzeitig zu erleben, und das meine ich, müßte doch Spaß machen ... Das heißt, die Beschäftigung mit der Welt ist doch nicht nur eine Pflichtübung, etwas Schwieriges, etwas Unangenehmes, das man so machen kann, weil man nicht anders kann. Es ist auch etwas, was für den Einzelnen sehr viel bringt.“ (Simo 1993, 401 f.)

Globales Lernen, Eine Welt - und nun?

Neue von allen akzeptierte Begriffe, die Hoffnung, die ganze Welt als Lernbereich in den Griff (!) zu kriegen, das klingt verlockend, war doch frustrierend, wie die Diskussion oft sich in immer neuen Formulierungen erschöpfte. Allerdings fürchte ich, daß dieser Trend nicht aufhört, weil ein prinzipiell anderes Arbeiten notwendig ist. Um dies zu verdeutlichen, möchte ich aus einer Synopse von Lernzielen zitieren (vgl. Heinrich 1974): Verständnis und Aufgeschlossenheit gegenüber der Entwicklungsthematik, sachgerechte Informationsbeschaffung, Abbau von Stereotypen, von Ethnozentrismus, Solidarität, Sensibilität, Problembewußtsein, Einsicht in die Interdependenz, Betroffenheit, Einsicht in die Veränderbarkeit, Empörung. Sieht man diese Liste der Stichworte der damals in der Sache Engagierten (u.a. Ak-

Entwicklungspädagogik - so könnte man einmal in einer ersten und vorläufigen Definition umschreiben - ist die pädagogische Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme. Gemäß einer Tradition, die sich vom ersten Heft an durch diese Zeitschrift fortzieht, wird unter "Entwicklung" sowohl "Unterentwicklung" als auch "Überentwicklung" verstanden, sowohl Entwicklung in der Dritten Welt, als auch in der Ersten, Zweiten und Vierten Welt; ja, sogar die Entwicklung einzelner Menschen" (ZEP 1/1978, 4). In Anlehnung an eine bekannte Definition von Siegfried Bernfeld - "Die Erziehung ist ... die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache" (Bernfeld 1973, 51) - könnte man sagen: Entwicklungspädagogik ist die Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungstatsache einer Gesellschaft.

Alfred K. Tremml: Entwicklungspädagogik - Versuch einer Zwischenbilanz, in: ZEP 1/1983, S. 6

kermann; Böll; Bülow; Eppler; Frey; Haussmann; Heinrich; Holzbrecher, Hug; Meueler; Seitz; Senghaas; Tremel), so zeigt sich, daß hier vieles vorgedacht wurde, was heute noch und wieder und vermeintlich immer neu im Gespräch ist. Obwohl die Begriffe oft identisch sind, werden sie, wie zu Recht eingewendet wird, verschieden gebraucht. Und die Zeit läuft uns davon, weil die Welt, unser Unterrichtsgegenstand, unser Wissen und die Kinder sich ständig verändern und wir nur mühsam nachhecheln. Eine genaue Analyse der impliziten Vorstellungen ist hier nicht möglich. Sie liefe zudem Gefahr, daß das wissenschaftliche Interesse wieder auf der Lernzielebene verbliebe. Genau dies aber entspricht nicht meinen theoretischen Überlegungen und praktischen Erfahrungen, wonach überhaupt nur etwas im Lernbereich sinnvoll auszusagen ist und geschehen kann, wenn der Implikationszusammenhang zum Tragen kommt, d.h. die Verschränkung von Lernzielen, Theorien, konkretem Unterricht bis hin zur Auswertung von Schüleraussagen, Fotos usw. in der Art einer Kunstkritik, wobei ersteres in erprobten Unterrichtsentwürfen (vgl. Schmitt 1989) schon immer geschah, letzteres aber noch der Aufarbeitung bedarf. „*The proof of the pudding is the eating*“. Von daher gesehen könnte dafür, wie man das Ganze nennen will, der pragmatische Gesichtspunkt genügen, die Anlehnung an das international gebräuchliche „*global education*“. Und es könnten wenige heuristische Lernziele ausreichen, solange Antworten gegeben werden auf Kinderfragen wie diese: Wie leben Menschen anderswo? Wie geht es Tieren und Pflanzen? Warum leben sie so? Warum gibt es so viel Streit? Was kann man tun? Wie erfahren wir von anderen? Wie lernen wir sie kennen? Was hat es mit uns zu tun? Wie soll das alles weitergehen? (vgl. Zahn 1993) Schaut man sich das Konzept zur „Bildung zur Entwicklung“ an (UNICEF 1991), so wird man große Ähnlichkeiten erkennen. Deutlich wird, daß es um interkulturelle, entwicklungsbezogene, antizipatorische und globale Fragestellungen geht, die zusammen das Lernen in und für die Eine Welt ausmachen. Wenn dann noch ein weltweiter Konsens darüber besteht oder immerhin dokumentiert ist, wie in der Charta der Menschenrechte, wonach Bildung lt. Art. 26 Verständnis, Duldsamkeit und Freundschaft zwischen allen Nationen und allen rassischen und religiösen Gruppen fördern soll, so denke ich, wir sollten endlich weiter in Richtung Schulpraxis arbeiten, denn auch für die theoretische Durchdringung, die unabdingbar ist, gilt „*learning by doing*“ oder wie Freire schreibt: „Denken und Studium allein brachten die Pädagogik ... (der Unterdrückten) nicht hervor. Sie ist vielmehr aus konkreten Situationen erwachsen und beschreibt die Reaktionen, die ich unmittelbar im Verlauf meiner erzieherischen Arbeit beobachtet habe. Weitergehende Beobachtung wird mir die Möglichkeit geben, in späteren Studien ... die Themen zu modifizieren oder zu verbessern.“ (Freire 1973, 26) Die ZEP sollte dabei mit „toktok“ und „kaikai“ nicht fehlen.

Literatur:

Boer, Hans de: Unterwegs notiert - Auf den Spuren des Unrechts, das an unseren farbigen Brüdern geschieht, Kassel 1956.

Bühler, Hans: Perspektivenwechsel - unterwegs zu „globalem Lernen“, Frankfurt 1996.

Forum „Schule für eine Welt“: Globales Lernen, Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt, Jona 1996.

Freire, Paulo: Pädagogik der Unterdrückten, Hamburg 1973.

Führung, Gisela: Begegnung als Irritation, Münster 1996.

Graf-Zumsteg, Christian: Vom Bildungsstoff „Dritte Welt“ zum fächerübergreifenden Lernen in der Einen Welt“. In: Themenfeld Dritte Welt/Eine Welt. Handlungskonzepte zum fächerübergreifenden Unterricht des Lernbereiches Gesellschaftslehre an Schulen der Sek I, hg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, Soest 1995.

Global lernen: Zeitschriften hg. von Brot für die Welt, 1995/96.

Gugel, Günther: Vertretungsstunden mit Pfiff, Tübingen 1996.

Heinrich, Barbara: Der Lernbereich Dritte Welt in der Grundschule, unveröff. Diplomarbeit, Tübingen 1974.

Hilligen, Wolfgang: Forschung im Bereich Social Studies, in: Handbuch für Unterrichtsforschung, Weinheim 1971.

Kirchenamt der EKD (Hg.): Oekumenisches Lernen. Grundlagen und Impulse., Gütersloh 1985.

Schmitt, Rudolf (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule, AK Grundschule e.V. Frankfurt 1989.

Seitz, Klaus: Von der Dritte-Welt-Pädagogik zum Globalen Lernen. In: Scheunpflug, Annette/Tremel, Alfred: Entwicklungspolitische Bildung, Tübingen 1993, 39 ff.

Short, Geoffrey/Carrington, Bruce: Anti Racist Education, Multiculturalism and the New Racism. In: Educational Review, Vol. 48, No 1, 1996, 65 ff.

Simo, David: Diskussionsbeitrag. In: Stiftung Entwicklungs-Zusammenarbeit Baden-Württemberg (Hg.): Lernen in der Einen Welt, Tübingen 1993, 401 f.

Tremel, Alfred: Pädagogische Grundprinzipien. In: Zentrum Entwicklungsbezogene Bildung 1984, a.a.O., 32 ff.

Tremel, Alfred: Eine Welt für alle. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg.): Entwicklungspolitische Bildung auf dem Prüfstand, Soest 1995.

Unicef: Bildung zur Entwicklung. Bericht über die Tagung in Thonon-les-Bains, Frankreich 1991.

Weizsäcker, Carl Friedrich: Bedingungen des Friedens, Göttingen 1964.

Zahn, Barbara: Vom Mauerblümchen zur Lotosblüte. In: Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung ZEB (Hg.): Lernen für die Eine Welt. Lernen für die Eine Welt in der Grundschule, Unkel 1993, 41 ff.

Zentrum für Entwicklungsbezogene Bildung ZEB (Hg.): Dritte Welt in der Grundschule - geht das? Stuttgart 1984.

Barbara Zahn, geb. 1943, Lehrerin, Dipl. Päd., Mitarbeit in der Lehreraus- und fortbildung, im Projekt „Eine Welt in der Schule“ und in verschiedenen entwicklungspolitischen Gremien und Aktionsgruppen vor allem im kirchlichen Bereich. Unterricht an einem Lehrerseminar in Papua Neuguinea, Studienaufenthalte in Afrika, Asien, Lateinamerika und Osteuropa. Arbeitsschwerpunkte: Familie, Schule (internationale Vorbereitungsklassen), Flüchtlinge, Friedenspädagogik, Lernbereich Eine Welt.



Gisela Führung

Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken.

Zusammenfassung: In diesem Beitrag geht es um die Verknüpfung der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit mit dem interkulturellen Lernen. Die These ist, daß man beide nur zusammen denken kann, denn beide haben mit der Infragestellung westlicher Hegemonial- und Dominanzansprüche auf der Makro- bzw. Mikroebene zu tun. Wenn wir es ernst nehmen, daß es im Hinblick auf die globale Zukunftssicherung auch um gleichberechtigtes Teilen der Ressourcen dieser Welt geht, dann müssen wir uns in unserer Wahrnehmung und in unserem Gerechtigkeits- und Anspruchsdenken hinterfragen und auf neuwertige Partnerschaftsbeziehungen einlassen.

Die entwicklungsbezogene Bildungsarbeit kann nicht dabei stehen bleiben, globale Differenzen festzustellen, ohne auch die Konsequenzen im Denken und Verhalten des Individuums aufzuzeigen. Umgekehrt kann sich das interkulturelle Lernen nicht mit bereichernden und persönlichkeitsbildenden Begegnungserfahrungen begnügen, ohne handfeste Konsequenzen zu ziehen. Dieser Zusammenhang wurde nicht immer schon so gesehen: In den Anfängen der entwicklungspolitischen Bildung wurden aus einer gewissen Entwicklungseuphorie im Westen heraus, gepaart mit Hegemonialansprüchen, die Industrieländer als Vorbild von Entwicklung schlechthin empfunden und dargestellt. In Abgrenzung zum Ostblock hatte man stets die Systemüberlegenheit des westlichen Blocks zu beweisen. Erst im Zuge der Studentenbewegung wurde an dieser Selbstsicht im größeren Maßstab Kritik von innen laut. Gleichzeitig formierten sich Kräfte im Süden, die ihre Stimme gegen den Kolonialismus in neuem Gewande erhoben und auf die „Entwicklung zur Unterentwicklung“ hinwiesen. Die Begeisterung, mit der revolutionäre Strömungen in der „Dritten Welt“ von der 68er Bewegung aufgegriffen und sich zu eigen gemacht wurden, hatte aber noch nicht unbedingt etwas mit Partnerschaft zu tun. Vielfach wurden eigene Veränderungswünsche, die sich auf die

eigene Gesellschaft bezogen, auf den Süden projiziert. Man versuchte, dort ideologische Modelle vorzuschreiben. In der kritischen entwicklungspolitischen Bildung der BRD der 70er Jahre wurden entsprechende makroökonomische Betrachtungen über externe Verursachung von Armut und Unterentwicklung entworfen, die überwiegend kognitivistisch die Bevölkerung über ihre revolutionäre Rolle aufklären sollten, diese aber kaum erreichten.

Seit sich Ende der 70er Jahre über ökologische und soziale Gruppen das politische Engagement deutlicher an den Interessen der Basis orientierte, änderte sich schließlich auch im entwicklungspolitischen Diskurs - nicht zuletzt aus der Einsicht in Defizite der bisherigen Strategien - die Wahrnehmung der Partnerinteressen. Partizipatorische Modelle wurden entworfen, obwohl sie nicht verhindern konnten, daß insgesamt gesehen die 80er Jahre für die „Dritte Welt“ wegen der wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich ein „verlorenes Jahrzehnt“ war.

In diese Zeit fielen nun innerhalb der BRD breitere Diskussionsansätze zur multikulturellen Gesellschaft. Die Existenz von GastarbeiterInnen konnte nicht mehr als ein vorübergehendes Phänomen, dessen „Störungseffekte“ rasch zu beseitigen seien, betrachtet werden. Ausgehend von einer „Ausländerpädagogik“, die defizitorientiert war, erkannte man zunehmend Migration und Multikulturalität als Herausforderung für die Mehrheitsgesellschaft und begann, ältere Wurzeln nationalstaatlichen und faschistischen Denkens zu reflektieren. Die Auseinandersetzung mit der zweiten Generation der ImmigrantInnen erbrachte wichtige subjekt- und systemhinterfragende Impulse in die entwicklungsbezogene Bildung.

Um diese Verknüpfung genauer zu ergründen, will ich die Schritte darstellen, die sich aus der Reflexion meiner eigenen Erfahrungen (vgl. Führung 1996) bei interkulturellen Begegnungen differenzieren lassen.

Projektionen

Einer der wichtigsten ersten Schritte ist das (An-) Erkennen der Tatsache, daß die eigene Wahrnehmung nur eine Konstruktion von Wirklichkeit ist, die mehr mit eigenen Sehnsüchten und Ängsten als mit der Realität bzw. dem Gegenüber zu tun hat. Ich habe an mir festgestellt, wie ich Dinge, die ich nicht wahrhaben wollte, ausgeblendet oder umgedeutet habe - und dieses Phänomen habe ich auch bei anderen entdeckt. Die große Faszination, die die Fremde oft für uns ausübt, hängt nicht zuletzt damit zusammen, daß wir dabei unseren Träumen und Sehnsüchten begegnen. Aber anders als gedacht, gibt es die ferne exotische Traumwelt gar nicht in Wirklichkeit, sondern ich begegne mir dabei selbst

in meinen Bildern. Es ergibt sich also die große Chance zur Integration von bis dahin abgespaltenen oder wenig gelebten und wenig bewußten Teilen des Ich.

„Ich meine, daß wir das Fremde brauchen,
um das Eigene als Eigenes zu erfahren.
Wir brauchen aber auch ein Eigenes,
um mit dem Fremden umzugehen,
und wie wir mit dem Fremden zurande kommen,
wird allemal davon abhängen,
wie wir mit uns selber und dem Eigenen umgehen.“
(Alexander J. Seiler)

Gerade in den Irritationen, die wir in der Fremde mit Fremdem erleben, begegnen wir unseren eigenen Bildern, ent-täuschen uns selbst und können reflektieren, mit welchen Annahmen von Selbstverständlichkeiten wir gerechnet hatten. Über die Reaktionen meines Gegenübers kann ich nur Mutmaßungen anstellen; im Vordergrund ist zunächst meine Verwunderung, Überraschung oder Empörung.

Unausweichliche Irritation

Irritationen sind der Auslöser für Herausforderungen, die jeweils Althergebrachtes in Frage stellen. Sie bezeichnen den Beginn für Lernprozesse. Alles Neue, dem man sich aussetzt, bedeutet für das Individuum eine erhebliche Störung, eine wahre Erschütterung des Selbst. Die Auseinandersetzung mit „anderem“, die für die Entwicklung der Persönlichkeit unumgebar ist, ist ohne Irritation nicht denkbar. Im Gegenteil: Sie muß gesucht und akzeptiert oder gar inszeniert werden, um das Ich an seiner Grenze mit sich selbst zu konfrontieren und eine neue Erfahrung einzuleiten. „*Das Selbst ist nicht als Institution mit festem Standort zu denken; es existiert, wo und wann immer eine Grenzinteraktion tatsächlich stattfindet*“ (Perls/Hefferline/Goodman 1988, 161).

Nun geht es allerdings bei Begegnungen in erster Linie nicht um meine Selbsterfahrung, um die Lust an der Irritation als eigener Bereicherung - auch wenn vielfach dabei stehengeblieben wird ... - sondern da taucht ein Gegenüber auf, das anders reagiert, als von mir geplant oder erwartet. Ohne dieses Gegenüber bin ich gar nicht zu denken. Jede Innenschau bedarf der Konfrontation mit einer Grenze, die die Begegnung mit anderen für das Individuum bedeutet. Nur an der Grenze findet also Kontakt statt, dort ist das Ich mit sich selbst konfrontiert, und eine neue Erfah-

rung wird ermöglicht.

Ohne das Erleben des anderen als anders, d.h. ohne Begegnung mit Neuem, kann weder Individualität noch Kontakt entstehen. „*Indem ich mit dir Kontakt aufnehme, setze ich meine Unabhängigkeit aufs Spiel, aber nur durch den Kontakt können wir unsere eigene Identität voll begreifen*“ (Polster/Polster 1983, 102). Begegnung mit Fremdem löst immer in irgendeiner Weise „Befremden“ aus: Es kann Faszination, Verunsicherung, Erregung, Angst u.ä. beinhalten. Solche Gefühle sind „normal“. Das irritierende Moment ist der Auslöser für neues Wachstum. Störungen sind quasi lebensnotwendig. Wo fänden wir das Eigene, wenn wir es nicht immer wieder in der Reibung und Konfrontation mit anderen, d.h. in neuen Herausforderungen entdeckten und entwickelten?

„Die Angst vor dem Fremden weicht in dem Maße,
in dem ich die Angst vor mir selber verliere -
eben diese nimmt mir der Fremde,
weil er dazu beiträgt,
daß ich über mich selbst aufgeklärt werde.
Nicht daß der Fremde die Erkenntnis der Wahrheit
über mich besäße,
aber in der Konfrontation mit ihm
kommt sie zwischen uns heraus.“

(Werner Simpfendörfer)

Mit diesem Wissen wird das Einlassen auf und der Umgang mit Konflikten grundsätzlich erleichtert; denn sie müssen nicht vermieden oder als Fehlerpotential abgewertet werden, sondern sie gehören zum Zusammenleben dazu und können als Quelle für weiteres Lernen gelten.

Konfrontation mit anderen Denkweisen

Die differenzierende und relativierende Wahrnehmung entsteht aus dem Einfühlen in andere und durch den

„Interkulturelles Lernen“ - so heißt die Überschrift dieses Doppelheftes der ZEP. Mich fasziniert dieses Thema, seit ich einmal vom Aufstehen aus meinem skandinavischen Ikeabett über das Kaffeetrinken, Straßenbahnfahren, Arbeitstag, Einkaufen, Abendessen, Kinobesuch bis wieder zum Zu-Bett-Gehen meinen eigenen Alltag daraufhin beobachtete, an wievielen (nationalen und internationalen) Kulturen er teilzuhaben mir Gelegenheit bot. Alltäglich partizipieren wir da an der einen, vielfach geteilten Welt; interkulturell ist bereits - ob wir dies wahrnehmen (wollen) oder nicht - unsere Lebenswirklichkeit. Interkultureller Alltag - das ist eine Facette unseres Themas.

Gottfried Orth: Editorial zum Themenheft „Fremdes wahrnehmen - Eigenes entdecken“, in: ZEP 2/3 1993, S. 3

Sichtwechsel bzw. die Konfrontation mit anderen Denkweisen. Aus der anderen Perspektive ergeben sich Einsichten, die das bisherige Eigene deutlich machen und gleichzeitig transzendieren. Die subjektive Gebundenheit der Wahrnehmung ist also paradoxerweise auch die Grundlage für über das Eigene hinausgehende Erfahrungen. Indem ich die idealisierenden oder abwehrenden Bilder als meine Konstrukte annehmen kann, schaffe ich erst die Voraussetzung, um andere(s) zu erkennen, also in einen Dialog zu treten.

Bleibt es nämlich allein bei der Bestätigung des eigenen (angeblich wirklichkeitsgetreuen) Spiegelbilds, so findet noch keine wahre Begegnung statt. Erst wenn „der andere“ als Herausforderung für die eigene Selbst- und Weltsicht erlebt und angenommen wird, entsteht etwas Neues: Die Projektion wird durch den realen Menschen ersetzt. Festhalten an Projektionen verhindert Begegnung.

Differenzierungen brauchen Distanz: In der Überwindung der Begrenztheit des eigenen Denkens durch Perspektivwechsel werden andere Wahrnehmungen erkennbar. „Begegnung“ beschreibt in diesem Sinne einen Balance-Akt zwischen Sich-Zeigen und Den-anderen-Sehen. Zu solchem Dialog gehört es ebenso, mich in meiner Eigenart darzustellen, wie gleichzeitig zuzuhören und mit anderen Augen schauen zu lernen. Dies kann bewußt inszeniert oder unbewußt z.B. durch Empathie geschehen. Der notwendige Dialog zwischen den Kulturen und Gesellschaften als „Lern- und Lebensprinzip“ (Nestvogel 1992, 5) kann pädagogisch aktiv

und bewußt gestaltet sowie im konkreten Raum-Zeit-Gefüge abgestimmt werden.

Zu einer wirklichen Begegnung gehört die Feststellung von Verschiedenheit. Das Gegenüber ist anders, als ich gedacht habe oder als es von mir in meine weiteren Vorhaben eingeplant war. Dadurch bedeuten wahre Begegnungen in der Regel insofern ein Risiko, als sich immer wieder Unvorhersehbares - von freudiger Überraschung bis zu erheblicher Frustration - ergeben kann und wird.

Warum nun sollte jemand ein solches Risiko auf sich nehmen? Es gibt m.E. eine Sehnsucht nach Begegnung trotz Fremdheit. Dahinter steckt einerseits jene Chance, sich seine projizierten Bilder anzueignen und dadurch zu wachsen, andererseits die Suche nach einer Ergänzung, die nicht aus uns kommt, die den anderen braucht. Gerade in Berührung mit Fremdheit kommt auch eine gewisse Ahnung von Kulturübergreifendem zum Ausdruck, das alle Menschen verbindet und Trennendes überwindet. Dieses diffuse Wissen stellt Teil einer unerklärlichen und ungreifbaren Faszination und Sehnsucht dar, die die treibende Kraft auf dem Wege des Suchens nach Klärung ist und der auch Neugier zugrundeliegt. Zu solchen kulturübergreifenden Grundthemen zählen z.B. die Suche nach einem würdevollen Leben in Sicherheit und Geborgenheit, gehören Freude, Feier, Eros und Leiblichkeit, das Bewußtsein des Menschen über und seine Angst vor der Begrenztheit menschlichen Lebens und die damit verknüpften Fragen nach dem Sinn des Lebens und Todes. In der Kom-

munikation über solche Fragen, Überzeugungen und Ängste werden Gemeinsamkeiten entdeckt, die der Feststellung von Verschiedenheit ein neues Moment hinzufügen. Sie stellen eine Quelle für gegenseitige Bereicherung dar, indem es an denselben existentiellen und menschlichen Grundfragen zu einem Austausch über alternative Antworten kommen kann. Gemeinsam konstituiert man eine neue Wirklichkeit. Jeder ist Gegenstück und Ergänzung gleichermaßen für sich bzw. für den anderen.

Differenzierungen

Von dieser Kraft getragen, können dann in der Begegnung schrittweise Projektionen losgelassen und Differenzierungen in

Zielperspektive muß sein, Jugendlichen Wege und Erfahrungsmöglichkeiten zu eröffnen, damit sie psychische Stabilität entwickeln können: Nur ein selbstbewußtes Subjekt kann mit dem Fremden dialogisch und ohne Machtphantasien umgehen. „Das Andere anders sein lassen“ lautet der Titel einer Kritik von Mostafa Arki an Betty Mahmoodys „Nicht ohne meine Tochter“. Wir können das Andere nur dann anders sein lassen, wenn wir nicht mehr dem Zwang unterliegen, eigene Schwächen und Fehler, das „Fremdgewordene im Eigenen“, auf die Außenwelt zu projizieren und dort zu bekämpfen. Dies ist einerseits ein psychologisches Problem, andererseits aber eines, das uns auf das abendländische Weltbild verweist:

Wir sollten uns auf Erkundungsreise in die Tiefenschichten dieses kulturellen Deutungsmusters begeben. Der Blick auf die eigene Brille ist notwendig, um die Relativität der eigenen wie auch der fremden, anderen Sicht der Welt zu erkennen.

Lesen wir Texte von Autoren, die über unsere Kultur, unser Land schreiben; die Brechung der Perspektive ermöglicht die klarere Definition des „Eigenen“! Kratzen wir an unserem platten Wirklichkeitsbegriff, indem wir ihn konfrontieren mit dem anderer Kulturen, in denen die materielle Realität noch nicht getrennt gedacht wird von den Träumen und Phantasien!

Alfred Holzbrecher: SelbstBild-Weltbild. Oder: Was macht das Fremde mit mir?, in: ZEP 4/1992, S. 30

der Wahrnehmung vorgenommen werden. Dadurch treten reale Menschen mit ihren Stärken und Schwächen in den Vordergrund. So wird einem beispielsweise an einem Ort der „Dritten Welt“ nicht nur „Armut“ gegenüber, sondern verschiedene Persönlichkeiten werden sichtbar, die würdevoll unter näher zu definierenden Rahmenbedingungen ihr Leben zu meistern suchen. Dadurch kann über gemeinsame Grundfragen der Existenz, des Menschenbilds und der Spiritualität Nähe hergestellt werden und gleichzeitig das Distanz schaffende andere im kulturellen und sozio-ökonomischen Bereich in den Blick kommen.

Was unsere Vergangenheit angeht, so wird auch hier eine Differenzierung über das klassische Opfer-/Täter-Verhältnis möglich. Kolonialismus hat zwar weltweit Strukturen und Bedingungen von Ausbeutung und Unterdrückung geschaffen, die sich im Laufe der letzten Jahrzehnte noch durch westliche Hegemonie und zunehmende Verelendung und Verschuldung weiter zuspitzten. Gleichzeitig aber ergeben sich bei genauerem Hinsehen nicht nur Blicke auf das Elend, sondern auch auf menschliche Kraft. Die Erfahrungen im Mikrobereich zeigen auch andere Bilder als die von Abhängigkeit und psychischer Deformation. Statt hilfloser oder willfähriger Opfer entdeckt man lebendige, würdevolle, kreative, aktive Individuen und Gemeinschaften mit verschiedenen Formen des Widerstands gegen entwürdigende Behandlung in Vergangenheit und Gegenwart. Ich lernte die immer wieder mutschöpfenden Strategien zur Lebensbewältigung im Vertrauen auf die eigenen gemeinschaftlichen Lösungen bewundern. „*Weil der Kolonialismus eine systematische Negation des anderen ist, eine blindwütige Entschlossenheit, dem anderen jedes menschliche Attribut abzustreiten, treibt er das beherrschte Volk dazu, sich ständig die Frage zu stellen: 'Wer bin ich eigentlich?'*“ (Fanon 1974, 190).

Historische Reflexionen

Die Selbstwahrnehmung im historisch-politischen Kontext beinhaltet auch schmerzliche Erfahrungen, die nicht einfach zu verarbeiten sind. Bei näherer Beschäftigung mit der (deutschen) Vergangenheit in Übersee kann man an der Erkenntnis eigener Anteile an der Schuldbeladenheit europäischer Kolonialisierung nicht vorbei. Da müssen auch die eigene politische Moral sowie Überlegenheitsgefühle, anmaßen-

de Bewertungen aus ethnozentrischem Blickwinkel und die Einsicht in materielle Besserstellung bewußt gemacht und in die eigene Verantwortung übernommen werden.

Manchmal versucht man zunächst, dem dadurch zu entkommen, daß man sich lieber mit der Rolle des edlen Schwarzen - wenn auch in der Opferrolle - zu identifizieren versucht, als weiß und schuldbeladen zu sein. Die Afrikaner scheinen dann den Europäern in vielem grundsätzlich überlegen (wahre Menschlichkeit, heile Welt, Naturverbundenheit ... bis hin zu „Black is beautiful“).

Diese Überbewertung der afrikanischen Gesellschaft ist mit einer Ablehnung den eigenen zivilisatorischen Gegebenheiten verknüpft. Solche Phasen der Selbstverleugnung sind unter kritischen Deutschen weit verbreitet und gehen einher mit einem verunsicherten Identitätsgefühl. Ich denke, daß wir uns positiv selbstkritisch um die deutsche Identität zu bemühen haben, wenn wir das Feld nicht den Rechten überlassen wollen.

Dabei kommen wir nicht umhin, unsere Existenz als Deutsche mit unseren historischen Wurzeln in kollektiver Verantwortung zu akzeptieren, auch wenn uns zuweilen ein alles überdeckender Schuldkomplex zu lähmen droht. Es geht aber nicht um die Suche nach Schuldigen, sondern darum, sich der Konkretisierungen von Unterdrückungs- und Dominanzstrukturen in der eigenen Person und Umgebung bewußt zu werden und diese zu analysieren. Für solche Einblicke in eurozentristische Beschränkungen sind Perspektivwechsel und Kontakt zu anderen Sichtweisen - besonders solche nicht-wertender Art - wichtig und sinnvoll.

Es geht um bewußte Trauerarbeit bei der Einsicht in eigene ethno-soziale Anteile und um das Entdecken viel-

Die derzeitige Konjunktur, die der Begriff des „interkulturellen Lernens“ in der schulpädagogischen Diskussion erlebt, kann den Eindruck erwecken, als sei ein „neues“ pädagogisches Konzept gefunden, abgeleitet und angepaßt an die aktuellen sozialen und politischen Entwicklungen in der Bundesrepublik (als faktischem Einwanderungsland), in Europa (auf seinem Weg zu einer „Gemeinschaft“) und der Weltgesellschaft (hin zur „Einen Welt“). Die betriebsam geführte Diskussion kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, daß es kaum tragfähige didaktische Konzepte für einen interkulturellen Unterricht gibt. Unverdrossen wird - zumeist moralisierend - über die Ziele interkulturellen Lernens gestritten (Fremdes verstehen lernen, globale Verantwortung übernehmen, solidarisch sein), allerdings kaum über die Methoden. Der Hit interkulturellen Lernens ist die persönliche und direkte „Begegnung der Kulturen“, sei es im Klassenzimmer oder auf der Klassenfahrt. Mit großem pädagogischen Eifer wird die Fremde „hereingeholt“ und „aufgesucht“, aber niemand merkt, daß sie schon da ist ...

Joachim Schroeder: Zahlen und Ziffern als Zeichen und Chiffren. Überlegungen zu einem interkulturellen Mathematikunterricht, in ZEP 2/1992, S. 12.

fältiger Zeichen von Arroganz und Höherwertigkeitsgefühlen im eigenen Denken wie in familiengeschichtlichen Prägungen - ohne Abwertung der deutschen Identität. Leben im Bewußtsein ethnozentrischer Bedingtheit und Begrenztheit erfordert eine Art „Wahrheitsfähigkeit“ und das Aushalten von Ambivalenzen. Dies erscheint mir ein Wissen zu sein, das bei den Angehörigen der deutschen Mehrheitskultur eher diffus vorhanden ist, weil sie sich wenig konfrontieren lassen durch verschiedenartige Lebenswirklichkeiten - eine notwendige, aber nicht einfache Aufgabe für die Zukunft.

Neugestaltung von Beziehungen

Auf diesem kulturreflexiven Hintergrund entstehen Fragen nach der Möglichkeit für eine Neugestaltung politischer und persönlicher Beziehungen in Richtung auf Gerechtigkeit und Gleichberechtigung.

Über Begegnungen, Freundschaften und Auseinandersetzungen sind wir in der personalen und sozialen Dimension Teil gesellschaftlicher Systeme: einerseits in sozio-ökonomischer und kultureller Bedingtheit, andererseits aber auch aktiv im Versuch der Verhinderung von Mißachtung und Entwürdigung, der wir gemeinsam und jeder an seiner Stelle entgegenzuwirken versuchen können. „Diese Akzeptanz von eigener Angewiesenheit auf die anderen muß aber“, wie Jouhy es normativ ausdrückt, „das Bewußtsein von der eigenen Beschränktheit durch die historisch-ethnische wie durch die biographische Vorgegebenheit beinhalten. Gleichzeitig schafft sie aber auch das Vertrauen in die Veränderbarkeit des natürlich oder gesellschaftlich Bedingenden. Ein solches Vertrauen und der Mut, der aus ihm erwächst, wird erst über die Erfahrung vernunftgeleiteter Solidarität erworben“ (Jouhy 1985, 48).

Mit dieser Erkenntnis, daß die sozio-kulturelle Prägung gleichzeitig die Freiheit zum Handeln als Subjekt beinhaltet, stellen sich aber immer wieder neue Fragen: Wie ist im Bewußtsein jener Bedingtheit die ökonomische und sozio-kulturelle Kluft zwischen Nord und Süd zu werten? Wie ist sie aktuell zwischen Individuen und wie im Hinblick auf Zukunft zu überwinden? Was bedeutet Begegnung wirklich? Was könnte Solidarität konkret bedeuten? Wie lassen sich Gerechtigkeitsoptionen mit dem Wunsch nach Lebensqualität verbinden? Wer bin ich eigentlich wirklich, und wer möchte ich/möchten wir (in Zukunft) sein?

Aushalten von Ambivalenzen

Das Leben ist voller Widersprüche, hält mehr Fragen als Antworten parat, beinhaltet Ambivalenzen und ständigen Wandel als Grunderfahrung. Manchmal erscheint alles im Fluß und dann wieder doch in geordneten Bah-

nen. Leben mit Uneindeutigkeit, mit der Undurchschaubarkeit einer Situation, bedeutet auch Zulassen von Entwicklungen, die nicht nach einem Schema machbar, planbar, durchschaubar sind.

Erfahrungen in der Fremde haben mich gelehrt: Wie aus dem „Nichts“ kann nach langen Perioden des scheinbar erfolglosen Suchens und Ausprobierens plötzlich eine ganz unerwartete Lösung oder neue Einsicht auftauchen. Konflikte sind oft „störende“ Kristallisationspunkte, wo Altes nicht mehr geht, aber Neues noch nicht sichtbar ist, weil es sich unsichtbar anbahnt. Lernwege geschehen in qualitativen Sprüngen mit Latenz- oder Suchphasen, die ihre Bedrohlichkeit im Laufe der Zeit verlieren und einer Gelassenheit weichen, indem das Fremd-Sein zu etwas Vertrautem werden kann.

„Der Dialog
ist dadurch ausgezeichnet,
daß einer das, was dabei herauskommt,
nicht überschaubar
und nicht behauptet,
daß er allein die Sache beherrscht,
sondern daß man
im Miteinander an der Wahrheit
und aneinander teilnimmt.“

(Hans-Georg Gadamer)

Literatur:

- Fanon, Franz:** Die Verdammten dieser Erde. Reinbek 1974.
Führung, Gisela: Begegnung als Irritation. Ein erfahrungsgeliteter Ansatz in der entwicklungsbezogenen Didaktik. Münster New York 1996.
Jouhy, Ernest: Ethnozentrismus und Weltgesellschaft. In: ders.: Bleiche Herrschaft - Dunkle Kulturen. Frankfurt/M. 1985, S. 45 - 82.
Nestvogel, Renate: Vielfalt der Kulturen als Reichtum für alle bewahren. In: Essener Universitätsberichte Nr. 1/92, S. 4 - 12.
Perls, Fritz/Hefferline, R. F./Goodman, Paul: Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Stuttgart 1988.
Polster, Ervin & Miriam: Gestalttherapie. Theorie und Praxis der integrativen Gestalttherapie. Frankfurt/M. 1983.



Dr. Gisela Führung, Berlin Jahrgang 1944, Studienrätin, ehemalige Entwicklungshelferin, Gestaltpädagogin, Veröffentlichung zahlreicher erziehungswissenschaftlicher Beiträge und entwicklungspolitischer und interkultureller Unterrichtseinheiten, Leiterin der Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik (FEP) des Comenius-Instituts für Schulen in den neuen Bundesländern.

Zusammenfassung: Die drohende Klima-Katastrophe, wachsende soziale Ungleichheiten im Weltmaßstab, Migrationsbewegungen, die Eskalation ethno-politischer Konflikte, die Verbreitung von Massenvernichtungswaffen - diese und andere Probleme werden je nach Definition zu den durch menschliches Handeln verursachten globalen Gefährdungen gezählt. Durch sie wird nicht nur das Überleben der Menschen in einzelnen Staaten bedroht, sondern sogar das der Mehrheit der Menschen in unterschiedlichen Regionen und Kontinenten der Erde und der ihnen nachfolgenden Generationen (1). An respektablen politischen Erklärungen, wie solche „Menschheitsprobleme“ mit gemeinsamen Anstrengungen anzugehen sind, mangelt es nicht. Ihnen ist gemeinsam, daß der Bildung eine zentrale Rolle für die Überwindung der bestehenden und drohenden Gefahrenpotentiale zugeschrieben wird.

In der von der Konferenz der Vereinten Nationen über Umwelt und Entwicklung in Rio verabschiedeten „Agenda 21“, die mit dem Plädoyer für die weltweite Förderung einer „nachhaltigen Entwicklung“ zu den wichtigsten internationalen Erklärungen im umwelt- und entwicklungspolitischen Bereich gehört, heißt es: „Bildung ist eine unerläßliche Voraussetzung für die Förderung einer nachhaltigen Entwicklung und die Verbesserung der Fähigkeit der Menschen, sich mit Umwelt- und Entwicklungsfragen auseinanderzusetzen. (...) Sowohl die formale als auch die nichtformale Bildung sind unabdingbare Voraussetzungen für die Herbeiführung eines Bewußtseinswandels bei den Menschen, damit sie in der Lage sind, ihre Anliegen in bezug auf eine nachhaltige Entwicklung abzuschätzen und anzugehen. Sie sind auch von entscheidender Bedeutung für die Schaffung eines ökologischen und eines ethischen Bewußtseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind, sowie für eine wirksame Beteiligung der Öffentlichkeit an der Entscheidungsfindung. (...)“ Als Ziel wird unter anderen vorgeschlagen, „zum frühestmöglichen Zeitpunkt überall in der Welt und in allen gesellschaftlichen Bereichen ein Umwelt- und Entwicklungsbewußtsein zu entwickeln“ (Agenda 21, Kapitel 36). In einem von der UNESCO verabschiedeten *Rahmenplan zur Friedens-, Menschenrechts- und Demokratieerziehung* werden ebenfalls hohe Erwartungen formuliert: „Wir sind überzeugt, daß die Bildungspolitik zur Entwicklung des Verständnisses, der Solidarität und der Toleranz zwischen einzelnen und zwischen ethnischen, sozialen, kulturellen und religiösen Gruppen und souveränen Nationen beitragen muß. Wir sind überzeugt, daß Bildung Kenntnisse, Wertvorstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten fördern sollte, die zur Achtung der Menschenrechte und zu einem aktiven Engagement zur Verteidigung dieser Rechte und zur Ausgestaltung einer Kultur des Friedens und der Demokratie beitragen“ (Erklärung der 44. Tagung der Internationalen Bildungskonferenz zur Erziehung für Frieden, Menschenrechte und Demokratie. Genf, Oktober 1994).

Diese und andere Erklärungen auf der politischen Ebene sind außerordentlich wichtig für die Legitimation zukünftiger pädagogischer Anstrengungen. Gleichwohl müssen die so formulierten großen Erwartungen nicht nur gedämpft, sondern auch zurückgewiesen werden. Denn die Reichweite von Bildungsmaßnahmen bleibt auch in Zukunft begrenzt, zumal wenn die zur Verfügung stehenden Mittel und Ressourcen immer knapper werden und politische Entscheidungen nur zögernd dem geforderten Umdenken entsprechen. Um so wichtiger sind die Bemühungen zur Wahrung der „pädagogischen Chance“ im

Uli Jäger

Stärkung der Zivilgesellschaften: Friedenspädagogik als Beitrag zur Bearbeitung globaler Gefährdungen

Sinne einer Neukonstituierung, vielleicht sogar einer Integration unterschiedlicher pädagogischer Ansätze, wie sie in den Diskussionen um ein „globales Lernen“ und eine „Bildung für Nachhaltigkeit“ zum Ausdruck kommen (Vgl. Forum „Schule für eine Welt“ 1995). Denn weder die Beschreibung und Analyse und die Vermittlung von Zusammenhängen der heutigen Herausforderungen und Problemlagen lassen sich von einer der „klassischen“ Spartendisziplinen wie entwicklungspolitische Bildung, Umweltbildung, Menschenrechts- und Friedenserziehung oder dem ökumenischen Lernen befriedigend bewältigen, wenn gleich diese Bereiche ohne Zweifel in ihrem jeweiligen Arbeitsfeld in der Vergangenheit Beachtliches geleistet haben.

Dies trifft auch für die Friedenspädagogik zu (2). Ihr Ausgangspunkt ist die friedlose (Welt-) Gesellschaft, als der Kontext, in dem sich Erziehung vollzieht. Ihr Ziel ist die Erziehung zur Friedensfähigkeit als ein Beitrag zur Überwindung der friedlosen Strukturen. So hat die Friedenspädagogik in der Vergangenheit immer wieder einzelne Problematiken aus dem Bereich der globalen Gefährdungen zum Gegenstand ihrer Analysen und Vermittlungsbemühungen gemacht und auf inhaltliche Verknüpfungen beispielsweise zwischen Friedens-, Umwelt- oder Entwicklungsfragen hingewiesen. Diesem problemorientierten Ansatz eigen ist der Handlungsaspekt, das heißt die Frage, wie die Menschen befähigt werden können, mit diesen Problemen angemessen umzugehen und zu ihrer Überwindung mit gewaltfreien Mitteln beizutragen.

Die neue Herausforderung liegt in der raschen Zunahme der weltweiten Verdichtung der sozialen Zusammenhänge („Globalisierung“) und die zunehmende Bedeutung gesellschaftlicher Kräfte: „Problemlösungskapazitäten sind in den Ländern besonders groß, in denen zivilgesellschaftliche Akteure einen produktiven Beitrag zur politischen Steuerung leisten. Weil staatliche Institutionen in vielen Politikfeldern nicht mehr über die notwendige Handlungsautonomie verfügen, um unabhängig von

den betroffenen gesellschaftlichen Akteuren Politik gestalten zu können, gewinnen zivilgesellschaftliche Institutionen als Korrekturinstanz und als mitgestaltende Akteure an Bedeutung“ (Stiftung Entwicklung und Frieden 1996, S. 6). Die Stärkung der Rolle der Zivilgesellschaften im eigenen Land und grenzüberschreitend wird somit zur zentralen Aufgabe gerade auch für die Friedenspädagogik, um Konfliktpotentiale gewaltfrei bearbeiten und um substantielle Beiträge zur Ausgestaltung eines positiven Frieden leisten zu können. Denn die Formel der 80er Jahre, *think globally, act locally*, ist überholt. Zivilgesellschaftliche Bewegungen müssen heute sowohl global als auch lokal denken und handeln (vgl. Birckenbach u.a. 1996, S.27). Die Diskussion über die hierzu erforderlichen Kompetenzen und über die Art und Weise, wie sie erworben werden können, hat erst begonnen. Einige Hinweise hierzu gibt es aber schon - auch seitens der Friedenspädagogik.

Von der Gewaltkritik zur Friedensgestaltung

Wer sich mit Fehlentwicklungen auseinandersetzt, läuft immer Gefahr, sich im Negativen zu verlieren. Bedrohungsängste werden geweckt, zumal wenn die Komplexität zunimmt, wie dies bei den globalen Gefährdungen und anderen, weltweiten gesellschaftlichen oder politischen Prozessen der Fall ist. In der Friedenspädagogik hat man in der Vergangenheit gelernt, vom Bezugspunkt der Gewaltkritik ausgehend immer auch den Frieden und damit die positiven Gestaltungsmöglichkeiten „mitzudenken“.

Die Quelle dieser Erfahrungen ist seit Mitte der sechziger Jahre der Friedens- und Gewaltbegriff von Johan Galtung, der hier auch in seiner jüngsten Ausweitung noch einmal ins Gedächtnis gerufen werden soll. Der norwegische Friedensforscher schlägt vor, immer dann von *Gewalt* zu sprechen, wenn eines der folgenden Grundbedürfnisse des Menschen verletzt sei: Das Überleben, das allgemeine körperliche Wohlbefinden, die persönliche Identität oder die Freiheit, zwischen verschiedenen Möglichkeiten auswählen zu können. Gewalt liege immer dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, daß sie sich nicht so verwirklichen können, wie dies eigentlich möglich wäre (strukturelle Gewalt). Sein bekanntes Beispiel: »Eine Lebenserwartung von nur dreißig Jahren war in der Steinzeit kein Ausdruck von Gewalt, aber dieselbe Lebenserwartung heute (ob

aufgrund von Kriegen, sozialer Ungerechtigkeit oder beidem) wäre nach unserer Definition als Gewalt zu bezeichnen.«

Nachdem Galtung Ende der sechziger Jahre zwischen der personalen oder direkten Gewalt einerseits und der strukturellen Gewalt andererseits unterschieden hat, geht er heute einen Schritt weiter: »Heute arbeite ich meistens mit einem Dreieck: direkte Gewalt, strukturelle Gewalt, kulturelle Gewalt. Die strukturelle Gewalt verletzt Bedürfnisse, aber niemand ist direkt Täter und in diesem Sinne verantwortlich. Die kulturelle Gewalt ist die Legitimierung von struktureller oder direkter Gewalt durch die Kultur«.

Auch das, was unter Frieden verstanden werden soll, läßt sich benennen, wobei es eine allgemeingültige Definition von Frieden weder gibt noch geben kann. Frieden wird häufig als *Zustand* beschrieben, gemeint ist damit die Abwesenheit von Krieg (negativer Frieden). Doch dies reicht nicht aus, denn Frieden ist mehr als kein Krieg, ist mehr als das Schweigen von Waffen: Frieden wird auch definiert als ein zielgerichteter *Prozeß*, in dem es darauf ankommt, daß Menschen mit ihrem Engagement versuchen, Konflikte mit gewaltfreien Mitteln auszutragen, Menschenrechte, soziale Gerechtigkeit und Demokratie zunehmend zu verwirklichen (positiver Frieden). Nach diesem Verständnis ist der Weg das Ziel, wie dies auch Mahatma Gandhi ausgedrückt hat. Dieser Prozeß kann nicht in einen Endzustand münden, der einmal erreicht ist und nicht wieder verloren werden kann. Wird Frieden als Prozeß verstanden, so kann auf der Grundlage der Abwesenheit von Krieg immer weiter an dessen Verwirklichung gearbeitet werden. Friedensarbeit und Friedenserziehung im Unfrieden, sogar im Krieg gewinnt damit seinen Sinn, wie viele ermutigende Beispiele im ehemaligen Jugoslawien auch gezeigt haben.

Der Gewalt- und Friedensbegriff von Galtung ist nicht unumstritten. Andererseits wird zu Recht darauf hingewiesen, daß der friedenspädagogischen Literatur die Kontinuität der Theoriebildung gerade auch bei der Auseinandersetzung und der Weiterentwicklung der Galtungschen Vorgaben fehle (Birckenbach 1992, S. 279). Dies betrifft beispielsweise auch die Frage nach dem „kulturellen Frieden“ als Pendant zur kulturellen Gewalt und der pädagogischen Relevanz. Hier eröffnen sich theoretische Aufgabenstellungen mit hohem Praxisbezug, die bei den Diskussionen um ein globales Lernen nicht vernachlässigt werden dürften. Dies gilt im übrigen auch für andere, aktuelle Konzeptionen aus der Friedenswissenschaft, die es in der pädagogischen Debatte zu berücksichtigen und auf ihre Umsetzbarkeit hin kritisch zu hinterfragen gilt. Als Beispiel soll auf das von Dieter Senghaas vorgeschlagene „zivilisatorische Hexagon“ (vgl. Senghaas 1995, S. 37 ff.) und die Vorschläge für ein „global governance“ hingewiesen werden (vgl. Stiftung Entwicklung und Frieden 1996).

9. die traditionelle friedens- und entwicklungspädagogik ist häufig ausschließlich negativ orientiert, weil sie sich gegen etwas wendet. eine strukturelle friedens- und entwicklungspädagogik ist auch positiv, weil sie sich für etwas - für alternative sachliche, soziale und zeitliche strukturen - einsetzt. die eine strategie ersetzt die andere nicht, sondern ergänzt sie (auf zwei beinen gehen!). einfacher gesagt: der trotzig ruf vor der kaserne: "nieder mit!" reicht ebenso wenig aus wie das trotzig abkoppeln im eigenen biogarten.

10. friedens- und entwicklungspädagogik haben gute gründe zum pessimismus, ja zur verzweiflung. in anbetracht ihrer notwendigen aufgaben für unsere zukunft kann aber pessimismus leicht zur selbsterfüllenden wahrsagung werden. optimismus kann moralische und pädagogische pflicht sein, wo resignation um sich greift.

Alfred K. Tremel: Sicherheit durch Abkoppelung? Friedens- und entwicklungspädagogische Aspekte einer neuen Entwicklungsstrategie, in: ZEP 1/2 1981, S.7.

Lebenslanger Lernprozeß: Die Aneignung von (Schlüssel-) Kompetenzen und -Fähigkeiten

Friedenserziehung, so einer der „Väter“ der kritischen Friedenserziehung, „geht davon aus, daß die

Aueinandersetzung mit den großen die Menschheit bewegenden Problemen Teil eines lebenslangen Lernprozesses sein muß, der in der Kindheit und Jugend beginnt und im späteren Leben nicht abreißen sollte“ (Wulf 1994, S. 125). Folgt man diesem Ansatz, so besteht eine zentrale Aufgabe der Friedenserziehung darin, zur Entwicklung und Förderung individueller Fähigkeiten beizutragen, die den Menschen zum langfristigen politischen Handeln und zum konstruktiven Umgang mit Konflikten befähigen. Das Erkennen des eigenen Selbst und der individuellen und sozialen Abhängigkeiten („Identität“) sowie die Ausbildung von Empathie und kommunikativen Kompetenzen gehören zu den diesbezüglichen Schlüsselfähigkeiten, und der Friedenspädagogik ist es in den vergangenen Jahrzehnten gelungen, hierzu vielfältige und wissenschaftlich fundierte Anregungen für die Praxis zu geben (vgl. Gugel/Jäger 1994). Gerade als Antwort auf die globalen Herausforderungen sind diese unverzichtbar, weil sie helfen sollen, den eigenen Standpunkt zu finden in einer immer komplexer werdenden Umwelt, in deren Umfeld sich rasch Unsicherheit und Orientierungslosigkeit bilden können: Voraussetzungen für politische Apathie, aber auch für wachsende Gewaltbereitschaft und Intoleranz.

In jüngster Zeit sind weitere Kompetenzen und Fähigkeiten hinzu gekommen, die im Zusammenhang mit den grundlegenden Elementen globalen Lernens genannt werden. Dazu gehören das *innovative Lernen*, das *vernetzte Denken* oder aber auch die vielfach geforderte *Medienkompetenz*. In der Friedenspädagogik legt man darüber hinaus selbstredend besonderes Augenmerk auf die *Konfliktfähigkeit* auf der individuellen Ebene, aber auch in Verknüpfung mit Ansätzen ziviler Konfliktbearbeitung auf dem internationalen Parkett. Förderung ziviler Gesellschaften bedeutet in diesem Zusammenhang gerade auch im eigenen Land das Wissen, die Fähigkeiten und die Bereitschaft zum konstruktiven Konfliktaustrag zu erhöhen. Im Rahmen politischer Bildung ergeben sich eine Reihe von Möglichkeiten, die hier nur angedeutet werden können. Politische Bildung trifft immer dann auf gute Lernarrangements, wenn sie an konkrete Handlungssituationen der beteiligten Personen anknüpfen kann. Da Konflikte bei der Bewältigung des Lebensalltags eine bedeutende Rolle spielen, eröffnet sich hier ein weites Feld an individuellen Betroffenheiten und Erfahrungen. Diese reichen von den geglückten Versuchen, eigene Interessen und Ideen im Konfliktfall durchzusetzen, über Erfahrungen beim Aushandeln von Kompromissen bis hin zum Leiden als einseitig Unterlegene oder als Beteiligte an einem für alle Seiten gleichermaßen zerstörerischen Konflikt. Hinzu kommt, daß Menschen gerade in und anläßlich persönlich erlebter Konfliktsituationen

eine hohe Bereitschaft zum Lernen zeigen. Hieraus können Lernmotivationen entstehen, die im Sinne eines konstruktiven Konfliktaustrags darauf abzielen, in zukünftigen Konflikten Positionen des Gegners besser verstehen zu können („Perspektivenübernahme“), erprobte und anerkannte Verfahrensregeln kennenzulernen oder um individuelle Fähigkeiten auszubilden, einen Konflikt durchzustehen (vgl. Eckert/Willems 1992, S. 226 ff.).

Die *Schärfung des eigenen Konfliktverständnisses* ist hierzu eine notwendige Voraussetzung. Denn häufig werden mit Konflikten lediglich negative Assoziationen verbunden: Konflikte stören den Alltag, bringen psychische Verletzungen mit sich oder eskalieren in physische Gewaltanwendung. Diese eindimensionale Wahrnehmung wird in der Regel mit persönlichen Erfahrungen begründet, aber auch durch die Art der öffentlichen Diskussion über Konflikte wesentlich beeinflusst. Über Konflikte wird berichtet, wenn sie „drohen“, das Gemeinwesen zu zerstören oder bereits die Schwelle zur Gewaltanwendung überwunden ist. Demgegenüber wird die Auffassung, daß Konflikte nicht nur zu einer pluralistischen Gesellschaft gehören, sondern gesellschaftlichen Stillstand verhindern und den notwendigen Wandel positiv beeinflussen und fördern können kaum gestützt. Dabei gehört diese Feststellung heute nicht nur

Halten wir fest: Entwicklungspädagogik versucht, auf Probleme pädagogisch zu reagieren, die eine globale, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen. Unterentwicklung, Verelendung, Hunger, Ausbeutung in der Dritten Welt erscheint auf der Sozialebene als das gesellschaftlich bedingte Leiden und Sterben Millionen, ja Milliarden von Menschen. Ein Weiteres sollte dann in den siebziger Jahren immer deutlicher werden: Dieses, die ganze Welt umspannende Gesellschaftsmodell - nennen wir es „Kapitalismus“, „Moderne“, „Industriegesellschaft“ oder „funktional differenzierte Gesellschaft“ - beutet nicht nur Menschen, sondern auch die Natur aus, und das in einem Maße, daß nicht nur das Überleben einzelner Menschen, sondern das der ganzen Menschheit, ja der ganzen belebten Natur zunehmend gefährdet wird.

Nach der Dritten-Welt-Problematik haben wir damit einen zweiten (historischen und systematischen) Zugang zu unserem gemeinsamen Problem angesprochen: die Umweltzerstörung, der drohende ökologische Kollaps, der Verlust unserer natürlichen Lebensgrundlagen. Das ist nun ein Krisensymptom gesellschaftlicher Entwicklung, das, um es zu entdecken, nicht in der fernen Dritten Welt gesucht werden muß; ein Blick aus dem Fenster genügt inzwischen.

Ein dritter Zugang auf das Problem - historisch gesehen der letzte - ist die Bedrohung allen Lebens durch die Rüstung, durch einen begrenzten oder globalen (atomaren) Krieg. Die in der Rüstung noch gebundene Gewalt hat inzwischen eine solche Größenordnung angenommen, daß damit jeder lebende Mensch gleich 45mal getötet werden kann. Das legitime Bedürfnis nach Sicherheit hat zu einem unvorstellbaren Rüstungswettlauf geführt, der die Zukunft immer unsicherer macht.

Idealtypisch können wir sagen: Unterentwicklung bedroht das Überleben von Millionen von Menschen, die Umweltzerstörung bedroht das Überleben der ganzen belebten Natur und die Rüstung bedroht das Überleben unserer Zukunft. Das Problem hat, wenn man so will, eine sachliche, eine soziale und eine zeitliche Dimension. Gesucht ist Friede mit Menschen, mit der Natur und mit der Zukunft.

zum Konsens in der friedenspädagogischen Fachliteratur, sondern wird auch in der politischen Bildung allgemein vertreten (vgl. Schiele 1988, S. 72 ff.). Roger Fisher, einer der prominentesten Vertreter der „Harvard-Schule“, in deren Umfeld seit Jahren verschiedene Ansätze der konstruktiven Konfliktbearbeitung theoretisch entwickelt und praktisch durchgeführt werden, plädiert vor dem Hintergrund seiner Erfahrungen mit Nachdruck für ein „positives Konfliktverständnis“: „Konflikte sind unvermeidlich. Sie verschwinden nicht von alleine, und wir können sie nicht einfach ignorieren. Solange wir leben, müssen wir uns wohl oder übel mit widerstreitenden Interessen auseinandersetzen. Noch ehe eine Streitigkeit oder eine Krise dem Anschein nach beigelegt ist, flackert schon die nächste auf (...). Als Kinder bekommen wir oft gesagt, daß wir keine Widerrede üben sollen, daß es falsch sei, zu streiten, ja daß wir nicht einmal anderer Meinung sein sollten. Dies führt später häufig zu konfliktscheuem Verhalten, das darauf abzielt, Differenzen zu bemänteln oder unter den Teppich zu kehren. Weder durch die Meidung noch durch die Bemäntelung von Konflikten gehen wir jedoch effektiv mit Interessen um, die tatsächlich im Widerspruch zueinander stehen. Vielmehr leiden unsere Interessen darunter, wenn wir uns konfliktscheu verhalten. Eilig gesuchte Lösungen dürften unseren Interessen außerdem meist weniger entsprechen als ein sorgfältig überlegter Kurs.“

Glücklicherweise sind Konflikte nicht durch und durch schlecht. Vielmehr läßt sich aus Meinungsverschiedenheiten auch großer Nutzen ableiten. Unterschiedliche Prioritäten können bedeuten, daß jede Seite etwas erreichen kann, was ihr wichtig ist, ohne daß wichtige Anliegen der jeweils anderen Seite dadurch Schaden nehmen. Hinzu kommt, daß Menschen beim Umgang mit Konflikten sehr wahrscheinlich hochmotiviert, innovationsfreudig und tatkräftig sind. (...) Der effektive Umgang mit Konflikten bewirkt häufig auch eine Festigung der Arbeitsbeziehungen zwischen den beteiligten Seiten und versetzt sie in die Lage, mit künftigen Meinungsverschiedenheiten besser fertig zu werden“ (Fisher 1995, S. 166 f.).

Doch genauso wie ein eindimensionales Negativbild keinesfalls dem Charakter von Konflikten entspricht, so darf es gerade auch im Rahmen politischer Bildungsarbeit zu keiner Verharmlosung kommen. Es kommt letztendlich immer darauf an, den Blick für die Möglichkeiten zu öffnen, wie mit einem Konflikt konstruktiv umgegangen werden kann - auf internationaler Ebene ebenso wie im zwischenmenschlichen Bereich.

So soll durch die Konfliktanalyse der Blick geöffnet werden für die *vielfältigen Maßnahmen ziviler Konfliktbearbeitung*, eingeschlossen der eigenen Handlungskompetenzen (vgl. Jäger 1996). Denn die Beschäftigung mit ziviler Konfliktbearbeitung eröffnet einen anderen Blick auf die Krisen- und Kriegsregionen dieser Welt. Es geht nicht mehr nur um eine Analyse der Ursachen und Folgen, sondern um die Frage, welche zivilen Handlungsmöglichkeiten in den betreffenden Ländern ausgeübt werden oder von außen ergriffen werden könnten. So können Themen, die auch in den Lehrplänen einen Stellenwert einnehmen (Sicherheitspolitik, Konflikte, Dritte Welt) durch neue Aspekte ergänzt oder gar mit einem völlig anderen Ansatz behandelt werden. Die daran geknüpften Erwartungen sind - gerade was den Transfer von der persönlichen auf die internationale Ebene angeht - gelegentlich sehr hoch, vielleicht sogar zu hoch: „Schule kann jedoch jungen Menschen Reaktionsmöglichkeiten auf Konflikte aufzeigen. Die Schülerinnen und Schüler können Verhandlungs- und Problemlösungsstrategien

entwickeln, mit denen sie einen Konflikt nicht als Krise verstehen, sondern als eine Chance für kreative Veränderung. Sie können diese Fähigkeiten zunächst bei Konflikten des täglichen Lebens anwenden lernen, bei Konflikten mit Freunden, in der Familie und sogar mit Lehrerinnen und Lehrern! Dann können sie darüber nachdenken, wie diese Strategien auf Konflikte über ethnische und religiöse Unterschiede, über Ressourcen, über Grenzen oder unterschiedliche politische Ideologien in ihrer näheren Umgebung, ihrem Land oder auf der ganzen Welt übertragen werden können“ (Fountain 1996, S. 140). In jüngster Zeit sind vor dem Hintergrund der Gewalttätigkeiten an Schulen eine Reihe von Publikationen vorgelegt worden, in denen Programme und Hinweise zum Umgang mit Konflikten im Klassenzimmer gegeben werden. Auch deren Weiterentwicklung kann der Ausgestaltung der Zivilgesellschaft dienen, zumal das Interesse diesbezüglichen friedenspädagogischen Ansätzen auch in den Ländern des Südens wächst.

Eine Perspektive ist schließlich die Fähigkeit zur Zivilcourage, auch eines der „traditionellen“ Themen der Friedenserziehung. Denn noch immer ist auch in den ausgeprägteren Zivilgesellschaften des Nordens die Autoritätshörigkeit ihrer Mitglieder ein Grundproblem. Nicht zuletzt deshalb sind die Ergebnisse der bekannten Milgram-Experimente für die Friedenserziehung auch noch heute von größter Bedeutung (vgl. Bierbrauer 1996, S. 15 ff.).

Wenn man den Bogen der Möglichkeiten einer Bearbeitung globaler Gefährdungen so weit spannt, wie hier vorgenommen, dann wird deutlich, daß trotz der Dramatik mancher Entwicklungen nach wie vor Geduld und auch Gelassenheit zum unverzichtbaren pädagogischen Rüstzeug gehören.

Befähigung zum transnationalen, globalen Handeln: Ein (friedens-) pädagogisches Defizit

Städtepartnerschaften und transnationale Begegnungen waren in der Vergangenheit häufig Gegenstand friedenspädagogischen Interesses. Gefragt wurde nach den Voraussetzungen, die gegeben sein müssen, damit durch Personenkontakte Empathie als eine Fähigkeit entstehen kann, andere Menschen in ihrer Situation besser zu verstehen (vgl. Ropers 1987 und 1990). Doch wie lernt man global handeln? Die Praxis ist hier der Theorie weit voraus, und es fehlt die wissenschaftliche Begleitung der vielen Aktionen und Maßnahmen, die sich heute in diesem globalen Handlungsfeld abspielen. Die Friedenspädagogik ist hierzu mit den ihr heute zur Verfügung stehenden Ressourcen und Möglichkeiten, vor allem an den Universitäten, überfordert, so sehr man dies auch bedauern muß. Vielleicht ergeben sich im Rahmen der gerade erst begonnenen Zusammenarbeit von Friedens- und Entwicklungsdiensten Möglichkeiten zur wissenschaftlichen Auswertung. Dies wird mit Nachdruck auch im „Bericht des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland zur ‘Zukunft christlicher Friedensdienste’“ gefordert, der von der Synode im November 1996 verabschiedet worden ist. Ob die Ressourcen hierzu jemals zur Verfügung gestellt werden, bleibt abzuwarten oder besser: muß nachdrücklich bei den zuständigen Stellen eingefordert werden.

Daß die Nutzung elektronischer Medien eine wertvolle Hilfe für das transnationale Handeln sein kann, hat sich in den letzten Jahren in vielen Zusammenhängen bewiesen. Der Aufbau eines elektronischen Friedens-Netzwerkes im ehemaligen Jugoslawien hat mit dazu beigetragen, daß die Kommunikationsfähigkeit der Friedenskräfte aller Konfliktparteien noch im Krieg

erhalten bleibt. In gemeinsamen, weltumfassenden Schulprojekten (beispielsweise mit Hilfe des Netzwerkes „kid-link“) werden nicht nur unterschiedliche Lebensweisen und Lebensvorstellungen ausgetauscht, sondern es wird auch über unterschiedliche Einschätzungen politischer Entwicklungen gestritten. Und so manche transnationale Aktion der Nicht-Regierungsorganisationen im Friedens-, Umwelt- oder Menschenrechtsbereich wäre ohne Informationsaustausch und Absprachen im Internet nicht oder zumindest nur eingeschränkt durchführbar gewesen. Schon deshalb wird sich Friedenserziehung ganz im bisherigen Verständnis der kritischen Begleitung der Entwicklungen auf dem Medien- und Informationssektor um diesbezügliche Qualifizierungskriterien und -maßnahmen kümmern müssen.

Unverzichtbar: Auseinandersetzung mit globalen Friedensutopien

Ob das Surfen im Internet jemals den Stoff für Friedensutopien bieten kann, entzieht sich (noch) der Urteilskraft. Friedenserziehung bezieht ihre Motivation jedenfalls zu großen Teilen aus den Visionen von Menschen, die gezeigt haben, daß Hoffnungen und Träume nicht nur individualistisch sind, sondern sich auch mit politischem Engagement verbinden lassen. Wenn Zivilgesellschaften weiter gestärkt werden sollen, ist noch mehr als in der Vergangenheit das in diesem Sinne utopische, vorbildhafte Handeln der „kleinen Leute“ gefragt. Dies betrifft gerade die Zivilgesellschaften, die noch wenig ausgeprägt und in ihren Grundfesten erschütterbar sind. Gefragt sind Menschen mit Mut zur Veränderung der politischen, sozialen, gesellschaftlichen Verhältnisse, auch mit Mut zum Eingestehen eigener Schwächen und Fehler. Auf Helden kann verzichtet werden. Beispiele aus aller Welt gibt es genügend. Ein bescheidener, aber empirisch faßbarer Indikator ist der Kreis der Menschen, die mit einem der vielen bürgerInnennahen Friedenspreise für ihr transnationales Engagement ausgezeichnet werden (3). Ihnen ist gemeinsam, daß sie sich Kompetenzen angeeignet haben, Menschen in ihrem Engagement für Frieden, Gerechtigkeit, Menschenrechte und eine lebenswerte Umwelt zu fördern, ohne sie zu bevormunden.

Die Entwicklung von Friedensutopien und die Auseinandersetzung mit den aktuellen Gefährdungen eines guten Lebens für die Menschen sind jedenfalls zwei Seiten einer Medaille: „Ich muß wissen, woher das Böse kommt, um wieder an etwas Gutes zu glauben“. Mit diesen Worten endet ein viel beachtetes Jugendbuch über den Krieg im ehemaligen Jugoslawien (de Groen 1996). In diesem Sinne ist auch unter den veränderten Rahmenbedingungen die Auseinandersetzung mit globalen Gefährdungen und mit individueller und gesellschaftlicher Gewaltbereitschaft unverzichtbar. Es bleibt eine nachhaltig (friedens-)pädagogische Aufgabe, diese Auseinandersetzung mit dem Ziel der Stärkung und Förderung gemeinsamer globaler Utopien zu führen.

Anmerkungen

- 1) Eine handhabbare Definition für „globale Gefährdungen“ liefert Zürn 1995.
- 2) Unter systematischen Gesichtspunkten versteht man unter Friedenspädagogik die theoretische, unter Friedenserziehung die eher praktisch-erzieherische Komponente der pädagogischen Auseinandersetzung mit Konflikt und Gewalt. Hinzu kommt die Friedensarbeit als politisch-praktische Dimension.

3) In jeder Ausgabe des „Jahrbuches Frieden“ (Verlag C.H. Beck) findet sich eine Auflistung derartiger Friedenspreise.

Literatur

- Agenda 21.** Zit. nach: Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit: Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Dokumente Agenda 21. Bonn, o.J.
- Bierbrauer, Günter:** Sozialpsychologie. Stuttgart/Berlin/Köln 1996.
- Birkenbach, Hanne-Margret:** Grundlagen und Perspektiven der Friedenserziehung in den 90er Jahren. In: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten: Außerschulische Bildung. Heft 3/1992, S. 277 - 281.
- Birkenbach, Hanne-Margret/Uli Jäger/Christian Wellmann:** Nicht-Regierungsorganisationen - Hoffnungsträger gegen Gewalt? Bilanz und Perspektiven der Friedensentwicklung 1995/96. In: Jahrbuch Frieden 1997. München 1996, S. 9 - 31.
- de Groen, Els:** Haus ohne Dach. München 1996.
- Eckert, Roland/Helmut Willems:** Konfliktintervention. Perspektiven-übernahme in gesellschaftlichen Auseinandersetzungen. Opladen 1992.
- Fountain, Susan:** Leben in Einer Welt. Anregungen zum globalen Lernen. Reihe Praxis Pädagogik, Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig 1996.
- Fisher, Roger:** Jenseits von Machiavelli. Kleines Handbuch der Konfliktlösung. Frankfurt/New York 1995.
- Forum „Schule für eine Welt“ (Hg.):** Globales Lernen in der Schweiz. Jona 1995.
- Gugel, Günther/Uli Jäger:** Gewalt muß nicht sein. Eine Einführung in friedenspädagogisches Denken und Handeln. Tübingen 1994.
- Jäger, Uli:** Soft Power. Wege ziviler Konfliktbearbeitung. Ein Lern- und Arbeitsbuch für die Bildungsarbeit und den handlungsorientierten Unterricht. Herausgegeben von BROT FÜR DIE WELT und dem Verein für Friedenspädagogik Tübingen. Tübingen 1996.
- Ropers, Norbert:** Vom anderen her denken. Empathie als paradigmatischer Beitrag zur Völkerverständigung. In: Reiner Steinweg/Christian Wellmann (Red.): Die vergessene Dimension internationaler Konflikte: Subjektivität. Frankfurt 1990, S. 114-150.
- Ders.:** Soziales und politisches Lernen für den Frieden als transkontinentale und transnationale Aufgabe. In: Jörg Calließ/R.E. Lob (Hrsg.): Handbuch Praxis Umwelt- und Friedenserziehung. Band 1: Grundlagen. Düsseldorf 1987, S. 625-629.
- Schiele, Siegfried:** Konsens und Konflikt. In: Wolfgang W. Mickel/Dietrich Zitzlaff (Hg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bonn 1988, S. 72 - 76.
- Senghaas, Dieter:** Hexagon-Variationen. Zivilisierte Konfliktbearbeitung trotz Fundamentalopposition. In: Norbert Ropers/Tobias Deibel (Hg.): Friedliche Konfliktbearbeitung in der Staaten- und Gesellschaftswelt. Bonn 1995, S. 37 - 55.
- Stiftung Entwicklung und Frieden (Hg.):** Global Governance. Herausforderungen an die deutsche Politik an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. Bonn 1996.
- Wulf, Christoph:** Friedenserziehung. In: Thomas Dominikowski/Regine Mehl (Hg.): Dem Humanismus verpflichtet. Zur Aktualität pazifistischer Engagements. Münster 1994.
- Zürn, Michael:** Globale Gefährdungen und internationale Kooperation. Auf dem Wege in eine Weltrisikogesellschaft? In: Landeszentrale für politische Bildung (Hg.): Sicherheitspolitik unter geänderten weltpolitischen Rahmenbedingungen. Der Bürger im Staat. Ausgabe Februar 1995, S. 49 - 57.

Uli Jäger M. A., geb. 1958, Studium der Politikwissenschaft, Soziologie und Erziehungswissenschaften, wiss. Angestellter beim Verein für Friedenspädagogik in Tübingen und Mitarbeiter in der Schulprojektstelle Globales Lernen. Seit 1989 Mitherausgeber des jährlich erscheinenden Jahrbuches Frieden (Verlag C.H. Beck).



Klaus Seitz

Nachdruck erwünscht

Stationen, Highlights und Kurioses aus 20 Jahren ZEP

Zusammenfassung: „Nachdruck mit Quellenangabe und gegen Belegexemplar erwünscht“ - so warb die Redaktion im Impressum des ZEP-Jahrgangs 1982 für die Verbreitung ihres publizistischen Anliegens. Die Resonanz auf die nachdrücklich vorgetragene Bitte blieb freilich bescheiden. „Entwicklungspädagogik ist auch im sechsten Jahr des Erscheinens der ZEP kein Markenname. Immer noch erhält die Redaktion Rezensionsexemplare entwicklungspsychologischer Bücher“, stellte der Begründer und Herausgeber Alfred K. Treml in seiner 1983 erschienenen Zwischenbilanz zur „Entwicklungspädagogik“ (ZEP 1/83, S.5) fest. Daran hat sich auch im zwanzigsten Jahr der ZEP wenig geändert.

Die zahlreichen Verlagswechsel, die die ZEP in ihrer zwanzigjährigen Geschichte durchleben mußte, sind ein eindrückliches Indiz dafür, daß noch kein Verlag aus der ZEP eine Goldgrube machen konnte, vielmehr mit dieser Investition immer knapp am Ruin entlangschrammte. In einer auf Wachstum programmierten Gesellschaft grenzt es schon an ein Wunder, daß ein Unternehmen zwanzig Jahre lang Bestand hat, ohne eine signifikante Steigerung der Kundschaft und der Erlöse verzeichnen zu können. Als „non-profit-Unternehmen nicht-kommerzieller Art“ (ZfE 1/78, S.6) ist die ZEP nach wie vor ein Wagnis, dem man zu Zeiten, als dies noch einen guten Klang hatte, wohl das Prädikat „idealistisch“ beigemessen hätte. Eben deshalb: „Nachdruck erwünscht“.

Nicht gefallen hat mir, was ich nicht verstanden habe

Der ZEP ist von der ersten Ausgabe an ein programmatisches Anliegen eigen: die Aufmerksamkeit der Pädagogik in Theorie und Praxis auf jene Entwicklungsprobleme zu lenken, die eine globale, die ganze Weltgesellschaft umfassende Dimension besitzen. Durch alle konzeptionellen und verlegerischen Veränderungen hindurch war und ist

die Frage, wie pädagogisch auf die Entwicklungstatsache der Gesellschaft reagiert werden soll, jener rote Faden, der den konzeptionellen Kern der ZEP markiert. Die Antworten auf diese Frage sind höchst unterschiedlich, ja oftmals auch gegensätzlich ausgefallen, weshalb die ZEP sich auch stets gegen den gelegentlich erhobenen Vorwurf verwahrte, eine „Gesinnungszeitschrift“ zu sein. Tatsächlich wurde keine Gelegenheit ausgelassen, dem Widerspruch und der Kontroverse ein Forum zu bieten.

Schon die erste Nummer provozierte Widerspruch. Allerdings waren es zunächst weniger die inhaltlichen Thesen und Positionen, die den Unmut mancher Leser/innen hervorriefen, als vielmehr theoretischer Anspruch und sprachlicher Duktus, in welchem diese vorgetragen wurden. Neben einer Reihe von Zuschriften, aus denen Begeisterung und Lob für das neue publizistische Angebot sprachen, wurde in einem Schreiben eines älteren Lesers aus Tirol gleich die erste Ausgabe schroff kritisiert: „da ich nicht zu den studierten gehöre, wird es sie kaum verwundern, daß mir die rein theoretischen betrachtungen in der zeitschrift für entwicklungspädagogik (...) als ergebnis überzüchteten denkens erscheinen. dieses denken bewegt sich in einer begriffswelt, die durch mehrfache abstraktion bereits so weit von der realität der uns vorstellbaren welt entfernt ist, daß derartige überlegungen nicht mehr ein verständnis der breiten öffentlichkeit erregen können“ (Leserbrief K.C., in: ZfE 1/79, S.58).

Die Auseinandersetzung um den Sprachstil der ZEP und das Ringen um eine leser/innen-freundlichere Vermittlungsform ziehen sich bis zum heutigen Tag durch die Geschichte der ZEP. Immer wieder erregten einzelne „unverständliche“ Theoriebeiträge Mißfallen vor allem bei Leser/innen, die bewußt einen gradlinigen Sprachgebrauch bevorzugen: „Nicht gefallen haben mir alle die Beiträge, die ich nicht verstanden habe bzw. wo mir nicht klar wurde, worum es dem Verfasser eigentlich geht und wo die speziellen Probleme der entwicklungsbezogenen Arbeit von Aktionsgruppen, Organisationen und Dritte-Welt-Läden nicht vorgekommen sind“ (Leserbrief E.B. in ZEP 1/82, S.60). Die Redaktion hatte dieses Vermittlungsproblem stets vor Augen, ohne allerdings einen überzeugenden Ausweg aus dem Dilemma zu finden, wie der theoretische Diskurs und der praktische Nutzen gleichermaßen bedient werden könnten. So berichtet Erwin Wagner von den Selbstzweifeln, die die beim zweiten Leser- und Autorentreffen 1983 versammelte Runde plagten: „Wie sehr krankt das Unternehmen ZEP bislang daran, daß es zwar von Leuten getragen und gemacht wird, die sowohl in Aktionsgruppen als auch im akademischen Bereich heimisch sind, sich in der ZEP aber letztlich doch zu einseitig der akademischen Vermittlungsform bedienen?“ (ZEP 1/83, S.21). Kurioserweise wird indes die ZEP vom akademischen Bereich zu meist gar nicht als „wissenschaftliche Zeitschrift“ wahrgenommen. Eine jüngst erschienene wissenschaftliche Bibliographie aller entwicklungspolitischen Zeitschriften in Deutschland (Minhorst/Feulner 1996) ordnet die ZEP nicht unter die „Zeitschriften aus dem akademischen Sektor“,

sondern gruppiert sie den „Zeitschriften aus der Solidaritätsbewegung“ ein.

Trotzig hat die Redaktion ihren Anspruch gegenüber manchen Mißfallensbekundungen ihrer Leserschaft immer wieder verteidigt: „Wir sind keine Partei, die ihr Programm nach den demoskopischen Umfragen gestaltet, sondern wir haben ein Programm [...] und suchen auf dieser Plattform Leser und Mitdenker. Ich will deshalb auch nicht von der ursprünglichen Konzeption abgehen, die besagt, daß die ZEP sowohl Praxisberichten als auch Theoriebeiträgen offenstehen soll. [...] Wir leben in einer Zeit der Theorieaversion. Es gehört Mut dazu, auf dieser Mode nicht mitzuschwimmen, sondern sich statt dessen zwischen den Stühlen Theorie und Praxis einzurichten“ (Alfred K. Tremml im Editorial, ZEP 1/82, S.3).

Ein echter Tremml - in limitierter Auflage

Von einem komfortablen Einrichten zwischen den Stühlen kann sicherlich nicht die Rede sein. Häufig ist der Spagat mißlungen. Die erste Krise, die die ZEP zu durchstehen hatte, entzündete sich vor allem an denjenigen Widersprüchen zwischen den Verständigungsformen von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und sozialer Aktion. Der ursprüngliche Herausgeberkreis der Zeitschrift, der Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen, distanzierte sich schon nach vier Ausgaben von dem Periodikum, nicht zuletzt angesichts seiner „verwissenschaftlichen Sprache“. Der Initiator des Projektes, Alfred K. Tremml, übernahm daraufhin für mehr als zehn Jahre die alleinige, persönliche Herausgeberschaft der ZEP, bis dann, seit 1991, die heutige „Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.“ (zunächst noch unter dem Namen Gesellschaft zur Förderung der Entwicklungspädagogik) als juristische Trägerin und Herausgeberin fungierten sollte.

Der Werdegang des „Spiegel“, der in diesen Tagen sein fünfzigjähriges Jubiläum begeht, ist vom Lebensweg seines Gründers und Herausgebers Augstein geprägt. Ebenso ist auch die ZEP aufs engste mit der Person ihres früheren Herausgebers und jetzigen Schriftleiters, Alfred K. Tremml, verknüpft. Seiner Risikobereitschaft, seinem publizistischen Eifer, seiner Begeisterungsfähigkeit und argumentativen Überzeugungskraft ist es zu verdanken, daß das oftmals kränkelnde Unterfangen, der entwicklungspädagogischen Diskussion im deutschsprachigen Raum ein publizistisches Forum zu bieten, das bis heute Bestand hat und sich Respekt verschaffen konnte. Dabei beschränkt(e) sich Alfred K.

Tremmls Tätigkeit ja längst nicht nur auf das Verfassen anregender und herausfordernder Beiträge. Die Mehrzahl der vorliegenden 75 Nummern der ZEP hat er redaktionell betreut. So manche ZEP-Ausgabe wurde von ihm mit selbstgezeichneten Cartoons aufgelockert, mit bissigen Satiren, Rätseln und Kommentaren bereichert. In den vielen Jahren, in denen die ZEP im Selbstverlag erschien, mußte jedes Heft noch auf der Schreibmaschine geschrieben, mit Schere und Klebstoff gelayoutet werden, wurde der Druck überwacht, die Abonnentenkartei gepflegt, Versand, Rechnungstellung und Buchhaltung vom Herausgeber eigenhändig vorgenommen. Angesichts der Multifunktionalität und Überlastung des Selbstverlegers waren manches Mal recht unorthodoxe Methoden vonnöten, um alles im Griff zu behalten. So vermerkte das Editorial 2/79: „liebe(r) leser(in)! schauen sie bitte schnell auf den umschlag, in dem diese zeitschrift steckte! haben sie bei ihrer adresse hinter ihrem namen ein rotes ausrufezeichen? diese zeichen bedeutet, daß sie [...] trotz rechnung noch immer nicht bezahlt haben“. Und manches Mal warfen Herausgeber und Redaktion das Handtuch in den Ring, wenn das nebenberufliche Engagement an seine Grenzen stieß: „dieses heft ließ lange auf sich warten, und ich hoffe, daß niemand vor brennender ungeduld inzwischen krank geworden ist. gründe gibt es viele; der wichtigste ist wohl: wir lassen uns nicht mehr durch uns selbst in zeitdruck bringen“ (1/81, S.3)

Im zweiten Jahr der ZEP, 1979, bildete sich um Alfred K. Tremml mit Gottfried Orth, Erwin Wagner und mir ein Redaktionsquartett, das die Geschicke der Zeitschrift fast zehn Jahre lang leitete und das (bis auf Erwin Wagner, der 1990 leider wieder ausschied) bis heute an der ZEP-Re-

“Abwehr“ ist ein normaler und Vitalität anzeigender Schutzvorgang des Individuums. Wo abgewehrt wird, da ist etwas in Bewegung geraten, da wird ein empfindlicher Punkt berührt, da fühlt man sich angegriffen, hier ist ein Selbstbehauptungswille lebendig. Es gibt Abwehrreaktionen und Widerstände, die nicht nur verständlich und berechtigt, sondern notwendig sind, um die gefährdete Identität zu bewahren: überall dort, wo Menschen überwältigt werden sollen - und sei es auch mit moralischen Argumenten. Dennoch: Abwehr und Widerstand können auch Lernprozesse blockieren und die Wahrnehmungs- und Handlungsfähigkeit beeinträchtigen. Sie können pathologisch - im Sinne von zerstörerisch - statt schützend wirken.

Eine emanzipatorisch verstandene entwicklungspolitische Bildungsarbeit würde ihre eigenen Ziele verraten, wenn sie Menschen ihres Abwehrverhaltens wegen diffamierte. Lernen ist nur möglich, wenn der ganze Mensch - auch mit seinen Grenzen - berücksichtigt wird. Therapeutisch-wohlmeinende Beschwichtigung von Widerständen genügt aber ebenso wenig wie die bloße Entlarvung von Abwehrverhalten. Vorgeschlagen wird hier vielmehr, Abwehrmechanismen zum Thema entwicklungspolitischen Lernens zu machen. Dies könnte ein Schritt auf dem Weg sein, sich der Dritten Welt auf eine Weise zu nähern, die es erlaubt, ja erforderlich macht, mehr über sich selbst zu erfahren.

Elke Begander: “Was kann ich denn dafür?“, über den Umgang mit Abwehrmechanismen und Widerständen in der entwicklungsbezogenen Bildung, in: ZEP 1/1988, S. 2

daktion mitwirkt. 1988 stießen Asit Datta, Georg Friedrich Pfäfflin, Uli Klemm und Joachim Winter zur Redaktion und bereicherten sie durch neue Impulse, später kamen Annette Scheunpflug, Barbara Toepfer und Hans Gängler hinzu, bis schließlich durch die Kooperation mit der DGfE-Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ und der Mitarbeit von Renate Nestvogel und Hans Bühler der Redaktionskreis seine heutige Gestalt annahm.

Schnelldruck, original Hausmacherart

Die Kontinuität der Personen (Herausgeber, Redaktionsmitglieder, Autor(inn)en, Leser/innen), die der ZEP verbunden sind zum einen, die Beständigkeit des Programms, internationale Perspektiven im pädagogischen Denken zu verankern zum anderen, markieren die verbindenden Linien in der wechselvollen Geschichte der ZEP. Vergleicht man die ersten Nummern der ZEP mit den Ausgaben der letzten Jahre, so sind damit die Gemeinsamkeiten auch fast schon erschöpfend benannt. Das fängt schon damit an, daß die ZEP damals gar nicht als „ZEP“, sondern als „ZfE“ firmierte. Als eine andere, ältere Zeitschrift hierfür überraschend den Titelschutz beanspruchte, bescherte uns dies das letztlich griffigere und bis heute gültige Akronym. Die ersten Ausgaben erschienen im Selbstverlag im handlichen Din A5-Format, im Schnelldruck nach der Vorlage eines Typoskripts, das auf klapprigen mechanischen Schreibmaschinen mit einzelnen defekten Typen gefertigt war. Gedruckt wurde auf einem rauhen, tiefgrauen Recyclingpapier, von dem sich die Buchstaben nur in schwacher Kontur abzeichneten, von Layout und Illustrationen konnte

noch keine Rede sein, jede aufwendige, werbende grafische Präsentation wurde anfangs gar ausdrücklich abgelehnt. ‘Was gut ist, setzt sich auch ohne Schnickschnack durch’, lautete eine Handlungsmaxime jener Tage. Dafür war dann auch das Jahresabo der ZEP schon für bescheidene zehn Märker zu erwerben. Für diese programmatische Bescheidenheit stand auch die konsequente Kleinschrift des Herausgebers. In der sechsten Folge des entwicklungspädagogischen Tagebuchs von „alfred k. treml“ lesen wir hierzu: „ich schreibe klein, weil ich das als ein symbol von freiheit, gleichheit und geschwisterlichkeit verstehe: die freiheit, sie sich zu nehmen, wenn man es für richtig findet, auch jenseits von überkommenen gewohnheiten und festgefahrenen strukturen; [...] probend, was die folgen und die nebenfolgen sind, neugierig darauf, was passiert... - die gleichheit, wie sie in der form zum ausdruck kommt, eine gleichheit, die unterschiede nicht verwischt, sondern erst zur geltung bringt... - und die geschwisterlichkeit derer, die es tun. [...]“ (ZEP 3/4 1981, S.51). Mit dem Jahrgang 1982 sollte dann aber auch die Kleinschreibung, den erbarmungslosen Gesetzen des publizistischen Marktes gemäß, aus der ZEP verschwinden.

Die sparsame Machart der ZEP machte es seinerzeit erforderlich, auch den potentiellen Autorinnen und Autoren genaue Hinweise zur äußeren Form der Druckvorlagen zu geben: „das original soll auf normalem weißen schreibmaschinenpapier mit karbonband oder mit neuem naturseideband und mit vorher gereinigten typen geschrieben sein“ (ZEP 1/78, S.52). Doch 1980 fand dann auch

der technologische Fortschritt Einzug in die ZEP und dem Publikumsgeschmack wurden erste Zugeständnisse gemacht: In dem mit barocken Schnörkeln und Kapriolen eingerahmten Editorial des ersten Heftes des Jahrgangs wird verkündet: „mit dem nächsten heft [...] wird die druckqualität dank einer (teuren) kugelkopfmachine auf einen stand gebracht, der einem compositorsatz nahekommmt. verschiedene schrifttypen und schriftgrößen werden das lesen ebenso erleichtern wie ein klares und leicht lesbares schriftbild“ (ZEP 1/2 1980, S.2). Doch noch 1984, als die ZEP schon längst auf dem neuesten Stand der Technik am Computer gelayoutet wurde, erklären die Autoren Seitz/Tremel in einem Beitrag unter dem Titel „Zurichtung für die Dritte industrielle Revolution? Pessimistische Anmerkungen zu einer unaufhalt-

“entwicklungspädagogik” - theorie und praxis

ich gehöre eigentlich zu den leuten, die einen horror davor haben, am schreibetisch, eingeschlossen in einem zimmer, umringt von hunderten von schriften, zu sitzen und aus diesen neue zu produzieren, die auch nicht gelesen werden. warum ich mich dennoch entschlossen haben diesen artikel für die “zeitschrift f. entwicklungspädagogik” zu verfassen, hat folgende gründe:

die zeitschrift f. entwicklungspädagogik ist in unserem arbeitskreis in reutlingen, in dem ich aktiv mitarbeite, eigentlich umstritten. nicht weil wir anderer meinung mit der inhaltlichen konzeption sind, sondern weil sich die zeitschrift vorwiegend an adressaten richten soll, die zu den sog. “gebildeten kreisen” unserer bundesrepublikanischen öffentlichkeit gehören. sie soll personen ansprechen, die in irgendeiner art, mit gruppen zusammenarbeiten. dies sind an erster stelle pädagogen, lehrer, dozenten und professoren. also personen, die alle als sogenannte “multiplikatoren” bezeichnet werden können, d.h. eine art “spezies”.

oft habe ich gar nicht den versuch unternommen, die texte zu “entschlüsseln”, einmal aus zeitlichen gründen und zum anderen aus verärgerung darüber, daß dieser sprachgebrauch derart unnötig hochstilisiert wird, daß er nur für eine “ideologische elite” lesbar ist. verfolgt man diese art der vermittlung weiter, so muß man immer einen “übersetzer” bemühen - einen übersetzer, der nicht nur im bereich der sprache, sondern auch im sinne von der übertragung der theorie in die praxis vermitteln muß. diese übersetzer bilden wiederum eine gruppe für sich, die eine aufteilung in klassen noch mehr unterstützen.

samen Technologie“ ihre Bedenken gegenüber der „sich anbahnenden Computerisierung“.

Trotz der Anpassung an die Gepflogenheiten der aktuellen Publizistik hat die ZEP stets, mehr oder weniger ungewollt, ihr Prädikat „Hausmacherart“ kultiviert. So bemerkt eine Leserin in der ZEP 1/1990: „Unangenehm aufgefallen ist mir der Gegensatz zwischen der pompösen Aufmachung und den Schreibfehlern. Schein und Sein, Fassade und Solidität. Mir wäre es lieber, wenn es weniger großartig, dafür aber handwerklich besser wäre“ (ebd. S.40).

Schlamperei statt Ordnung

Tatsächlich wimmelt es in der ZEP nicht nur von Schreib- und Satzfehlern, sondern auch von nachträglichen, und wiederum nicht ganz lupenreinen, Korrigenda: „Einer der vielen, aber in diesem Falle besonders schwerwiegenden, Dreckfuhler, fand sich auf Seite 41. Statt ‘J. Jaque’ mußte es natürlich heißen: ‘J. Jacques Rousseau’. Wir entschuldigen uns herzlich bei dem betreffenden Herren“ (ZEP 2/3 1982, S.116). Vereinzelt kamen ganze Beiträge in Unordnung: „Die Entropie hat wieder zugeschlagen. Wer hat es bemerkt? Im letzten Heft war der Aufsatz von Eckart Liebau: Die Bildungswende? in der falschen Reihenfolge gesetzt. Bitte korrigieren Sie: S.4, Sp. 2. Hier geht es nach dem 1. Abschnitt weiter auf S.5, Sp 1, 18. Z [...] bis zu S.6, Sp1, Ende des 1. Abschnitts [...]. Jetzt weiter auf S.4, Sp 2, 2. Abschnitt [...] bis S.5, 1. Sp., 18.Z. [...]. Jetzt weiter S.6, Sp 1, 2. Abschnitt [...] Es sieht komplizierter aus als es ist“ (ZEP 1/88, S.32). (Satzfehler im Original). Schlimmer noch - dann und wann gerieten gar ganze Hefte und Jahrgänge durcheinander. So firmierte schon der zweite Jahrgang der ZEP 1979 unbeirrt als „3. Jahrgang“ auf dem Cover. Und in Heft 4/82, erschienen im April 1983, war die Verwirrung komplett: „w. teilte mir ende märz mit, daß das seit bald einem jahr von ihm [...] geplante heft 4/82 in absehbarer zeit nicht zustande kommt [...]. das geschah zu einem zeitpunkt, wo eigentlich schon das heft 1/83 erscheinen sollte. weil die zeit drängte, machte ich das nächstliegende: ich forcierte die arbeit an dem von mir geplanten heft 1/83 und bringe dies nun als heft 4/82 heraus. das vorliegende heft ist also, was den inhalt betrifft, von 2 seiten abgesehen, das ursprünglich als nr. 1/83 geplante heft. so weit, so gut; so weit, so schlecht, denn nun fehlt uns natürlich ein heft 1/

83. [...] kein heft 1/83 in der kürze der zeit in sicht, und das im april 1984!“ (ZEP 4/82) (den Leser/inne/n zum Trost: Dieses Editorial wurde im April 1983 verfaßt, und irgendwie war es doch noch stets gelungen, den Leser/inne/n stets einen vollständigen Jahrgang zu liefern).

Die Unregelmäßigkeiten waren nicht immer allein der Semi-Professionalität der ZEP-Macher geschuldet. Gelegentlich hat auch die Nachlässigkeit der Verlage die Verärgerung von Redaktion und Leserschaft herausgefordert. Mancher Kündigung der Verlagsverträge, waren sie nun vom Herausgeber oder vom Verleger ausgesprochen, gingen handfeste Konflikte voraus. 1985 erläuterte das Redaktionsjournal den erneuten Verlagswechsel folgendermaßen: „Die Abonnentenbetreuung des Verlages war in diskutabel schlecht; manche Abonnenten haben trotz 4-maliger schriftlicher Bitte immer noch kein Heft erhalten. Die Zeiten, die zwischen Vorlage des satzfertigen Manuskriptes einerseits und [...] dem Versand der fertigen Hefte andererseits vergingen, wurden immer länger und erreichten bei Nummer 4/84 die Rekordzeit von 6 Monaten.[...] Es gibt zum Versprechen-Halten auch in der Alternativszene keine Alternative“. Die Koinzidenz war treffend, aber

mein entwicklungspädagogisches tagebuch

Mehr als viele abstrakten Worte können vielleicht konkrete Beschreibungen einer Praxis Verständnis für Entwicklungspädagogik wecken. Deshalb hier mein entwicklungspädagogisches Tagebuch. Notwendigerweise subjektiv und unvollständig, Praxis nachzeichnend, und deshalb Mißverständnissen ausgesetzt. Aber authentisch. Ohne Anspruch auf die einzig richtige Lösung. Aber eine mögliche Form, das Problem anzugehen: im Versuch, im kleinen und aus eigener Kraft im alltäglichen anzufangen und nicht zu warten auf die große zukünftige Alternative; im Bemühen, den Bereich des Selbermachens - des bewussten "Seins" - auszuweiten und den konsumtiven Bereich des "Habens" zurückzudrängen; im Streben danach, tendenziell die Trennung aufzuheben von Leben und Lernen, von Theorie und Praxis, von Objektivem und Handeln und Denken und subjektivem Fühlen, von herrschenden und alternativen Strukturen; von politischem Engagement und privatem Alltag und von gesellschaftlicher und individueller Entwicklung.

14.10.78

heute wieder brot gebacken. meine heilige handlung, wenn man so will. schließlich ist das brot-backen die befriedigung des wichtigsten grundbedürfnisses. außerdem eine willkommene abwechslungsung nach stundenlangem lesen oder schreibmaschine-schreiben. brot-backen ist schön. das ergebnis kann man fühlen, riechen, sehen und essen; ist es aus vollem korn, ist es dazuhin auch noch sehr gesund. beim brot-backen ist das unterlassen oft so wichtig wie das tun. die geduld des wartens beim gehen des teiges mußte ich erst lernen. und daß das abschließende spülen des geschirrs dazugehört, und deshalb kein lästiges übel ist. und hier das rezept ...

Alfred K. Tremml: Mein entwicklungspädagogisches Tagebuch (1), in: ZEP 1/1979, S. 36

unbeabsichtigt: Das erwähnte über Gebühr verpätete Heft 4/84 hatte den Schwerpunkt „Vom langsamen Umdenken“.

Die Verlagswechsel führten die ZEP immer wieder in eine existentielle Krise. Schon 1982 titelte das Editorial einen „Nachruf auf eine Zeitschrift“ 1990 beklagte die Redaktion „Das verflixte 13. Jahr“. Die Redaktion ist gleichwohl allen Verlagen, die das Risiko nicht scheuten, zu Dank verpflichtet: dem Haag und Herchen Verlag Frankfurt (1979 - 1981), der Stattwerk eG Essen (1983 - 1984), dem Wochenschau Verlag Schwalbach (1986 - 1989), dem Schöppe und Schwarzenbart Verlag Tübingen (1990 - 1993). Und seit 1994 erscheint die ZEP nun, in bestem Einvernehmen zwischen Verlag und Redaktion, im IKO-Verlag Frankfurt.

Aussichtsloser Kulturpessimismus

Mit der neuen verlegerischen Verantwortung ging häufig auch ein neues Erscheinungsbild der ZEP einher. Eine epochale Wende im Werdegang der ZEP indes markiert das Heft 1/83, die erste Ausgabe, die seinerzeit in der Stattwerk eG Essen erschien. Mit der Umstellung auf das DIN-A4-Format und einem neuen, attraktiven (von Georg Prange entworfenen) Layout-Konzept wurde ein Profil der ZEP begründet, das noch heute, trotz aller Modifikationen, Geltung hat. Diese Ausgabe unter dem Titel „Pädagogik für einen anderen Fortschritt“ markiert nicht durch die radikale formale Innovation, sondern auch in inhaltlicher

Hinsicht sicherlich einen Höhepunkt. Im Leitartikel zog Alfred K. Tremel eine umfassende, systematische Zwischenbilanz der bisherigen entwicklungspädagogischen Diskussion - kaum ein anderer Beitrag in den 75 Ausgaben der ZEP dürfte eine ähnlich stürmische, zustimmende wie kritische Resonanz ausgelöst haben. Unter den zahlreichen Reaktionen war es nun wiederum der Leserbrief von Dr. G. aus Osnabrück (ZEP 2/1983, S.2), der eine der ersten steilen Kontroversen, die in der ZEP ausgetragen wurden, begründete. Dr. G. bewertete die entwicklungspädagogische Anmaßung als „blanken Kolonialismus im Weltmaßstab“ und stellte die herausfordernde Frage „Was haben Sie lebensfreundlicheres zu bieten als zum zigtausendsten Mal eine neue Geisteshaltung zu fördern?“ (ZEP 2/3 1983, S.2).

Der Vorwurf, daß der entwicklungspädagogische Ansatz dazu neige, politische Probleme in pädagogische zu transformieren, ja mehr noch, dazu verführe, politisches Handeln durch erziehungswissenschaftliches Rasonieren zu ersetzen, wurde von zahlreichen Kritikern innerhalb wie außerhalb der ZEP immer wieder erhoben. In einem Heft zur Umweltpädagogik, das deutlich unter dem Eindruck der Atomkatastrophe von Tschernobyl stand, antwortete Marianne Gronemeyer auf eine Anfrage der ZEP-Redaktion: „Auf Tschernobyl mit neuen pädagogischen Konzepten zu reagieren scheint mir mehr als fragwürdig. Absurd. Auf

Tschernobyl kann nur politisch reagiert werden und das heißt mit Widerstand. Hier ist nun freilich pädagogische Phantasie gefordert: wie können berufsspezifische Verweigerungsaktionen aussehen? Widerstehen können wir auch (vielleicht sogar in erster Linie) an dem pädagogischen Arbeitsplatz. Aber es wäre fatal, wenn wir 'Tschernobyl als pädagogische Herausforderung' ansähen und daraus eine neue pädagogische Konjunktur machen würden. Erziehung für ein Leben mit Tschernobyl - Danke. Nein.“ (ZEP 4/86, S.28).

Während manche Engagierten, vor allem aus den sozialen Bewegungen, den Nutzen eines elitären entwicklungspädagogischen Diskurses hinterfragten und dafür warben, die Energien lieber in eine veränderte politische Praxis zu lenken, witterten umgekehrt manche Vertreter der akademischen Erziehungswissenschaft hinter dem Selbstverständnis der entwicklungspädagogik als „Reaktion der Pädagogik auf die Entwicklungsstatsache einer Gesell-

Pädagogik von unten

Auf diesem Hintergrund läßt sich auch ein deutlicher Unterschied zu der entwicklungspädagogischen Konzeption des Lernbericht des Club of Rome erkennen. Im Gegensatz zu einer solchen entwicklungspädagogik, die von „oben“ ansetzt, bei Regierungen, überstaatliche Gremien usw. und die fortschrittlichste Kommunikationstechnik benützen will, vertrete ich einen Ansatz von „unten“: Vertrauen auf die eigene Kraft, statt auf jene der Mächtigen (auch wenn wir nur die Macht der Machtlosen haben), setze konkret im Alltag an, partiell abkoppeln von den Spielregeln unseres Gesellschaftsfortschritts, und das ohne zu warten, bis die Vorgesetzten, die Regierungen oder die Spezialisten dies uns erlauben oder vorschreiben; das euphorische Vertrauen in die moderne Technologie, insb. der harten Großtechnologie, können wir nicht teilen.

Das Fehlen einer zentralen Koordinations- und Steuerungsstelle, das man diesem Ansatz vielleicht vorwerfen mag, erscheint evolutionsgeschichtlich geradezu als notwendig. Überlebenswichtige „Mutationen“ entstehen durch Zufall, Schlamperei und verschwenderische Vielfalt, nicht durch Planung. Aus diesem Angebot an Variationen selektiert die Evolution die Überlebensbrauchbaren aus. Übertragen auf die heterogene Vielfalt alternativer Lebensformen in der Alternativbewegung kann dies heißen: hier werden alternative, innovative Lernprozesse simuliert und ermöglicht, auf die im Notfalle Mehrheiten zurückgreifen können, wenn die evolutionäre Krise sie dazu zwingen.

All das mahnt zur Bescheidenheit. Auch drängende Zeitknappheit darf nicht dazu führen, die eigene individuelle Perspektive intolerant zu universalisieren. Das Universalisieren von Moralien, das zeigt ein Blick in die Geschichte, ist häufig in die intolerante Vernichtung Andersdenkender ausgeschlagen, wenn die Macht erst dazu zur Verfügung stand.

schaft“ die Auflösung von Pädagogik in Politik. Mit dem ausgeprägten Interesse der ZEP an kollektiven und strukturellen Lern- und Erziehungsprozessen, die von Relevanz für den sozialen Wandel sind, scheint vielen das hergebrachte pädagogische Proprium, die Anwaltschaft für die Persönlichkeitsentwicklung des Individuums, abhanden zu kommen. „Artikuliert sich in der Entwicklungspädagogik vielleicht nur die Überlebensangst mitteleuropäischer Berufspädagogen?“ wurde auf dem ersten ZEP-Symposium 1983 gefragt (vgl. ZEP 1/84, S.21). Peter Stadler unterstellt der in der ZEP vertretenen „kulturkritischen Theorie globalen Lernens“, sie gehe davon aus, „daß man aus der Beschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse direkt die Erziehungspraxis ableiten könne“ (Stadler 1994, S.37). Im großen und ganzen sieht er in der von der ZEP kultivierten entwicklungspädagogischen Tradition eine „rigorose Gesellschafts- und Kulturkritik, die oft mit einem aussichtslosen Kulturpessimismus vermenget ist“ (ebd. S.36).

Pädagogik der sozialen Bewegungen

Die Funktion entwicklungspädagogischer Theorie und Praxis wurde in der ZEP des öfteren selbstkritisch beleuchtet. Schon in einer der ersten Ausgaben der ZEP stellte Georg Friedrich Pfäfflin die noch heute höchst brisante Frage: „Ich bin immer noch auf der Suche, ob die entwicklungspolitische Bildungsarbeit, die wir getan haben und die wir tun, der Befreiung oder der Domestizierung des Menschen dient“ (ZEP 2/79, S.12). Im selben Aufsatz formulierte er die radikale Skepsis gegenüber den Möglichkeiten entwicklungspädagogischer Praxis in der hergebrachten Schule: „Meiner Meinung nach ist Entwicklungspädagogik qua definitione außerschulisch. Entwicklungspolitisches Wissen in der Schule domestiziert und kann mit Aktionen nicht gepaart werden“ (ebd. S.19). Zahlreiche Beiträge der ersten ZEP-Hefte spiegeln wider, wie sehr der entwicklungspädagogische Diskurs zunächst aus der Reflexion der pädagogischen Praxis in den sozialen Bewegungen erwachsen, und damit der Erfahrung selbstorganisierten, freiwilligen, nicht-formalen und emanzipatorischen Lernens verpflichtet war. Die ZEP ging damit zwangsläufig auf Distanz zu den etablierten Bildungsinstitutionen, deren „heimlicher Lehrplan“ die entwicklungspädagogischen Intentionen zu unterlaufen schien. So sehr die ZEP sich auch von Anfang an darum bemühte, mit der Besprechung und Vorstellung von neuen Unterrichtsmaterialien, Erfahrungsbe-

richten aus der Schulpraxis u.a.m. gerade auch Lehrerinnen und Lehrer anzusprechen, blieb ein grundsätzliches Mißtrauen gegenüber Rahmenbedingungen schulischen Lernens bestehen. Auch der Lernbereich „Dritte Welt“ hatte es nicht vermocht, das mußten nach dem Scheitern der Bildungsreform schon die Verfechter einer ideologiekritischen Entwicklungspädagogik Mitte der siebziger Jahre erfahren, in der Schule als „subversive Gegendidaktik“ (Helger Werner) wirksam zu werden. Gelegentliche Pläne in der ZEP-Redaktion, aus der ZEP eine „Dritte-Welt-Lehrerzeitschrift“ zu machen, wurde im Wissen um diese Ambivalenz mehrfach wieder zurückgestellt. Glücklicherweise meldeten sich immer wieder Leser/innen und Autor(inn)en zu Wort, die dem institutionellen Pessimismus der „Theoretiker“ widersprachen und von Erfahrungen berichteten, die die Hoffnung nähren, daß die Schule erneuerbar ist.

Die ersten Jahrgänge der ZEP sind von dem Versuch geprägt, die pädagogischen Teildisziplinen, die den sozialen Bewegungen der Dritte-Welt-, Friedens- und Umweltgruppen verpflichtet waren und die sich auf gesellschaftliche Entwicklungsprobleme in Industrieländern wie in der Dritten Welt und im Weltmaßstab beziehen, im entwicklungspädagogischen Ansatz zusammenzudenken. Dieser Anspruch wurde im Untertitel, den sich die ZEP

„Wann ist ein Spiel ein Spiel?“

Zu Weihnachten habe ich von lieben entwicklungspädagogischen Gesinnungsfreunden für meinen neuen Computer ein Spiel geschenkt bekommen. „Evolution in der Einen Welt - mit offenem Ausgang“ heißt es. Spielfeld ist eine sich ständig verändernde Weltkarte, mitspielen können alle Weltbürger. Einzige Spielvoraussetzung: Frustrationstoleranz.

Die habe ich, schließlich bin ich Lehrerin. Also ran an das Spiel, denke ich mir noch am Heiligen Abend, damit ich es meinen Lieben möglichst schnell vorstellen kann, um sie für das neue Jahr zu rüsten. Neugierig begeben sich auf das mir vertraute Feld „Deutschland“, nach den Devisen „vom Nahen zum Fernen“ und „Sicher ist Sicher“.

„Nennen Sie eine Ihrem bisherigen Handeln zugrundeliegende Prämisse“, tönt es mir entgegen. Ich überlege. Mit meinen christlichen Überzeugungen könnte ich in Kreuzberg in Schwierigkeiten geraten, und ich kann nicht genau erkennen, wo in Deutschland ich bin. Ich wähle die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Millionen von Menschen können nicht irren, und die vielen Unterzeichnerstaaten erst recht nicht.

Da haut es mir das linke Bein weg und ich verliere fast das Gleichgewicht. „Universale Geltungsansprüche sind nichts anderes als Ansprüche, die in einem bestimmten historischen und kulturellen Kontext erhoben werden.“ Was soll das denn jetzt? Ich protestiere. Schließlich handelt es sich hierbei um einen Gründungsvertrag einer Weltgesellschaft, der die universale Staatenorganisation der Vereinten Nationen überwölbt. „Alles nur Symbole“, wird mir widersprochen. Feiner kalter Regen sprüht mir ins Gesicht. „Nennen Sie ein Menschenrecht“.

Ich stottere herum, bin plötzlich blockiert. „Die Würde des Menschen ist unantastbar ...?“ - „Überprüfen Sie die Ihrem bisherigen Handeln zugrundeliegende theoretische Prämisse!“ Nebenschwaden treiben auf mich zu und umhüllen mich.

Barbara Toepfer: ZEPpelin, in: ZEP 1/1992, S. 35

1979 gab, zum Ausdruck gebracht: „Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für die Erziehung“. Der Untertitel wurde 1982 nochmals ergänzt: „Unterentwicklung und Überentwicklung als Herausforderung für Erziehung und Politik“. „Mit diesem Zusatz wollen wir signalisieren, daß es hier nicht nur um Erziehungen im engeren Sinne, sondern letztlich auch um politische und soziale Evolutionsprozesse geht, die über kollektive Lernprozesse gestaltet werden“ (ZEP 1/82). Das starke Gewicht, das dabei gerade auch den ökologischen und sozialen Entwicklungsproblemen unserer eigenen Gesellschaft gewidmet wurde, hat manchen der primär entwicklungspolitisch Interessierten häufig mißfallen. Eine Leserin hat „die Tendenz gestört, daß man eigentlich die Arbeit an der Entwicklungspolitik einstellen sollte und sich stattdessen um die Reform der Strukturen unserer Gesellschaft bemühen sollte“ (ZEP 1/83, S.2). Das „entwicklungspädagogische Tagebuch“ dokumentierte das Bemühen des Herausgebers, in seinem eigenen Alltag kleine Alternativen zum herrschenden Entwicklungsmodell zu realisieren, sich neuen Lernerfahrungen auszusetzen und reflektierte zugleich auf eindrucksvolle Weise die „Entwicklungspädagogik als Alltagstheorie“. Das vielgelesene Tagebuch bot zeitweise im besten Sinne Habhaftes: das Vollkornbrotrezept aus der allerersten Tagebuchnotiz (1/79) wurde, wir wissen es von vielen Rückmeldungen, in zahlreichen Küchen umgesetzt, verbessert und tradiert. Da soll jemand sagen, Entwicklungspädagogik habe keine praktischen Konsequenzen! 1984 wurde das entwicklungspädagogische Tagebuch nach 14 Folgen eingestellt. Ein Kritiker hatte dem Autor einen „übertriebenen Selbstdarstellungsdrang“ vorgeworfen - und ohnehin war der Stern der Alternativbewegung schon wieder im Sinken begriffen.

Fremde Welten, weiße Männer

Frühzeitig hat die ZEP die interkulturelle Pädagogik in den Blick genommen, die ja zunächst noch außerhalb der Trias der entwicklungspädagogischen „Teildisziplinen“ der Friedens-, Umwelt- und Dritte-Welt-Pädagogik angesie-

delt war. 1983 erschien das erste Themenheft zum interkulturellen Lernen unter dem Titel „Fremdes Wahrnehmen - Eigenes Entdecken“. Die pädagogischen Aspekte der Kulturbegegnung in der multikulturellen Welt markieren spätestens seit diesem ZEP-Heft eine essentielle Dimension des entwicklungspädagogischen Diskussionszusammenhangs.

Zeitweilig offenbarte sich auch das Geschlechterverhältnis, in der Art, wie es sich in der ZEP widerspiegelte, als interkulturelles Kommunikationsproblem ersten Ranges. Schon nach dem ersten ZEP-Symposium formulierte ein Mitglied der Redaktion (die seinerzeit fest in Männerhand war): „Unter anderem habe ich gelernt, daß sich die ZEP-Entwicklungspädagogik mit der Frauenbewegung, mit den darin entwickelten Ansätzen, Positionen, Perspektiven usw. bislang schwer getan hat und sich noch schwer tut, daß es hier eher ein Nicht-Verhältnis als wenigstens einen möglicherweise fruchtbaren Streit gibt und daß sich dies ändern sollte“ (Wagner, in ZEP 1/84, S.14). Anscheinend änderte sich wenig. Auch auf dem zweiten ZEP-Symposium, das 1992 auf Burg Rieneck stattfand, wurde von mehreren Teilnehmer(inne)n die Nichtbeachtung des gender-Aspekts scharf kritisiert: „In der gesamten Theoriedebatte [...], wurde die Frage der Geschlechterdifferenz nie betrachtet. Frauen und ihr spezifischer bzw. anderer Standpunkt [...] kamen in dieser Gesellschaftsbetrachtung nicht vor.[...] Die Definitionsmacht über Probleme und Analysezusammenhänge zu diesen Themen lag weitgehend bei weißen Männern, was uns mit ein Grund scheint für die absolute Theorielastigkeit“ (Brendel/Krönert, in: Scheunpflug/Seitz 1992).

Der Herausgeber löste mit einem Diskussionsbeitrag in der ZEP 2/88 unter dem Titel „Man` oder `Mann“, in welchem er sich dagegen aussprach, alle Formulierungen in Texten geschlechtsspezifisch differenzieren müssen, eine heftige Debatte aus. Eine Leserin schrieb: „Ihren Artikel [...] finde ich flach und dümmlich. Gehen Sie [...] eigentlich immer in der Weise mit unterdrückten, diskriminierten Gruppen um, daß Sie ihnen in Ihrer arroganten Schreibweise vorschreiben, wie sich sie zu emanzipieren haben [...]?“ (U.R. in ZEP 3/88, S.34). Bis heute darf man/n/frau als Folge dieser Kontroverse im Impressum der ZEP immer wieder über den eigentümlichen Vermerk über die „generischen Maskulina“ stolpern.

New Age und andere Versprechungen

1990 überraschte die ZEP ihre Leser/innen nicht nur, zum wiederholten Mal, mit einem neuen Verlag, sondern auch mit einem neuen Untertitel, der eine veränderte Konzeption markieren sollte: „Sozialer Wandel als Herausforderung für Philosophie und Pädagogik“. Das Heft unter dem Motto „Er-

1. Verwende keine klassischen Zitate!
2. Mache dich frei von veralteten Phrasen oder Redewendungen!
3. Vermeide allen stilistischen und gedanklichen Parallelismus!
4. Habe keine Scheu vor Wörtern und Redewendungen des Alltags!
5. Achte auf klare, einwandfreie grammatikalische Konstruktion der Sätze!
6. Stöhne nicht, wenn du nicht krank bist (sage nur das, was du auch wirklich fühlst und denkst)!
7. Ahme nicht den Stil und die Ausdrucksweise der Alten nach!
8. Den Worten muß ein konkreter Inhalt zugrunde liegen!

Hu Shi 1934 (an die chinesische Jugend) ...

und die neuen Richtlinien für die Abfassung von Beiträgen für die ZEP 1992.

kenntnis - Rudolf Steiner, New Age und andere Versprechungen“ brachte konsequent die neue Linie zum Ausdruck: Eine Fotografie des Luhmannschen Zettelkastens schmückte das Cover, die Beiträge waren in erster Linie erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Fragestellungen gewidmet. Die ZEP war auf dem besten Wege, eine allgemeinpädagogisch-philosophische Zeitschrift zu werden. Hatte sie sich damit von ihren Wurzeln entfernt? Letztlich brachte der neue Untertitel nur eine Erweiterung und Verlagerung des thematischen Spektrums auf den Begriff, die schon um 1985 ihren Anfang nahm. Zwar setzte die ZEP auch in diesem Zeitraum regelmäßig die klassischen entwicklungspädagogischen Themen auf die Tagesordnung - Lernwiderstände in der entwicklungspolitischen Bildung, das ökumenische Lernen, die Auseinandersetzung mit der Krise der Entwicklungstheorien, dem Lernen in Aktionsgruppen, Trends der Development Education im europäischen Ausland etc., - immer häufiger irritierte die Redaktion ihre Leserschaft jedoch mit Schwerpunktthemen, die auf den ersten Blick außerhalb des eigentlichen entwicklungspädagogischen Interesses liegen: „Sport und Wertewandel“ (3/85), „Autopoiesis - die neue Weltanschauung“ (1/86), „Libertäre Pädagogik“ (2/87), „Walldorfpädagogik“ (2/88) usw. lauteten die Seitensprünge, die manche/n frühere/n Leser/in vergraulen, manchen neuen auf die ZEP aufmerksam machte. Vor allem die über mehrere Hefte hinweg geführte Auseinandersetzung mit der anthroposophischen Pädagogik und der Steinerschen Geisteswissenschaft errang breite Beachtung gerade außerhalb der Klientel der Dritte-Welt- und Umwelt-Pädagogen. Und die Jahrgänge '90 und '91 setzten z.B. mit den Themen „Erkenntnis“, „Jugend und sozialer Wandel“, „Landpädagogik“, „Frauen/Männer“, „Erwachsenenbildung in der Freizeitgesellschaft“, „Deutschland nach der Wiedervereinigung“ weitere schillernde Akzente.

Back to the roots

Doch zunehmend trieb die Redaktionsmitglieder und die Stammleserschaft die Sorge um, daß mit der nun entfalteten Bandbreite der Themen das Profil der ZEP verwässert. Der Gegenstandsbereich der Entwicklungspädagogik schien an Kontur zu verlieren. Worin denn nun das Spezifische des Diskurses besteht, für den die ZEP ein Forum bieten möchte, war immer schwieriger zu erkennen und zu vermitteln. Ende 1991 be-

schloß die Redaktion daher: back to the roots! Die ZEP soll (wieder) primär eine pädagogisch-didaktische Zeitschrift für den Lernbereich Dritte Welt/Eine Welt sein - „Der Untertitel wird ersatzlos gestrichen“ vermeldete das Editorial 4/1991 nüchtern den Kurswechsel. Mit der thematischen Verengung versprach sich die Redaktion eine „deutlichere Profilierung und Zielgruppenorientierung“ (ebd.). Trotz dieser konzeptionellen Wende sollte die ZEP aber weiterhin Theorie und Praxis gleichermaßen im Blickfeld behalten. Die Ausgabe 1/92 mit dem Themenschwerpunkt „Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht“ machte auch gleich, vor allem im bilanzierenden Beitrag von Alfred K. Tremml, „Desorientierung überall“, deutlich, daß sich die ZEP keinesfalls von der Anstrengung der theoretischen Argumentation und der Reflexion entwicklungspädagogischer Grundsatzzfragen zu verabschieden gedenkt. Die „Dritte Welt“ ist eben auch ein „philosophisches Problem“, wie der prominente Philosophieprofessor Vittorio Hösle seinen ZEP-Beitrag (2/92) titelte. Einen herausragenden Stellenwert nahm und nimmt dabei die Auseinandersetzung um die Leistungsfähigkeit einer evolutionstheoretischen Deutung

Das ist eine radikale Abkehr von unserer normalen Art und Weise zu denken. Sie würde ein völlig neues Bild von Entwicklungspolitik und von Entwicklungspädagogik implizieren. Die wichtigsten Prämissen eines solchen evolutionstheoretischen (bzw. systemtheoretischen) Verständnisses politischer und pädagogischer Prozesse lauten:

1. Entwicklung ist ein stochastischer und kontingenter Prozeß von Variations- und Selektionsmechanismen, die den Austausch zwischen einem System und seiner Umwelt regulieren, und nicht unmittelbare Folge individueller Handlungen von Subjekten.
2. Entwicklung kann (deshalb) nicht von außen (exogen) und nicht monokausal geplant und gesteuert werden, sondern nur von innen (endogen) und autopoietisch (selbstorganisiert). Man kann nicht etwas entwickeln, etwas kann sich nur selbst entwickeln.
3. Entwicklung kann von außen (exogen) behindert oder gefördert werden durch Bereitstellung eines Kontextes, innerhalb dessen sich ein System (selbst) entwickelt.
4. Entwicklung ist eine Eigenschaft von ganz unterschiedlichen emergenten Systemen: Weltall, Ökosystem, Spezies, Gesellschaften (Kulturen), Individuen, Zellen, Molekülen etc.
5. Eine Entwicklung, die für eine emergente Systemebene gut ist, kann für eine andere schlecht sein und umgekehrt.
6. Das Überleben der nächsthöheren Einheit impliziert diejenige der niederen, aber nicht umgekehrt.
7. Entwicklung darf nicht gleichgesetzt werden mit Verbesserung, mit Perfektion, sondern dient dem Aufbau und dem Erhalt der Überlebensfähigkeit, die bei der Species Mensch die kulturelle Ausgestaltung des „Guten Lebens“ einschließt.
8. Entwicklung geschieht auf der Ebene von Variationsbildung immer durch Individuen (in Form von vorlaufenden genetischen und/oder kulturellen „Mutationen“). Dagegen ereignet sich Selektion immer durch die Umwelt und immer erst nachträglich („post faktum“).

Alfred K. Tremml: Editorial des Themenheftes „Entwicklungstheorien und Entwicklungspädagogik“, in: ZEP 3/1988, S. 3

des weltgesellschaftlichen Wandels ein. Neben dem Herausgeber plädieren seit geraumer Zeit auch manche andere/n Autor(inn)en der ZEP dafür, die hergebrachten subjekt- und handlungsorientierten entwicklungstheoretischen Deutungsmuster durch eine evolutions- und systemtheoretische Sicht zu ersetzen, mithin von „Entwicklung“ auf „Evolution“ umzustellen. Das neue Paradigma hatte Tremml erstmals in seinem Beitrag „Erziehung und Zukunft“ (ZEP 1/84) eingeführt, der Slogan „Schlamperei statt Ordnung“, und die Rede von der „adaptiven Weisheit“, machten seinerzeit auf dem ZEP-Symposium auf Schloß Einsiedel die Runde. Daran, daß in der Folge immer wieder auch Vertreter der biologischen Evolutions- und Verhaltensforschung in der ZEP zu Wort kamen (z.B. auch B.F. Skinner, ZEP 3/89) scheiterte auch schon einmal die bereits sicher geglaubte Vereinbarung mit einem neuen Verlag, der dergleichen Positionen kein Forum bieten und die Redaktion zur Zensur drängen wollte.

Nischen und neue Horizonte

1994 schließlich kommt eine weitere Umorientierung zum Tragen, die das Gesicht der ZEP seither (und trotz eines erneuten Verlagswechsel) bestimmt: Im Zuge der Kooperation mit der DGfE-Kommission „Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ nimmt die ZEP ein pädagogisches und erziehungswissenschaftliches Arbeitsfeld mit in den Blick, das zwar sporadisch immer wieder in der ZEP berücksichtigt worden war, nun aber programmatisch mit der Theorie und Praxis der entwicklungspolitischen Bildung verknüpft wird: die internationale Bildungsforschung. Nachdem sich die Diskussion über das entwicklungspolitische Lernen in Deutschland im Sinne eines „Lernens über die Dritte Welt“ zeitweise von der internationalen Bildungsdiskussion abgekoppelt hatte, werden nunmehr die beiden Stränge wieder zusammengeführt. Es muß daran erinnert werden, daß im deutschsprachigen Raum der Terminus der „Entwicklungspädagogik“ in den fünfziger Jahren bezeichnenderweise gerade in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft geprägt worden war. Gottfried Hausmann führte den Begriff in Anlehnung an „Development Education“ seinerzeit in die Komparatistik ein, um damit eine Teildisziplin zu kennzeichnen, die sich mit Bildungsproblemen der Entwicklungsländer beschäftigt. Lange blieb der Begriff dann vergessen, bis ihn die ZEP vor zwanzig Jahren in neuem Gewand und anderer Akzentsetzung wieder aus der Taufe gehoben hatte. Der heutige Name „Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik“ signalisiert, daß Entwicklungspädagogik sich nicht darauf beschränken kann, die erziehungswissenschaftliche Reflexion und die pädagogische Vermittlung von internationalen Fragen - in ihrem Gegenstandsbereich - zu leisten, vielmehr muß das Nachdenken über zukunftsweisende Bildungskonzepte selbst in internationalen, weltgesellschaftlichen Arbeitszusammenhängen stattfinden.

Es ist zu hoffen, daß damit die entwicklungspädagogische Kommunikation auch die notwendige Verbreiterung

erfährt und sich das Spektrum derer, die an ihr teilhaben, erweitert. Denn bislang teilt die ZEP wohl das Schicksal des Arbeitsfeldes, das zu reflektieren sie angetreten ist. So wie sich die entwicklungsbezogene Bildung bislang nur in einigen Nischen des öffentlichen Bewußtseins einnisten konnte und letztlich immer nur bei der selben eingeschworenen Gemeinde Aufmerksamkeit findet, bleibt auch die entwicklungspädagogische Diskussion weitgehend auf eine schmale Klientel der Eingeweihten beschränkt. Für die Mehrzahl der Zeitschriften der entwicklungspolitischen Szene in Deutschland stellen Minhorst/Feulner (s.o.) demgemäß ein ernüchterndes Zeugnis aus: Sie bemerken im Verhältnis der Zeitschriften zu ihrer jeweiligen Leserschaft eine Versäulung, die auf nur geringe Austauschbewegungen schließen lasse. „Hier überlebt sich eine Gruppe mit ihren Ansichten aus mangelnder Kommunikation über die eigenen Grenzen hinaus“ (a.a.O. S.28).

Nun denn, zwanzig lange Jahre hat die ZEP überlebt; Grund genug, für alle, die daran mitgewirkt haben, sich zu beglückwünschen - aber gewiß keine Garantie für die nächsten zwanzig Jahre. Auch diese Alltagsweisheit kann der/die aufmerksame Leser/in aus der ZEP erfahren. Die ZEP 1/92 (ebd. S.9) zitierte Luhmann: „Bisher ist es gut gegangen. Daraus folgt noch nicht, daß es weiterhin gut gehen wird“.

Literatur:

Minhorst, Norbert/Feulner, Rainer: Die entwicklungspolitischen Zeitschriften in der Bundesrepublik Deutschland. Eine annotierte Bibliographie. Hamburg 1996.

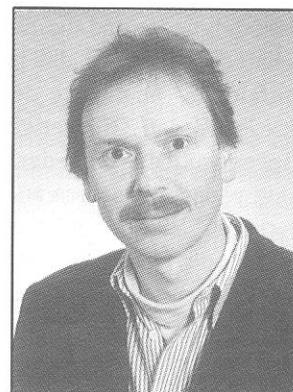
Scheunpflug, Annette/Seitz, Klaus (Hrsg): Selbstorganisation und Chaos. Entwicklungspolitik und Entwicklungspädagogik in neuer Sicht. Tübingen 1992.

Stadler, Peter: Globales und interkulturelles Lernen in Verbindung mit Auslandsaufenthalten. Ein Bildungskonzept. Saarbrücken 1993.

ZfE - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jahrgänge 1978/1979.

ZEP - Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, Jahrgänge 1980 - 1993.

ZEP - Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik Jahrgänge 1994 - 1996.



Dr. Klaus Seitz, Jahrgang 1959, ZEP-Mitarbeiter der ersten Stunde, ist seit 1992 als Geschäftsführer des ABP (Ausschuß für Entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der Evangelischen Kirche in Deutschland) mit Sitz in Stuttgart tätig.

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt ein handlungsorientiert angelegtes entwicklungspädagogisches mehrjähriges Austausch- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Schulen und zwei Universitäten in Deutschland und Zimbabwe (1992-95).1

Geschichte und Entwicklung des Projektes: Nord-Süd-Dialog

Eine langjährige Zusammenarbeit zwischen Dr. Cowden Chikombah ('University of Zimbabwe') und Prof. Dr. Heinrich Dauber (Universität Gesamthochschule Kassel) in Fragen der Erwachsenenbildung sowie zu grundsätzlichen Themen wie 'Entwicklung und Erziehung' führte zu einer Gastprofessur Dr. Chikombahs an der Universität Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1990/91. In gemeinsamen Seminaren und vor dem Hintergrund vieler Diskussionen über Entwicklungspädagogik und die Zukunft der 'Einen Welt' entstand der Gedanke und das Interesse, die Ideen und Zukunftsvorstellungen Jugendlicher aus Deutschland und Zimbabwe miteinander zu vergleichen und, darüber hinaus, eine kritische Auseinandersetzung mit gegenseitigen Projektionen und Vorurteilen zu beginnen. Schon viel früher war die Idee entstanden, ein Lehrforschungsprojekt („Entwicklung und Erziehung“) ins Leben zu rufen, das im Wintersemester 1989/90 begann und an dem 12 StudentInnen teilnahmen. Dieses Projekt, das sowohl Theorievermittlung als auch Forschung umfaßte, fand seinen Höhepunkt in einer Studienfahrt nach Zimbabwe (März '92) und wurde mit der Erstellung eines Berichtes zu verschiedenen thematischen Schwerpunkten im Sommersemester 1992 abgeschlossen. Im Oktober 1990 wurde zwischen dem Fachbereich 01 (Erziehungswissenschaft, Humanwissenschaften) der Universität Gesamthochschule Kassel und dem 'Department of Educational Administration', das der 'Faculty of Education' an der 'University of Zimbabwe' angegliedert ist, eine schriftliche Vereinbarung ('linkage') zur Unterstützung von Forschung und Lehre an beiden Universitäten geschlossen. Diese lief im Dezember 1993 aus und wurde 1994 noch einmal verlängert. Sowohl in Kassel als auch in Zimbabwe konstituierten sich kleine Teams von Wissenschaftlern, deren erste Aufgabe es war, den Kontakt zu verschiedenen Schulen aufzunehmen, um diese für die Mitarbeit im geplanten Projekt zu gewinnen. Nach einer längeren Auswahlphase erklärten sich die Freiherr-vom-Stein-Schule in Immenhausen (Gesamtschule) und die Seke No. 3 Highschool in Chitungwiza bereit, am Projekt teilzunehmen.¹ Das größte Hindernis zur Sicherung finanzieller Unterstützung schien zunächst die Komplexität des Projektes zu sein. Leider war es nicht möglich, das Vorhaben durch nur *eine* finanzierende Institution abzusichern. Schrittweise konnte jedoch die Unterstützung der Hessischen Landeszentrale für Politische Bildung sowie verschiedener Landes- und Bundesministerien gewonnen werden, so daß im April 1992 mit dem ersten Lehrerworkshop in Chitungwiza begonnen werden konnte. Beide Schulen erhielten eine technische Grundausstattung für Video- und Musikproduktionen (Videokameras, Schnittmaschinen, Musikinstrumente und -geräte, etc.). Die zimbabwischen und deutschen Lehrerinnen und Lehrer erarbeiteten die ersten

Heinrich Dauber

**„kids are kids,
wherever they are...“**

**Nord-Süd Dialog:
Die Zukunft der 'Einen Welt aus zwei
Perspektiven'**

Video- und Musikproduktionen. 1992 fanden fünf Video- und Musikworkshops statt, davon zwei in Zimbabwe und drei in Deutschland. Der erste gemeinsame Workshop der Lehrer wurde im Januar 1993 auf dem Jugendhof Dörnberg bei Kassel abgehalten. Dieser Workshop wurde von deutschen wie zimbabwischen Wissenschaftlern begleitet.

Im April 1993 fand der zweite gemeinsame Lehrerworkshop in Zimbabwe / Chitungwiza statt. Danach verlagerten sich die Aktivitäten zunehmend auf die beiden Schulen. Im Verlauf des Jahres 1993 wurden mehrere Workshops in beiden Ländern durchgeführt. Beide Schulen erstellten Berichte und machten Erfahrungen mit ähnlichen Problemen, die sich teils aus dem Umgang mit der Technik, teils aus dem hohen Arbeitsaufwand ergaben, der für die LehrerInnen entstand. Von Anfang an stellte sich die Frage, inwieweit sich die Projekterfahrungen in den „normalen“ Unterricht integrieren ließen und inwieweit die im Projekt gemachten Erfahrungen an andere Schulen weitergegeben werden konnten. Von der Schule in Immenhausen kam der Vorschlag, Theater als weiteres Ausdrucksmittel in das Projekt mit einzubeziehen. Es entstanden zwei weitere Produktionsgruppen: Theater und Kabarett. Im Laufe des Jahres 1994 wurde deutlich, daß die Schülerinnen und Schüler offenbar mehr an anderen Themen als an den von den Erwachsenen vorgeschlagenen (Zukunft, Umwelt, Arbeitslosigkeit, Politik, etc.) interessiert waren. Sie definierten ihre eigenen Themen und setzten sie im Rahmen der Produktionen um, so z.B. Liebe und Freundschaft, Beziehung zu den Eltern, Drogenmißbrauch, Schulalltag, berufliche Perspektiven - alles Themen, die in unmittelbarem Bezug zu ihrer persönlichen Erfahrungswelt standen. Durch das Aufspüren von Gemeinsamkeiten ergaben sich Wege des gegenseitigen Kennenlernens und Verstehens. Trotz unterschiedlicher Darstellungsweisen unterschieden sich die Hauptanliegen beider kultureller Gruppen kaum voneinander. Im August 1994 kam es in Kassel schließlich zum ersten gemeinsamen Schülerworkshop. Im März/April 1995 folgte der zweite gemeinsame Schülerworkshop in Zimbabwe, der den Abschluß der

gemeinsamen Produktionsphasen bildete.

Die Durchführung und die Entwicklung des Projektes und die damit verbundenen Erfahrungen sowie erste Forschungsergebnisse wurden in ausführlichen Zwischenberichten dokumentiert (vgl. den Abschlußbericht Dauber/Kandemiri u.a. 1997). Insgesamt gesehen erbrachte dieses Projekt neue und komplexe Erfahrungen im Bereich der Möglichkeiten, zeigte aber auch deutlich die Grenzen internationaler Kooperation und interkulturellen Lernens auf (vgl. Dauber 1991).

Die von Annette Scheunpflug und Klaus Seitz vorgelegte 'Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung' (vgl. Scheunpflug/Seitz 1995), macht es möglich, das Forschungs- und Kooperationsprojekt 'Nord-Süd Dialog - Die Zukunft der Einen Welt aus zwei Perspektiven. Ein medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten/Schulen in Deutschland und Zimbabwe' (im folgenden kurz: Zimbabwe-Projekt genannt) historisch und systematisch in diesem Diskussionszusammenhang zu 'verorten' und dabei die spezifisch neuen Ansatzpunkte dieses Projektes zu akzentuieren.

Von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, wie dem ehemaligen parlamentarischen Staatssekretär im Kultusministerium und späteren 'Senior Secretary in the President's Office', Isiah SIBANDA, der das Projekt in allen Phasen vorbehaltlos unterstützte, wurde zwar immer wieder von deutscher wie von zimbabwischer politischer Seite in offiziellen Ansprachen auf die Bedeutung völkerverbindenden Kulturaustauschs verwiesen, zu einer außergewöhnlichen

Abschluß des Projektes den offiziellen Kontakt zur zimbabwischen Partnerschule abbrach.

These (1): Als kulturell-politische Vision ist die EINE WELT im wesentlichen auch heute noch ein Projekt der Ersten Welt. (Dies schließt die Verfolgung spezifischer ökonomischer Interessen mit ein.) Aus der Sicht der (ehemals) Dritten Welt steht eine ganz andere Vision im Vordergrund: die des gleichberechtigten Zugangs zur industrialisierten Lebensweise des Nordens, was inzwischen aus globalökologischen Gründen nicht mehr im Interesse der Ersten Welt liegt.

In ähnlicher Weise wurde im Projekt versucht, von vornherein eine doppelte Partnerschaft zwischen zwei Universitäten (der Universität Gesamthochschule Kassel und der University of Zimbabwe in Harare) und zwei Schulen zu etablieren. Vorbereitet wurde dies durch gegenseitige Gastvorträge, eine Gastprofessur für Prof. Dr. Chikombah an der GhK, eine studentische Exkursion nach Zimbabwe und ein offizielles Linkage zwischen den beiden beteiligten Fakultäten, das bei der praktischen Umsetzung der Kooperation jedoch nur auf deutscher Seite insoweit von Bedeutung war, als es die Grundlage bildete für hochschulinterne und -externe Anträge (z.B. GTZ, DAAD) auf finanzielle Förderung des Projektes. Trotz vielfältiger Bemühungen war es in keiner Phase des Projektes möglich herauszufinden, welche Bedeutung dem Linkage auf zimbabwischer Seite wirklich zukam. Dieses Abkommen wurde aus ebenso ungeklärten Gründen von zimbabwischer Seite - nach Kenntnis der deutschen Seite - auch nie offiziell ratifiziert.

Die Partnerschaft der beiden beteiligten Schulen wurde in offiziellen Reden zwar immer wieder beschworen, jedoch niemals in einem offiziellen Akt festgeschrieben und bestätigt, sondern blieb in der Verantwortung der beteiligten Schulleiter und Lehrer, was in der Folge Anlaß zu permanenten Unklarheiten, Mißverständnissen und Auseinandersetzungen zwischen Einzelpersonen zum Thema 'persönliche und/oder institutionelle Verantwortlichkeit' führte.

Rückblickend zeigt sich hier eine strukturelle Unterdeterminiertheit des Projektes, die sich daraus erklärt, daß zumindest in der Anfangsphase des Projektes weder

auf deutscher noch auf zimbabwischer Seite überstaatliche Institutionen mit ihren Integrationsinteressen gewonnen und ins Spiel gebracht werden konnten (z.B. die von Willy Brandt ins Leben gerufene Nord-Süd-Kommission). Auch die internen Vereinbarungen waren nicht hinreichend institutionell abgesichert.

These (2): Nach wie vor scheinen größere Projekte internationaler Zusammenarbeit darauf angewiesen zu sein, organisatorisch in übergreifende institutionelle Zusammenhänge (z. B. Internationale Jugendwerke) ein-

Unterstützung hat dies jedoch nicht geführt. Vor allem auf zimbabwischer Seite standen ganz andere Interessen und Prioritäten im Vordergrund: die Möglichkeit, im Rahmen des Projektes nach Deutschland zu kommen, Zugriff auf moderne Technologien zu erhalten, das eigene Prestige aufzubessern.²

Auf dem Erfahrungshintergrund des Projektes verdichtete sich - zumindest auf deutscher Seite - der Eindruck, an der Entwicklung einer friedensstiftenden Vision der Einen Welt nur einseitig interessiert und engagiert zu sein, was letztlich auch dazu führte, daß die deutsche Schule nach



gebunden zu sein. Nicht-Regierungsorganisationen (NGOs) scheinen dafür in der Regel zu klein zu sein, es sei denn, sie sind auf beiden Seiten hinreichend repräsentiert.

In kritischer Einschätzung der virtuell längst entstandenen Weltgesellschaft wurde im 'Zimbabwe-Projekt' ziemlich früh ein Schwerpunkt auf den Einsatz moderner Kommunikationsmedien (Video- und Musikproduktionen) gelegt. Von vornherein war klar, daß ein zentrales Ziel des Projektes darin bestand, den Jugendlichen die Gelegenheit zu geben, ihre eigenen Medienproduktionen zu erstellen und dabei sämtliche Aufgaben und Funktionen selbst zu übernehmen: von der Bestimmung der Themen und Ziele über das Erstellen von Drehbüchern und Partituren sowie deren Umsetzung als Schauspieler oder Sänger bis zur technischen Aufnahme und Dokumentation. Diese Produktionen sollten allerdings technisch wie inhaltlich gewisse Minimalvoraussetzungen erfüllen, um sich gegenüber dem allgemeinen Informationsangebot der Massenmedien behaupten zu können bzw. dort sendefähig zu sein.

Die Umsetzung der inhaltlichen Fragestellung: *'Eine Welt' als Medienprojekt* entsprang überdies der Überlegung, daß die Jugendlichen in Deutschland und Zimbabwe auf diesem 'Markt' vergleichbaren Sozialisationseinflüssen ausgesetzt sind und von daher ähnliche Interessen vorausgesetzt werden konnten. In der Tat zeigte sich dann, daß zwar beide Gruppen von den modernen Massenmedien gleichermaßen fasziniert waren, der Zugang dazu und die Erfahrungen damit jedoch sehr unterschiedlich waren. Noch ist die moderne Medienwelt eine Welt des Nordens.

These (3): Die EINE WELT hat sich auf der Ebene elektronischer Massenmedien als virtuelle Weltgesellschaft längst durchgesetzt. Welche 'Welt-Bilder' dabei allerdings vermittelt werden, liegt am wenigsten in der Hand der Menschen, über deren Leben gesendet wird. Den Betroffenen selbstbestimmten Zugang zu diesem Markt zu verschaffen ist eine entscheidende Voraussetzung für eine andere, gerechtere Berichterstattung und damit auch für globales Lernen.

Aufgrund positiver zwischenmenschlicher Erfahrungen mit einzelnen zimbabwischen Gästen *in Deutschland* und als (einzelne) deutsche Gäste *in Zimbabwe* entsprechend eingestimmt, kam es im Zimbabwe-Projekt unter anders gelagerten Rahmenbedingungen zu ernüchternden Erfahrungen in Blick auf das *Management großer interkultureller Gruppen*.

Die beiden interkulturellen Lehrerworkshops 1993 in Deutschland und Zimbabwe mit etwa 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmern (Lehrer, Medienteamer und wissenschaftliche Begleitung) und erst recht die beiden internationalen Schülerworkshops (1994 in Deutschland/1995 in Zimbabwe) mit über 100 Teilnehmern waren für die 'verantwortlichen Gastgeber' mit so viel organisatorischen und infrastrukturellen Problemen belastet, daß der interkulturelle Austausch darüber phasenweise völlig in den Hintergrund trat und - zumindest z.T. - von längst überwunden geglaubten

nationalen und interkulturellen Vorurteilen und Stereotypen überlagert wurde. Die Zimbabweer fühlten sich als Gäste verplant und als Gastgeber entmündigt, die Deutschen als Gastgeber in ihren Bemühungen nicht ernst genommen und als Gäste vernachlässigt. Dabei war an sich ein klares Reglement vereinbart worden: Die jeweiligen Gastgeber sollten die Verantwortung und damit auch freie Hand bei der organisatorischen und inhaltlichen Gestaltung der jeweiligen Workshops haben.

Daß solche Vereinbarungen in sich selbst kulturell definiert und daher immer wieder erklärungsbedürftig sind, wurde allen Beteiligten erst nach und nach bewußt. Erschwert wurde dies nicht zuletzt durch sprachliche Verständigungsschwierigkeiten. Oft waren 'die Deutschen' mit ihren begrenzten Ausdrucksmöglichkeiten auf englisch zu 'direkt', 'die Zimbabweer' andererseits zu 'höflich', um aufkommende atmosphärische Störungen frühzeitig wahrzunehmen und aufzuklären.

Die Situation in Zimbabwe wurde weniger dadurch erschwert, daß die äußeren Bedingungen (Unterbringung, Transport, Produktionsmöglichkeiten) nicht optimal waren, das waren sie in Deutschland auch nicht immer, sondern daß diejenigen, die sich verantwortlich fühlten, nämlich den beteiligten zimbabwischen Lehrern, schon im Vorfeld der Zugriff auf die notwendigen Ressourcen durch 'höhere Instanzen' verwehrt wurde und die Deutschen sich daher gezwungen sahen, phasenweise auch in Zimbabwe die Regie zu übernehmen - was unvermeidlich auch zu 'Gesichtsverlusten' auf beiden Seiten führte. Dahinter zeigten sich grundlegende Unterschiede nicht nur in der Wissenschaftskultur, sondern auch der sozialen Struktur beider Länder, die erst im Laufe des Projekts deutlich zu Tage traten. So war die deutsche Schüler- und Lehrergruppe beim zweiten interkulturellen Workshop schon eine Woche im Land, als die beteiligten zimbabwischen Institutionen (University of Zimbabwe und Ministry for Education and Culture) aufgrund massiver Interventionen der deutschen Projektleitung anfangen, sich darüber zu verständigen, wer denn nun die Verantwortung (und vor allem die Kosten) für deren Unterkunft und Transport zu übernehmen habe.

These (4): Ein entscheidender Faktor bei interkulturellen Begegnungen scheint der Einfluß des jeweiligen kulturellen und sozialen Kontextes zu sein. Dies gilt auch im Blick darauf, daß jede Gruppe sich im eigenen und im fremden kulturellen Kontext verschieden verhält. Gastgeber oder Gast zu sein aktiviert unterschiedliche kulturelle Selbst- und Fremderwartungen, was ebenso intensiv wie behutsam bewußt gemacht werden muß. Dies ist ein weithin unerforschtes Thema interkultureller Begegnungen. Damit ist auch die Vorstellung hinfällig, internationale oder interkulturelle Begegnungen ließen sich in gleichbleibend fortschreitender Logik schrittweise vom Nahen zum Fernen erweitern. Vielmehr bedarf jede Kontexterweiterung einer neuen Form und interkulturellen Didaktik der Begegnung.

Das 'Zimbabwe-Projekt' war von Anfang an so konzipiert, daß beide Länder resp. Schulen nicht nur über die

gleichen technologischen Ausgangsvoraussetzungen (i.S. semi-professioneller Video- und Musikstudios) verfügen, sondern auch den Lehrern und Schülern beider Länder die gleichen Ausbildungsmöglichkeiten in Video- und Musikproduktion geboten werden sollten. Dieser Grundsatz wurde auch weitgehend durchgehalten, was zu unvorhergesehenen Reisekosten im Projekt führte, da sich die zu Anfang des Projekts vereinbarte gleichgewichtige Aufteilung dieser Ausbildungsphasen für Lehrer und Schüler nicht in der erhofften Form umsetzen ließ, so daß letztendlich beide Gruppen von deutschen Teamern ausgebildet werden mußten. Zwar hätte auch Zimbabwe sowohl im Video-, als im Musik- und im Tanz-/Theaterbereich, der später als drittes Medium hinzukam, über entsprechende universitäre und außeruniversitäre, staatliche und private Ausbildungskapazitäten verfügt. Aus den verschiedensten Gründen (Forderung von nicht leistbaren Sonderbezahlungen, professionelle Konkurrenz, Mißtrauen der zimbabwischen Schulleitung und der Lehrer) konnten diese 'Ressourcen' aber nicht langfristig für das Projekt gesichert werden. Dieses aus deutscher Sicht keineswegs erwünschte zusätzliche Ungleichgewicht - kamen doch schon die ganzen finanziellen Mittel für Equipment und Reisekosten aus Deutschland - war nicht zuletzt dem Umstand geschuldet, daß sich die universitäre Projektleitung auf zimbabwischer Seite im Blick

folgt wie technische und personelle Kapazitäten dafür freigestellt werden und die entsprechenden Personen von Anfang an in die Entwicklung der Gesamtkonzeption eingebunden sind. Dazu gehört auch eine klare Vereinbarung darüber, welche Seite auf welchen Ebenen Ressourcen mobilisieren kann und welche Defizite bestehen, für die Kompensationsmöglichkeiten gesucht werden müssen. Andernfalls verschiebt sich das sowieso bestehende ökonomische Ungleichgewicht in der Zusammenarbeit allzuleicht erneut zuungunsten des Entwicklungslandes. In der Praxis derzeitiger Entwicklungskooperation wird sich dieser Grundsatz allerdings nur mit Abstrichen durchhalten lassen.

Die medienpädagogische, handlungsorientierte Projektkonzeption wurde von Bildungspolitikern beider Seiten ausdrücklich begrüßt und führte, wie qualitative und quantitative Begleituntersuchungen zeigen, zu nachweisbaren Veränderungen in den Einstellungen und Handlungen der beteiligten Schüler und Lehrer. Zu wirklich fächerübergreifendem Unterricht, wie dies von der Projektleitung vorgeschlagen und konzipiert war, kam es allerdings auf keiner der beiden Seiten. Dennoch war unübersehbar, daß alle Lehrer zunehmend projekt- und schülerorientiert unterrichteten; die Schüler entwickelten neue Formen von Selbst-

bewußtsein, die es den nicht am Projekt beteiligten Lehrern schwerer machten, mit traditionellen, lehrerzentrierten Methoden die Motivation und Mitarbeit der Schüler aufrechtzuerhalten. (So galten die deutschen Schüler bei nicht am Projekt beteiligten Lehrern als 'arrogant' und 'besserwischerisch', die zimbabwischen Schüler in entsprechender Weise als 'renitent' und 'aufsässig', was sogar zu körperlichen Mißhandlungen durch Lehrer führte.) Auf zimbabwischer Seite führte dies schon in den Anfangsphasen des Projekts zur Disziplinierung und Ablösung des Sprechers der Lehrerprojektgruppe, nach Abschluß des Projekts zum zeitweiligen Schulausschluß eines besonders engagierten Schülers, selbst ehemaligen Schulsprechers.

Insgesamt läßt sich jedoch aus verschiedenen (u.a. soziometrischen) Befragungen

eindeutig belegen, daß am Ende des Projektes die zimbabwischen, gefolgt von den deutschen Mädchen die 'Gewinner' des Projektes waren: ihr Status hatte sich vom letzten bzw. vorletzten auf den ersten/zweiten Platz verschoben; in ihrer Selbstbeurteilung hatten sie sich am meisten (in Richtung 'Selbstbewußtsein' und 'Selbstvertrauen') verändert.

Unbeabsichtigte 'Bildungshilfe' in Sachen personen- und projektorientierter Pädagogik erwies sich im Sinne eines 'heimlichen Projektlehrplans' als ebenso unvermeidbar wie ambivalent. Zwar kamen die Anregungen von außen, d.h. aus der deutschen Projektstruktur; die Impulse führten dann jedoch bei den involvierten afrikanischen Lehrern und Schülern zu einer (selbst-)kritischen Beurteilung der eigenen päd-



auf alle praktischen (Ausbildungs-)Probleme für unzuständig erklärte. Auch das zur Fakultät gehörende Department for Educational Technology interessierte sich nur für die Geräte, aber nicht den Inhalt und das Ziel des Projekts.

Da es keine übergreifenden institutionellen Strukturen, z.B. im Sinne eines Projekt-boards gab, mußten bei ständigem Wechsel der Ansprechpartner auf zimbabwischer Seite auch die ideellen Zielsetzungen des Projekts ständig neu vermittelt werden.

These (5): Internationale Kooperationen sind auf gleichberechtigter Basis nur dann erfolgversprechend, wenn vorab geklärt werden kann, daß auf beiden Seiten sowohl gemeinsam geteilte ideelle Zielvorstellungen ver-

agogischen Verhältnisse und Umgangsformen und einer starken Veränderung in Richtung personenorientierten Lehrens und Lernens.

Große Bedeutung kam in diesem Zusammenhang den beiden Schulleitern zu, die bei strukturell ähnlichen Interessen, nämlich weitgehend die Kontrolle über ihre Schule zu behalten, in der Praxis extrem unterschiedliche Positionen im Projekt einnahmen: Während der deutsche Schulleiter der 'Hauptmotor' des Projektes in seiner Schule war, konnte der zimbabwische Schulleiter nur als 'Hauptbremsen' bezeichnet werden. Dazu kam, daß die zimbabwischen Lehrer fast durchweg eine Generation jünger als die deutschen Lehrer waren, was im Kontext zimbabwischer Umgangsformen implizit stets eine Autoritätsbeziehung einschloß, die von den deutschen Lehrern auf dem Hintergrund des eigenen kulturellen Kontextes so nicht wahrgenommen wurde.

These (6): Interkulturelle Projekte sind stets, wenn auch zumeist unausgesprochen, von einem 'heimlichen Lehrplan' bestimmt. Häufig dominiert dabei diejenige Seite, die das Projekt initiiert hat und aktiv vorantreibt - in der Praxis vieler Projekte ist dies die deutsche Seite. Solange dieser 'heimliche Lehrplan' nicht explizit thematisiert wird, wird er unbeabsichtigte Nebenfolgen produzieren, die im Sinne des Projekts teils erwünscht, teils unerwünscht sein werden. Methodisch gibt es prinzipiell zwei sich ergänzende sozialwissenschaftliche Möglichkeiten, damit konstruktiv umzugehen:

- entweder kontinuierlich den unterschiedlichen kulturellen Kontext zu thematisieren und dabei auch Konflikte und Mißverständnisse in Kauf zu nehmen; diese Vorgehensweise wird jedoch nur 'erfolgreich' sein, wenn beide Seiten bereit und fähig sind, die eigenen (zunächst unbewußten) kulturellen Normen im Spiegel der wechselseitigen Irritationen zu erkennen, um sich dann auf einer anderen logischen Ebene in exzentrischer Weise, d.h. von außen betrachtend, dazu zu verhalten;

- oder sich im psychoanalytischen Sinne die eigenen *Gegenübertragungen*, d.h. die eigenen gefühlsmäßigen Beziehungsreaktionen im Kontakt, *bewußt zu machen*, um sich auf diesem Hintergrund in die korrespondierenden (unbewußten) Übertragungsreaktionen der anderen Seite 'einzufühlen'.

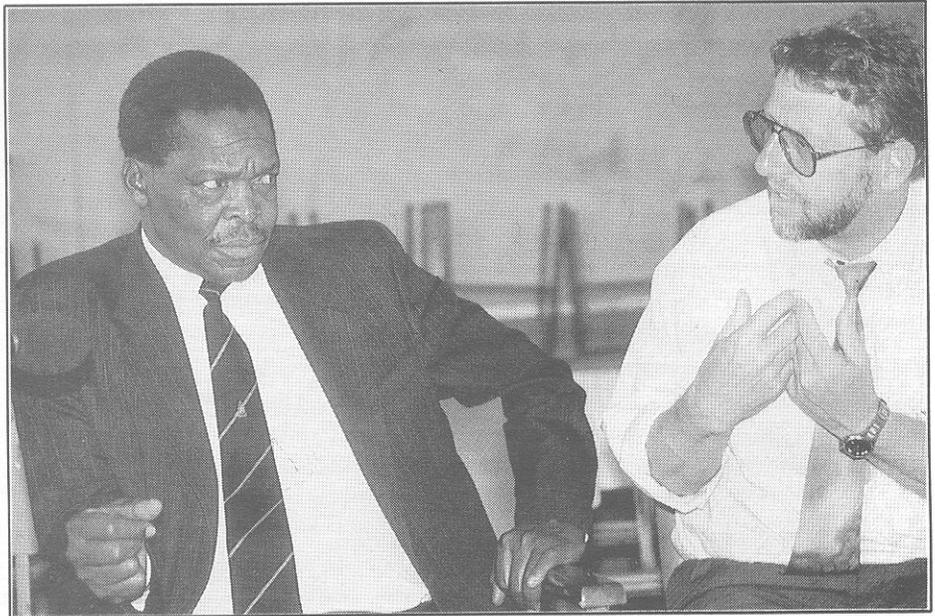
Diese Problematik ist schon vor mehr als 30 Jahren von Gottfried Hausmann erkannt worden. In einer 1962 erschienenen Publikation des Hamburger UNESCO-Instituts für Pädagogik werden schon vier Grundsätze entwicklungspädagogischer Bildungsarbeit in der Schule formuliert:

„- *Eine Welt*: Die „Eine Welt“ wird als *Horizont* beschrieben, in den alle Bildungsinhalte zu stellen sind; die globale Interdependenz in der Einen Welt soll als *Gegenstand* schulischen Lernens und die Befähigung zum verantwortlichen

Handeln als zentrales *Erziehungsziel* benannt werden.

- *Interkulturelles Lernen*: Die *kulturelle Pluralität* der Weltgesellschaft wird ausdrücklich anerkannt und das Bemühen artikuliert, von anderen Kulturen unter Beachtung der je verschiedenen kulturgebundenen Wahrnehmungskontexte, der 'inneren Perspektive' zu lernen.

- *Überwindung des eurozentrischen Mitleidsdenkens*: die außereuropäischen Völker sollen als *Subjekte* ihrer Geschichte dargestellt werden, was die Abkehr von einer



Katastrophendidaktik einschließt, die die Menschen in der Dritten Welt zu Objekten des Mitleids degradiert.

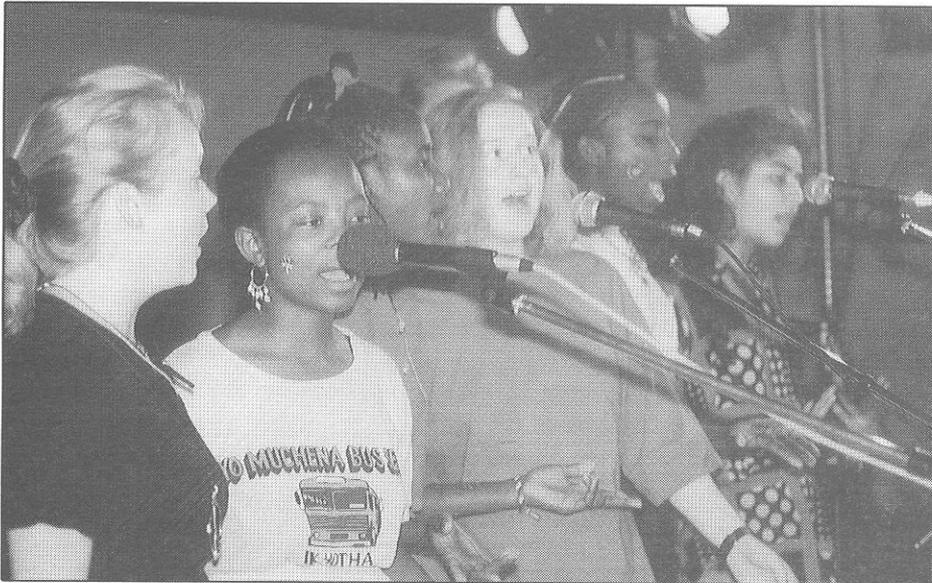
- *Entwicklungsbezogenes Lernen als Bildungsprinzip*: anstelle einer bloß quantitativen Erweiterung des Bildungskanons durch neuen Lernstoff müsse in allen Bildungsgütern eine globale Weltansicht als integrale Perspektive zum Ausdruck kommen.“ (Scheunpflug/Seitz 1995, S.205).

Dieses Programm, so idealistisch es 1960/61 auf einem internationalen Seminar formuliert wurde, verfügte dennoch auch in den frühen 90er Jahren zumindest in Hessen noch über genügend moralische Autorität, um mit ähnlichen Begründungen das Zimbabwe-Projekt politisch 'hoffähig' zu machen. Angesichts wachsender Fremdenfeindlichkeit und zunehmender Ausschreitungen gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden wurde dann jedoch auch das Zimbabwe-Projekt als wichtiger Beitrag im Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit betrachtet. Entsprechend der politischen Großwetterlage und der damit verbundenen Förderrichtlinien der verschiedenen das Projekt finanzierenden Institutionen mußten die Zielsetzungen des Projekts immer wieder neu präzisiert und spezifiziert werden. Phasenweise erschöpfte sich die Energie der wissenschaftlichen und schulischen Projektleitung auf deutscher Seite darin, in diesem Sinne ständig erneut dafür Sorge zu tragen, daß das Projekt fortgeführt werden konnte.

These (7): Entwicklungspolitische/entwicklungspädagogische Projekte sind in ihrer legitimatorischen Akzeptanz (und damit ihrer finanziellen Absicherung)

in hohem Maße abhängig von wechselnden institutionellen und politischen Kontexten. Die Mobilisierung politischer und öffentlicher Unterstützung muß schon in der Beantragung des Projektes als zentrale Aufgabe definiert und mit den entsprechenden Ressourcen ausgestattet werden.

Im Zimbabwe-Projekt wurde von Anfang an betont, daß es sich um ein *handlungsorientiertes Forschungs- und Entwicklungsprojekt* handeln würde. Weder die wissen-



schaftliche Begleitung noch die beteiligten Schulleitungen (sowie Lehrer und Schüler) konnten außer inhaltlichen und organisatorischen Rahmenvorgaben zu irgendeinem Zeitpunkt des Projektes im Sinne der Curriculumtheorie eindeutig vorab in einem Entwurf planen.

Als Handlungsforschungsprojekt in der interkulturellen Zusammenarbeit konzipiert, kamen zwar alle Ebenen einer differenzierten Curriculumrevision ins Spiel, dennoch waren die einzelnen Entscheidungen auf den verschiedenen Ebenen eher Ergebnis ständiger Rückkoppelungsprozesse und reflektierter Neubewertungen des laufenden Prozesses als vorab rational geplanter Strategien und Entwürfe. Damit wurde zwar ein Hauptfehler traditioneller Aktionsforschung vermieden, nämlich vorab von wissenschaftlicher Seite zu definieren, auf welche emanzipatorischen Ziele die Praktiker zu verpflichten seien; gleichzeitig führte diese abduktive wissenschaftliche Vorgehensweise (vgl. Moser 1995), in der allgemeine Schlußfolgerungen weder auf induktive Weise aus empirischen Beobachtungen noch deduktiv aus theoretischen Vorannahmen abgeleitet wurden, sondern durch jeweilige Kontextinterpretationen in detektivischer Manier erst erschlossen werden mußten, zu einem sich ständig zirkulär erneuernden Forschungs- als Interpretationsprozeß. Mit anderen Worten: Alle gemeinsamen Handlungsschritte mußten in doppelter Weise kulturell reflektiert werden. Unter diesen Umständen läßt sich Praxisforschung am besten als 'selbstreflexives Verhalten zum eigenen Kontext' beschreiben.

Auf einer anderen Ebene spielte die im Weltmaßstab fortbestehende ökonomische und politische Ungleichheit eine

nicht zu übersehende und für die Zusammenarbeit problematische Rolle: Auch auf der persönlichen Ebene ging es zwischen den 'reichen Deutschen' und den 'armen Zimbabweern' ganz lapidar um das 'liebe Geld'. Die realen ökonomischen Disparitäten, von den Lehrergehältern bis zu den Lebenshaltungskosten in beiden Ländern, benachteiligten die Zimbabweer in doppelter Weise und schufen für beide Seiten unproduktive persönliche Abhängigkeiten. Dieses, allen Entwicklungshelfern aus eigener Erfahrung wohlvertraute Problem, entwickelte im Rahmen der gegenseitigen Besuche und dem damit verbundenen direkten Kennenlernen der alltäglichen Lebensbedingungen, Wohnverhältnisse etc. eine besondere Brisanz. Den Deutschen blieb am Ende nichts anderes übrig, als auf große Teile geliehener Gelder resigniert zu verzichten oder sie im Sinne eines 'Schuldenerlasses' großzügig zu verschenken. (Dennoch: Auf deutscher Seite überstiegen diese Summen nie ein Fünftel der monatlichen Gehälter, auf zimbabweischer Seite handelte es sich dabei um Summen, die mehreren Monatsgehältern entsprachen.)

These (8): Internationale GeRECHTigkeit läßt sich durch

Begegnungen zwischen der Ersten und der Dritten Welt unter den derzeitigen Weltwirtschaftsbeziehungen nicht herstellen. Zwar können Klischees, die aus der Darstellung Afrikas und Deutschlands in den Medien erwachsen, abgebaut werden - nicht alle Deutschen wohnen und leben wie der Dallas-Clan und nicht alle Afrikaner sitzen in Felle gehüllt von morgens bis abends hinter der Trommel -, die real ungleichen Lebensverhältnisse werden bei wechselseitigen Austausch jedoch um so deutlicher erfahrbar; allerdings auch die Tatsache, daß es hier wie dort Einzelpersonen sind, die ihre persönliche Situation mehr oder weniger aktiv selbst gestalten und damit auch ihre äußeren Lebensumstände bestimmen.

Aus der gemeinsamen wissenschaftlichen Arbeit zum Thema „Entwicklung und Erziehung“ ergaben sich vier zentrale Orientierungspunkte für das spätere Forschungsprojekt: erstens sollte es um die *Zukunft der Einen Welt* gehen; zweitens sollten die *verschiedenen Perspektiven des Nordens und des Südens* herausgearbeitet werden; drittens sollten nicht die Sichtweisen der Wissenschaftler, Politiker oder Pädagogen im Mittelpunkt stehen, sondern von den *Erfahrungen der Jugendlichen* ausgegangen werden; viertens sollten die Gruppen *sich gegenseitig selbst vorstellen* und bekannt machen über die mediale Dokumentation *eigener Alltagssituationen*.

Die *Bochumer Nahbereichsthese* hat sich im Zimbabwe-Projekt als *richtig und falsch* erwiesen: Die Jugendlichen, vor allem die deutschen Mädchen, waren zwar bereit, sich im eigenen schulischen Kontext kognitiv mit den globalen

Überlebensfragen auseinanderzusetzen. Diese Themen verloren jedoch, und das auf beiden Seiten zum gleichen Zeitpunkt bzw. in der gleichen Prozeßphase schlagartig an Bedeutung, als es darum ging, die Konfliktsituationen ihres eigenen Alltags zu identifizieren und in Form von Medienproduktionen zu dokumentieren. Aber zur gegenseitigen Verblüffung, vor allem der Erwachsenen, waren andere Themen in beiden Gruppen strukturell identisch, nämlich die Themen von Jugendlichen zwischen Familie, Schule und Freizeit. *Die eigenen biographischen Entwicklungskrisen stellten sich als die kulturübergreifenden generativen Themen* heraus (Rechte von Jugendlichen in der Familie, Umgang mit Liebe und Drogen etc.).

Konsequenterweise erweiterte das Projekt - auf deutscher Seite - den schulischen Lernraum um außerschulische Handlungs- und Begegnungsfelder. Die lokalen Jugendzentren wurden in die Arbeit miteinbezogen. (Und dort finden nach Abschluß des Projektes und der schulischen Kooperation noch vergleichbare Aktivitäten statt.)

These (9): Die globalen Überlebensfragen der Menschheit stellen - zumindest für Jugendliche - keine generativen Themen dar. Ihre alltäglichen Konfliktsituationen sind jedoch in der Ersten und Dritten Welt strukturell vergleichbar und in der interkulturellen Zusammenarbeit bearbeitbar. Jugendliche haben nicht die gleichen übergreifenden Zukunftsprobleme, ihre altersspezifischen Entwicklungskrisen sind diese Probleme. In der Auseinandersetzung damit identifizieren sie sich selbst und gegenseitig als 'girls and boys wherever they are...'. Voneinander zu lernen, kann nicht heißen, die eigenen oder die fremden Lebensweisen oder Umgangsformen als 'besser' oder 'schlechter' zu klassifizieren, sondern sich auf dem Hintergrund strukturell ähnlicher Erfahrungen zu begegnen. Im Mittelpunkt der Begegnung stehen also nicht 'übergreifende' (aus eurozentrischer Sicht formulierte) Themen, sondern 'untergreifende' menschliche Erfahrungen.

Aus manchen Ecken der 'Solidaritätsgruppen' wurde das Projekt gelegentlich als zu teuer und überflüssig, ja schädlich kritisiert: „Wozu soll es gut sein, 'high tech' in Form neuester Videotechnologie nach Afrika zu exportieren, wo wir hier gerade versuchen, den Einfluß des Fernsehens in unserem Alltag zu begrenzen?! Wie viele Schulspeisungen hätte man von diesem Geld bezahlen können, wie viele Feldhacken kaufen können, mit denen Schulen für ihre eigene Ernährung hätten sorgen können!“³ Auf zimbabwischer Seite konnte diese Kritik nie nachvollzogen werden. Statt dessen wurde umgekehrt betont, dies sei das erste Projekt, das sich darum bemühe, die Dritte Welt nicht durch 'angepaßte Technologien' erziehen zu wollen, sondern zunächst gleiche technologische Voraussetzungen für die Zusammenarbeit zu

schaffen. Aus zimbabwischer Sicht wurde eher kritisiert, daß von deutscher Seite nicht noch mehr Mittel, z.B. für die Bezahlung der zimbabwischen Lehrer sowie weiterer zimbabwischer Teamer bereitgestellt wurden, was aus haushaltsrechtlichen Gründen der finanzierenden deutschen Institutionen jedoch nicht möglich war.

These (10): Ebenso wie in Entwicklungshilfeprojekten sollten auch in entwicklungspädagogischen Projekten die Ziele und Mittel der Zusammenarbeit nicht nur einvernehmlich abgestimmt werden, sondern auch im klar definierten Interesse beider Seiten liegen, um von vornherein materielle oder ideologische Bevormundungen zu vermeiden.

Im Zimbabwe-Projekt wurde dieser Ansatz schrittweise radikalisiert. Einerseits wurde deutlich, daß es - derzeit - keine gemeinsamen Veränderungsstrategien für junge Menschen aus der Ersten und der Dritten Welt gibt. Dazu sind die jeweiligen Probleme zu unterschiedlich oder ihre Interpretation zu verschieden.

Andererseits können neue Verhaltensmöglichkeiten nur erprobt werden, wenn es gemeinsame zielorientierte, instrumentelle Handlungsfelder gibt. Gemeinsame Handlungsfelder entstehen jedoch weder hierzulande noch in Zimbabwe, wohl aber in der Praxis der Zusammenarbeit, in der die unterschiedlichen Sichtweisen strukturell gleicher Erfahrungen und Probleme mit Hilfe von Medien dokumentiert werden.



Wie die Beobachtungen im Projekt zeigen, kam es immer dann zu direkten Kontakten und Auseinandersetzungen, mithin zu neuen Verhaltensweisen, wenn es darum ging, gemeinsam *handlungsorientiert zusammenzuarbeiten*: ein Werk zu konzipieren und zu gestalten, ein Theaterstück, ein Kabarett, einen Song, einen Videofilm als 'Produkt' herzustellen.

Sobald diese Herausforderung wegfiel, z.B. auf gemeinsamen Ausflügen, zogen sich beide Gruppen von Jugendlichen tendenziell, von Ausnahmen abgesehen, in die vertraute Kuschelatmosphäre der eigenen Peergroup zurück.

Die Jugendlichen begründeten dieses Verhalten pragmatisch: Es sei zu anstrengend, ständig englisch (statt deutsch oder shona) zu sprechen. Vielleicht verbarg sich dahinter jedoch auch ein grundlegender 'Konflikt' der kulturellen Interpunktion von Kommunikation: Für die Deutschen bedeutet Zusammensein in der Regel 'zusammenarbeiten', d.h. instrumentell orientierte *Zusammenarbeit*. Es gab jedoch, zumindest zwischen den zimbabwischen Jugendlichen und den deutschen Mädchen, auch lange Phasen entspannten, nicht zielgerichteten Zusammenseins.

These (11): Solange es keine direkten gemeinsamen Handlungsräume für Menschen der Ersten und der Dritten Welt gibt, müssen Projekte der Begegnung arrangiert werden. Als Handlungsräume können sie sich nicht direkt auf die unterschiedlichen Lebenswelten beziehen, sondern nur auf den gemeinsamen Kontext der Begegnung, in dem die jeweils eigenen Erfahrungen neu interpunktiert werden. Auf dem Hintergrund der Erfahrungen in unterschiedlichen Lebenswelten werden gemeinsame und unterschiedliche Erfahrungsstrukturen erkennbar und dokumentierbar.

Dieses Konzept bestimmte auch weitgehend die Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung: Zunächst stark beteiligt an der inhaltlichen und organisatorischen Bestimmung und Durchführung des Projekts, beschränkte sich die wissenschaftliche Begleitforschung zunehmend auf die Dokumentation der laufenden Prozesse, ohne diese allerdings nur von außen quasi 'objektiv' beschreiben zu wollen.

So wurden die Ergebnisse von prozeßbegleitenden Interviews mit allen Beteiligten, sowie erste theoretische Interpretationen auftretender Probleme gegen Ende des Projektes, fortlaufend veröffentlicht und beeinflussten auf diese Weise in der einen oder anderen Weise auch das Selbstverständnis der Beteiligten und damit den aktuellen Fortgang des Projekts.

These (12): Interkulturelle Begegnungen bedürfen unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten einer eigenen prozeßorientierten methodischen Begleitung i.S. der Konzepte handlungsorientierter Feldforschung. Die dabei gewonnenen 'Daten' sind nicht eindeutig, statisch oder 'objektiv', sondern unterliegen der ständigen kommunikativen Bewertung aller Beteiligten im Prozeß der Zusammenarbeit.

Ein solches dialogisches Verständnis interkulturellen Lernens prägte alle Phasen des Zimbabwe Projekts. Methodisch kam es schon in dem Grundsatz zum Ausdruck, daß die deutschen wie die zimbabwischen Lehrer (und später Schüler) gebeten wurden, Formen der *Selbstvorstellung als Selbstidentifizierung* zu erproben und damit sie von Anfang an

mit der Frage konfrontiert waren: Wer sind wir? Wie können wir uns den anderen vorstellen? Was wollen wir von uns zeigen? Was ist uns in unserem eigenen Leben und Selbstbild wichtig genug, um in den interkulturellen Dialog eingebracht zu werden? Ein Vergleich des Ansatzes im Projekt mit der Konzeption traditioneller interkultureller Austauschprogramme kann dies verdeutlichen:

„traditionelle Position“

umfassende, sprachliche, landeskundliche Vorbereitung auf das
ANDERE LAND
die
FREMDE KULTUR
(Ziel: Vorurteilsabbau)

„Ansatz im Projekt“

Sensibilisierung für die eigene Geschichte, eigenkulturelle Wahrnehmungsmuster im Blick auf das
EIGENE LAND
die
VERTRAUTE KULTUR
(Ziel: Identitätsklärung)

These (13): Im Kontext eines neuen Paradigmas der interkulturellen Begegnung, dem 'Interkulturellen Lernen', tritt die dialogische Entschlüsselung der dialektischen Verschränkung des 'Eigenen im Fremden' und des 'Fremden im Eigenen' in den Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit.

Die idealistischen Schwachstellen dieses Ansatzes sind jedoch unübersehbar:

- Interkulturelles Lernen ist als *gleichberechtigte Begegnung* nur in einem Kontext möglich, in dem alle - zumindest prinzipiell - die gleichen Möglichkeiten und vor allem *Rechte* haben.

- Der *Dialog zwischen dem Norden und dem Süden* unterliegt allzuleicht noch der Versuchung, sich für das exotische Fremde als das 'Natürliche' emphatisch zu begeistern und darüber die im Blick auf globale Zukunftsperspektiven notwendig zu entwickelnde *Streitkultur* zu vernachlässigen.

- Insbesondere wenn *Interkulturelles Lernen* als *Globales Lernen* propagiert wird, steht es in der Gefahr, durch *universalistische Relativierung* im 'heimlichen Lehrplan' erneut *eurozentristische Maßstäbe* zu favorisieren. Tatsächlich kann die einseitig instrumentellem Denken und wissenschaftlich-technischem Fortschritt verpflichtete Lebensweise des Westens kein Modell für die ganze Welt sein.

Die Schülerinnen und Schüler auf beiden Seiten, das zeigten auch die Fragebögen, definierten ihre Beziehungen nicht mehr entlang postkolonialer historischer Erblasten, schon gar nicht aufgrund der Hautfarbe. Dies war erstaunlich, zumal die zimbabwischen Jugendlichen nie zuvor persönlichen Kontakt mit Menschen weißer Hautfarbe gehabt hatten. (Vielleicht gerade deshalb?!)

Worum es in Zukunft vor allem gehen muß, ist die Konzipierung und Erprobung meta- oder *transkultureller Lernformen*, in denen *feldabhängiges und feldunabhängiges Denken* unterschieden und trainiert werden kann. Solche Konzepte, die sich z.B. an den logischen Typen des Lernens von Gregory BATESON (Verhaltenslernen, Kontextlernen, Strukturlernen) oder diesen verwandten gestaltungspädagogischen Überlegungen (Figur-Hintergrund; Identifikation-Disidentifikation; exzentrische Position) orientieren

könnten, liegen bislang nur in Ansätzen vor.

Bezogen auf Batesonschen Kategorien (vgl. Bateson 1981) läßt sich die entwicklungspädagogische Diskussion der letzten drei Jahrzehnte wie folgt zusammenfassen:

VERHALTENSLERNEN	KONTEXTLERNEN	STRUKTURLERNEN
<i>Dritte-Welt-Pädagogik</i>	<i>Entwicklungspädagogik</i>	<i>Interkulturelles Lernen</i>
internationale Verständigung durch staatliche Zusammenarbeit	Handlungsorientierung im eigenen Alltag	Integration verschiedener Ebenen: das Eigene im Fremden und das Fremde im Eigenen

Bezogen auf die Phasen des Zimbabwe-Projektes kann in Anlehnung an das tetradische System in der Integrativen Therapie von Petzold (1985, S.80) sowie die Psychologie der Kontrollmeinung von Flammer (1990, S.297ff.) ein Prozeßschema zu den Ablaufphasen interkultureller Produk-

tionen entworfen werden.

These (14): In den modernen Gesellschaften müssen sich Menschen ständig, in Zukunft in globalem Maßstab, an sich ändernde ökonomische, soziale und ökologische

Verhältnisse anpassen. Aber auch diese veränderten Verhältnisse sind das Resultat menschlicher Praxis. Die Interpretationen dieser Veränderungen wie der Praxis, die

diese Veränderungen hervorbringt, unterscheiden sich grundlegend voneinander. Um sie bei sich selbst wie bei anderen zu erkennen, bedarf es der Entwicklung breiter kognitiver und emotionaler Fähigkeiten zur Einfühlung im perspektivischen Rollenwechsel.

Prozeßschema zu Ablaufphasen interkultureller Produktionen

(Dauber, nach: Petzold, Flammer)

I: INITIALPHASE

(vorstellen, wahrnehmen)

Selbstvorstellung und Selbstidentifizierung

Ich nehme Ereignisse wahr, die mit eigenem Handeln verknüpft sind und kann dabei eigene und fremde Wirkungen unterscheiden.

Was bewirke ich?

IV: NEUORIENTIERUNGSPHASE

(übertragen, anwenden)

Aufbau übergreifender Identitätsmuster

Ich kann mich zwischen verschiedenen Zielen entscheiden

und entwickle dabei neue Selbstbilder und Selbstwertgefühle

Was will ich bewirken?

II: AKTIONSPHASE

(erfassen, begreifen)

inhaltliche Aufgabenbestimmung unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes bzw. verschiedener Kontexte

Ich erkenne Wirkungen und Grenzen meiner eigenen Handlungen und bin daher imstande, bewußt Wirkungen zu verursachen. Dabei entwickle ich Maßstäbe für Erfolg und Mißerfolg, also Leistungserwartungen, die davon abhängig sind, in welchem Umfang mein Kontext eine Ausweitung von Kontrollausübung (als Einflußnahme) zuläßt.

Was darf ich bewirken?

III: INTEGRATIONSPHASE

(verstehen, aneignen)

praktische Umsetzung: Erstellen eines Werkes,

einer Produktion unter Herausarbeitung seiner

unterschiedlichen Bedeutungen und Symbolisierungsformen

Ich bin mir der eigenen Kontrolle über Ereignisse bewußt und kann sie mithin ausüben oder darauf verzichten, kann also mein eigenes Repertoire zur Ausübung von Kontrolle einsetzen. Dabei kann ich differenziert einschätzen, welche Anforderungen gestellt sind, über welche Kompetenzen ich verfüge und welcher Aufwand zum Erzielen bestimmter Wirkungen notwendig ist.

Was kann ich bewirken?

Menschen, deren Um- und Lebenswelt sich immer schneller verändert, die in immer rascherem Tempo neuen Herausforderungen ausgesetzt sind, ohne diese verstehen und in ihr Selbstbild integrieren zu können, werden sich solchem Lernen verweigern und dazu neigen, sich in fundamentalistische Denkweisen und Gruppen zurückzuziehen. Fundamentalismus in jeder Form ist die größte Gefahr für das Überleben einer humanen Zivilisation. Hier liegt die große Bildungsherausforderung am Ende dieses Jahrhunderts.

Literatur:

Gregory Bateson: Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In: ders., *Ökologie des Geistes*, Frankfurt 1981, S. 362-399.

Heinrich Dauber: *Global Development by Means of Local Involvement - Limits and Prospects of a Developmental Pedagogy*, Vortrag an der Faculty of Education, University of Zimbabwe, März 1989. In: *Human Resources Research Centre, Working Paper Number 5*, University of Zimbabwe, Harare 1989.

Heinrich Dauber: „Globale Entwicklung als kulturelle Verwicklung - über Grenzerfahrungen in der entwicklungspädagogischen Bildungsarbeit“. In: *Mythos Entwicklungshilfe - Entwicklungsruinen: Analysen und Dossiers zu einem Irrweg*, Hg. von Dietmar Dirmoser et al., Gießen (Focus-Verlag), 1991, S.134-155.

Heinrich Dauber (Hg.): *Entwicklung und Erziehung. Abschlußbericht über ein Lehrforschungsprojekt WS 1989/90 - SS 1992*. Gesamthochschul-Bibliothek, Kassel 1993.

Heinrich Dauber, David Kandemiri, Venus Kimbini, Bernhard Kühnemund, Evermore Munyati, Reinhard Nolle (Hg.): *Das Projekt war doch ein Erfolg... Geschichte einer deutsch-zimbabwischen Begegnung von Lehrern und Schülern. Ein interkulturelles medienpädagogisches Forschungs- und Kooperationsprojekt zwischen zwei Universitäten und zwei Schulen in Deutschland und Zimbabwe*, Frankfurt/M (IKO), 1997.

August Flammer: *Erfahrung der eigenen Wirksamkeit*, Bern 1990.

Wolfgang Hug/UNESCO-Institut für Pädagogik (Hg.): *Die Entwicklungsländer im Schulunterricht*, Hamburg 1962.

Heinz Moser: *Grundlagen der Praxisforschung*, Weinheim 1995.

Hilarion Petzold: *Psychodramatherapie*, Paderborn 1985.

Annette Scheunpflug/Klaus Seitz: *Die Geschichte der entwicklungspolitischen Bildung, Band I: Entwicklungspolitische Unterrichtsmaterialien, Literatur zur Theorie und Didaktik der entwicklungspolitischen Bildung, zur pädagogischen Konstruktion der „Dritten Welt“*, Frankfurt (IKO), 1995.

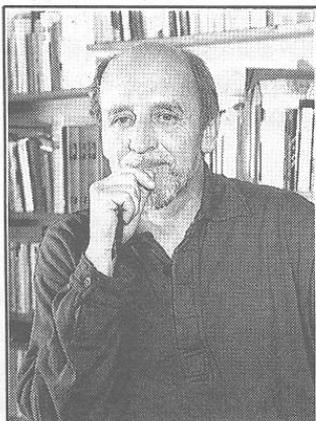
Anmerkungen:

1. Das Gesamtprojekt wurde in enger Zusammenarbeit mit Reinhard Nolle, Medienwissenschaftler an der GhK und Bernhard Kühnemund, Direktor der Freiherr-vom-Stein-Gesamtschule, Immenhausen, entwickelt und durchgeführt.

2. Die beteiligten Schüler haben dies am Ende des Projekts sehr genau durchschaut und in einem sarkastisch zugespitzten Kabarett auf den Punkt gebracht.

3. Umgekehrt wurde auf der Jahreshauptversammlung von BROT FÜR DIE WELT im Februar 1995 in Erfurt, auf der das Projekt vom deutschen Schulleiter kurz vorgestellt wurde, in der Diskussion über die Kosten des Projektes von einem Teilnehmer bemerkt, fünfhundert solcher Projekte hätten der Welt

mehr Frieden gebracht als der Einsatz der deutschen Truppen in Somalia - ein Unternehmen, das den deutschen Steuerzahler etwa 500 Mill. Mark kostete.



Heinrich Dauber, Jahrgang 1944, Prof. Dr. phil., Erziehungswissenschaft (Erziehungs- und Schultheorie, einschließlich Weiterbildung), Geschäftsführender Vorsitzender des Referates für Schulpraktische Studien, Universität Gesamthochschule Kassel; Psychotherapie (Integrative Leib- und Bewegungstherapie DGIB, DGIK, DGGK).

BDW BDW BDW BDW BDW

Nächste Kommissionssitzung:

Hiermit laden wir herzlich zur nächsten Kommissionssitzung ein, die am Rande der Confitea in Hamburg vom Sonntag, 13. Juli bis Dienstag 15. Juli 1997 stattfinden wird. Der Sonntag (ab 11 Uhr) ist - wie in Hamburg vereinbart - ganz der Nachwuchsforschung gewidmet. Die Gruppe, die sich zu diesem Thema das letzte Mal zusammengefunden hatte, wird hier das Qualifikationsprofil besprechen und das weitere Vorgehen abstimmen. Personen, die nicht zur Gruppe der Nachwuchswissenschaftler gehören, können zuhören. Am Montag beginnt die Sitzung um 9 Uhr. Tagesordnungspunkte sind: Bericht der Nachwuchswissenschaftler, Arbeit auf der Confitea, zukünftige Strukturen, Finanzen, Tagung zum Thema „Forschungsmethoden“, Symposium auf dem DGfE-Kongress, Terminplanung und Sonstiges. Der Dienstag wird voraussichtlich gemeinsam mit **Paulo Freire** gestaltet. Freire wird - vermutlich - ein Referat halten zum Thema „Die Globalisierung und ihre Folgen für die Pädagogik“ und dieses mit uns diskutieren.

Tagungsort ist die Universität Hamburg, Binderstraße 22, Raum 25. Da das letzte Mal nur sehr wenige Personen in Hamburg eine Übernachtung im Hotel benötigten, haben wir diesmal nicht vorausgebucht und bitten jeden, sich selbst eine Unterkunft zu besorgen. Gerne sind wir in Hamburg dabei behilflich (040/6541-2565). Anmeldung für die Tagung bitte bei Prof. Dr. Hans Bühler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fachbereich I, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten. Anmeldeschluß ist der 13. Juni 1997.

Übernächste Kommissionssitzung:

Die übernächste Kommissionssitzung findet gemeinsam mit der Arbeitsgemeinschaft auf Zeit Interkulturelles Lernen, der Kommission Vergleichende Bildungsforschung und der Arbeitsgemeinschaft zur Frauenforschung vom 28. bis 30. November 1997 in Bonn (Gustav-Stresemann-Institut) statt. Das Thema der Tagung lautet „Forschungsmethoden“. Die genaue thematische Ausgestaltung ist noch in der Planung.

Da bei dieser Tagung die Weichen für die zukünftige Zusammenarbeit der Kommissionen gestellt werden, ist es wichtig, wenn möglichst viele Kommissionsmitglieder an ihr teilnehmen. Bitte deshalb den Termin nun schon notieren!

Anmeldung für die Tagung bitte bei Prof. Dr. Hans Bühler, Pädagogische Hochschule Weingarten, Fachbereich I, Kirchplatz 2, 88250 Weingarten. Anmeldeschluß ist der 1. Oktober 1997.

Hinweis auf eine Schriftenreihe:

Allen interessierten Kolleginnen und Kollegen möchte ich auf diesem Wege bekanntgeben, daß ich mit Beginn des Jahres 1997 eine neue Schriftenreihe beim Verlag für Interkulturelle Kommunikation (IKO) in Frankfurt herausgebe. Die Reihe trägt den Titel: *Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung* und soll sich der Publikation von Arbeiten (Monographien oder Sammelbänden) widmen, die sich dem folgenden inhaltlichen Profil zuordnen lassen.

Angesichts einer zunehmenden Globalisierung von Sozialisations- und Bildungsprozessen in der heutigen Welt können pädagogisch relevante Bereiche wie Kindheit, Familie, Jugend, Bildungs- und Ausbildungssysteme nicht mehr allein länder- oder regionalspezifisch betrachtet werden. Die Vergleichende Erziehungswissenschaft als eine historisch bewußte und gesellschaftskritische Sozialwissenschaft sollte daher um Studien bemüht sein, die zur Aufklärung der Entstehung und zur produktiven Bewältigung der Effekte der Globalisierung von Sozialisationsprozessen und Bildungsentwicklungen in unserer Welt beitragen. Die historisch-vergleichende Betrachtungsweise kann auch benachbarten Fachdisziplinen wie beispielsweise Schultheorie, Sozialpädagogik, Interkultureller Pädagogik, Bildungssoziologie und

der Geschichte der Pädagogik neue Impulse geben. Die Reihe bemüht sich deshalb um die Publikation solcher Untersuchungen, die sich im Bewußtsein um die historische Genese pädagogischer Entwicklungen lokaler, nationaler und internationaler Art mit interkulturellen oder internationalen Vergleichen beschäftigen, die mindestens zwei oder mehr Kulturen oder Länder oder deren wechselseitige Beziehungen betreffen. Damit soll der Interdependenz pädagogischer Entwicklungen in unserer - wenngleich durchaus widersprüchlichen - 'Einen Welt' Rechnung getragen und die Entwicklung entsprechender Forschungsperspektiven und methodologischer Vergleichsdesigns befördert werden. Dieses schließt die kritische Reflexion neuerer Entwicklungen und pädagogischer Reformansätze mit ein.

Über die inhaltlichen Perspektiven der neuen Schriftenreihe und die Verlagskonditionen informiere ich gerne alle diejenigen, die evtl. Manuskripte für die Reihe einreichen wollen.

Als Bd. 1 erscheint soeben ein von mir herausgegebener Sammelband mit dem Titel: *Straßenkinder und Kinderarbeit. Sozialisations-theoretische, historische und kulturvergleichende Studien.* (ISBN 3-88939-236-9, 312 S., Buchhandelspreis: DM 39,80)

In diesem Band wird folgendes Anliegen verfolgt: Das 20. Jahrhundert ist von reformpädagogischen Kreisen als das Jahrhundert des Kindes ausgerufen worden. Heute jedoch, an der Wende zum 21. Jahrhundert, nach zwei Weltkriegen und einer Globalisierung der Weltwirtschaft, die als Schattenseiten auch zu Armut, steigender Arbeitslosigkeit und Konkurrenzkämpfen vor allem in den sog. Entwicklungsländern geführt hat, steigen die Zahlen der Straßenkinder und arbeitenden Kinder. Auch in Europa gibt es (angeblich) immer mehr Straßenkinder.

Während im deutschen Sprachraum über die Situation in Lateinamerika bereits recht vielfältige Publikationen vorliegen, sind Veröffentlichungen über das Problem in anderen Regionen, z.B. in Afrika oder Osteuropa, seltener anzutreffen. Insbesondere fehlt es an Darstellungen, die die verschiedenen Bereiche sowohl vergleichend als auch historisch und theoretisch vertiefend betrachten.

Das Buch möchte diesem Mangel abhelfen, indem es in seinem ersten Teil historische und sozialisationstheoretische Aspekte behandelt, die das Gesamtspektrum des „Straßenkinderproblems“ sowie die aus der lateinamerikanischen Diskussion hervorgegangene Unterscheidung von Straßenkindern und arbeitenden Kindern inhaltlich und begrifflich differenzieren. Es werden Vergleichsperspektiven zwischen Straßenkindern in Entwicklungs- und Industrieländern und Bezüge zur historischen Situation in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert und in der frühen Sowjetunion eröffnet. Ferner wird das Phänomen „Straßensozialisation“ in historisch-jugendkundlicher und sozialisationstheoretischer Sicht analysiert. Der zweite Teil des Buches enthält Fallstudien zur aktuellen Situation von Straßenkindern und arbeitenden Kindern in Deutschland, Rußland, Indien, Philippinen, Senegal, Äthiopien sowie Überblicke über die Entwicklung in Lateinamerika. Da „Straßenkinder“ unserer deutschen Öffentlichkeit oftmals durch Spendenaktionen und Broschüren sozial engagierter Nichtregierungsorganisationen publik gemacht werden, widmet sich ferner ein Beitrag der Analyse dieses Themenbereichs.

Der Sammelband will dazu beitragen, die bislang weitgehend separaten Diskussionsstränge zum „Straßenkinderproblem“ und zu seinen strukturellen Pendanten in Geschichte und Gegenwart sowie in Industrie- und Entwicklungsländern aufeinander zu beziehen. Das Buch wendet sich vor allem an Lehrende und Studierende pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Fachrichtungen (wo es z.B. als Ausbildungslektüre dienen kann) sowie an Interessenten aus den Bereichen Sozialisationsforschung, Sozialpädagogik, außerschulische Jugend- und Erwachsenenbildung und Öffentlichkeitsarbeit.

Christel Adick

Redaktionsstatut der Zeitschrift für Entwicklungspädagogik und internationale Bildungsforschung (ZEP):

Auf der letzten Sitzung der Kommission lag das Redaktionsstatut vor. Die ZEP-Redaktion hat nun auf ihrer letzten Sitzung abschließend darüber beraten und versucht einen pragmatischen Weg zwischen Kontrolle einerseits und Arbeitsminimierung andererseits zu gehen. Die Bedenken, die in der Kommissionssitzung vorgetragen wurden, haben vor allem im Punkt 3.3. ihren Niederschlag gefunden.

1. Mitglieder der Redaktion

- 1.1. Redaktionsmitglieder werden durch einfache Mehrheit auf zwei Jahre in die Redaktion gewählt.
- 1.2. Darüber hinaus bestimmt die „Kommission Bildungsforschung mit der Dritten Welt“ aus ihrer Mitte zwei gleichberechtigte Redaktionsmitglieder. Diese müssen nicht durch die Redaktion gewählt werden. Diese zwei Mitglieder sind für den Kontakt mit der Kommission zuständig und stellen die Seiten der Kommission zusammen.
- 1.3. Durch zwei/drittel Mehrheit kann eine Person aus der Redaktion wieder ausgeschlossen werden.
- 1.4. Der Verleger ist Mitglied der Redaktion.

2. Schriftleitung

- 2.1. Die Schriftleitung wird durch den Herausgeber der ZEP gewählt.
- 2.2. Die Amtszeit der Schriftleitung beträgt zwei Jahre.

3. Aufgaben der Redaktion

- 3.1. Die Redaktion beschließt die Themenschwerpunkte der ZEP und bestimmt dafür verantwortliche Redakteure.
- 3.2. Die Redaktion fällt alle Struktur-Entscheidungen, wie die Einrichtung oder Auflösung von Spalten etc.
- 3.3. Die für ein Heft jeweils verantwortlichen Redakteure gestalten das Schwerpunktthema eigenverantwortlich. Jedes Mitglied der Redaktion erhält ein Exposé des Heftes. Jeder Redakteur hat das Recht, in die Teile der ZEP, in die er es wünscht, Einblick zu nehmen und gegenüber der Redaktion Stellung zu beziehen.

4. Beschlußfassung der Redaktion

- 4.1. Die Redaktion beschließt, wenn nichts anderes vorgeschrieben ist, mit einfacher Mehrheit.
- 4.2. Ausschlaggebend für Beschlußfassungen der Redaktion ist immer die Anzahl der abgegebenen Stimmen.
- 4.3. Wenn Beschlüsse durch schriftliche Umfrage gefällt werden, gilt das angegebene Datum als Stichtag für die Anzahl der abgegebenen Stimmen.

5. Aufgaben der Schriftleitung

- 5.1. Die Schriftleitung entscheidet - unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Redaktion - über die Zusammenstellung der ZEP in allen Teilen, die nicht die Hauptbeiträge betreffen oder im Vorfeld von Redaktionsmitgliedern übernommen worden.
- 5.2. Die Schriftleitung trägt die Verantwortung für die Herstellung der Druckvorlage der ZEP.
- 5.3. Die Schriftleitung bereitet die Redaktionssitzungen vor.
- 5.4. Die Schriftleitung fungiert als Ansprechpartner und Kontaktstelle nach außen und innen.

6. Herausgeber der ZEP

- 6.1. Herausgeber der ZEP ist der Verein „Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.“.
- 6.2. Die Mitgliederversammlung des Vereins „Gesellschaft für interkulturelle Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik e.V.“ bestimmt die Schriftleitung (mit einfacher Mehrheit) und entscheidet über die Einstellung der ZEP (mit 2/3 Mehrheit).

Lernen in der Risikogesellschaft

Kapituliert die Bildungspolitik vor der ökologischen Herausforderung?

In den letzten 20 Jahren ist die ökologische Herausforderung oft genug beschrieben worden, gerade auch in Formen, die sich an jedermann richten (vom Buch über TV-Beiträge bis zur CD-ROM). Wenn dennoch dauerhaft andere Themen die politische Debatte beherrschen und damit eine wirkliche Vorsorge für die Zukunft im Sinne des Überlebens der Menschheit an den Rand drängen, dann muß das besondere Gründe haben, die eher unter der Oberfläche liegen.

Ich hebe zwei hervor, die bislang kaum in Zusammenhang gesehen werden:

1. Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit, Herrschaft des Volkes etc. repräsentieren nicht die Biologie und die Potentiale menschlichen Verhaltens. Nach der gesammelten Erkenntnis von Verhaltensforschung, Neurophysiologie und Molekularbiologie gehorcht der Mensch nach wie vor den Gesetzen genetischer Evolution. Sein Gehirn nimmt nur diejenigen Informationen aus der Wirklichkeit sinnlich dar, deren Empfang sich in jahrmillionenlanger Anpassung als lebenswichtig erwiesen hat. Daraus resultieren Eigennutz und Zukunftsblindheit.

2. Prinzipiell zur Disposition steht der Mythos von Wachstum und Fortschritt, wie er seit 500 Jahren in Europa geistesgeschichtlich, wissenschaftlich, ökonomisch,

technisch und kulturell gewachsen ist und die politische wie soziale Verfassung der Völker prägt, nun aber an den Abgrund führt. Das ist in unausgesprochener Form gemeint, wenn seit einigen Jahren in unterschiedlichen Quellen von "neuer Ethik" oder von "neuem Lebensstil" oder vom "Umdenken" die Rede ist, ohne daß dem schon große Taten folgen.

In diese Regionen radikaler Neubesinnung dringen pädagogische Reflexionen für gewöhnlich freilich nicht vor, auch nicht die eines Hartmut von Hentig oder eines Wolfgang Klafki. Dabei ist das maßgebliche Paradigma spätestens seit Rio 1992 und der Agenda 21 bekannt, nämlich "sustainable development" oder "nachhaltige umweltgerechte Entwicklung". Das Prinzip gilt gleichermaßen für den reichen Norden wie für den armen Süden, bedeutet aber in der Praxis hier wie dort jeweils etwas anderes.

Hierzulande haben vor allem der Sachverständigenrat für Umweltfragen mit seinem "Umweltgutachten 1994" und das Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie mit seiner Studie "Zukunftsfähiges Deutschland" von 1995 viele Gedanken darauf verwendet, aus dem genannten Prinzip konkrete Folgerungen für die Politik und für die praktische Lebensgestaltung zu ziehen. Enquete-Kommissionen sind eingesetzt, die Ministerpräsidenten der Länder befassen sich mit der Agenda 21, große Unternehmen engagieren sich mit Öko-Bilanzen, lokale Aktivitäten vereinen Bürger und Verbände. Viele Tagungen und viele weitere Publikationen widmen sich auf die eine oder andere Weise der Thematik.

Mitte 1997 wird dem Deutschen Bundestag ein Bericht der Bundesregierung zur Umweltbildung und ihre Antwort auf eine Große Anfrage der SPD-Fraktion zum gleichen Stichwort vorliegen. In der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung soll ein "Gesamtkonzept" zur Bildung für nachhaltig, umweltgerechte Entwicklung entstehen. Es gibt inzwischen Vorhaben wie "Globales Lernen" und Modellversuche wie "Lebensraum Erde". Alles in allem kann also von Kapitulation nicht unbedingt die Rede sein.

Nachgewiesene Realität ist freilich, daß

Diese Unbestimmtheit der Ziele von Umwelterziehung, ihre Anlehnung an die Fachdidaktiken und ein szientistisches Problemlösedenken, all dies macht einen weiteren, zentralen Mangel der Umwelterziehung deutlich: das Fehlen einer Gesellschaftstheorie, einer Theorie der modernen Industriegesellschaft und damit einer Erklärung der Umweltprobleme aus der spezifischen Organisation unserer Gesellschaftsform. Eine solche Gesellschaftstheorie als Theorie der industrialisierten Moderne würde wiederum eine Theorie der sozialen Evolution voraussetzen oder in ihr münden. In diese Richtung gehende Denkansätze aber vermißt man in der didaktischen Literatur zur Umwelterziehung. Solange aber eine solche, die Komplexität überhaupt erst angemessen in den Blick bringende, Theorie fehlt, läuft Umwelterziehung Gefahr, Symptomvermeidung statt Ursachenbekämpfung, Problemreproduktion statt Problemreduktion zu betreiben - ohne es zu bemerken.

Umwelterziehung läuft Gefahr, die Probleme, die sie lösen möchte, zu reproduzieren. Sie analysiert ihre Ursachen unzureichend und übersieht hinter ihnen stehende gesellschaftliche Strukturen. Gelingt es der Umwelterziehung nicht, auf dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie ihre Problemerkennung weiter auszudehnen und eine Didaktik konsequenter auch gegen die herrschenden schulischen Lernbedingungen zu entwickeln und durchzusetzen, ist zu befürchten, daß die Schüler mit dem Reagenzglas in der Hand den Verschmutzungsgrad des Flußwassers noch messen, während die Bundesrepublik bereits entwaldet und zum großen Teil bereits unbewohnbar geworden ist.

Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar Bildungspolitischer Kommentar

die "Ökologisierung" unseres Bildungswesens - und das dürfte in puncto Entwicklungspädagogik kaum anders liegen - bislang ganz gering ist. In keinem Bereich, ob Schule, berufliche Bildung, Hochschule oder Weiterbildung, erreicht das Angebot entsprechender Themen auch nur 2 % des Gesamtangebots. Und diese kleine Menge konzentriert sich wieder auf eine relativ kleine Zahl von Einzelthemen. Dabei mangelt es nicht an auffordernden Formulierungen in Lehrplänen, Ausbildungsordnungen, Studienordnungen und Kurs-Curricula. Auch der Vorrat an entwickelten Materialien aller Art ließe weitaus mehr Arbeit an Themen der Umwelt- wie der Entwicklungsbildung zu.

Offenbar gibt es eine Reihe von Hindernissen. Eine 1996 abgeschlossene Evaluationsstudie zu den Forschungsvorhaben und Modellversuchen des BMBW/BMBF zur Umweltbildung seit 1987 stellt als solche Hemmnisse oder "institutionelle Barrieren" heraus:

- Die Dominanz fachbezogener Lehrkonzepte.
- Die Flucht in die Idylle der Natur.
- Das Unvermögen, starre Strukturen und eingefahrene Lehrmethoden zu lockern.
- Das exotische Flair von Umweltbildung.
- Die ungenügende Ausbildung an Universitäten und das ungeeignete Lehrpersonal.
- Die unzureichende Fortbildung.
- Die unzureichende wissenschaftliche Begleitforschung.
- Die stückwerkhaftige Umweltbewußtseinsforschung.

Das sind Aussagen von Gewicht. Sie müssen in der weiteren Debatte berücksichtigt werden.

Nicht pädagogischer Eros, ganz nüchterne Betrachtung der Fakten gebietet, auch in der Bildungspolitik einen grundlegend neuen Anfang zu machen. Manche nennen ihn "kulturelle Wende", manche "Überwindung des ökologischen Analphabetismus". Dazu gehört mindestens

- Werthaltungen einer nachhaltigen, umweltgerechten Entwicklung zu entwickeln,
- Inhalte eines neuen Wohlstandsmodells auszuformulieren und
- innovative Formen eines antizipatorischen und partizipatorischen Lernens sowie vernetzten Denkens und Handelns zu entwickeln.

Nachhaltige, umweltgerechte Entwicklung im Bildungsbereich verlangt darüber hinaus, die verschiedenen Dimensionen von sustainable development, nämlich die ökologische, die kulturelle, die soziale und die ökonomische, einzeln und in ihren Wechselwirkungen zu durchdenken und darauf Lern- und Bildungsprozesse zu gründen. Das ist eine höchst anspruchsvolle Unternehmung, gleichwohl die einzige, die als positiv zukunfts wirksam gelten kann. Als maßgebliche Stichworte in diesem Zusammenhang sind in einem dem BMBF erstatteten Gutachten zum Bei-

spiel identifiziert worden:

- *Ökologische Dimension: Komplexität, Vernetzung, Stabilität, Regenerationsfähigkeit, Selbstregulation, Überlebensfähigkeit.*
- *Kulturelle Dimension: Weltbild, Wahrnehmung, Rationalität, Religion/Mythos, Zeitbewußtsein/Rhythmen, Identität, Sinn, Werte/Wertewandel.*
- *Soziale Dimension: Pluralismus, soziale Integration/Kooperation/Partnerschaft, Partizipation, Frieden, Differenzierung, Gemeinsinn, Kommunikation, Solidarität.*
- *Ökonomische Dimension: Produktion und Konsum von Gütern und Leistungen, Minimierung des Energieeinsatzes, Internalisierung externer Kosten, Effizienz, Kreislaufwirtschaft, Markt in Verbindung mit Handel, Sozialverträglichkeit, Stoff-Strom-Management, Substitution.*

Diese Stichworte lassen den Umfang der anstehenden Aufgaben nur ahnen. Wer sie ernst nimmt, wird die These von der generellen "kulturellen Wende" kaum mehr bestreiten. Sie muß und sie wird auch das Programm aller unserer Bildungseinrichtungen verändern. Im Grunde haben wir es mit einer neuen Allgemeinbildung zu tun, die primär in den Schulen zu vermitteln ist, aber auch die anderen Bereiche des Bildungswesens tief berührt. Der nötige produktive Denkprozeß und Dialog der nächsten Jahre sollte nicht zuletzt auch in dieser Zeitschrift geführt werden.

Hans H. Wilhelmi

Dr. Hans H. Wilhelmi: Jahrgang 1934. Studium der Rechtswissenschaft. Erste Tätigkeiten in der Wirtschaft und an einer Hochschulneugründung. 1967 Eintritt in das damalige Bundesministerium für wissenschaftliche Forschung. 1972 - 1976 Beurlaubung zum früheren Deutschen Bildungsrat und an das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin. Nach Rückkehr in das Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft Wahrnehmung von Aufgaben in den Fachabteilungen Hochschule/Wissenschaft, berufliche Bildung und allgemeines Bildungswesen. Gegenwärtig Leiter des Referats "Innovationen im allgemeinen Bildungswesen".

Worum es geht: Ich möchte einen Gedankengang präsentieren, dessen Schlußfolgerung lautet: Nichtschulisches Lernen durch und für handwerkliche und selbstverwaltete Arbeit könnte ein Prinzip einer Erziehung sein, die sich den Bedingungen der Zukunft stellt. Denn das Ideal der Ausbildung wird nicht mehr nur der Experte sein, dessen Arbeitskraft nur nützlich ist, wenn er sie an Kapital und Großtechnologie koppeln läßt; die Zukunft einer sanften Gesellschaft verlangt vielmehr den allseitig entwickelten Laien, der für mehr seiner Bedürfnisse in Eigenarbeit sorgen kann.

Wolfgang Sachs: Welche Erziehung brauchen wir für einen anderen Fortschritt? Fünf Thesen, in: ZEP 4/1979, S. 42

bei der Jubiläumsveranstaltung)?

Unsere Aktivitäten und unsere Befindlichkeit, hier und jetzt sind in der Mindmap dargestellt:

Das Entwicklungspädagogische Informationszentrum Reutlingen oder „Ihr sollt nicht werden wie der Kompaß, der nur nach Norden zeigt“

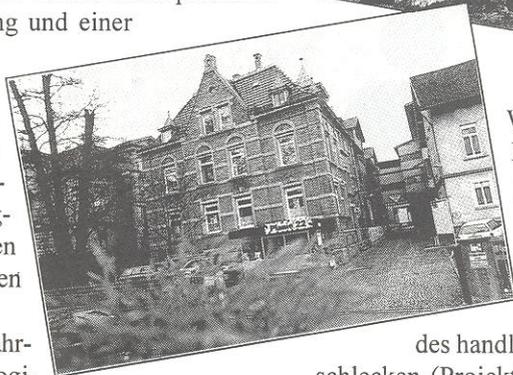
Die Bewältigung der globalen Gefährdungen, aber auch Begeisterung und Freude an kultureller Vielfalt und den Chancen des interkulturellen Lernens sind unsere langfristigen Anliegen: Gerade die letztgenannte positive Seite der Globalisierung ist angesichts einer immer noch praktizierten Katastrophenberichterstattung und einer ebensolchen Pädagogik nicht hoch genug einzuschätzen.

Zur Veranschaulichung der Gefährdungen hilft folgendes Bild: Wir sitzen im Auto und rasen mit wachsender Geschwindigkeit auf einen Abgrund zu, wissen zwar, wo die Bremse ist, betätigen sie aber nicht.

Das Bild des Abgrunds als Gefährdung betrifft nicht nur die ökologische Krise, sondern auch den gesellschaftlichen Konflikt zwischen Reich und Arm, Nord und Süd, die Bedrohung durch Krieg und die Mißachtung von Menschenrechten.

Zentrales Problem ist also nicht das Wissen um die „Eine Welt“, eher schon dessen sinnvolle Strukturierung, auf jeden Fall aber das Dilemma, daß nur wenige tun, was sie wissen, - eine Umkehrung des altbekannten Wortes: „... denn sie wissen nicht, was sie tun!“ Die Zukunftsforscher denken in Denkfabriken heftig darüber nach, wie sie das Denken der Menschen verändern können, so daß es nicht am Ende zum Sturz in den Abgrund kommt.

Entstehen daraus neue Lernkonzepte gegen den Untergang? Die Konferenz der Kultusminister legte 1996 immerhin Empfehlungen zum Unterricht über die „Eine/Dritte“ Welt vor, die zwar nicht frei sind von Verkürzungen und Fehleinschätzungen, aber doch ein kleiner Schritt auf dem Weg zu „globalem Lernen“. Die Lehrer/innen befinden sich im Dilemma: Die Öffnung der Schule wird gefordert, globale Aspekte sind als fächerverbindende Themen im Lehrplan verankert, oft sind die Lehrerenden selbst von der Notwendigkeit einer Erneuerung der Schule in Verbindung mit „Eine-Welt-Themen“ überzeugt, aber finanzielle und strukturelle Rahmenbedingungen setzen der Verwirklichung dieser Ziele sehr enge Grenzen.



Und das EPIZ?

Wir sind so frei zu behaupten, daß Einrichtungen wie das Entwicklungspädagogische Informationszentrum genau deshalb gebraucht werden wie nie zuvor, z.B. für: Konkrete Hilfe im Schulalltag: Nicht um den Lehrer/innen das Sahnehäubchen der Freiarbeit und

des handlungsorientierten Lernens vom Kuchen zu schlecken (Projekte bestellt, von außen durchgeführt, zurück bleibt der graue Alltag), sondern um ihnen projektartiges Arbeiten durch unseren Bibliotheks- und Beratungsservice zu erleichtern, ihnen die Erfolgserlebnisse dabei zu überlassen und aufzuzeigen: Es kann etwas im verkrusteten Schulalltag bewegt werden. Das Verleiharchiv mit hunderterten von aktuellen Unterrichtsmaterialien für die verschiedensten Fächer und Schulstufen ist dabei ein wichtiger Fundus für Anregungen, Arbeitshilfen und motivierende Beispiele.

Diese Unbestimmtheit der Ziele von Umwelterziehung, ihre Anlehnung an die Fachdidaktiken und ein szientistisches Problemlösedenken, all dies macht einen weiteren, zentralen Mangel der Umwelterziehung deutlich: das Fehlen einer Gesellschaftstheorie, einer Theorie der modernen Industriegesellschaft und damit einer Erklärung der Umweltprobleme aus der spezifischen Organisation unserer Gesellschaftsform. Eine solche Gesellschaftstheorie als Theorie der industrialisierten Moderne würde wiederum eine Theorie der sozialen Evolution voraussetzen oder in ihr münden. In diese Richtung gehende Denkansätze aber vermißt man in der didaktischen Literatur zur Umwelterziehung. Solange aber eine solche, die Komplexität überhaupt erst angemessen in den Blick bekommende, Theorie fehlt, läuft Umwelterziehung Gefahr, Symptomvermeidung statt Ursachenbekämpfung, Problemreproduktion statt Problemreduktion zu betreiben - ohne es zu bemerken.

Umwelterziehung läuft Gefahr, die Probleme, die sie lösen möchte, zu reproduzieren. Sie analysiert ihre Ursachen unzureichend und übersieht hinter ihnen stehende gesellschaftliche Strukturen. Gelingt es der Umwelterziehung nicht, auf dem Hintergrund einer kritischen Gesellschaftstheorie ihre Problemerkennung weiter auszudehnen und eine Didaktik konsequenter auch gegen die herrschenden schulischen Lernbedingungen zu entwickeln und durchzusetzen, ist zu befürchten, daß die Schüler mit dem Reagenzglas in der Hand den Verschmutzungsgrad des Flußwassers noch messen, während die Bundesrepublik bereits entwaldet und zum großen Teil bereits unbewohnbar geworden ist.

Dietmar Fund: Kritik der Umwelterziehung, in: ZEP 1/1982, S. 24f.

Dokumentation: Die Versuche, an einzelnen Schulen, bei Lehrer/innenfortbildungen etc. offene Lernformen in Zusammenhang mit globalen Themen zu erproben und zu praktizieren, werden bei uns dokumentiert und anderen zugänglich gemacht.

Verknüp-

EPiZ
Entwicklungspädagogisches Informationszentrum Reutlingen

Leihbibliothek zum Themenbereich 'Eine Welt'

Beratung für den schulischen und außerschulischen Lernbereich

Für globales und lokales Denken, Lernen und Handeln

EPiZ
Entwicklungspädagogisches Informationszentrum
Planie 22 / Eingang A
72764 Reutlingen
Telefon 071 21 49 10 60
Telefax 071 21 49 11 02

Öffnungszeiten
Do 14 bis 17 Uhr
oder nach telefonischer Vereinbarung

Kommen Sie vorbei oder fordern Sie Informationen an!

fung zwischen Theorie und Praxis: Das EPiZ hat als Stelle, in der sich Theorie und Praxis entwicklungspolitischer Bildung berühren, die Aufgabe und das Ziel, neue pädagogische Konzepte, hier „globalen Lernens“, in formalen und non-formalen Bildungsprozessen zu implementieren und gleichzeitig die Erfahrungen aus der Praxis an die in der Forschung Tätigen weiterzuleiten.

Aus der sich daraus ergebenden Vielfalt unseres Angebots beschreiben wir nun ein Puzzleteil, das uns im Moment besonders beschäftigt und Spaß macht, unsere „mobile Werkstatt zu globalem Lernen“: Dieses neue und ausgesprochen spannende Projekt ergab sich Ende des Jahres 1996 durch die Mitarbeit des EPiZ bei lokalen SMV-Tagungen, in denen Schülersprecher/innen zusammen mit den Verbindungslehrer/innen gemeinsam über neue SMV-Aktivitäten nachdenken und sich weiterbilden.

Wir, die Mitarbeiter/innen des EPiZ, wurden eingeladen, den Teilnehmer/innen der Tagungen Werkstattangebote zu machen, um ihnen Anregungen für die SMV-Arbeit zu geben und neue Ideen dazu entstehen zu lassen. Unsere eigenen Anliegen waren dabei, den Blick für globale Perspekti-

ven und Probleme zu öffnen und zu schärfen, Denkprozesse und Diskussionen über die eigenen Einflußmöglichkeiten zu weltweiten Problemen in Gang zu setzen und nicht zuletzt neue Lern- und Ausdrucksformen, die Spaß machen, erleben zu lassen. Die Angebote im einzelnen:

Durch die Welt der Comics und Cartoons spazieren (Wer sind Lucky Red und Black Donald? Wie verhilft Superbarrio den Landvertriebenen in Mexiko zu ihrem Recht? Was hat Connie mit terre des hommes und der Abschiebepaxis von Flüchtlingen zu tun?). Die Aktionen des Superbarrio in Mexiko werden nachgespielt, Cartoons neu betextet, einzelne Comics der Comicbuchausstellung „Lucky Red und Black Donald“ von Gerhard Mauch liegen zum Schmökern aus (Info über den Inhalt und die Ausleihbedingungen dieser Ausstellung erhältlich im EPiZ).

Zukunftsvisionen für das Jahr 2026 entwerfen (malen oder schreiben) und später mit denen von Jugendlichen auf der ganzen Welt (Kamerun, Südafrika, Indien, Cuba...) vergleichen. Dazu werden übrigens Aufsätze mit dem Thema „Year 2026, the world, my country and my own life“ noch bis Ende März 1997 im EPiZ gesammelt und später zur Ausleihe bereitgestellt, nähere Informationen dazu schicken wir gerne auf Anfrage zu.

Einen Raptext erfinden, Thema nach Wunsch der Teilnehmer/innen (bisher gewählt wurden z. B. Lust und Frust mit der Schule oder die Besorgnis um den Erhalt des tropischen Regenwaldes ...) und zu Instrumentalversionen bekannter Rap-Hits sprechen. Ursprung der Idee zu dieser Arbeitsgruppe war die Aktion „Rap für Courage“, einem bundesweiten Jugendkulturprojekt für couragiertes und kreatives Handeln, bei der professionelle Musiker

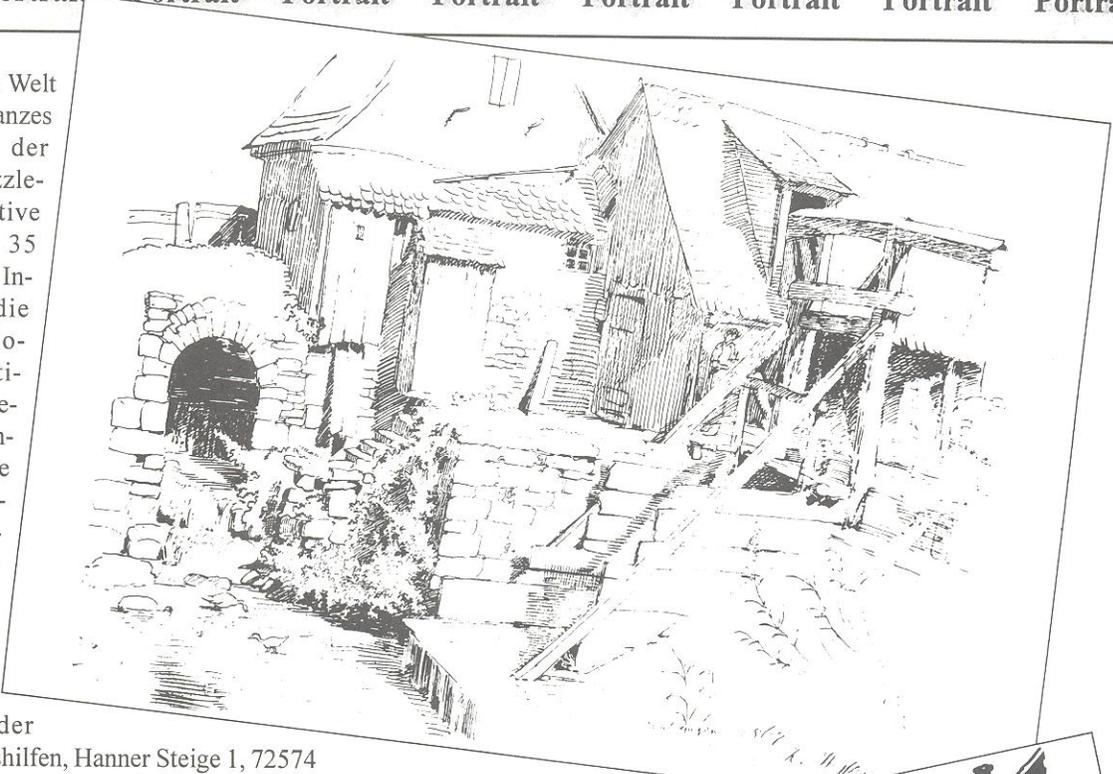
engagiert werden können, die mit Jugendlichen in einem Wochenendworkshop Raptexpte und Videoclips produzieren. (Kontakt: Amt für Jugendarbeit der EKvW, Rap für Courage, Iserlohner Straße 25, 58239 Schwerte, Tel.: 02304/755194)

Ein Kaffeemärchen als Schattentheater einstudieren und gleich aufführen. Zum Inhalt des Märchens: Ein „Kaffeekönig“ freut sich über die Zunahme seiner Gewinne durch den Verfall der Kaffeepreise an der Börse, sein Volk jubelt angesichts der niedrigen Kaffeepreise, nur der Kaffeebauer Campesino Pedro ist verzweifelt ... Der faire Handel als Alternative kann im Anschluß an das Theaterspiel besprochen werden. Außerdem ist das Schattentheater auch als einfache Methode zur Herstellung von Theaterkulissen Mithilfe des Overheadprojektors interessant.

Lifestyle - Nachdenken über Lebensbedingungen, Wünsche, Träume und Hoffnungen von „normalen“ Familien auf der ganzen Welt anhand des faszinierenden Bildbandes „So lebt der Mensch“ von Peter Menzel. Die Betrachtung der Bilder regt auch zum Nachdenken über den eigenen Lebensstil an. Was gehört wohl für alle Menschen zu einem guten Leben?

Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait Portrait

Welpuzzle - die Welt in Teilen und als Ganzes begreifen. Auf der Rückseite der Puzzle-teile sind Bildmotive dargestellt, die 35 Weltprobleme zum Inhalt haben und die über Bildmeditationen und -assoziationen auch isoliert betrachtet werden können. Das Welpuzzle ist bei der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg erhältlich, Adresse: Landeszentrale für politische Bildung, Haus auf der Alb, Referat Arbeitshilfen, Hanner Steige 1, 72574 Bad Urach, Tel.: 07125/1520.



Hier nun die Lücke, die die LeserInnen mit einbezieht - das paßt zu für globalem Lernen: wo sind Eure/Ihre Vorschläge zur Erweiterung unseres Angebots?



Alt Reutlingen · Gerberstieg an der Lederstraße

Unsere Visionen und Utopien sind neben dem Spaß an der Arbeit ein wichtiger Schlüssel für unser Engagement. Für die kommenden Jahre würden wir uns sehr wünschen, unsere Arbeit auf die uns wirklich wichtigen pädagogischen Aufgaben konzentrieren zu können. Dazu benötigen wir ein Mindestmaß an Ressourcen und an mittelfristiger Finanzsicherheit, vor allem auch seitens staatlicher Unterstützung, sei es durch die (Teil-)Freistellung von Lehrer/innen für die Arbeit im EPIZ oder die Einrichtung einer Schulberatungsstelle in Baden-Württemberg, getragen von staatlichen und nichtstaatlichen Organisationen. Modelle dafür stehen bereit und werden in anderen Bundesländern bereits praktiziert. Daß uns der Wind der Sparpolitik herb ins Gesicht bläst, erfahren wir immer wieder, wenn Anträge gekürzt oder abgelehnt werden. Denen, die sich darum bemühen, unsere Finanzlage zu stabilisieren, insbesondere dem Ausschuß für entwicklungsbezogene Bildung und Publizistik der Evangelischen Kirche in Deutschland, danken wir an dieser Stelle

ganz herzlich.
 Wir möchten an den Stellenwert von Bildung gerade in einer Zeit, in der die Beliebtheit der Werte und die zunehmende Entsolidarisierung unserer Gesellschaft beklagt wird, mit einem Zitat von Hartmut von Hentig erinnern:

„Bildung ist nicht nur wichtiger als der Jäger 90, die Schwebebahn und der Ausbau des Autobahnnetzes, sie ist auch wichtiger als die gewohnte Veranstaltung Schule“ (Hentig, Hartmut von: Bildung. München 1996. S. 209).

Wir haben keine fertigen Konzepte, aber wir würden gerne nach neuen Ansätzen mit allen daran interessierten Menschen suchen. Langfristig haben wir folgende Utopie: Jahr Zweitausend X - Die Wolken der Theorie des globalen Lernens haben sich aufgelöst und in einen Bodennebel verwandelt ... Die Schulen entwickeln und verändern die Theorien

Momentaufnahmen zum Arbeitskreis Dritte Welt Reutlingen - ein persönlicher Bericht von Irmgard Heller-Braun

Im Jahr 1967 verkauften die Mitglieder des Arbeitskreises mir, damals noch Schülerin, Krimskrams aus Haushaltsauflösungen. 1968 konnte ich bei der Weihnachtsaktion des Arbeitskreises ein Säckchen Reis für „Brot für die Welt“ erwerben. Bei all diesen Aktionen stand der Hilfsgedanke als Wiedergutmachung für Kolonialismus und Sklaverei im Vordergrund.

In den 70er Jahren zog der Arbeitskreis ins historische Gerbertorhäusle in der Lederstraße ein. Daneben in der Teestube wurden Waren aus Projekten in der Dritten Welt verkauft, der Erlös floß dann wieder den Produzenten zu. Vom reinen Hilfsgedanken hatte sich das Motto zu „Hilfe zur Selbsthilfe“ gewandelt. „Gib dem Hungernden einen Fisch und er wird einen Tag lang satt - lehre ihn fischen und er wird nie mehr hungern“ - so lautete eines der eindrucklichen Plakate aus dieser Zeit. Experten waren gefragt, die Wissen über Ackerbau, Viehzucht, industrielle Fertigung und Medizin zu den armen „Unterentwickelten“ tragen sollten. Eine bedeutende Persönlichkeit war in dieser Zeit der ruhende, unruhige Pol des AK's, Karl Unsöld, Hauptschul-Lehrer, später Pensionär. Er war bis zu seinem Tod ein unermüdlicher Mitarbeiter und verstand es, viele politische Ansätze zu vereinen.

Mitte der 70er Jahre kamen, nicht zuletzt ausgelöst durch die Diskussion der „Grenzen des Wachstums“, die Entwicklungskrisen der eigenen Gesellschaft verstärkt in den Blick. Aus dem AK Dritte Welt gingen die Bürgerinitiative gegen Atomkraftwerke und die Fahrradinitiative hervor. In seinem „Reutlinger Manifest“ von 1976 hat der Arbeitskreis erklärt: „Entwicklungspolitische Aktionsgruppen (sind) herausgefordert, alternative Entwicklungsziele nicht nur zu diskutieren, sondern sich selbst alternativ zu entwickeln“ Doch auch über den Export von Atomanlagen in die Länder der 2. und 3. Welt

waren einige auf die Probleme des Entwicklungs- und Technologietransfers aufmerksam geworden.

In den 80er Jahren führte dies zu einer weiteren Veränderung unserer Sichtweise: Auch die Direktinvestitionen aus den Industriestaaten und die Kreditvergabe der Weltbank öffneten uns mehr und mehr die Augen für unser Tun „daheim“. So kamen wir zur Beleuchtung der Machenschaften des Reutlinger Furnierhändlers Danzer. Es folgten einige Aktionen gegen die Urwaldabholzung. Später weiteten wir unseren Blick, am Beispiel der Futtermittelimporte, auf die Zusammenhänge zwischen der Agrarpolitik der Länder des Nordens und dem Hunger im Süden: „Unsere Kühe weiden am La Plata ...“.

Um im Bilde zu bleiben mußte die Losung nun wieder heißen „... lehre ihn fischen und lass ihm einen Teil der Fische da.“ Die Hungerrevue, ein entwicklungs-politisches Kabarett, war der Höhepunkt dieser Phase, auch die Gründung des Entwicklungspädagogischen Informationszentrums fällt in diese Zeit.

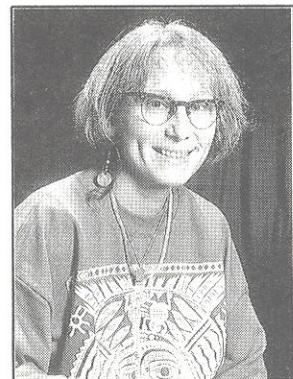
Die 90er Jahre sind nun geprägt von der Diskussion und dem Begreifen wollen komplexer Zusammenhänge. Die ungerechten Handelsstrukturen der WTO waren und sind hier ein weites Feld. Nach wie vor bleibt unsere Grundintention, auf lokale, regionale und weltweite wirtschaftliche und politische Ungerechtigkeiten aufmerksam zu machen und dagegen anzugehen. Denn trotz zunehmendem „globalem“ Bewußtsein bleibt festzuhalten, daß die Kluft zwischen Arm und Reich auf diesem Globus ständig größer wird.

„Gib dem Hungernden ... aber nur, wenn er nicht mit Dynamit fischen wird, wenn nicht systematisch die Ozeane leergefischt werden, wenn er mit eigenen Fischkuttern und Netzen fischen kann und wenn er die Besitzer der Fischgründe los wird ...“

weiter ... Lehrer/innen und Schüler/innen sind gleichermaßen an diesem Prozeß beteiligt ... Wir haben keine Schulgebäude mehr, sondern Schullandschaften ... Die Schulen sind miteinander und mit Partnerschulen in vielen Ländern verbunden ... Unser „Markt der Möglichkeiten des globalen Lernens“ ist zu einem wirklichen Marktplatz geworden, in dem sich wie am Dorfbrunnen oder neuerdings wie am Kopiergerät Leute treffen, Erfahrungen austauschen und dabei neue Ideen entstehen. So, wenn Sie/Ihr den Eindruck haben/habt, zu wenig über uns zu wissen, ist das durchaus Absicht. Wie wäre es mit einem Besuch bei uns im „wildem Süden“? Wir würden uns sehr darüber freuen (Adresse: EPIZ, Planie 22, 72764 Reutlingen, Tel.: 07121/491060, Fax: 07121/491102). Oder wir treffen uns, wie gesagt, auf der Jubiläumsveranstaltung.

Sigi Schell-Straub

Sigi Schell-Straub, Jahrgang 1955, Gymnasiallehrerin für Biologie und Mathematik, arbeitete 1983 - 85 und 1992 - 94 für den Deutschen Entwicklungsdienst an einer High School in Lesotho, seit 1995 Mitarbeiterin des EPIZ im Rahmen eines DED-Inlandsvertrages (Schwerpunkt: Beratungsservice für Schulen).



Wenn Begriffe zu Etikettierungen werden ...

- weitere Anmerkungen

Leserbrief zu ZEP 1/1996

In der ersten Nummer dieses Jahres erläuterte Alfred K. Tremml sein Verständnis von der Weltgesellschaft als einen weiteren Schritt der "sozialen Evolution". Aus der Analyse der "Weltgesellschaft" in der Sicht von Comenius, Kant und Luhmann leitet er neun Perspektiven ab und Nummer zwei beantwortet meine Frage, denn "Wir Menschen sind evolutionär auf einen (sinnlich) wahrnehmbaren Nahbereich - den "Mesokosmos" - selektiert. Alle unsere angeborenen Verhaltensdispositionen - theoretischer und praktischer Art - sind deshalb auf diesen Nahbereich beschränkt". Was ist eine angeborene theoretische Verhaltensdisposition? Was ist unsere "angeborene Fähigkeit zur Raum und Zeitrepräsentationskompetenz"? Mit Perspektive neun fand ich mich wieder auf sicherem Grund: "Nur durch Wissenschaft können die Probleme der äußeren Umwelt des Menschen und nur durch Erziehung können die Probleme der inneren Umwelt des Menschen bewältigt werden".

Weiter haben mich zwei Bilder des Heftes irritiert: Unter einer Bildfolge vom Urmenschen zum Homo Sapiens im Beitrag von Annette Scheunpflug findet sich die Unterschrift "Die genetische Ausstattung des Menschen beeinflusst den Umgang mit den komplexen Problemen der Weltgesellschaft". Den: "Die genetische Ausstattung des Menschen in den Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmung ist nämlich auf die Problemlösung im Nahbereich spezialisiert, die für die heutigen Probleme weitgehend dysfunktional geworden sind". Wieder der Mesokosmos. Doch warum ist das im Zusammenhang der Weltgesellschaft, der Globalisierung jetzt zu betonen? Die Griechen verließen bei der Besiedlung des Mittelmeeres ihren Mesokosmos genau so wie die englischen und spanischen Seefahrer der Neuzeit. Auch das "Heilige römische Reich deutscher Nation"

war nicht sinnlich wahrnehmbar.

Dann sitzen beim Hüttenabend Rupert Riedl, Irenäus Eibl-Eibesfeldt und Alfred K. Tremml einträchtig in der Kleingruppe zusammen, ein Bild eingebettet in die Wiedergabe eines Gesprächs zwischen A.K. Tremml und R. Riedl, vorgestellt als Meeresbiologe und evolutionärer Erkenntnistheoretiker. Im Plauderton werden noch einmal Botschaften der Biologie vorgestellt: Die genetische Ausstattung fördert die Kleingruppe, zu kleine Lebensräume, zu große Populationen können zu pathologischen Zuständen auch beim Menschen führen. Wieder Fragen: Auch die römische, die mittelalterliche Stadt waren längst nicht mehr auf die Kleingruppe beschränkt. Warum wird gerade jetzt die genetische Begrenzung des Menschen eingeführt und paradigmatisch betont?

Im zweiten Heft Antworten auf einige meiner Fragen durch die neue Frage "ist eine Evolutionstheorie erziehungswissenschaftlich brandgefährlich?", gestellt und mit "ja" beantwortet von Hans Bühler, Asit Datta, Gottfried Mergner und Wolfgang Karcher (Bühler u.a., 1006). Sie beziehen sich auf die Beiträge im ersten Heft und die Ankündigung eine von Alfred K. Tremml veranstalteten Tagung in Hamburg "Zur Natur der Moral". Unter Bezug auf Textstellen weisen sie die Positionen Tremmls zurück und fordern zur Diskussion auf, die dann bei der Tagung der Kommission BDW Anfang Juli 96 in Hamburg stattfand: Eine leidenschaftliche, aber nicht aufklärende Auseinandersetzung.

Wie gut, daß der wissenschaftliche Diskurs im dritten Heft von Martin Affolderbach und Annette Scheunpflug weitergeführt wird, aber bringt er mehr Klarheit? Die Antworten betonen die Bedeutung des Konflikts und belegen die Positionen von Anfang an mit den Etiketten "Parteilichkeit" und "Komplexität". Die Bühlers, Dattas, usw. haben eine "parteilichen", die Tremmls, Riedls, Scheunpflugs einen "komplexen" Ansatz. Doch worauf beziehen sich Affolderbach/Scheunpflug? Wo machen sie im Beitrag der Gruppe (Bühler u.a., 1996) die "Parteilichkeit" aus? Ich lese

als Positionsbestimmung die Betonung der Verantwortung; "Zentraler Grundsatz einer sozialwissenschaftlich orientierten Erziehungswissenschaft ist die Verantwortung -, und zwar sowohl die Verantwortlichkeit der einzelnen als Ziel von Aufwachsen und Erziehung, als auch die Verantwortlichkeit der WissenschaftlerInnen für die Implikationen ihrer Theorien". Warum also nicht die "Verantwortlichen" anstatt die "Parteilichen"? Dieser Begriff ist ehrenwert im entsprechenden Zusammenhang, Bühler verwendet ihn selbst, aber gerade nicht als Etikett in einer wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung! Und die "Komplexität": Sie ist gegeben, wenn frau/man sich "system- und evolutionstheoretischer Denkmodelle bedient". ... "Diese Modelle basieren auf der Grundeinsicht, daß gesellschaftliche Veränderungen immer multikausal sind ..." Aber doch nicht nur diese: die kritische Theorie würde dem sicher zustimmen und die "Parteilichen" auch. Also noch eine Umbenennung: Nicht "Komplexität", sondern "system-evolutionär".

Wo bleibt die versprochene "Erwidern an Hans Bühler ..."? Zwei Begriffe werden eingeführt und zur Etikettierung benutzt, aber die Auseinandersetzung bleibt auf der Strecke. Das wäre nachzuholen, doch die Autoren haben zwei Überschriften und weitere Erläuterungen eingeführt, die nicht neutral zwei Positionen beschreiben. "Parteilich", das klingt auch unter Einbeziehung der langen Herleitung in dem Artikel heute etwas einfältig, ideologisch, unwissenschaftlich. Da ist man mit "Komplexität" viel besser dran, multidimensional, multikausal, interdisziplinär, auf jeden Fall wissenschaftlich. Folgt einer der Gruppe Bühler, Datta, Karcher, Mergner dem hier beschriebenen Parteilichkeitsparadigma, wenn schon in dem Gruppenbeitrag davon nichts zu lesen ist? Leitet nur system- und evolutionstheoretisches Nachdenken die Menschen an ihre Handlungen "in einem größeren Kontext zu sehen und Alternativen immer auch mitzureflekieren"? Bezogen auf den aktuellen Stand der Debatte empfinde ich die

folgenden Sätze als eine Denunziation der Kritik von Bühler u.a. als unwissenschaftlich: "Sie (die Erziehungswissenschaft als Reflektionsinstanz) bietet gewissermaßen unterschiedliche Landkarten an, nach denen sich Pädagogen orientieren können. Eine Landkarte wäre jene der "Parteilichkeit", eine andere diese der "Komplexität". Letztere läßt die Dinge in einem feineren Maßstab erkennen und ist damit für Navigationen in sehr unübersichtlichen Gewässern geeignet. Hier ist das Pathos der Weltverbesserung nicht mehr mitverzeichnet, dazu ist der Maßstab zu klein." Die Erwiderung steht noch aus!

Jürgen Hess

Post aus der Steinzeit

Leserbrief zu ZEP 1/1996

Nachdem ich immer wieder Briefe aus der Steinzeit bekomme, muß ich wohl doch einige Anmerkungen zur Diskussion um evolutionstheoretische Überlegungen machen. Mit Erstaunen lese bzw. höre ich in Artikeln und Vorträgen von A. Tremel bzw. A. Scheunpflug, der Mensch sei nur im Nachbereich, eingedenk des Stammesdenken, zu Altruismus und Beziehungen fähig. Wenn ich es richtig verstehe, ist die Rede von einer ursprünglichen Beschränkung des Menschen auf seine unmittelbare Umgebung, auf ca. 12 Bezugspersonen wie im steinzeitlichen Stamm, und von Problemen und Konflikten, die daraus resultieren, daß dies heute nicht mehr gegeben ist.

Nun gibt es sicher manche faszinierenden Erkenntnisse und Einsichten von Verhaltensforschern. Allerdings wurde schon vor Jahren, in der Diskussion um Konrad Lorenz, davor gewarnt, allzurasche Schlüsse vom tierischen auf menschliches Verhalten zu ziehen. Vor allem muß man aufpassen, nicht in die Nachbarschaft von Leuten zu kommen, die leichtfertig Behauptungen aufstellen wie diese: Jeder Maikäfer, jeder Waschbär, jedes Rotkehlchen verteidigt sein eigenes Territorium und verhält sich nur so lange friedlich, solange gewisse territoriale Regelungen von den Artgenossen respektiert werden.

Bei den Menschen ist es nicht anders (Die Welt It. Psychologie heute 8/89). Hier werden Ziele verfolgt, die uns alarmieren, und alles muß getan werden, um sich davon abzugrenzen.

Was die Sache mit dem steinzeitlichen Stammesdenken betrifft, so kann ich nur sagen: Meine Erfahrungen mit der Steinzeit sind völlig anders. Während meiner Arbeit in einem Lehrerseminar im Hochland von Papua Neuguinea hatte ich nicht nur Studenten, die von sich sagen konnten "Ich lebe seit 1000 Jahren" (wie Maori Kiki, der ehemalige Außenminister, es ausdrückt im Titel seines gleichnamigen deutsch erschienen Buchs, das übrigens sehr lesenswert ist). In den Dörfern begegnete ich auch Menschen, die bis 1960 noch ganz und 1976 noch weitgehend in der Steinzeit lebten. Soviel ist sicher: "Beschränkt" waren sie nicht, sie hatten über das anschaulich Wahrnehmbare hinaus Vorstellungen über und Beziehungen zur weiten Welt, "Ferninteresse" an "unkonkreten Fremden" und "anonymen Gruppen" mehr als viele Leute hier. In einem abgelegenen Dorf, fernab von Straße, Zeitung usw. wurde ich als erste weiße Frau 1976 nicht nur mit Freundlichkeit überschüttet, sondern auch nächtelang befragt nach Sinn und Zweck und Herkunft von Kleidern, Geld, Flugzeugen und - der Berliner Mauer und wie die Menschen das verkraften. Ich traf auf so viel Neugier über den eigenen Horizont hinaus, wie ich es in Deutschland selten erlebe. Oder wen kümmerte und bekümmerte hier schon, welche Tragödien sich abspielten an der z. Zt. des Kolonialismus gezogenen schnurgeraden Grenze, die Papua Neuguinea von Irian Jaya trennt? Meine Nachbarn in Neuguinea waren eben nicht nur ihrem Lebenskreis verhaftet, sondern aufgeschlossen für die Welt, und sie hatten durchaus Konzepte der Zusammengehörigkeit in der Einen Welt im Kopf, seien sie religiöser Art - Wir Christen überall auf der Welt - oder das "bisnis" betreffend (Ihr trinkt unseren Kaffee, wir euer Bier). Bis heute bestehen Freundschaften fort, die eine Anteilnahme am Ergehen von mir und meiner Familie, der Kirchengemeinde und des Landes "jemani" am anderen Ende der

Welt bezeugen, die nicht nur beschämend ist, sondern vor allem die These, daß Menschen, im Stammesdenken verwurzelt, nicht fähig wären, über ihren kleinen Kreis hinauszusehen, doch sehr fraglich erscheinen lassen.

Es beruhigt mich zu hören, die Entwicklung des Gehirns wäre vor 3 - 8 Millionen Jahren wie auch immer abgeschlossen worden - daß die Mängel an "weitem Horizont" zumindest allen Menschen gemeinsam zugeschrieben werden. Aber ich denke, der Hinweis auf die real existierenden Steinzeitmenschen heute macht generell fraglich, ob das überhaupt je so stimmte - seit 3 - 8 Millionen Jahren - mit fehlender "natürlicher" Kompetenz für den Umgang mit Komplexität und für die Differenzierung zwischen Anschaulichkeit und Unanschaulichkeit, Intuition und Rationalität. Ob bei Niuginis, Indianern in USA oder "primitiven Naturvölkern" in Afrika, was steckte da immer schon Ungeahntes in den Köpfen und Vorstellungen!

Gewiß ist es sinnvoll, daß wir uns Gedanken machen, was hemmend bzw. förderlich ist für das Nachdenken und Verstehen der Welt über unseren Stamm hinaus. Soweit ich mich entsinne hat Tremel die Möglichkeiten und Perspektiven der Pädagogik, unter Hinweis auf evolutionsbedingte Zusammenhänge, nicht besonders hoch eingeschätzt. Genau dies elektrisiert mich. Werden hier nicht per Hinweis auf sogenannte "natürliche" Konstanten Hemmnisse zementiert, die das globale Denken und das Zusammenleben von Menschen erschweren oder gar unmöglich machen? Selbst, wenn es so wäre, daß unsere Gene oder sonst etwas uns nur erlauben, mit einer kleineren Gruppe enge Beziehungen aufzunehmen, was hülfe es dem Menschen, der sich in eine globalisierte Weltgesellschaft hineingeworfen findet und sehen muß, wie er und seine Kinder sich dort zurechtfinden, ohne daß es in der Katastrophe endet?

Aber zum Glück zeigt sich, "vieles, worauf wir Menschen besonders stolz sind, ist ... nicht rein biologisch erklärbar" (Vollmer) und vieles, was uns Angst oder Sorge macht eben auch nicht. Die Steinzeitmenschen aus Neuguinea lassen grüßen.

Barbara Zahn

Christiane Griese/Helga Marburger

Zwischen Internationalismus und Patriotismus

Konzepte des Umgangs mit
Fremdem und Fremdheit in den
Schulen der DDR

**IKO - Verlag für Interkulturelle Kommunikation,
Frankfurt am Main 1995, 209 Seiten**

Zwei Erziehungswissenschaftlerinnen, die eine mit 'ost-deutscher', die andere mit 'westdeutscher Sozialisation' (S.7), bemühen sich, vier Jahre nach dem 'offiziellen Ende des „zweiten“ deutschen Staates' (S.1) zwischen 'Vergangenheitsbewältigung' und einer nun glücklichen 'Zugriffsmöglichkeit' auf Quellen nach der 'Wende', auch ihren Beitrag, wie sie meinen, zur 'Hochkonjunktur von DDR - Schul- und Bildungsforschung' zu leisten (ebenda).

Ihr Ziel ist es zu ergründen, welche Konzepte des Umgangs mit Fremden und Fremdheit in den Schulen der DDR existierten. Das Untersuchungsfeld besteht weitgehend aus einer Dokumentenanalyse von staatlichen Lehrplänen, die für den agierenden Pädagogen Gesetzeskraft, also verbindlichen Charakter zu ihrer erzieherischen Umsetzung besaßen. Sie erlaubten ihm somit nur ein Mindestmaß (wenn überhaupt) an Kreativität. Von 'Konzepten', wie es aus dem Untertitel des Buches zu entnehmen ist und zwar im Sinne von Vorstellungen oder ersten Entwürfen, konnte also durchaus nicht die Rede sein.

Die Autorinnen informieren den Leser vor allem zu Fragen der Verbindung von Schule und ideologischer Erziehung, über Fremdes und Fremdheit, Internationalismus und Patriotismus, d.h. patriotische Erziehung, Heimmattreue und -liebe, über Klassenkampf und antirassistische und antifaschistische Erziehung im Unterricht, auf der Basis der für die DDR-Schule doktrinär-wissenschaftlichen Weltanschauung im 'real existierenden Sozialismus'. Allerdings erkunden beide Autorinnen lediglich die staatlichen Vorgaben. Ihre Umsetzung im Schulalltag klammern sie bewußt aus. Wir erfahren: „So erhebt denn unser historisch-hermeneutisches Vorgehen erst gar nicht den Anspruch, faktisches Erziehungshandeln und schon gar nicht dessen sozialisatorisch relevante Folgen widerzuspiegeln, sondern zielt ausdrücklich nur auf die Sondierung bildungspolitischer bzw. programmatischer sowie schul- und unterrichtspraktischer Vorgaben.“ (S.3) Das ist bedauerlich, wenn auch ihre praktische Umsetzung heute schwerlich nachvollziehbar ist. Denn

trotz aller Zwangsvorgaben durch Lehrpläne, Schullehrbücher, Unterrichtshilfen... wäre es für die Studie, doch besonders für den Leser von Gewinn, wenn er zumindest Hinweise über den agierenden Pädagogen bekommen würde. Pädagogische Wissenschaft lebt wesentlich vom stets ambivalenten erzieherischen Handeln auf der Grundlage von theoretisch Angedachtem, hier staatlich Vorgegebenem, sowohl im Rahmen formeller Bildung als auch in informellen Bereichen, in diesem Falle z.B. an Pionier- und FDJ-Nachmittagen, bei Freundschaftstreffen, Solidaritätsveranstaltungen, in Zirkeln, Arbeitsgemeinschaften... In diesen Veranstaltungen waren bei einem Großteil von Lehrern und Erziehern die meisten 'Ausbruchsversuche und -erfolge' zu verzeichnen. Und ab hier wäre es für die Wissenschaft und den Leser spannend geworden, denn es sind über Nacht nicht alle Gewohnheiten und Selbstverständlichkeiten abhanden gekommen, um einem Schuldgefühl Platz zu machen.

Für die Studie wäre es durchaus ein Gewinn gewesen, wenn die historische Abfolge, die Phasen der Entwicklung und Indienststellung der untersuchten Materialien mehr Beachtung gefunden hätten. Die Lehrplanersteller, das Ministerium für Volksbildung und dessen 'Schatten', die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, waren streng an Beschlüsse und Vorgaben von 'Partei und Regierung' gebunden, die das anzustrebende weltanschauliche Niveau entsprechend der 'historisch-konkreten Situation' (!) im Lande bestimmten. Die zumindest andeutungsweise Darstellung der Spannungen, die sich dabei in den einzelnen gesellschaftlichen Entwicklungsphasen bis zum Jahre 1990 auch in der Schulpraxis zeigten, vermißt der Leser generell. Parteipolitische Erziehungsforderungen, weltanschauliches und fachliches Niveau der Pädagogen und ihr praktisch-pädagogisches Handeln werden konfliktlos gleichgesetzt, das ist wissenschaftlich zumindest fragwürdig.

Schon allein durch die nicht nur geographisch abweichende 'Abstammung' der Autorinnen hätten sich Vergleiche zu beiden deutschen Schulsystemen angeboten, obwohl, wenn auch unterschwellig, ohne Einschränkungen das Maß aller Dinge im 'ersten' deutschen Staat gesehen wird, was ja wohl auch der Realität entspricht. So vermischen wir zumindest

Christiane Griese/Helga Marburger

Zwischen Internationalismus und Patriotismus

Konzepte des Umgangs mit Fremdem und Fremdheit
in den Schulen der DDR

Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migrationen,
Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität

Band 6

Gedanken und Vorschläge zu möglichen neuen Wegen, zum Andersmachen ohne kaputtzumachen, zum sinnvollen Umgang mit Erhaltenswertem im Heute für Erzieher und Zuerziehende, allerdings eben nicht nur bezogen auf das sogen. Beitrittsgebiet, sondern unter gesamtdeutschem Aspekt.

So liegt m.E. der Wert der Studie vor allem im Aufbereiten und Sichtbarmachen von ehemals dokumentarisch Bestimmtem und Festgehaltenem. Das sollte uns jedoch nicht genügen. Bereits vor knapp 170 Jahren befaßte sich Johann Wolfgang von Goethe mit ähnlichem forschungs-

methodischem Herangehen. Er konstatierte, daß in den (Natur)Wissenschaften treffliche Menschen allenthalben wohl gut voran kämen, doch ein nicht geringer Teil hielte zu sehr auf Facta „und sie sammeln deren in einer Unzahl, wodurch nichts bewiesen wird. Im ganzen fehlt der theoretische Geist, der fähig wäre zu Urphänomenen durchzudringen und der einzelnen Erscheinungen Herr zu werden“! (Eckermann, J.P.; Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens, F.A. Brockhaus Leipzig 1948, S.240)

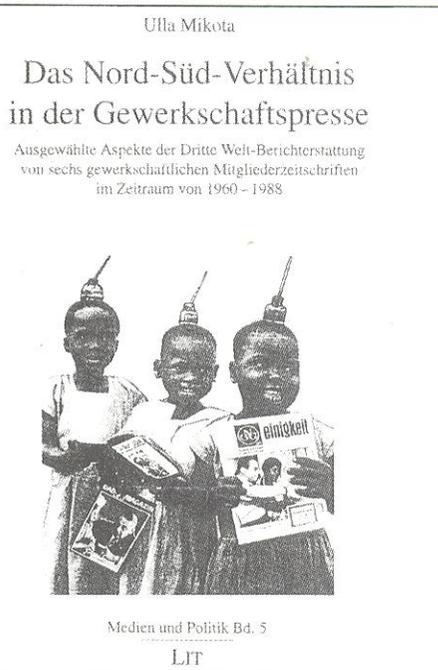
Jürgen Krause

Ulla Mikota

Das Nord-Süd-Verhältnis in der Gewerkschaftspresse

Ausgewählte Aspekte der Dritte Welt-Berichterstattung

...von sechs gewerkschaftlichen Mitgliederzeitschriften im Zeitraum 1960 - 1988. LIT Verlag Münster/Hamburg 1994, 245 Seiten



Die internationale Solidarität der Arbeitenden zählt zu den Grundwerten des gewerkschaftlichen Selbstverständnisses. Gleichzeitig aber sind die Gewerkschaften den unmittelbaren Interessen ihrer Mitglieder und damit der Wahrung der Besitzstände der nationalen Arbeiterschaft verpflichtet. Das konflikträchtige

Spannungsfeld zwischen dem hehren Anspruch, grenzüberschreitend für die Interessen der weltweiten Arbeiterklasse

einzutreten und dem Auftrag, die im nationalen Rahmen organisierten Anliegen ihrer Klientel zu vertreten, prägt das Verhältnis der deutschen Gewerkschaften zur Dritten Welt. Ausgehend von dieser politikwissenschaftlich begründeten Prämisse analysiert und begründet die Studie von Ulla Mikota, in welcher Weise die ambivalente Sicht der Gewerkschaften auf die Entwicklungsprobleme der armen Länder in den gewerkschaftlichen Medien zum Ausdruck kommt. Untersucht wird die entwicklungspolitische Berichterstattung in jeweils 29 Jahrgängen von sechs ausgewählten gewerkschaftlichen Mitgliederzeitschriften. In den Periodika Metall (IGM), Gewerkschaftspost (CPK), Textil Bekleidung (GTB), ÖTV-Magazin, Einigkeit (NGG) und Deutsche Post können im Zeitraum 1960 - 1988 insgesamt 3.708 Artikel zum Thema Dritte Welt belegt und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Doch keinesfalls handelt es sich bei dieser Studie, die als Dissertation an der Universität Frankfurt eingereicht worden ist, um eine trockene statistische Fleißarbeit; in spannender Weise wird vielmehr unter systematischen Aspekten entfaltet, welche Deutungsmuster zum Nord-Süd-Verhältnis die Gewerkschaftsmitglieder in ihren Verbandspublikationen vermittelt bekommen. Indem einerseits branchenspezifische Differenzen herausgearbeitet werden, andererseits der zeitgeschichtliche Werdegang der entwicklungspolitischen Berichterstattung untergliedert wird, ergeben sich aufschlußreiche Vergleichspunkte.

Das Ergebnis ist letztlich ernüchternd: Zwar kann durchaus eine anhaltende Kontinuität der Thematisierung der Nord-Süd-Problematik in allen gewerkschaftlichen Mitgliederzeitschriften belegt werden, der quantitative Umfang ist gleichwohl bescheiden. Im Durchschnitt stößt das Gewerkschaftsmitglied auf noch nicht einmal zwei Beiträge pro Heft, die sich auf die Dritte Welt beziehen. Leider versäumt es die Autorin, den Anteil der entwicklungspolitischen Berichterstattung und deren Wandel in Relation zum Gesamtumfang der Hefte zu bestimmen. Daniel Glass war in einer älteren Studie nur bei spärlichen 2 % der Beiträge in der Zeitschrift "Metall" auf Inhalte gestoßen, die die Dritte Welt betreffen. Zieht man weiterhin in Betracht, daß die internationale Zusammenarbeit im Etat der im DGB zusammengefaßten Gewerkschaften derzeit nur Promillewerte umfaßt und auch die gewerkschaftliche Bildungsarbeit die Nord-

Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

Süd-Thematik nur in wenigen Nischen pflegt, muß man befürchten, daß sich die Gewerkschaften der Herausforderung, vor die sie die fortschreitende Internationalisierung des Kapitals und der Globalisierung der Ökonomie stellt, noch nicht angemessen gestellt haben. Die Analyse der einschlägigen Deutungsmuster bestärkt diesen Eindruck: die konkreten Beziehungen und Interessenkonflikte zwischen Ökonomien des Nordens und des Südens bleiben in der Regel unterbelichtet, gewerkschafts- oder branchenspezifische Themenstellungen rücken in den Hintergrund, die Rolle der Bundesrepublik als wesentlicher Akteur im global "herrschenden Machtkartell" ist weitgehend ausgeblendet. Vor allem aber krankt die entwicklungspolitische Berichterstattung der gewerkschaftlichen Medien bis heute daran, daß Stimmen aus dem Süden kaum einmal selbst zu Wort kommen. Letztendlich, so resümiert die Untersuchung von Ulla

Mikota, tragen die gewerkschaftlichen Medien mit dazu bei, gegenüber einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Verwicklungen in die Nord-Süd-Problematik zu immunisieren. Bedauerlicherweise endet die umfangreiche Untersuchung gerade an jener zeitgeschichtlichen Wende, die, in den Jahren 1989/90, den Beginn einer "neuen Weltordnung" markiert. Der dadurch ausgelöste, nunmehr tatsächlich weltweite, Siegeszug der kapitalistischen Marktwirtschaft sollte auch die Gewerkschaften dazu motivieren, ihre Funktion in einer globalisierten Ökonomie neu zu bestimmen und ihre politischen Strategien und ihre Bildungs- und Medienarbeit den gewandelten Herausforderungen anzupassen. Ulla Mikota, die kürzlich zur Geschäftsführerin des Verbandes Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsorganisationen berufen wurde, liefert hierfür in ihrem lebenswerten Buch wertvolle Anhaltspunkte.

Klaus Seitz

Oxfams Beitrag zum Jahr der Armutsbekämpfung

Eade, Deborah/Suzanne Williams: The Oxfam Handbook of Development and Relief, 3 Bde, Oxfam, Oxford 1995, 1272 S., £ 25

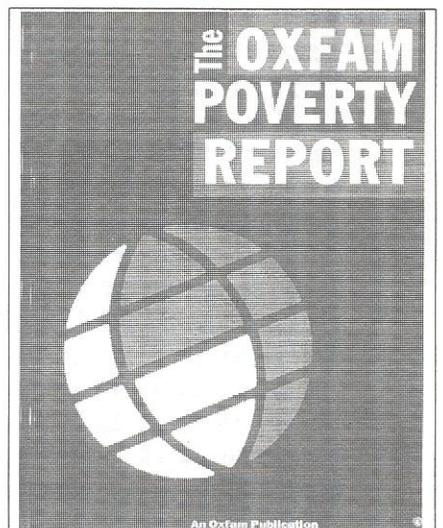
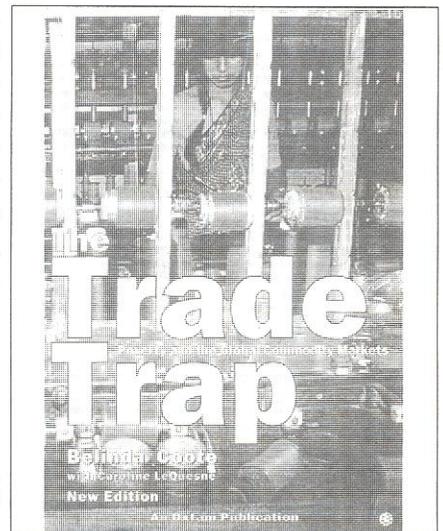
Watkins, Kevin: The Oxfam Poverty Report, Oxfam, Oxford 1995, 250 S., £ 9,95

Coote, Belinda/Caroline LeQuessne: The Trade Trap. Poverty and the Global Commodity Markets, Oxfam, Oxford 1996², 243 S., £ 9,95

Das verflossene Jahr 1996 ist von der UNO als das Jahr der Armutsbekämpfung deklariert worden. Vielleicht hat es wieder kein Schwein gemerkt. Die Medien nahmen kaum Notiz davon. Die reichen Länder sind mit sich und mit der Rettung ihrer Konkurrenzfähigkeit so sehr beschäftigt, daß alle anderen Probleme in den Hintergrund gedrängt werden. Ungeachtet des UN-Versuchs ist die Kluft zwischen arm und reich weltweit wieder einmal gestiegen. Wenn die Weltorganisation mit der Deklaration beabsichtigt hätte, das Weltbewußtsein zu wecken, dann ist das Ergebnis sehr mager geblieben. Die einzigen Reaktionen kommen - wenn überhaupt - von den NGOs, deren Bekanntheitsgrad in der Öffentlichkeit relativ gering sind. Nur die Eingeweihten kennen einige NGOs. Eine der bekanntesten, seriösen und weltweit operierenden NGO ist Oxfam. Sie hat zum Jahr der Armutsbekämpfung drei bemerkenswerte Bücher herausgegeben. Das enzyklopädische Handbuch ist unentbehrlich

gleichermaßen für PraktikerInnen wie PolitikerInnen, für StudentInnen wie LehrerInnen. Mit ihren Jahrzehnten Erfahrung in über 70 Ländern hat Oxfam offenbar gelernt, daß auch kurzfristige Katastrophen- und Nothilfe dann Aussichten auf Erfolg haben, wenn langfristige Entwicklungsziele und globale Veränderungen nicht aus den Augen verloren werden. In dem ersten Band legen die VerfasserInnen die Grundlagen fest: Oxfams Einstellung zur kurzfristigen Hilfe und Entwicklung, die nicht güter- sondern menschenzentriert sind, und die sich auf die Bildung der eigenen Fähigkeit von Betroffenen konzentriert. Im zweiten Band werden Aktionsfelder wie Produktion, Gesundheit und Notfallsituationen mit allen Parametern behandelt. Der dritte Band ist gewissermaßen ein Adreßbuch mit Anschriften von 500 nationalen und internationalen NGOs.

Der Armutsbericht von Watkins ist auch deshalb für interessierte Laien sowie für den in dem Bereich tätigen Professionellen gleichermaßen interessant, weil



Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension Rezension

zum einen die wichtigsten Gründe für die weltweite Armut verständlich erläutert und ihre Zusammenhänge aufgezeigt werden und zum anderen im letzten der sieben Kapitel die konkrete Agenda zur Veränderung und Bekämpfung der Armut dargelegt wird.

Das dritte Buch von Coote/LeQuesne ist mittlerweile ein

Bestseller und auch in deutscher Übersetzung erhältlich. Das Buch erschien 1992 in der ersten Auflage. Damals gab es die WTO (World Trade Organization), die Nachfolgerin von GATT, noch nicht. Caroline LeQuesne hat in der Neuauflage ein lesenswertes Kapitel von 23 Seiten über WTO (from GATT to WTO) geschrieben.

Asit Datta

Forschungsarbeiten in einer allgemein verständlichen und lesbaren Form

Reed, David (Hg): Structural Adjustment, the Environment and sustainable Development, mit WWF, 1995, 386 S., £ 16,95

Dudley, Nigel/Jean Paul Jeanrenaud/Francis Sullivan: Bad Harvest? The Timber Trade and the Degradation of the World's Forests, mit WWF, 1995, 204 S., £ 12,95

Jepma, C.J.: Tropical Deforestation. A Socio-Economic Approach, 1995, 316 S., £ 18,95

Adams, W.M.: Future Nature. A vision for Conservation, mit BANC, 1996, 220 S., £ 12.50

Alle Bücher sind beim Earthscan Verlag, London, erschienen.

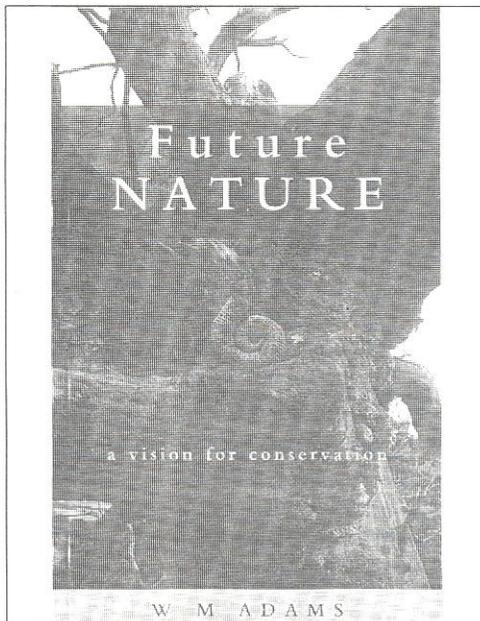
Die LeserInnen unseres ZEP-Rezensionsteils kennen den eben genannten Verlag bereits. Wir haben mehrmals Bücher dieses Verlages vorgestellt. Earthscan arbeitet eng zusammen mit nicht kommerziellen nationalen wie internationalen NGOs und veröffentlicht Bücher fast ausschließlich zu Themen wie Entwicklung und Umwelt. Besonders hervorzuheben sind solche Bücher, die Ergebnisse langjähriger Forschungsarbeiten in einer allgemein verständlichen und lesbaren Form darbieten. Das hier erstgenannte Buch von Reed (hg) ist ein solches Buch. Es enthält neun Länder-Fallstudien aus Afrika, Lateinamerika und Asien. Diese im

zweiten Teil des Buches dargelegten Studien machen drei Viertel des Buches aus und sind so gesehen der Hauptbestandteil des Buches. Im ersten Teil wird eine Einführung über Instrumente der globalen Wirtschaftspolitik und über dauerhafte Entwicklung, die im Widerspruch zueinander stehen, gegeben. Dies ermöglicht den LeserInnen, die Länderstudien ein- und zuzuordnen. Im dritten Teil werden nicht nur kurz- und langfristige Folgen aufgezeigt und Rückschlüsse gezogen, sondern auch konkrete Empfehlungen für Reformen im makroökonomischen Bereich, im Selbstverständnis des Staates und im Bereich der internationalen Institutionen vorgeschlagen.

Während sich das zweite Buch von Dudley (u.a.) mit dem Holzhandel und die Auswirkungen des Handels auf den Welt-Waldbestand - ebenfalls anhand von Fallstudien - beschäftigt, versucht Jepma aus sozio-ökonomischer Sicht das Verschwinden des Regenwaldes - am Beispiel von Amazonas und Indonesien - zu ergründen. Darüber hinaus stellt Jepma verschiedene analytische und integrative Modelle und Szenarien vor.

Das letzte Buch von Adams ist eher eine philosophische Abhandlung über die Notwendigkeit der Naturbewahrung. Adams analysiert die Hindernisse einerseits und entwickelt neue Ideen, die eine veränderte Vorstellung von Biovielfalt und dauerhafter Entwicklung verlangen. Adams schlägt Brücken nicht nur zwischen Ökonomie und Ökologie, sondern auch zwischen Wissenschaft, Natur und Kultur. Nach Adams könne die Natur nicht abgesondert in Nationalparks gerettet werden, vielmehr müsse sie ein integraler Bestandteil unseres Alltagslebens werden. Die Bedeutung der Naturbewahrung sei somit für die Zukunft unermeßlich.

Asit Datta



Nach Adams könne die Natur nicht abgesondert in Nationalparks gerettet werden, vielmehr müsse sie ein integraler Bestandteil unseres Alltagslebens werden. Die Bedeutung der Naturbewahrung sei somit für die Zukunft unermeßlich.

Kurzrezensionen

Landesfrauenausschuß der GEW Baden-Württemberg (Hg.): Durchbruch zu einer feministischen Bildung - Frauen für die Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse, Kleine Verlag 1995, 204 S., 32,-

Nicht Frauen haben ein gestörtes Verhältnis zu Politik, sondern die traditionelle Politik hat ein gestörtes Verhältnis zu Frauen - mit dieser These zum Thema "Mädchen und politische Bildung" eröffnet Prof. Dr. Birgit Meyer den Reigen der Beiträge dieser Dokumentation des Kongresses "Frauen und Schule". Die Autorin plädiert dafür, Strategien der Einmischung jenseits der klassischen, geschlechtshierarchischen Politikmuster auszuprobieren.

Das Resümee von Ursula Jaeger ist, daß eine Transformation der "Jungenschule" in eine "Jungen- und Mädchenschule", die ihrem Namen gerecht werde, bis heute nicht stattgefunden hat - trotz vielfach besserer Leistung (bei aller Skepsis bezüglich der Leistungsmessung) sind Mädchen noch immer vielfach die gnädigerweise "Geduldeten" und "Mitgemeinten". Die Koedukations-Vorbehalte in der neueren Frauenbewegung sind insofern nicht unverständlich. Auch die Autorin fordert zumindest einen zeitweisen geschlechtsgetrennten Unterricht.

Mit mädchengerechten Lehr- und Lernangeboten beschäftigt sich der 2. Teil des Buches. Christine Just zeigt, daß neben "Vorzeigefrau" Marie Curie viele weitere Frauen als Physikerinnen tätig waren - Anknüpfungspunkte für einen nicht länger allein männerzentrierten Physikunterricht lägen also durchaus auf der Hand.

Eva-Maria Hartmann geht den Sozialisationsbedingungen von Mädchen nach, die Ingenieurin geworden sind und damit einen stark männlich besetzten Beruf ergriffen haben.

Weitere Beiträge beschäftigen sich unter anderem mit mädchengerechtem Deutsch- und Gemeinschaftskundeunterricht und der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen (und Lehrern!). In allen Beiträgen geht es vorrangig um mädchenorientierte Inhalte und Angebote, nicht jedoch um eine grundsätzlich andere Struktur und Organisation von Schule und Unterricht. Eine vergleichbare Diskussion, bezogen auf die spezifische Situation und Praxis der freien Schulen, müßte erst noch stattfinden. Ein Nachteil der hier vorliegenden Texte ist außerdem, daß sie zu kurz sind (meist unter 10 Seiten) und daher viele Fragen offenlassen.

Gerald Grüneklee

Thomas Schäfer: Reflektierte Vernunft - Michel Foucaults philosophisches Projekt einer antitotalitären

Macht- und Wahrheitskritik, Suhrkamp Verlag 1995, 215 S., 19,80 DM

Thomas Schäfer wendet sich gegen einen in religiösen und metaphysischen Bindungen aufgehenden "Denk-Fundamentalismus", wie er z.B. in der "Therapie-Kultur" auftritt. Diesem Hang zum Autoritären in der Gesellschaft stellt er Foucaults Denkmodell gegenüber, das "mit dem aufklärerischen Säkularismus wirklich Ernst macht", indem Foucault sich normativen "Wahrheitsansprüchen" widersetzt. Eine "permanente Kritik unserer selbst" ist nach Foucault schon deshalb nötig, um der Falle der Formierung und der kulturspezifischen Bedingtheit unserer, durch unbewußte Regeln konstituierten, Denk- und Lebensformen zu entgehen. Eine umfassende Konzeption von Befreiung ist damit ein wesentlicher Kernpunkt von Foucaults philosophischem Ethos.

Was dies mit Pädagogik zu tun hat? Nun, mit seiner Aussage "jedes meiner Bücher ist Teil meiner Biographie" nimmt Foucault Partei für eine konsequente Subjektivität, die allen universellen Geltungsansprüchen der Pädagogik - umfassender: allen von Machtssystemen installierten und durch entsprechende Sanktionsandrohungen stabilisierten Begründungsverhältnissen von "uns" in den "anderen, also den Ein- und Ausschließungen in all ihren Erscheinungen - fundamental entgegensteht. Foucault, der sich zeitlebens gegen die moderne Herrschaft der "Disziplinargesellschaften" gewandt hat ("alle in der Gesellschaft angelegten Disziplinäreinrichtungen bilden zusammen das große Kerkernetz"), erweist sich damit auch als anti-pädagogischer Ketzer.

Gerald Grüneklee

Rolf Gössner (Hg.): Mythos Sicherheit - Der hilflose Schrei nach dem starken Staat. Nomos Verlagsgesellschaft 1995, 512 S., 58,-

Das Buch ist eine Absage an den gegenwärtigen Sicherheitsdiskurs und seine Mythen. "Organisierte Kriminalität"? - Ein überaus schwammiger Wischi-Waschi-Begriff, der mehr verdeckt als erklärt; "wachsende Kriminalität"? - Das "Jahr des Verbrechenens" - mit den meisten Morden in der BRD - war 1975, nicht 1995; "starker Staat" als notwendiges Mittel gegen rechte Gewalt? - nach wie vor verharmlosten Polizei und Verfassungsschutz rechts in dem Maße, wie sie gegen links überreagieren; "Harmonisierung" der europäischen Innen- und Sicherheitspolitik? - längst schon hat sich die Beweislast umgekehrt, gilt der Mensch als Sicherheitsrisiko, das seine Unschuld erst noch beweisen muß. Die Autoren - der Frauenanteil ist marginal - der über 30 Beiträge zeichnen ein differenziertes Bild der Kriminalitätsstatistiken und widerlegen die durch die Medien vermittelten Vereinfachungen und Verzerrungen zum Thema mit einer solchen Verve in ihrer ganzen Vielfalt, das die von profilierungssüchtigen Politikern und auf-lagengierigen Medien entworfenen Bedrohungsszenarien

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

glattweg verpuffen. Dabei bleibt kaum ein Bereich unbeachtet, ob es nun um die Bekämpfung "Organisierter Kriminalität", den "Kampf gegen rechts", die Stellung der Polizei im demokratischen Verfassungsstaat, den Verfassungsschutz, die Verzahnung von Polizei und Geheimdiensten, personelle Sicherheitsüberprüfungen, private Sicherheitsdienste, die gesonderte und ausgeweitete Ausländererfassung, die Entwicklung einer europäischen Innenpolitik, die "neuen Mauern in Europa" oder sozial- und verfassungsverträgliche Alternativen zur herrschenden Politik geht. Das die Kritik des Bestehenden schärfer und überzeugender ausfällt, als der sich mit möglichen Lösungsansätzen beschäftigende Teil, ist ein Manko vieler derartiger Sammelbände. Doch die Autoren dieser Beiträge halten nicht nur Reförmchen bereit, sondern bieten diskussionswürdige Gedanken, z.B. zur Drogenpolitik und für eine Anti-Diskriminierungsgesetzgebung. Das dabei auch Präventionskonzepte nicht ohne Risiken sind, zeigt Fritz Sack beispielhaft in seinem Beitrag "Prävention - ein alter Gedanke in neuem Gewand. Zur Entwicklung und Kritik der Strukturen 'postmoderner' Kontrolle".

Vorbehaltlos zuzustimmen ist auf dem S. 24 vorweggenommenen Resümee: "Was dieses Land dringend benötigt, sind tiefgreifend-strukturelle Veränderungen, die mit einer deutlichen Absage an die Dominanz polizeilicher bzw. strafrechtlicher Lösungsversuche verbunden sein müßten: eine umfassende Demokratisierung von Staat, Wirtschaft und Gesellschaft, eine Beendigung der sozialen Desintegration und Entsolidarisierungsprozesse ... Sozialpolitische Phantasie und bürgerrechtlich orientierte Kompetenz sind gefragt". Praktische Anknüpfungspunkte hierzu bietet der vorliegende Sammelband allemal. *Gerald Grüneklee*

Eva Maria Hinterleitner: Bildung durch Reisen, eine entwicklungspolitische Studienreise Erwachsener nach Burkina Faso: Ein interkulturelles Lernfeld? Universitätsverlag Rudolf Trauner, Linz 1996, 238 S., ISBN 3 85320 804 5, „Schriften der Johannes Kepler Universität Linz, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Reihe B, Nr. 19

In dieser Dissertation wird ein entwicklungspolitisches Bildungsmodell vorgestellt, das sich das zunehmende Reisebedürfnis der Menschen zunutze macht. Ausgangspunkt der vorliegenden Untersuchung bildet das Interesse an den Auswirkungen einer Studienreise Erwachsener in die Dritte Welt auf die Reisenden hinsichtlich ihrer Kenntnisse, Gefühle und Einstellungen, Aktivitäten, persönlicher Konsequenzen. Die Ergebnisse dieser Untersuchung werden im letzten Kapitel dargestellt. Über den Zeitraum von einem Jahr werden der Informationszuwachs, die Relativierung der Auffassungen über die Dritte Welt, die Zunahme der Problemeinsicht in entwicklungspolitische Thematiken, die Schwierigkeiten interkultureller (Meta-)Kommunikation nachgezeichnet. Anhand dieser bewußt

gestalteten Begegnung wird die Möglichkeit des Einblicks in entwicklungspolitische Aktivitäten Österreichs in Burkina Faso geboten. Durch das Lernen an Projekten werden Handlungsperspektiven der Betroffenen, aber auch eigene, erkannt. Das neugewonnene Wissen soll im Beruf, aber auch im Privatleben umgesetzt werden. *(Red.)*

Klaus-Börge Boeckmann/Thomas Fritz (Hg.): Deutsch als Zweitsprache und berufliche Bildung, Studien Verlag, Innsbruck-Wien 1996, 119 S., ISBN 3-7065-1169-X

Dieses Buch versammelt Beiträge namhafter AutorInnen zu den Themenbereichen: Analyse der Sprache von „Gastarbeitern“, Mehrsprachigkeit und Einsprachigkeit in der Schule, Prinzipien eines interkulturellen Unterrichts an Berufsschulen, Situation an Wiener Berufsschulen, Berufliche Weiterbildung, Jugendliche im zweiten Bildungsweg.

Die Autoren können und wollen keine unmittelbaren Handlungsanleitungen und Patentrezepte geben, sondern Perspektiven für eine theoretisch fundierte Weiterentwicklung der Unterrichtsmodelle für Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung aufzeigen. *(Red.)*

Martin Hartmann: Beruf, Bildung, Entwicklung, eine Untersuchung der „Entwicklungstheorie“ in der Perspektive einer internationalen Berufs- und Arbeitspädagogik, IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation, Frankfurt 1994, 550 S., 59,80 DM, ISBN 3-88939-3

Angesichts der krisenhaften Situation in vielen Teilen der Erde stellt sich die Frage, welchen Anteil Entwicklungsstrategien seit dem Zweiten Weltkrieg an diesem Zustand haben. In ihnen wird ganz selbstverständlich davon ausgegangen, daß die technischen, wissenschaftlichen und bildungspolitischen Errungenschaften des europäisch-amerikanischen Kulturkreises zur Grundlage jeglicher Lebensweise gemacht werden müssen. In der Analyse der philosophischen und historischen Herkunft wird die Entwicklungsgeschichte westlicher „Entwicklungstheorie“ untersucht. Aus der Perspektive einer internationalen Berufs- und Arbeitspädagogik werden ihre grundlegenden Prämissen einer radikalen Kritik unterzogen. *(Red.)*

Jahrbücher - Handbücher

UNFPA (Hg.): Weltbevölkerungsbericht 1996, Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen (DGVN), Bonn 1996, 82 S., DM 15,-

UNDP (Hg.): Bericht über die menschliche Entwicklung 1996, DGVN, Bonn 1996, 263 S., DM 38,-

Weltbank (Hg.): Jahresbericht 1996, Washington DC 1996 (erhältlich über DGVN, Bonn), 280 S., DM 39,-

Betz, Joachim/Stefan Brühne (Hg.): Jahrbuch Dritte

Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension Kurzrezension

Welt 1997, BSR 1177, Beck, München 1996, H 319 S., DM 24,-

Altner, Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch Ökologie 1997, BSR 1178, Beck, München 1996, H 344 S., DM 24,-

Brown, Lester R. u.a. (Hg.): Vital Signs 1996-1997, World Watch, Earthscan, London 1996, 169 S., £ 12,95

World Watch Inst. (Hg.): Zur Lage der Welt 1996, Konzepte für das Überleben unseres Planeten, Fischer 12943, Frankfurt a.M. 1996, 335 S., DM 24,90

Baratta, Mario von (Hg.): Der Fischer Weltatlas 1997, Frankfurt a.M. 1996, 1280 S. Kol., DM 22,90

amnesty international (Hg.): Jahresbericht 1996, Fischer 13196, Frankfurt a.M. 1996, 557 S., DM 16,90

Kidron, M./R. Segal (Hg.): Der Fischer Atlas - Zur Lage der Welt, Fischer 13410, Frankfurt a.M. 1996, 158 S., DM 20,-

UNICEF (Hg.): Zur Situation der Kinder in der Welt. Kinderarbeit 1997, Fischer 13481, Frankfurt a.M. 1996, 187 S., DM 16,90

Messner, D./F. Nuscheler (Hg.): Weltkonferenzen und Weltberichte. Ein Wegweiser durch die internationale Diskussion, INEF, Dietz, Bonn 1996, 294 S., DM 24,80

Debiel, T./F. Nuscheler (Hg.): Der neue Intervenismus. Humanitäre Einmischung zwischen Anspruch und Wirklichkeit, SEF, Dietz, Bonn 1996, 287 S., DM 24,80

Alle Jahre wieder erscheinen Jahrbücher. Manche sind allgemein und umfassend in dem Sinne, daß sie aktualisierte Informationen über verschiedene Gebiete kurz und präzise zusammenfassen. In diesem Sinne unentbehrliches Jahrbuch ist der Fischer Weltatlas. Andere geben zu einem bestimmten Gebiet umfangreiche Informationen wie der Bericht von ai oder des UNFPAs. Wieder andere wie Kodron/Segals Atlas oder World Watch Instituts Vital Signs machen gewisse Zusammenhänge wie Armut/Reichtum, industrielle Produktion -Umwelt, Agrarerzeugnisse und Hunger graphisch deutlich und geben entsprechende Erklärungen dazu.

Wie wir mehrmals berichtet haben, sind die Jahrbücher keine bloß aktualisierten Wiederholungen der Ausgaben vom letzten Jahr - gewöhnlich werden neue Themen bzw. Schwerpunkte bearbeitet. So ist beispielsweise der Schwerpunkt des diesjährigen UNFPA-Berichts Verstärkung der Welt, Entwicklung der Megastädte in der Dritten Welt. Der UNICEF-Bericht hat sich diesmal dem Thema der Kinderarbeit angenommen. Das Jahrbuch berichtet nicht nur über Zahlen und Zustände, sondern stellt auch Ursachen und Hindernisse zur Beseitigung differenziert dar. Gerade in diesem Bericht ist die Differenzierung deshalb wichtig, weil die Ursachen, Erscheinungsformen und Auswirkungen nicht nur von Kontinent zu Kontinent, sondern auch von Land zu Land, von einer Region zur anderen innerhalb eines Landes häufig sehr unterschiedlich sind. Das UNDP-Handbuch berichtet über einen Indikator CPM (Capability Poverty Measure), den das UNDP gerade entwickelt. Auf-

schlußreich ist der Bericht der Weltbank, wie sie Armut bekämpft (S. 52f.) und in diesem Zusammenhang ein ganzes Kapitel dem Begriff des "Humankapitals" widmet.

Sowohl für interessierte Laien als auch für professionelle VermittlerInnen leisten die Jahrbücher unschätzbare Dienste. Besonders erwähnenswert sind die letztgenannten zwei Bücher. Sie helfen den LeserInnen, sich in dem Dschungel der Weltkonferenzen und Interventionen zurechtzufinden.

Asit Datta

Bachmann, Helmut/Iby, Manfred/Kern, Augustin/Osinger, Dietmar/Radnitzky, Edwin/Specht, Werner: Auf dem Weg zu einer besseren Schule. Evaluation der Schulautonomie in Österreich. Auswirkungen der 14. SchOG-Novelle. Bildungsforschung Band 11, herausgegeben vom Bildungsministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, STUDIENVerlag, Innsbruck/Wien 1996. 36,80 DM, 229 S., ISBN 3-7065-1177-0.

Gerade Konzepte des globalen Lernens werden häufig mit reformpädagogischen Implikationen und Forderungen nach einer „autonomen Schule“ verbunden. Unter welchen Perspektiven eine Autonomisierung von Schulen sinnvoll ist und welche Veränderungen dabei in den einzelnen Schulen entstehen, ist jetzt in Österreich in einer großangelegten Untersuchung empirisch erhoben worden. Die Forschergruppe zieht aus der Untersuchung umfangreiche Folgerungen zur Autonomieentwicklung und entwickelt damit eine Perspektive, die Fehler vermeiden hilft. Eine umfangreiche Bibliographie zur Schulautonomie rundet den Band ab. Der Untersuchung ist breite Rezeption zu wünschen!

Annette Scheunpflug

Gnahn, Dieter: Handbuch zur Qualität in der Weiterbildung - Stand, Perspektiven, Praxis. Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Berufliche Bildung & Weiterbildung 2, Hannover 1996.

Bezug: Institut für Entwicklungsplanung und Struktur-forschung an der Universität Hannover, Lister Str. 15, 30163 Hannover, Tel. 0511/39970; Fax /3997229.

Auch die entwicklungsbezogene Bildung muß sich mit der Sicherung der Qualität von Weiterbildungsangeboten auseinandersetzen. Dieses Buch bietet einen Überblick über den Stand der Diskussion zur Qualitätssicherung in der Weiterbildung und stellt aktuelle Qualitätskonzepte im Überblick dar. Es werden verschiedene Verfahren zur Qualitätssicherung beschrieben. Ausgewählte Literaturhinweise zum Thema ermöglichen eine vertiefende Beschäftigung. Das Buch bietet für diejenigen, der an der Verbesserung des Weiterbildungsangebotes und an der Überprüfung des erreichten Standes interessiert ist, vielfältige Anregungen, die sicherlich auch für die entwicklungsbezogene Bildung fruchtbar gemacht werden können.

(Annette Scheunpflug)

Unterrichtsmaterial

Claus D. Grupp: Welt im Wandel, Armut im Süden - Verschwendung im Norden, 5. überarbeitete Auflage, OMNIA Verlag, Köln 1996, 72 S., ISBN 3-89344-029-1

Karl Engelhard: Entwicklungspolitik im Unterricht, Lehrerband zur Schülerbroschüre „Welt im Wandel“, Omnia Verlag GmbH, Köln 1996, 4. überarbeitete Auflage, 176 S., ISBN 3-89344-030-5

Bezug: BMZ, Postfach 120322, 53045 Bonn.

Die Herausgabe dieser Schrift durch den OMNIA Verlag wurde durch das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Bonn finanziell ermöglicht. Das Schülerheft und der Lehrerband erscheinen seit vielen Jahren als Ergänzung für die häufig stark veralteten Schulbücher und richten sich vor allem an den Unterricht in der Sekundarstufe II im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich (Politik- und Geographieunterricht).

Die Bände sind gegenüber der vorhergehenden Auflage völlig neu aufgebaut und damit bedeutend verändert worden. Die Bände tragen den Veränderungen der Entwicklungspolitik in den letzten Jahren Rechnung und stellen globale Entwicklungsprobleme - anders als das neue Heft „Informationen zur politischen Bildung“ der Bundeszentrale für politische Bildung zum Thema „Entwicklungsländer“ - in den Vordergrund. Der Lehrerband liefert neben basalen Informationen zur Didaktik der entwicklungsbezogenen Bildung Einblick in den problematischen Begriff „Entwicklung“. Im zweiten Teil des Buches wird der Wandel in der Entwicklungspolitik und der Entwicklungszusammenarbeit nachgezeichnet. Der dritte und umfangreichste Teil des Bandes beschreibt Problembereiche und Lösungsansätze der Entwicklungspolitik, die nach globalen Problemzusammenhängen und regionalen Schwerpunkten differenziert werden. Der letzte - und kleinste - Teil stellt die Dimensionen der Entwicklungszusammenarbeit Deutschlands dar.

Da ein so komplexes Thema am besten durch Darstellung aus verschiedenen Sichtweisen bearbeitet werden kann, ist es positiv, daß vielfache und unterschiedliche Quellen eingearbeitet und dem Lehrerband als Materialien angefügt wurden. Gerade der Lehrerband, mit dessen Überarbeitung sich Verlag und Autoren offensichtlich viel Mühe gemacht haben, eignet sich - wenn ein wissensorientierter Zugang zum Thema Vorrang haben soll - gut für die Arbeit mit Studenten, da hier basale Informationen zum Thema übersichtlich und umfassend zusammengetragen wurden.

Annette Scheunpflug

Dritte Welt Haus Bielefeld/Caritas International (Hg.): Armut im Blick. Eine Bildkartei über nationale und internationale Armut. Für Unterricht und Bildungsarbeit. 40 schwarz-weiß-Photos (DIN A4), Begleitheft und Unterrichtsvorschläge, Bielefeld 1996, 24 DM.

Bezug: Dritte Welt Haus Bielefeld, August-Bebel-Str. 62, 33602 Bielefeld, Tel. 0521/62802; Fax /63789.

Als pädagogisches Materialpaket kann die Bildkartei im Unterricht (Sek. I u. Sek. II) in der Jugend- und Erwachsenenbildungsarbeit eingesetzt werden. Die Bildkartei enthält 40 schwarz/weiß Fotos DIN A4, die nationale wie internationale Armut darstellen. Ausschnitthaft weisen die Fotos auf Probleme und Zusammenhänge hin, die Menschen in der Bundesrepublik Deutschland wie auch in den Ländern der Dritten Welt bei der Entfaltung ihres Lebens behindern. Verschiedene Aspekte von Armut und Reichtum werden beleuchtet und vielfältige Bezüge dargestellt. Das Begleitheft (20 S.) enthält Hintergrundinformationen, Reportagen und Literaturhinweise zu den wichtigsten Themenbereichen sowie konkrete didaktische Vorschläge für eine weitergehende Beschäftigung mit der Bildkartei.

Das Jahr 1996 wurde von den Vereinten Nationen zum „Internationalen Jahr zur Beseitigung der Armut“ erklärt. Die Bildkartei nimmt darauf Bezug, bietet vielfältige Gesprächsanlässe und möchte dazu beitragen, daß das Interesse an dem Thema unterstützt und der Blick auf unser eigenes Verhalten geschärft wird.

(Red.)

BAOBAB (Hg.): Weltsicht entwickeln. Materialien und Medien zum globalen Lernen, ausgewählt für Unterricht und entwicklungspolitische Bildungsarbeit, 1996 bis 1998. Wien 1996, 115 S., 50 ÖS.

Bezug: BAOBAB, Berggasse 7, 1090 Wien.

BAOBAB ist das eine Art Schulstelle für die entwicklungsbezogene Bildung in Österreich. Sie wurde 1993 als gemeinsame Einrichtung vom Österreichischen Informationsdienst für Entwicklungspolitik, vom Österreichischen Entwicklungsdienst und von der Dreikönigsaktion (dem Hilfswerk der Katholischen Jungschar) ins Leben gerufen. In dieser Bibliographie werden - ähnlich wie in der des Pädagogischen Werkstattgespräches - Unterrichtsmaterialien zum globalen Lernen thematisch geordnet kommentiert.

Annette Scheunpflug

- Materialien zum Thema: Zukunftsfähiges Deutschland - Umwelt und Entwicklung -

Brot für die Welt (Hg.): Zukunft denken - Zukunft gestalten. Bausteine für Sekundarstufe I, II und Berufliche Schulen zum Thema „Umwelt und Entwicklung“. Stuttgart 1996. Plakat beigelegt, DM 10.-

Bezug: Aktion Brot für die Welt, - Bildung -, Postfach 101142, 70010 Stuttgart.

Wer in Hinblick auf ein zukunftsfähiges Deutschland erziehen möchte, tut gut dran, die Zukunftsvisionen seiner Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen und sie darin zu unterstützen, sich ihre Zukunft zu erträumen. Dies ist der Ausgangspunkt der neuen Unterrichtsmappe von Brot für die Welt zum Thema „Umwelt und Entwicklung“.

In sieben Bausteinen werden - ausgehend von den Zukunftsvisionen der Schülerinnen und Schüler - besonders relevante Zukunftsprobleme behandelt: der CO₂-Verbrauch, Ernährung und Arbeit. Zu jedem Thema werden vielfältige didaktische Anregungen gegeben und Arbeitsblätter angeboten. Ich halte dieses Unterrichtsmaterial für sehr gelungen, da es vielfältige methodische Anregungen mit einem komplexen Thema verbindet und damit ein ausgeklügeltes didaktisches Konzept entwirft. Der

Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial Unterrichtsmaterial

Moderationsmethode wird als didaktische Möglichkeit zur entwicklungsbezogenen Bildung ein breiter Stellenwert eingeräumt und dazu vielfältige didaktische Anregungen gegeben. Dies ist besonders bemerkenswert, da diese methodischen Form in der entwicklungsbezogenen Bildung bisher noch kaum rezipiert wurde. Zudem ist dieses Heft eines der wenigen in letzter Zeit erschienenen Unterrichtsmaterialien zur entwicklungsbezogenen Bildung, das explizit auf die Situation in beruflichen Schulen eingeht und in dieser Schularart praktisch erprobt wurde. Es ist zu hoffen, daß mit diesem Unterrichtsmaterial viele Lehrkräfte arbeiten werden.

Annette Scheunpflug

Günther Gugel/Uli Jäger/Brot für die Welt (Hg.): Gut leben statt viel haben. Öko- und Eine-Welt-Bilanzen für die Schule. Stuttgart 1996, 69 Seiten.

Bezug: Aktion Brot für die Welt, - Bildung -, Postfach 101142, 70010 Stuttgart.

Dieses von der Schulprojektstelle Globales Lernen konzipierte Unterrichtsmaterial möchte das Thema „Umwelt und Entwicklung“ am Alltag der Schülerinnen und Schüler darstellen. Was liegt es dann näher, als an der Schule, dem allen gemeinsamen Lebensraum, anzuknüpfen? Die hier unterbreiteten Vorschläge gehen über eine rein technokratische Ökobilanz deutlich hinaus. Vielmehr geht es den Autoren um „das Erkennen (globaler) Zusammenhänge und um die Bedeutung eigener und fremder Lebensstile für die Ökologie- und Eine-Welt-Problematik“ (S.3). Das Material enthält didaktische Anregungen und Arbeitsblätter für die Erstellung von Bilanzen zu den Themen „Wachstum“, „Weltbilder“, „Verkehr“, „Energie“, „Abfall“ und „Kleidung“. Das Unterrichtsmaterial ist in der Sekundarstufe I und II zu verwenden und bietet Schülern neben kognitiven Anregungen vielfältige Handlungsalternativen. Ich halte es aufgrund des umfassenden Begriffs der „Öko-Bilanz“, der hier verwendet wird, für ein gelungenes Unterrichtsmaterial.

Annette Scheunpflug

Misereor (Hg.): Zukunftsfähiges Deutschland. Mustervortrag zu einer Studie des Wuppertalinstituts. Aachen 1996, 60 S.

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft, Mozartstr.9, 52064 Aachen, Tel. 0241/4420; Fax / 442188.

Aufgrund des großen Interesses an der Studie zum zukunfts-fähigen Deutschland von Misereor und dem BUND hat Misereor einen Vortragstext (mit Vorlagen für Text- und Bildfolien) erarbeitet, der sich an Multiplikatoren in der Erwachsenenbildung richtet, die die Inhalte der Studie präsentieren und vermitteln möchten. In fünf Kapiteln - die zum Teil in sich abgeschlossene Vortragstexte darstellen - werden die mit der Studie verbundenen Erwartungen, die mit der Studie verbundenen Absichten, der Aufbau und die wichtigsten Ergebnisse der Untersuchung sowie Perspektiven der Umsetzung dargestellt. Dabei sind die Vortragstexte primär nicht eine Kurzfassung der insgesamt 400 Seiten umfassenden Untersuchung, sondern akzentuieren die Perspektive Misereors. Die dargestellten Inhalte sind also vor allem in Hinblick auf ihre entwicklungspolitische Relevanz ausgewählt.

Das Material eignet sich nicht nur für diejenigen, die wirklich einen Vortrag halten möchten, sondern ist auch für Unterrichtseinheiten oder Seminare gut zu verwenden. Die Texte sind auf dickeres Papier gedruckt und sehr übersichtlich gestaltet, ebenso die Folienvorlagen.

Annette Scheunpflug

Norbert Stennes/Friedhelm Zauner/Misereor/Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (Hg.): Grenzen zu Chancen wenden. Bausteine für die Erwachsenenbildung. Aachen 1996, 105 S.

Bezug: Misereor Medienproduktion und Vertriebsgesellschaft, Mozartstr.9, 52064 Aachen, Tel. 0241/4420; Fax / 442188.

Die Vermittlung der Inhalte der Wuppertal-Studie steht auch im Mittelpunkt der Arbeitshilfe der Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung. In sechs Bausteinen wird das Thema behandelt: „Zukunft“, „Verzicht statt Verlust“, „Wie denn anders leben?“, „Gerechtigkeit weltweit“, „... und die Wirtschaft muß brummen“ und „Schritte ins vertraute Neuland“. Jeder Baustein enthält eine inhaltliche Einführung, formulierte Lernziele, einen differenzierten Verlaufsplan sowie Arbeitsblätter und Materialien. 25 Folien sind als Vorlage beigelegt. Den Band runden umfangreiche Hintergrundinformationen ab.

Annette Scheunpflug

Brot für die Welt/Misereor/BUND (Hg.): Spiel „Auf dem Holzweg“, ein Planspiel für Spielgruppen mit jeweils 5 Spielern. Spieldauer mit Auswertung 90 Minuten. 20 DM.

Bezug: Aktion Brot für die Welt, - Bildung -, Postfach 101142, 70010 Stuttgart.

„Auf dem Holzweg“ ist ein Planspiel, das von Brot für die Welt, Misereor und dem BUND 1996 als zweite überarbeitete Auflage neu herausgegeben wurde. Mit dem Spiel wird in sehr vereinfachter und begrenzter Art und Weise versucht, globale Auswirkungen räumlich getrennter menschlicher Handlungen in einer Simulation darzustellen und greifbar zu machen. Am Beispiel einer Bäuerin in Äthiopien, einer Hausfrau aus den USA, eines brasilianischen Kleinbauern, eines malaysischen Umweltschützers und eines deutschen Facharbeiters werden Situationen des täglichen Lebens und deren Auswirkungen auf die Ökologie und die Ressourcen dieser einen Erde simuliert und gespielt. Im wesentlichen findet die Betrachtung und Bewertung der Handlungsweisen unter ökonomischen und ökologischen Aspekten statt. Aber auch kulturelle, soziale und ethische Unterschiede sind durch Rollenbeschreibungen und Kurzinformationen mit einbeziehbar, wodurch deren Einflußnahme auf die unterschiedlichen Handlungsentscheidungen erläutert werden kann.

Die Mitspieler werden in der ersten Spielphase durch Rollenbeschreibungen an ihre zu spielende Lebenssituation herangeführt, in der sie sieben Probleme durch Auswahl jeweils einer von verschiedenen vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten lösen sollen. Diese Aufgabe wird bei zwei der fünf Rollen dadurch erschwert, daß bei diesen Beschreibungen (Brasilianischer Siedler, malaysischer Bauer) keine konkreten Wünsche und Ziele für ihr Leben und ihre Zukunft angeführt sind. Für den Spielleiter ist es deshalb empfehlenswert, die Rollenbeschreibungen der Spielkarten zur Vorbereitung heranzuziehen.

Das Spiel kann durch seinen Aufbau bei der Bearbeitung unterschiedlicher Themenbereiche eingesetzt werden, wie z.B. Umweltschutz, Zusammenhang von Kultur, Politik und Wirtschaft, Probleme der Dritten Welt etc. Neben seines Informationsgehaltes, der stets aus weiteren Quellen ergänzt werden kann, unterstützt es im Lehr- und Lernprozeß die aktive Auseinandersetzung einer Lerngruppe mit aktuellen und interkulturellen Problemen und fördert das Verstehen komplexer Zusammenhänge. Deshalb ist das Spiel für die Arbeit in der Schule, in der Jugendarbeit oder auch in der universitären Lehre sehr zu empfehlen.

Ulrich Meier

Medien

(red) **BUKO Computer Archiv:** Das öffentlich zugängliche Archiv besteht aus ca. 2.800 Büchern und 420 Zeitschriften. Über 80 entwicklungspolitische Zeitschriften werden regelmäßig verschlagwortet und in das Archiv aufgenommen. Durch die Übertragung des Archivs auf EDV ist eine schnelle und umfassende Bearbeitung der Anfragen möglich geworden. Die Anfragen können schriftlich, telefonisch, per Fax oder e-mail an das Archiv gerichtet werden. Es wird eine Literaturliste zum gewünschten Thema kostenlos zugeschickt, aus der Artikel ausgewählt werden können. Nach der Rücksendung werden die entsprechenden Artikel kopiert und verschickt. Kosten dafür: Bearbeitungspauschale DM 5,-, Porto DM 3,-, je Kopie DM 0,25 (BUKO-Mitgliedsgruppen DM 0,15). BUKO-Geschäftsstelle, Nernstweg 32-34, 22765 Hamburg, Tel. 040/393156, Fax: 3907520, e-mail: buko@cl-hh.cl.sub.de

(red) **Nord-Süd Themen im Unterricht:** Die aktuelle Materialliste 96/98 der Schulstelle der Hilfswerke in Bern ist erschienen, mit vielen neuen Unterrichtsmitteln. Es werden alle verfügbaren Unterrichtsmittel zu Themen wie Weltwirtschaft, Rassismus, Interkulturelle Erziehung und Menschenrechte angeboten. Eine Medienliste ist beigelegt, welche man auch separat bestellen kann. Bestellung und Infos: Schulstelle der Hilfswerke, Monbijoustr. 31, 30001 Bern, Tel.: 031/382 1234

(red) **Publikationen der Kindernothilfe 1996:** Die Publikationen der Kindernothilfe dienen als Handreichungen für die Arbeit in Schulen und Kirchengemeinden. Sie sind Instrumente der entwicklungsbezogenen Bildungsarbeit, die die Kindernothilfe gemäß ihrer Satzung als wichtigen Teil ihrer gesamten Arbeit ansieht. Ziel dieser Bildungsarbeit ist ein „partnerschaftliches und ökumenisches Lernen“ (wie es im Leitbild der Kindernothilfe heißt), das in der Praxis als globales Lernen realisiert werden soll. Die Materialien „Kinder in Afrika“, „Afrika macht Schule“, „Aids macht mich nicht an“ und mehrere Magazine sind zu beziehen über: Kindernothilfe e.V., Postfach 281143, 47241 Duisburg, Tel.: 0203/7789-0, Fax: 0203/7789-118

(red) **Video pastoral:** Die Verbo-Filmes-D, Münster, hat neue Filme in ihrem Programm: „Rämmi-Dämmi“, ein Film zur Suchtvorbeugung und „die Kinder von Marcacao“, ein Film zum Thema: Kinderarbeit und

Kinderrechte. Neue Anschrift: Verbo Filmes-D GmbH, Wittoverstiege 68a, 48161 Münster, Tel.: 02534/65060

(red) **Relaciones:** Die Zeitschrift „Relaciones“ des Vereins zur Förderung von entwicklungspolitischen Initiativen und Zusammenarbeit in Niedersachsen e.V. widmet das Heft 4/1996 dem Thema „EXPO 2000 und der Süden“.

Sonstiges

(red) **Lotterie zugunsten „Umwelt und Entwicklung“:** Eine Lotterie zugunsten „Umwelt und Entwicklung“ nach niederländischem Vorbild versuchen seit fünf Jahren die Umweltverbände BUND, NABU, GREENPEACE und entwicklungspolitische Organisationen zu initiieren. Nachdem das bundesweite Modell vorerst gescheitert ist, soll zusammen mit dem VEN jetzt ein Niedersachsenlotto beantragt und eingeführt werden. Für Umweltbildung und entwicklungspolitische Bildungsarbeit werden sechs- bis siebenstelligen Summen erwartet. Auf der Umweltseite verhandeln die Umweltverbände, auf entwicklungspolitischer Seite der VEN.

(red) **Schumacher College:** The Schumacher College is one of the few institutions of higher learning which offers educations for the 21st Century. For more details about any of the courses in this programme or about the College in general, please contact: Hilary Nicholson, Schumacher College, The Old Postern, Dartington, Devon TQ9 6EA, UK, Tel.: 01803-865934, Fax: 01803-866899

(red) **Mahlzeit - Nahrung für alle:** „Mahlzeit“, eine Aktion von „Brot für die Welt“ gibt Anregungen für öffentliche und private Küchen, die Ausrichtung der Ernährung auf den Jahresrhythmus, den ökologischen Anbau und die regionalen Produkte zu konzentrieren. Die Broschüre gibt neben Informationen zahlreiche Rezeptvorschläge. Zu beziehen über: „Brot für die Welt“, Staffenbergstr. 76, 70184 Stuttgart, Tel.: 0711/2159-0, Fax: 0711/2159-110

(red): **Stiftung „Bildung und Entwicklung“ gegründet.** Die Agenda 21, der Aktionsplan des Weltgipfels in Rio, verlangte 1992 von allen Ländern besondere Anstrengungen zur Verstärkung der Bildung in Umwelt- und Entwicklungsfragen. Diese sollten von neuen Ko-

alitionen getragen werden. Eine solche entsteht nun auch in der Schweiz. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK, die Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit DEZA, die im Dachverband Forum "Schule für eine Welt" zusammengeschlossenen Nichtregierungsorganisationen sowie die Lehrerinnen- und Lehrerverbände gründen gemeinsam die Stiftung "Bildung und Entwicklung". Diese will die Auseinandersetzung mit Konzepten der nachhaltigen Entwicklung im Bildungsbereich fördern. Die Stiftung wird ab 1998 ihre Dienstleistungen in enger Zusammenarbeit mit kantonalen Bildungsstellen von vier Standorten aus erbringen. Die Zentralstelle in Bern wird nationale und internationale Aufgaben wahrnehmen und Kontakte pflegen. Die Regionalstellen in der deutschen, französischen und italienischen Schweiz beraten und unterstützen Schulen und Lehrkräfte aller Stufen. Zudem werden sie im Lehrmittelbereich und in der Aus- und Weiterbildung tätig sein. Die intensive Zusammenarbeit der verschiedenen Partner im Bildungsbereich soll dazu führen, die Jugend verstärkt für globale Zusammenhänge und die Möglichkeiten eines Engagements in Entwicklungs- und Umweltfragen zu interessieren.

(red): **Wettbewerb für Schulen in den neuen Bundesländern zum globalen Lernen:** Unter dem Thema „Entwicklungsräume gestalten - Wie trägt globales Lernen zur Schulerneuerung bei?“ veranstaltet die Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik des Comenius-Instituts in Berlin einen Wettbewerb für Schulen, Fördervereine, KollegInnen, Klassen und schulische Arbeitsvorhaben in den neuen Bundesländern. Die Aktivitäten müssen aus dem laufenden Schuljahr 1996/1997 entstammen. Einsendeschluß ist 30.7.1997. Nähere Informationen bei Dr. Gisela Führung, Fachstelle für entwicklungsbezogene Pädagogik, Comenius-Institut, Auguststr. 80, 10117 Berlin, Tel. 030/28395-187/-178; Fax -150.

Eingegangene Titel

(red) **Siftung Entwicklung und Frieden: Entwicklung, Kulturen, Frieden - Visionen für eine neue Weltordnung**, Bonn 1996, ISBN 3927626-37-6

Im Mittelpunkt dieser Publikation, die aus Anlaß des 10jährigen Bestehens der Stiftung herausgegeben wurde, steht das wichtigste Thema der Stiftung: globale Interdependenzen sichtbar zu machen und zur Neugestaltung

der globalen politischen Ordnung beizutragen. Gespräche von Politikern und Wissenschaftlern der Stiftung mit namhaften Persönlichkeiten aus drei Kontinenten bilden den Kern dieser Veröffentlichung. Ihnen ist die Auffassung gemeinsam, daß Entwicklung, Kulturen und Frieden zusammengehören. Aus dieser interdependenten Sichtweise entwickeln sie Visionen einer künftigen Weltordnung und formulieren konkrete Herausforderungen an die Politik.

(red) **Reinhold E. Thiel (Hrsg.): Entwicklungspolitiken - 33 Geberprofile**, Hamburg 1996, ISBN 3-926953-35-7, 38,00 DM, Schriftenreihe des Deutschen Übersee-Institutes

Wer die Entwicklungspolitiken verschiedener Geberländer vergleichen will, findet dazu wenig Material. In diesem Band sind die Politiken von 33 Ländern dargestellt - eine so umfangreiche Sammlung gab es bisher nicht. Der Band umfaßt nicht nur die Industrieländer des Nordens (OECD-Länder), an die man zuerst denkt, wenn von Entwicklungshilfe die Rede ist, sondern auch die reichen Ölländer, die auf dem Höhepunkt des Ölbooms einen größeren Anteil ihres Nationalprodukts für Entwicklungshilfe ausgaben als irgend ein anderes Land, auch solche Entwicklungsländer, die selbst noch der Hilfe bedürfen, aber aus unterschiedlichen politischen Gründen anderen Ländern der Dritten Welt ihre Hilfe geben, schließlich auch (im Rückblick) einige Länder aus dem „Sozialistischen Lager“, deren Auslandshilfe inzwischen der Vergangenheit angehört.

(red) **Wolfram Weisse (ed.): Interreligious and Intercultural Education**, Methodologies, Conceptions and Pilot Projects in South Africa, Namibia, Great Britain, The Netherlands and Germany with a Preface by Peter Schreiner, Münster, 1996

Umfassende Dokumentation eines internationalen Forschungskolloquiums zum Thema „interreligiöse und interkulturelle Erziehung“ an der Universität Hamburg in Verbindung mit dem Comenius-Institut in Münster.

(red) **Brita Neuhold: Keep on moving forward!** Hintergründe, Verlauf und Perspektiven der 4. UN-Frauenkonferenz in Beijing, öS 180,00, zu beziehen bei: ÖFSE, Berggasse 7, A-1090 Wien

Die umfassende Dokumentation enthält einen Überblick über 50 Jahre Frauenpolitik der UNO, erläutert die Vorbereitungen zur Konferenz und zum NGO Forum '95 und faßt die Ergebnisse dieser beiden Veranstaltungen zusammen. Der Anhang enthält eine ausführliche Literaturliste und die wichtigsten Dokumente der Konferenz.



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



Christel Adick (Hrsg.)

Straßenkinder und Kinderarbeit

Sozialisationstheoretische, historische und kulturvergleichende Studien
Historisch-vergleichende Sozialisations- und Bildungsforschung, Band 1
1997, 312 S., DM 34.80, ISBN 3-88939-236-9



Reinhart Köbler / Tilman Schiel

Auf dem Weg zu einer kritischen Theorie der Modernisierung

Umbrüche der Moderne - Arbeit-Staat-Kultur, Band 2
1996, 306 S., DM 44.00, ISBN 3-88939-361-6



Heinz-Günter Vester

Kollektive Identitäten und Mentalitäten

Von der Völkerpsychologie zur kulturvergleichenden Soziologie und interkulturellen Kommunikation
Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Analyse interkultureller Beziehungen (SSIP), Band 1
1996, 145 S., DM 32.80, ISBN 3-88939-319-5



Martina Emme

"Der Versuch, den Feind zu verstehen"

Ein pädagogischer Beitrag zur moralisch-politischen Dimension von Empathie und Dialog
1996, 374 S., DM 46.00, ISBN 3-88939-113-3

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